

HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

EVANDRO CARDOSO DO NASCIMENTO*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de três anos de pesquisa sobre patrimônio e educação no que se refere ao conhecimento histórico escolar. Para delimitar a presente pesquisa neste artigo, optou-se por apresentar as relações teóricas e práticas deste triângulo (história, patrimônio e educação) de forma a explicitar as divergências e aproximações destes conceitos. Para trabalhar o conceito de história são utilizadas as teorias de Jörn Rüsen, mais especificamente as apresentadas no livro *Razão histórica*, onde expõe os conceitos de práxis, narrativas, consciência e fontes históricas. Ao se tratar do patrimônio histórico e cultural são utilizadas fontes legislativas disponibilizadas pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), além de conceitos teóricos trabalhados pela pesquisadora Márcia Sant'anna e pelo professor Leandro Magalhães. Por fim, para trabalhar as relações entre história e patrimônio no contexto educacional foram utilizadas como referência as teorias da educação histórica, discutidas pelo grupo de pesquisa do LAPEDUH – UFPR (Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná).

A educação patrimonial está em evidência no Brasil, não apenas pelo seu caráter formador de identidades, mas também por sua função preservacionista. Na era da patrimonialização do Brasil, torna-se clara a necessidade da multidisciplinaridade neste processo, porém este artigo busca responder questões ligadas à preservação do patrimônio na esfera da educação histórica em específico, evidenciando seu caráter propriamente histórico; neste sentido a questão principal a ser respondida é a seguinte: quais as possíveis relações entre história e patrimônio no contexto educacional? Ao responder esta questão este artigo que busca contribuir para as pesquisas no campo da educação patrimonial. Outros objetivos se resumem em: desenvolver métodos históricos

□ Membro do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná LAPEDUH – UFPR. Graduado em História pela Universidade Estadual do Paraná – Campus FAFIPAR, Pós graduando em Docência do Ensino Religioso pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL.

de educação patrimonial, analisar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos após o trabalho com patrimônio e propor a preservação do patrimônio a partir da identificação e apropriação histórica.

Os métodos utilizados nesta pesquisa, além do bibliográfico, partiram de investigações de narrativas históricas escritas por alunos do ensino médio e questionários distribuídos a população de Paranaguá PR, esta investigação foi possível através de três projetos: o projeto “Re-conhecendo o patrimônio histórico” aplicado em 2009, o projeto “Mário de Andrade: reconhecendo o patrimônio imaterial” aplicado em 2010 e o projeto “Identidade” em fase de aplicação no ano de 2011; o foco desta pesquisa não é apresentar as experiências e resultados destes projetos, mas expor, através deles, a relação entre história e patrimônio no contexto da educação.

Para tanto, este artigo é estruturado em três partes, onde primeiramente são apresentadas as definições dos conceitos de patrimônio, na segunda parte são apresentadas as relações entre estes conceitos com a ciência da história e por fim os métodos históricos utilizados na pesquisa além de suas principais conclusões.

2. PATRIMÔNIO E IDENTIDADE NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

O patrimônio cultural em seu aspecto histórico sempre esteve ligado ao processo de formação de identidade, neste contexto ele surge como instrumento de representação da memória, sujeito a interