

# Educação Patrimonial e Ensino de História nas áreas metropolitanas: reflexões baseadas na formação de professores de História em Guarulhos (SP)

*Heritage Education and History Teaching in Metropolitan Areas: Considerations Based on History Teachers Training in Guarulhos (SP)*

Lucília Santos Siqueira \*,<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Este artigo reflete sobre como o Ensino de História pode qualificar as atividades educativas do campo do patrimônio cultural e como este, por sua vez, pode colaborar para aprimorar o entendimento de certos conteúdos de história. Parte-se da necessidade de promover educação patrimonial para os grupos que vivem em áreas metropolitanas, em contextos culturais que não são particulares e tampouco estáveis e, portanto, para os quais não se pode trabalhar na perspectiva de identificação das referências culturais, de reconhecimento de uma memória comum. Por meio de reflexões engendradas na formação de professores de História em Guarulhos (SP), discute como formar cidadãos e alunos para participar do debate público em torno da preservação do patrimônio. Palavras-chave: educação patrimonial; ensino de história; diversidade cultural.

## ABSTRACT

This paper discusses how classes of History qualify the educational activities of heritage and how the cultural heritage improves on learning History. The starting point is this: we have to conceive heritage education for groups who live in metropolitan areas, in multiple and changeable cultural contexts. By showing some theoretical references and educational activities, based on History teachers training, in Guarulhos (SP), I intend to reflect about enabling students and citizens to understand different meanings and accounts of the past, in order to participate on the social debate regarding heritage conservation.

Keywords: heritage education; History teaching; cultural diversity.

---

\* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, SP, Brasil. lsiqueira@unifesp.br

Este texto nasceu das reflexões e leituras para a docência em Educação Patrimonial e para as atividades no Grupo de Visitas, Estudo e Pesquisa em Patrimônio (GVEPP), ambos no interior do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).<sup>2</sup> O Curso de História da Unifesp comporta sete disciplinas de patrimônio,<sup>3</sup> entre as quais “História e Educação Patrimonial”, que também é parte da formação de professores, oferecida para outros cursos de humanidades presentes no *campus* Guarulhos.

Estamos na grande área metropolitana de São Paulo, onde os estudantes da Unifesp tornam-se professores nas escolas públicas cujos alunos não compõem propriamente uma “comunidade”, não são portadores de uma identidade cultural que vem se transmitindo há duas ou mais gerações; em vez disso, muitos pertencem a famílias que chegaram há poucos anos ao território paulista, onde cresce a quantidade dos vindos de fora do país. Certamente carregam consigo costumes e tradições oriundos de outras regiões, mas nas turmas da escola, nos níveis Fundamental e Médio, para os professores, aparecem principalmente suas identidades múltiplas e transitórias. Portanto, para o contexto metropolitano em que atuam os estudantes e formados da Unifesp, quase todo o material de educação patrimonial disponível no país é inapropriado por ser concebido para “comunidades”, com propostas de atividades para identificar as “referências culturais” de um grupo portador de uma memória comum.

A maior parte da produção bibliográfica sobre educação patrimonial no Brasil é de autoria de quem está nos órgãos de patrimônio, trabalhando na seleção dos bens culturais, no seu processo de patrimonialização ou nas tarefas de gestão do patrimônio constituído. Desde 1988 nossa Constituição Federal prescreve a partilha das tarefas de preservação entre os órgãos públicos e a sociedade civil. É nesse sentido que a professora Silvia Zanirato (2009, p. 146), na intenção de chegar a “usos sociais efetivos do patrimônio”, propõe capacitar os cidadãos para que possam atuar na governança e na salvaguarda dos patrimônios cultural e natural, participando dos conselhos. Daí a maior parte do que existe escrito sobre o tema ter como eixo a participação dos grupos sociais, entendidos como os produtores dos bens em questão ou como seus usuários diretos, moradores das proximidades.

É importante essa perspectiva majoritária nos textos de educação patrimonial, de quem está direta e precipuamente envolvido no universo da proteção do patrimônio cultural – ainda que nas tarefas da pesquisa, na universidade

–, e espero que possam produzir cada vez mais material sobre suas atividades educativas. Aqui, contudo, proponho uma modulação dessa perspectiva para agregar outros interlocutores e outras finalidades da educação patrimonial, pois, para os que atuam nas salas de aula, a rotina de trabalho envolve bens culturais patrimonializados que não necessariamente provocam reconhecimento, identificação, e pouco ou quase nada se relacionam com a memória dos grupos de estudantes.<sup>4</sup>

Como afirmei, este texto surgiu dos impasses encontrados na formação em patrimônio durante a graduação de História, para formação dos que escolherão entre se tornar pesquisadores do patrimônio, profissionais do patrimônio ou professores, todos sob a diretriz de incorporar a educação patrimonial no horizonte de sua atuação. Seja nas instituições de cultura, de memória ou de patrimônio propriamente dito, seja nas salas de aula da Educação Básica ou na Pós-Graduação, entendo que os nossos formados em História trabalharão principalmente com conhecimentos históricos. Por isso este artigo concentra-se em refletir sobre educação patrimonial nos aspectos relacionados ao trato de conteúdos referentes ao passado.

Dada a multidisciplinaridade do campo do patrimônio cultural, tangencio aqui diferentes áreas e objetos do conhecimento, como memória, antropologia cultural, ensino de história, sociologia urbana, historiografia, recepção cultural etc. A isso se soma a complexidade do que se entende por educação patrimonial, que pode ser uma ação museal; pode ser parte do que se desenvolve nas escolas; pode compor a identificação de referências culturais para um inventário participativo ou apenas para um esforço de proteção de memória de um grupo de moradores; pode ser uma obrigação decorrente da legislação que regulamenta a atividade arqueológica no país e pode, até, ser entendida, equivocadamente, como uma iniciativa de divulgação e promoção, sem caráter educativo. De todo modo, para adquirir a consistência de que carece o seu crescimento em diferentes setores da sociedade, a educação patrimonial precisa de mais reflexão teórica e conceitual, como alertava Simone Scifoni (2012, p. 31).

Assim sendo, inicio com alguns esclarecimentos, a fim de estabelecer um terreno mínimo comum para essa variedade de agentes, e em seguida apresento as proposições para a educação patrimonial no âmbito dos que trabalham com conhecimentos acerca do passado: primeiramente, proposições nascidas da leitura de estudos antropológicos recentes sobre patrimônio cultural e, em

segundo lugar, proposições vindas da história, elaboradas a partir de teorias sobre a maneira de lidar com o tempo.

## ESCLARECIMENTOS

De início, lembremos que educação patrimonial pode se fazer nas escolas ou junto à educação informal. Quando nas escolas, a educação patrimonial deve ser inserida como tema transversal, comum a diversas disciplinas, como prescreve o documento resultante do Encontro Nacional de Educação Patrimonial de 2005, *Educação Patrimonial na Escola* (Iphan, 2005).

Outra ressalva é que educação patrimonial não se define pelo uso de bens patrimonializados no processo educativo (Scifoni, 2015a, p. 196). Há muito tempo os professores dos Ensinos Fundamental e Médio trabalham com bens culturais que se transformaram em patrimônio nacional, estadual ou municipal. Com efeito, o uso de bens patrimonializados qualifica o conhecimento que se produz na escola; no caso das aulas de História, há uma grande área de coincidência porque os bens patrimonializados costumam ser vestígios do passado e, evidentemente, aprimoram o tratamento dado aos conteúdos pelo professor. Mas essas atividades em contato com o patrimônio fora da sala de aula, que denominamos “atividade extraclasse”, “visita”, “estudo do meio”, somente podem ser entendidas como educação patrimonial se incluírem conteúdos e questões próprios do campo do patrimônio cultural, como “quem e quando decidiu que este bem cultural merecia ser preservado?”; “quais os agentes que atuaram nesta patrimonialização?”; “sob quais argumentos esta manifestação cultural foi protegida?”; “quem é responsável por conservá-la hoje?”; “atualmente, como se faz para proteger um bem cultural?”, e muitos outros pontos que tenham a ver com as atividades de preservação propriamente ditas, independentemente do período e dos temas abordados pela disciplina escolar, embora também se deva trabalhar no sentido de fazer que o entendimento acerca da proteção de certa memória colabore para qualificar a aprendizagem do conteúdo escolar em questão.

Dessa maneira, no âmbito dos conteúdos sobre o passado, entendo que a finalidade precípua da educação patrimonial é fornecer repertório sobre as formas de proteção existentes e capacitar os cidadãos – nesta altura, estudantes – para discernir sobre quais grupos tiveram sua memória protegida, para

entender como isso foi possível, e para debater e decidir acerca da preservação dos bens oriundos do passado, de modo a ampliar e qualificar sua participação na realidade social.

Voltarei a estes e outros objetivos adiante; por ora, vejamos os mesmos propósitos num enquadramento mais amplo: um folheto sobre as atividades educativas do World Heritage Center (WHC) da Unesco junta patrimônio com passado e estabelece relação direta entre o conhecimento do patrimônio e a construção do futuro: “The future is nourished by the past [...]” (Unesco, World Heritage, s. d.). Toda a atuação do WHC busca a troca entre culturas distintas e o conhecimento do patrimônio – o seu próprio e o de outros povos –, no mesmo sentido da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que se propõe a atingir cidadãos de todas as idades, nas escolas e em outros lugares, na educação informal, para educá-los de acordo com os direitos humanos, a igualdade de gêneros e a inclusão social, para a promoção da cultura da paz e da tolerância. O conhecimento do passado que está protegido por meio de certos bens tornados patrimônio é vetor para ultrapassar uma visão utilitarista do educar, para compreender outras formas de viver (Unesco, Digital Library, s. d., p. 21, 26), ou seja, para a manutenção da diversidade cultural, considerada essencial pela Unesco para a qualidade de vida de toda a humanidade.<sup>5</sup>

#### PROPOSIÇÕES TRAZIDAS DA ANTROPOLOGIA: RECEPÇÃO, RESSONÂNCIA, LINGUAGEM, DIÁLOGO

Assim como em outros países, no Brasil gastamos mais tempo e recursos na etapa da identificação e seleção dos bens que compõem o acervo patrimonial. Por força da lei, gastamos depois na conservação e no restauro dos bens tombados. Essas atividades são a maior parte do que é feito nos órgãos públicos de patrimônio e a maior parte dos objetos dos estudos acadêmicos que se fazem sobre patrimônio cultural no país. Para melhoria da educação patrimonial é preciso que, antes de tudo, na rotina dos órgãos de patrimônio seja contemplada a *recepção* do bem patrimonializado, isto é, que desde a identificação se pense sobre como os valores e sentidos que justificam a proteção oficial podem ser apresentados e em seguida compreendidos e apropriados pelos variados cidadãos, sejam aqueles da comunidade geratriz do bem cultural, sejam

visitantes, gente que vem de perto ou de longe, estudantes ou turistas, vindos logo após a patrimonialização ou décadas depois, uma vez que os sentidos atribuídos aos bens protegidos, ainda que provenientes dos grupos formadores da sociedade, não permanecem os mesmos ao longo do tempo e tampouco são autoevidentes, nem mesmo para todos os membros do grupo detentor do bem cultural. Por isso precisamos que os valores atribuídos no momento da proteção oficial sejam explicitados.

Uma coisa é afirmar nos autos de um processo de tombamento que uma edificação “é representativa do período em que os imigrantes europeus influenciaram a cultura paulista”, ou contar numa roda de conversa que “meu avô italiano trabalhou na construção da única casa antiga que ainda existe na praça”; outra coisa é saber como mostrar essa representatividade da imigração italiana na materialidade do bem cultural (Siqueira, 2016). Precisamos incorporar o “pessoal do educativo” desde as etapas iniciais da patrimonialização (Scifoni, 2015a, p. 197) ou de qualquer outro tipo de veiculação pública de conteúdos sobre o passado – nas exposições de museus, por exemplo. Mais ainda, precisamos nos dedicar aos estudos sobre recepção cultural para saber aferir como os cidadãos entram em contato com os vestígios do passado patrimonializados – voltarei a isso adiante, ao mostrar dois casos, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Levar em conta a recepção de um bem cultural implica pensar nos seus graus de ressonância, que variam do nível local para o regional, e daí para o nacional e o mundial, sempre com diferentes sentidos para diferentes grupos, até no interior de cada um desses níveis. A *ressonância* de um bem é sua capacidade de evocar certos sentidos culturais, e isso atinge os que vivem na comunidade onde o bem foi gerado e, com mais e menos força, aqueles sujeitos que vêm de fora, com outros interesses, que podem ser os de aprender sobre certo período da história do país conforme as orientações do professor, ou de visitar um lugar construído num período da história do país, passear por ele e gravá-lo numa imagem fotográfica como memória de uma viagem turística (Gonçalves, 2005, p. 18-20; Meneses, 2012, p. 29-30). Não se trata de mais ou menos legitimidade, de atribuir mais ou menos positividade a uma determinada maneira de se relacionar com um bem cultural, mas de dimensionar os diferentes significados que ele pode adquirir, até onde e para quem ecoam seus múltiplos sentidos, tendo em conta que o sentido primário, aquele do usuário direto, é

o mais relevante para o entendimento de todo bem patrimonializado: “É preciso introduzir outros critérios para avaliar os círculos concêntricos de pertinência e interesse do bem, que possam antes de mais nada definir seu potencial de interlocução. A [...] referência deveria ser esse potencial de interlocução, começando sempre com os interlocutores locais” (Meneses, 2012, p. 30).

O patrimônio pode estar incorporado à vida dos indivíduos ou pode ser parte “objetivada” e “representação” da cultura – quando o bem cultural foi ressemantizado pelos profissionais do patrimônio e como tal encontra-se exposto para a sociedade, próxima ou distante (Gonçalves, 2007, p. 243). Como indicou José Reginaldo Gonçalves (2005), não devemos pretender eliminar essas ambiguidades do patrimônio porque é na fluidez de significados e nas ressonâncias diversas que reside seu potencial para o entendimento da vida social e cultural. Mas é preciso estar ciente da parcial descontextualização que se opera, quando “a autenticidade e o valor do bem [...] são regidos pela apreciação e pelo gosto de determinados *experts* sobre o assunto, que nem sempre consideram o olhar daquele que opera (no sentido cognitivo e prático) com o bem no seu cotidiano. [...] É necessário um constante exercício de desconstrução desta lógica patrimonial do Estado” (Bezerra; Silveira, 2007, p. 92).

Trata-se também de marcos e vestígios do passado de outros grupos, que têm força para qualificar a vida do cidadão, além de suas próprias referências culturais. Para os que ensinam história, é primordial a ideia de que o passado dos outros também pode ter significado e pode qualificar a vida de quem estuda o que está distante no tempo e no espaço. Sabemos que não são os conteúdos selecionados que determinam o sucesso da aprendizagem; trata-se muito mais da maneira como são manejados e das questões que se colocam para o estudo de um tema ou de um período histórico. Um exemplo bem conhecido: estar com os alunos no Museu Paulista e propor a análise do quadro “Independência ou Morte” de Pedro Américo é, em princípio, lidar com um passado que não se relaciona com as referências culturais dos estudantes. No entanto, chegar à ideia de que aquele quadro não é uma fotografia do que se deu em sete de setembro de 1822, mas uma representação construída décadas depois desse acontecimento; chegar ao entendimento de por que essa tela adquiriu importância ao longo do tempo e por onde andou antes de estar naquele museu; e para tocar no patrimônio, saber quais os mecanismos oficiais que garantem sua preservação e como se faz a sua conservação – tudo isso pode

servir para qualificar a vida do estudante, pode se constituir em informação que amplia sua compreensão do mundo e dos mecanismos pelos quais certos vestígios do passado, e não todos, permanecem no presente, alguns vigorosos e outros com menos força.

Se nos propomos a modular a perspectiva da educação patrimonial de forma a pensá-la para outros interlocutores além da comunidade produtora dos bens em questão, é inescapável refletir sobre como trabalhar com os bens instituídos como patrimônio durante o século XX, em geral oriundos do universo das elites. Nesses casos, o importante é interrogar os bens culturais de modo a tratá-los criticamente, ou seja, sob a inspiração de Walter Benjamin, lê-los a contrapelo (Scifoni, 2012, p. 36) como já fazemos nas aulas de história, onde os acontecimentos e processos do passado, distantes no tempo e no espaço, servem para mostrarmos situações de transformação e de permanência nas quais a opressão e a emancipação podem ser dimensionadas – seja com reis e rainhas, seja com indígenas e afrodescendentes, com mulheres pobres, camadas médias, servos, operários, crianças escravas, autoridades políticas e outros agentes sociais.

Igualmente importante é estarmos seguros de que o conteúdo mais próximo da realidade do aluno não garante que os resultados da aprendizagem sejam melhores ou mais significativos; certas histórias distantes da realidade cultural podem interessar mais, podem proporcionar a elaboração de relações a partir de vestígios do passado de outros grupos; é por isso que o documento *Educação Patrimonial na Escola* (Iphan, 2005) prescreve que o professor não deve se restringir aos contextos locais, mas buscar estabelecer as relações entre estes e as culturas regional, nacional e mundial; até porque, ao cabo, temos a diversidade cultural e a tolerância como metas a serem atingidas.

Outro aspecto é o da variada tipologia dos bens culturais: edificações, iconografias, rituais, centros históricos urbanos, artefatos arqueológicos, formas de expressão, caminhos, monumentos públicos etc. Assim como ocorre no campo do patrimônio em geral, entendido como essencialmente multidisciplinar, os que se dedicam à educação patrimonial precisam recorrer ao conhecimento produzido por profissionais especialistas, porque diferentes tipologias de patrimônio requerem tratamento específico para suas *linguagens* diferentes; o tratamento para peças musealizadas é diferente daquele dado a edificações que, por sua vez, também difere do olhar necessário para

compreender uma procissão que se realiza há mais de 200 anos. O saber arquitetônico é indispensável para conhecer uma edificação, inserindo-a num momento das técnicas construtivas, ou da obra de um grupo ou de um arquiteto, revelando seu programa, chamando atenção para o que é estrutural e o que é adorno etc. O saber arqueológico é essencial para o entendimento de certos artefatos, para perguntar como e para que parecem ter sido feitos, ou para desvendar sítios arqueológicos, mostrando técnicas de escavação e camadas superpostas do tempo materializadas no solo.<sup>6</sup> O saber dos historiadores é pouco para compreender um vestígio do passado patrimonializado; pela mesma razão não podemos nos contentar com profissionais de educação patrimonial que sejam capazes de tratar todos os tipos de bem cultural sem recorrer aos especialistas.

Se não damos um tratamento específico aos atributos do bem cultural – dimensões, cores, materiais, quem e como o fez etc. –, estamos no âmbito dos estudos históricos que podem se restringir ao texto escrito; se é assim, podemos prescindir do uso de bens patrimonializados nas aulas de história e ficar sem tratar das questões do patrimônio. Se fazemos uso das coisas patrimonializadas para o estudo de determinado tema ou período, devemos respeitar sua natureza e interrogá-las com base na maneira como se apresentam a nossos sentidos; do contrário, como advertiu Ulpiano Bezerra de Meneses (1994, p. 29), teremos os estudantes que visitam museus mais atentos às legendas que aos objetos expostos, mais afeitos a colher informação nos textos escritos das legendas do que a observar e interpelar um artefato tridimensional.

No programa da disciplina “História e Educação Patrimonial”, na Unifesp, tenho buscado trabalhar com “chaves de interpretação” para cada tipo de bem cultural. Ao tratar de educação patrimonial com monumentos buscamos ler autores que contribuem para iluminar o tratamento de monumentos: Madge Dresser (2007), Paulo Knauss (2010), Paulo Garcez Marins (1998-1999), Ricardo Oriá (2014) e Valéria Salgueiro (2008). Com eles, passamos pelos formatos dos monumentos – distinguindo bustos, estátuas equestres, obeliscos, mausoléus e arcos, por exemplo – erigidos em pedra, em madeira, em bronze e outros materiais. Vimos que o entendimento de um monumento requer conhecer o contexto de sua construção, desde quando foi proposto pela primeira vez, quais os projetos que para ele se propuseram, por que o existente foi o vencedor, por que determinado local público foi escolhido para acolhê-lo

e como foi recebido na sua inauguração. Depois, compreendemos que o monumento tem uma narrativa que precisa ser lida a partir da época em que foi construído, e que, ao longo do tempo, um monumento é compreendido de diferentes maneiras, por diferentes grupos, sendo objeto de restauro e de depredação, podendo chegar à atualidade desprezado pelos cidadãos. Presentes em quase todos os autores selecionados, esses e outros pontos constituem-se para nós em “chaves de interpretação”, perguntas que podem ser feitas quando se tratar de visitar monumentos, quando se tratar de educar para o patrimônio utilizando monumentos. No programa da disciplina, fiz o mesmo para bens edificados, museus históricos, espaços urbanos e paisagens, isto é, recorri a especialistas para selecionar as questões e as formas de abordar cada uma dessas tipologias de bem patrimonializado.<sup>7</sup>

As iniciativas de educação no âmbito do patrimônio sempre foram entendidas como estratégicas para o desenvolvimento de uma mentalidade preservacionista. Desde Rodrigo Mello Franco de Andrade tem sido assim: pensamos que “quem conhece, preserva” (Iphan, 2014, p. 6). Entretanto, o conhecimento de determinado bem cultural, o entendimento do que ele significa para o grupo que o criou e para o qual é uma referência, pode ser justamente a causa de sua destruição (Tolentino, 2016, p. 45-46). Temos inúmeros exemplos disso ao longo do tempo, de atitudes iconoclastas que nasceram do fato de que determinado bem cultural foi relacionado a certos significados e, por isso mesmo, tornou-se objeto de ódio e designado para desaparecer. O mais emblemático de todos é a Bastilha, na Revolução Francesa (Camargo, 2002, p. 9-22); há as destruições recentes ocasionadas pelas guerras na região da Síria e do Iraque, como Hapra, Apameia, Palmira e Nínive, entre outras; na capital paulista, em 2013, os indígenas que participavam de uma manifestação de rua atacaram o Monumento às Bandeiras, cobrindo-o de tinta e pichando-o com a frase “bandeirantes assassinos”.

Como alerta José Reginaldo Gonçalves (2002; 2012) há mais de duas décadas, nossa tradição de patrimônio cultural naturalizou a ideia de que a destruição de um bem significa perda. Na verdade, essa noção de perda é uma construção. Em texto recente, Gonçalves pergunta: “Mas, afinal, para quem a destruição de um prédio histórico deve aparecer como uma ‘perda?’”; para aqueles que associam o prédio a uma identidade, a uma memória que deve permanecer. Com o mesmo cuidado de Gonçalves, não quero defender um

relativismo extremado e esterilizante. Seus estudos de antropólogo sobre a ideia de patrimônio em diferentes grupos mostram configurações variadas: há grupos em sociedades distantes da nossa para os quais a destruição é o elemento gerador de identidades e memórias (Gonçalves, 2015, p. 222ss), há grupos em nossa sociedade para os quais o patrimônio passa mais pela vivência do que pela representação de uma identidade e, por isso, podem dispensar a existência do prédio do Cine Vaz Lobo, da década de 1940, que no seu entender diminui a segurança naquela região do Rio de Janeiro (Gonçalves, 2004). Gonçalves (2015, p. 225) lembra ainda que nossas práticas convencionais de preservação se realizam, inexoravelmente, a partir de escolhas e, portanto, de “práticas de destruição, as quais acompanham as primeiras como uma sombra”. Assim como já apontara os diferentes significados de patrimônio envolvidos nas Festas do Divino Espírito Santo (Gonçalves, 2009, p. 28-31), Gonçalves (2015, p. 214-215) recorre à pesquisa de Nina Bittar sobre o Ofício das Baianas do Acarajé no Rio de Janeiro para mostrar que, embora as baianas possam se apropriar do discurso do patrimônio e, a partir dele, agir política e legitimamente para exercer seu ofício, para elas tudo o que fazem está no campo da religião e é por meio das categorias religiosas que tudo se explica e se exprime.

Enfim, os antropólogos<sup>8</sup> têm nos alertado para o fato de que nossa ideia de patrimônio como gêmeo da preservação de identidade coletiva é uma construção e que, se queremos patrimonializar as referências de outros grupos cujas memórias antes desprezávamos, é preciso estarmos dispostos a nos confrontar com outras ideias de patrimônio, onde as referências não existem para serem defendidas do desaparecimento, onde o importante não é o reconhecimento de uma identidade que deve permanecer para o futuro. Sendo assim, defendo que pensemos corajosa e honestamente acerca do caráter dialógico da educação patrimonial; pois, se temos o desenvolvimento de uma consciência preservacionista como ponto de chegada, não se trata de *diálogo*, mas de convencimento; se o objetivo é levar os educandos-cidadãos para a ideia de preservação, determinada de antemão, não se trata de diálogo, de construir conjuntamente uma reflexão crítica. “Por isso a importância de não conceber a educação patrimonial como a conscientização do outro [...]” (Tolentino, 2016, p. 43). Ao contrário, devemos proporcionar-lhes oportunidades e elementos de reflexão para que decidam quais vestígios do passado querem

preservar e como fazê-lo, quais vestígios do passado pretendem relegar ao desaparecimento e como fazê-lo, também. Essa reflexão precisa incluir os elementos devastadores que grassam na sociedade brasileira, os vetores de destruição que não resultam de debate e muito menos de escolha democrática, mas que são resultado da especulação imobiliária, da falta de planejamento urbano (Scifoni, 2015b) e de bons projetos de restauro e, no limite, da falta de instrução, do desconhecimento sobre o passado.

Na mesma senda dialógica, e no que interessa a este texto, se mudamos a perspectiva para incorporar nos processos de educação patrimonial os sujeitos alheios à memória protegida, é preciso estarmos dispostos a nos confrontar com pessoas para as quais o patrimônio dos outros não ecoa, não alcança força suficiente, por exemplo, para querer lembrar ou conhecer memórias difíceis, de sofrimento.

No Brasil, tivemos avanços significativos neste século nas políticas de memória. Entre eles, o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial talvez seja o maior exemplo, com a patrimonialização de bens culturais oriundos de grupos indígenas e afrodescendentes. Tais avanços devem ser mantidos, mas precisamos ir além: como mostrou Paulo Garcez Marins (2016, p. 19-20), quase nada incorporamos do que é próprio das vivências urbanas e dos grupos que chegaram há menos tempo ao território nacional, não incorporamos os bens ligados às correntes imigratórias dos últimos dois séculos, permanecemos atados a certa noção de brasilidade inventada nas décadas de 1930 e 1940, que prima pelos tempos da colônia e do Império e pelas “diversidades ou sínteses apaziguadoras”, que teima em não reconhecer as “fraturas e diferenças que constituem o país” (Marins, 2016, p. 26). Tendemos a acreditar que a incorporação dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira na configuração do patrimônio cultural – dos quais os moradores das áreas metropolitanas, chegados há uma ou duas gerações, estão excluídos –, nas suas diversas modalidades de participação, bastará para garantir o caráter democrático das políticas de memória e para construir uma sociedade que valoriza a pluralidade cultural.

Assim como as atividades de educação patrimonial têm como objetivo a formação de uma “consciência preservacionista”, as recentes iniciativas oficiais de recuperação da memória da ditadura militar visavam a “conciliação”. Entendo ser esse um modo ingênuo de trabalhar com conteúdos do passado

por manter no horizonte as “sínteses apaziguadoras”, para usar a expressão de Garcez Marins.

Voltemo-nos, então, para o trato do passado.

PROPOSIÇÕES VINDAS DA HISTÓRIA: INFORMAÇÃO,  
ATUALIZAÇÃO, MARCOS TEMPORAIS, MEMÓRIAS DIFERENTES,  
CONTINUIDADE, TRANSITORIEDADE, PRESENTISMO, FUTURO

Vejamos exemplos de patrimonialização da memória da escravidão nos Estados Unidos e na Inglaterra, onde se chegou a impasses, a memórias que são dissonantes, irredutíveis, inconciliáveis.

Em Saint Louis, à beira do rio Mississípi, no estado norte-americano do Missouri, os afro-americanos estavam insatisfeitos com as narrativas do passado daquele lugar que eram veiculadas desde as obras de recuperação da região portuária, entre as décadas de 1970 e 1990, quando Saint Louis era apresentada para os turistas como a porta de passagem para o desbravamento do Oeste durante o século XIX. Nos anos de 2003 e 2004, elaborou-se uma nova história da localidade agregando os negros, que são metade da população. Nessa nova narrativa, a região tornou-se o local de passagem dos escravos que se dirigiam para o Leste, cruzando o Mississípi em busca de liberdade no estado vizinho. Como parte dessa história, tomou-se uma fuga de 1855, quando se capturaram nove escravos liderados por Mary Meachum, ex-escrava viúva de um abolicionista; entre os nove estava Esther, escrava cuja punição incluiu ser apartada dos filhos. Para lembrar a fuga e a captura dos escravos construiu-se um memorial, o Mary Meachum Freedom Crossing, numa iniciativa com profissionais das humanidades, órgãos públicos dos dois estados – Missouri e Illinois – e diversos moradores da cidade. Entre as tensões geradas pela empreitada, a homenagem à escrava Esther implodia a imagem de um adorado herói local, Henry Shaw, que além de outras benfeitorias, doara terrenos para a criação de parques no município. Não era possível contar a história de Esther sem mencionar que o seu senhor fora Henry Shaw, um dos responsáveis por seus castigos (Hurley, 2006, p. 33-42).

Em 2007, quando se completavam os 200 anos do fim do tráfico negreiro na Grã-Bretanha, houve uma série de exposições comemorativas nos museus ingleses. Laurajane Smith (2010) examinou as respostas de 1.500 pessoas que

saíam de oito dessas exposições, onde, segundo a pesquisadora australiana, a história da escravidão se apresentava num tom forte, emocional e crítico. Contrariamente ao resultado esperado, boa parte dos visitantes não se mostrou tocada pelo que viu e deu respostas evasivas, justificativas difusas para o seu não envolvimento com o assunto: falaram da distância temporal que os separava do sofrimento que viram nas exposições, lembraram que havia muita diferença entre o que hoje consideramos correto e o que era moralmente aceitável nos tempos escravistas e, além do mais, disseram, é preciso seguir em frente, não ficar remoendo as tristezas do passado (Smith, 2010).

Esses casos ocorridos nos Estados Unidos e na Inglaterra alertam que as nossas políticas de memória e ações de educação patrimonial têm que se voltar para a construção de uma arena pública onde possamos medir em que grau as memórias que protegemos colaboram para a construção de uma cultura de tolerância no Brasil; onde visões conflitantes e incompatíveis do passado possam emergir qualificadas, entrar em debate consistente. Estamos longe dessas metas. Para levarmos a sério o caráter dialógico da educação patrimonial é preciso assumir a complexidade e as tensões das diferentes maneiras de lembrar e patrimonializar o passado.

Por diversas razões os processos de patrimonialização no Brasil pouco incorporaram conhecimentos históricos. Quando se leem os autos de tombamento – e menos nos dossiês do patrimônio imaterial – encontra-se pouca *informação* sobre o passado, que no mais das vezes não resulta de pesquisa consistente e tampouco incorpora a produção historiográfica. Os bens patrimonializados no Brasil, nas esferas municipal, estadual e federal, carecem de mais informação histórica, entendida não apenas como os dados que permitem compreender o contexto de origem de cada bem, mas também qual foi sua trajetória ao longo do tempo e como se deu sua transformação em patrimônio (Siqueira, 2016).

Lembremos mais uma vez: os sentidos atribuídos a um bem cultural variam ao longo do tempo, e se transformam as perguntas que temos, em cada presente, acerca de seu passado. Já não nos interessamos por edificações porque nelas viveram os homens que ocuparam os altos postos de comando político ou que tiveram grandes vitórias militares; temos perguntas sobre os vestígios do passado que vão além do enaltecimento de heróis e do testemunho edificado de uma época de riqueza (Siqueira, 2016). Precisamos *atualizar* os

sentidos dos bens patrimonializados respondendo a novas perguntas sobre o que aconteceu no passado.

A Unesco disponibiliza desde 1998 um *kit* educativo para professores onde a ficha sugerida para visitas a museus traz perguntas que remetem ao passado, como: “Para que serviu o objeto observado? O objeto observado foi modificado? Que valor tem o objeto para quem o fez, para quem o utilizou, para quem o conserva, para um colecionador?” (Unesco, The Kit, 1998). Mais do que remeter a um só passado, essas perguntas remetem ao transcorrer do tempo e tocam num ponto central para a educação no campo do patrimônio: o entendimento de que os valores atribuídos aos bens culturais variam ao longo do tempo. Quase sempre os professores de história também manejam os elementos de seu conteúdo programático deslocando-os por períodos diversos.

Este é um ponto primordial para todo trabalho com conhecimentos históricos, seja com patrimônio ou com aulas de história: garantir, de partida, que os estudantes compreendam de quais períodos se trata, que consigam *localizar no tempo* os acontecimentos envolvidos no assunto em tela.<sup>9</sup> Voltemos ao exemplo dos monumentos: diante do Monumento às Bandeiras, no Parque do Ibirapuera, na capital paulista, o educador precisa estar seguro de que todos entenderam que aquela área do parque foi construída nos meados do século XX para comemorar os 400 anos da cidade de São Paulo, que sobre ela se colocou o monumento cuja concepção e construção levou do começo dos anos 1920 até 1953, e que o monumento se refere a pessoas – bandeirantes – que viveram durante o período colonial. Portanto, o monumento buscou homenagear pessoas que viveram 300 anos antes de sua inauguração. Evidentemente, há informações e reflexões muito mais complexas que devem ser juntadas para uma boa visita ao Monumento às Bandeiras, mas os marcos temporais são essenciais para garantir que cada estudante não misture os sujeitos, as narrativas do monumento, os conflitos, e não termine levando consigo uma visão confusa acerca do próprio monumento ou dos diferentes significados que o bandeirante teve para os paulistas ao longo do tempo.

Aprender a pensar historicamente é aprender a pensar sobre os fenômenos sociais inserindo-os no tempo – nas diferentes escalas e nas distintas esferas da vida social: econômica, religiosa, política etc. De acordo com a faixa etária e com a especificidade de cada conteúdo, é entender que há momentos

numa sociedade nos quais as transformações são muitas e rápidas, há outros em que quase nada se transforma e em que predominam as permanências.

Pensar historicamente também inclui entender que num mesmo momento estão presentes elementos que vieram de um passado distante e outros que nasceram recentemente; que coisas velhas e novas convivem numa mesma realidade. O patrimônio é sempre um vestígio do passado no presente. Do ponto de vista do manejo do tempo, o trabalho com patrimônio colabora bastante com o ensino de história porque o entendimento do que foi patrimonializado exige compreender a origem do bem e de que modo tornou-se relevante a ponto de ser considerado patrimônio cultural; tudo isso se faz com base em algo que está visível no presente: o bem cultural. Isso implica lidar com períodos distintos numa mesma realidade, num mesmo território, implica lidar com o assunto propriamente dito e com a memória que foi construída sobre esse assunto.

A maneira de os historiadores lidarem com o tempo pode colaborar para tornar mais complexo e mais consistente o entendimento do patrimônio. Os historiadores sempre tomam o conhecimento sobre o passado como uma construção e, por isso, se debruçam sobre um bem patrimonializado a fim de, por meio dele, chegar ao entendimento de como certa memória, num dado momento, foi protegida, enquanto outras foram desprezadas. Mais ainda, aquele que estuda e ensina história tem sensibilidade para apreender diferentes memórias sobre um mesmo passado. Numa entrevista realizada em Madri (Fuentes; Sebastián, 2006, p. 7) pouco antes de sua morte, perguntou-se a Reinhart Koselleck sobre o revisionismo por que passava a memória da Guerra Civil Espanhola; o pensador respondeu que para o trato dessa e de qualquer outra memória era preciso começar por estabelecer que sempre há distintas maneiras de olhar o passado e que, portanto, sempre haverá *memórias diversas*.

Atravessado pela busca de identidades, o campo do patrimônio tende a conceber o tempo como algo contínuo e, por consequência, a ver os bens patrimonializados como testemunhos dessa *continuidade*. Tratando do Decreto 3551/2000, que instituiu o patrimônio imaterial, Márcia Chuva alertou que ele indicava “verificar a continuidade histórica do bem”. Essa visão do tempo como continuidade e essa valorização daquilo que o passado conseguiu fazer chegar até o presente implicam negar o manejo do tempo de maneira mais complexa. Nas palavras da autora,

o Decreto determina a necessidade de se verificar a “continuidade histórica do bem” e sua “relevância para a memória e identidade de grupos formadores da sociedade brasileira”.

A noção de continuidade histórica naturaliza o tempo e percebe a história a partir de uma linearidade inexistente na realidade social, como um tempo homogêneo e vazio, tal qual falou Walter Benjamin. Com isso, não dá conta de trabalhar a construção da memória como um processo plural e conflituoso, nem tampouco com as diversas temporalidades que podem atravessar uma prática cultural, suas contradições e transformações, sem supor, necessariamente, uma coerência com a linha do tempo. (Chuva, 2008, p. 42)

Do Decreto do ano 2000 para cá, detectamos avanços como os do manual *Educação Patrimonial: inventários participativos*, publicado pelo Iphan em 2016, onde as atividades propostas contemplam uma concepção de tempo menos estável e linear, sem valorizar apenas as continuidades, mas chamando atenção para as transformações e as rupturas:

Algumas referências culturais podem ter existido no passado e não existir mais no presente; outras podem ter passado por várias transformações ao longo de sua existência. (Iphan, 2016, p. 15)

Equipamentos profissionais, como barcos, carroças, carros de boi, ferramentas de artesãos, podem estar fortemente associados aos grupos que os utilizam, ou a uma época em que foram muito importantes. Por isso, acabam ganhando um valor especial, mesmo que já nem sejam utilizados atualmente. (Iphan, 2016, p. 39)

Vale lembrar que todos os objetos possuem uma história, uma função e um significado. Essas funções e significados mudam de tempos em tempos e de acordo com os usos (e desusos!) que as pessoas lhes dão. Investigar essas mudanças ao longo do tempo ajuda a compreender a história e o modo de vida dos grupos que produzem ou utilizam um objeto. (Iphan, 2016, p. 41)

A insistência nas continuidades e o desprezo às transformações corroboraram a simplificação de que o patrimônio é o passado que permaneceu no presente e de que o estudo do passado serve apenas para compreendermos o presente, o que pode conduzir a ideias danosas: “Ter a compreensão do presente como objetivo [único] do estudo do passado desenvolve uma mentalidade conservadora, pois firma a noção de que o resultado do que se passou era

inevitável, de que as coisas só poderiam ter acontecido desta maneira...” (Siqueira, 2009, p. 119).

Na direção contrária, Todorov (2000) defendia que buscássemos a memória que afirma a *transitoriedade* do tempo, que cuidássemos para não valorizar apenas o que permanece intocado, pois muito do que é bom e libertador em nossa sociedade ocidental nasce da coragem de se desapegar do passado, como as inovações artísticas e científicas, por exemplo. Além disso, valorizar a transitoriedade do tempo e acolher as transformações e rupturas no trato do passado colaboram para que os cidadãos possam transcender o seu presente e imaginar novos futuros. Esta é uma tarefa magnânima do educador na atualidade: manter aguda a criticidade para as transformações que nos devastam, mas ao mesmo tempo cuidar para não ser nostálgico – sobretudo quando se trata de patrimônio – e tentar formar pessoas que acreditem na viabilidade de propor um *futuro* diferente; a apreensão da transitoriedade que existe no passado das sociedades ajuda a acreditar na possibilidade de mudar.

Como mostrou François Hartog (2006; 2013), o patrimônio é um sintoma da força do *presente* em nossa maneira de lidar com o tempo na atualidade. O patrimônio é o passado presentificado, portanto corre o risco de ser nocivo, porque tem poder para diluir o passado e para fertilizar a ideia de que o que importa para o futuro é preservar o que temos no presente. É uma forma de pensar conservadora a crença de que o necessário para o futuro é a manutenção do presente, sobretudo em realidades metropolitanas tão instáveis, com tamanho grau de desigualdade social e baixíssima qualidade de vida para a maior parte da população.

No meu entendimento, justamente por aproximar o passado do presente e ser um elemento de atração dos olhares contemporâneos, o patrimônio é apropriado para operar a distinção entre os períodos, tão necessária nas aulas de história.

Como já mencionei, José Reginaldo Gonçalves indica que a potencialidade do patrimônio está nas ambiguidades que carrega:

O que pretendo colocar em foco é precisamente a ambiguidade presente na categoria patrimônio, aspecto definidor de sua própria natureza, uma vez que liminarmente situada entre o passado e o presente, entre o cosmos e a sociedade, entre a cultura e os indivíduos, entre a história e a memória. Nesse sentido, algumas

modalidades de patrimônio podem servir como formas de comunicação criativa entre essas dimensões [...]. (Gonçalves, 2005, p. 20)

Se manejarmos os diferentes períodos envolvidos por um bem patrimonializado, se formos sensíveis às transformações que sofreu durante sua trajetória e ao modo como se diferencia de outras maneiras de se relacionar com o passado, estaremos capacitados para evidenciar a alteridade do passado e para discutir em torno das diferenças e aproximações que fazemos entre passado, presente e futuro.

Assim também se faz nas aulas de história, conforme mostrou a análise de Ana Maria Monteiro em algumas salas de Ensino Médio no Rio de Janeiro, em 2014: durante as aulas, os professores constroem sua narrativa histórica fazendo uso de simplificações, exemplos, presentificações, incorrendo em anacronismos; segundo Monteiro, “o passado, tornado presente, contribui para a produção de sentidos sobre os fatos estudados” (Monteiro, 2015, p. 180). Aos poucos, no entanto, os professores vão deslindando o assunto, separando os tempos na medida do possível e do que têm como objetivo para a compreensão dos seus alunos. Para Monteiro o presente é “lugar de fronteira”, onde ocorrem as mediações didáticas, culturais e teóricas.

Para tirar proveito e não se perder na fronteira das aulas de história e nas ambiguidades do patrimônio o educador precisa ter ciência desse manejo do tempo, inclusive para acolher outras formas de lidar com o tempo e reconhecer os legados plurais e transitórios dos grupos que vivem nas grandes cidades.

No final do século XX e no início deste, as políticas oficiais de memória e as diretrizes nacionais para os currículos escolares se aproximavam na defesa da pluralidade cultural; segundo Martha Abreu (2007), eram “impressionantemente complementares”. Mesmo que venham reformas oficiais do ensino e da cultura que signifiquem retrocesso para quem defende a construção de uma sociedade plural, reformas indesejáveis para quem trabalha com conhecimentos do passado, ainda assim creio que devemos “aprofundar as relações entre o patrimônio e o ensino de história”, como afirmou Abreu (2007, p. 364).

Nos meus estudos sobre como fazer educação patrimonial nas grandes cidades, observo que educação patrimonial e ensino de história ativam-se e qualificam-se mutuamente, desde que apostemos em autores e concepções mais afeitos às dinâmicas culturais das áreas metropolitanas, desde que

abandonemos o entendimento do passado como “o lugar dos bons tempos” a ser preservado, e a identidade como estável e redentora.

Pensar sobre o passado a partir do escopo do patrimônio cultural e conhecer o patrimônio por meio de um bom entendimento do passado podem colaborar para que os grupos que vivem em áreas metropolitanas – em contextos culturais que não são particulares e tampouco estáveis – possam compreender melhor o conjunto complexo de tradições e memórias coexistentes, possam lidar de maneira crítica com o ambiente social onde o debate público é composto por diferentes maneiras de ver o passado, onde se reconhecer não é necessariamente encontrar suas referências culturais, mas se inserir no debate com capacidade para pensar sobre os vestígios do passado e para decidir – coletivamente, com respeito aos que pensam diferente – sobre o que é importante preservar no presente para garantir uma vida de qualidade no futuro, para mais gente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Faperj, 2007. p. 351-370.
- BEZERRA, Marcia; SILVEIRA, Flávio L. A. da. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel F. et al. (org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97.
- CAMARGO, Haroldo Leitão. *Patrimônio histórico e cultural*. São Paulo: Aleph, 2002.
- CHUVA, Márcia. O ofício do historiador: sobre ética e patrimônio cultural. In: OFICINA DE PESQUISA: A PESQUISA HISTÓRICA NO IPHAN, I., 2007, Rio de Janeiro, Palácio Gustavo Capanema e Paço Imperial. *Anais...* Rio de Janeiro: Copedoc/Iphan, 2008. p. 27-43. (Patrimônio: práticas e reflexões, 2).
- DRESSER, Madge. Set in Stone? Statues and Slavery in London. *History Workshop Journal*, v. 64, n. 1, p. 162-199, Autumn 2007.
- FUENTES, Juan Francisco; SEBASTIÁN, Javier F. Historia conceptual, memoria e identidade (I e II): entrevista a Reinhart Koselleck. *Revista de Libros*, Madrid, n. 112, p. 6-10, abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistadelibros.com/articulos/historia-conceptual-memoria-e-identidad-iirntrevista-a-reinhart-koselleck>. Acesso em: 8 set. 2017.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. The Dark Side of the Moon. *Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology*, Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 190-207, jan./dez. 2004.

- GONÇALVES, José Reginaldo S. Os limites do patrimônio. In: LIMA FILHO, Manuel F.; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane (org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 239-248.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 211-228, jan./jun. 2015.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a02v11n23.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. *A retórica da perda: discurso nacionalista e patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Isabela; LIMA FILHO, Manuel F. *Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos*. Brasília: ABA, 2012. p. 59-73.
- HARTOG, François. Tempo e patrimônio. *Varia Historia*, Belo Horizonte: UFMG, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.
- HARTOG, François. Patrimônio e presente. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 193-245.
- HURLEY, Andrew. Narrating the Urban Waterfront: The Role of Public History in Community Revitalization. *Public Historian*, v. 28, n. 4, p. 19-50, 2006. Disponível em: <http://tph.ucpress.edu/content/28/4/19>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação Patrimonial na Escola*. Set. 2005. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao\\_patrimonial\\_na\\_escola.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf). Acesso em: 8 nov. 2016.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Textos Sônia Regina R. Florêncio et al. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Texto Sônia Regina R. Florêncio et al. Brasília: Iphan, 2016.
- KNAUSS, Paulo. A interpretação do Brasil na escultura pública: arte, memória e história. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, ano 171, n.

- 449, p. 219-232, out./dez. 2010. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKsNmLQVc0VS1QOWc/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKsNmLQVc0VS1QOWc/view). Acesso em: 8 set. 2017.
- MARINS, Paulo César G. O Parque do Ibirapuera e a construção da identidade paulista. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, Nova Série, v. 6/7, p. 9-36, 1998-1999. [2003]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-issuetoc&pid=0101-471419990001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2017.
- MARINS, Paulo César G. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 9-28, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/3111>. Acesso em: 8 set. 2017.
- MENESES, Ulpiano B. de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, Nova Série, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.
- MENESES, Ulpiano B. de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. (Conferência Magna). In: FÓRUM NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL, I., 2009, Ouro Preto. *Anais...* Brasília: Iphan, 2012. p. 25-39. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais2\\_vol1\\_ForumPatrimonio](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais2_vol1_ForumPatrimonio). Acesso em: 13 abr. 2017.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42380>. Acesso em: 8 set. 2017.
- ORIÁ, Ricardo. Construindo o Panteão dos Heróis Nacionais: monumentos à República, rituais cívicos e o ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v. 3, n. 6, p. 43-66, 2014. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/137/106>.
- PLENS, Cláudia Regina. *Objetos, paisagens e patrimônio: arqueologia do colonialismo e as pessoas de Guarulhos?* São Paulo: Annablume: Fapesp, 2017.
- SALGUEIRO, Valéria. *De pedra e bronze: um estudo sobre monumentos*. Parte I: Monumentos. Niterói: Ed. UFF, 2008. p. 15-87.
- SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Iphan-PB, 2012. p. 30-37. (Caderno Temático, 2).
- SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo (org.). *Cadernos do patrimônio cultural – educação patrimonial*. Fortaleza: Seccultfor/Iphan, 2015a. p. 195-206.
- SCIFONI, Simone. Cultura e problemática urbana. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). *Crise urbana*. São Paulo: Contexto, 2015b. p. 129-142.

- SMITH, Laurajane. “Man’s Inhumanity to Man” and Other Platitudes of Avoidance and Misrecognition: An Analysis of Visitor Responses to Exhibitions Marking the 1807 Bicentenary. *Museum and Society*, v. 8, n. 3, p. 193-214, nov. 2010. Disponível em: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/smith>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- SIQUEIRA, Lucília S. O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História. *História*, Franca: Unesp, v. 28, n. 1, p. 99-125, 2009. Disponível em: <http://historiasp.franca.unesp.br/edicao/imperio-portugues/>. Acesso em: 8 set. 2017.
- SIQUEIRA, Lucília S. O conhecimento sobre o passado dos bens tombados que abrigam museus: o Solar do Barão de Jundiá (Jundiá/SP) e a Casa de Prudente de Moraes (Piracicaba/SP). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 169-194, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/59070>. Acesso em: 8 set. 2017.
- TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (org.). *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48. (Caderno Temático, 5).
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Digital Library. S. d. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E>. Acesso em: 4. jan. 2017.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. World Heritage Center (WHC). *The Kit: World Heritage in Young Hands*. 1998. Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/educationkit/>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. World Heritage Center (WHC). *World Heritage: Today and Tomorrow with Young People*. S. d. Disponível em: <http://whc.unesco.org/document/128611>.
- ZANIRATO, Silvia Helena. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. Patrimônio e Memória, Assis, SP, v. 5, n. 1, p. 137-152, out. 2009. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/145>. Acesso em: 8 set. 2017.

## NOTAS

<sup>1</sup> Professora de “História, Memória e Patrimônio” do Curso de História e do ProfHistória (Mestrado Profissional), doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>2</sup> Agradeço aos estudantes que cursaram História e Educação Patrimonial e também àqueles que, de dentro e de fora da Unifesp, participaram das atividades promovidas pelo GVEPP.

<sup>3</sup> História, Memória e Patrimônio; História, Cultura Material e Museus; História, Espaço e Patrimônio Edificado; História e Patrimônio Imaterial; História e Arquivos; Arqueologia Histórica; História e Educação Patrimonial.

<sup>4</sup> Tal alteração de perspectiva permite incorporar também as atividades turísticas, nas quais a relação com o bem patrimonializado não envolve identificação e tampouco está afeita ao passado vivido pelos turistas.

<sup>5</sup> Ver, sobretudo, artigos 1º e 3º da *Declaração Universal da Diversidade Cultural*, de 2001.

<sup>6</sup> Exemplo exitoso de trabalho multidisciplinar foi o projeto Pesquisa e Inventário do Patrimônio Arqueológico de Guarulhos (Pipag), coordenado pela arqueóloga Cláudia Plens, professora do Curso de História da Unifesp, com financiamento da Fapesp. Em publicação recente Plens exalta a necessária atuação conjunta para que se pudesse atingir área tão ampla, com perguntas de diversas ordens e recursos tecnológicos sofisticados (PLENS, 2017, 237-ss).

<sup>7</sup> O programa da disciplina também prevê duas aulas em que tratamos da patrimonialização da memória da escravidão em outros países.

<sup>8</sup> Entre outros, ver os estudos de: Javier Alejandro Lifschitz sobre as “neocomunidades” de jongueiros e de descendentes de escravos em Quissamã (RJ); de Izabela Tamasso sobre a cidade de Goiás, (GO); de Roberta Sampaio Guimarães sobre a zona portuária carioca, e a mencionada pesquisa de Nina Bittar sobre as baianas do acarajé.

<sup>9</sup> Minha pretensão não é prescrever um método para ensinar; as atividades educativas com conteúdos históricos, dentro ou fora das salas de aula, podem começar, por exemplo, com perguntas motivadoras e identificação do que nos chega pelos sentidos: se é grande, de que material parece ter sido feito, como parece ter sido feito, que mensagem provavelmente pretenderam remeter ao futuro etc.

---

Artigo recebido em 19 de abril de 2017. Aprovado em 13 de junho de 2019.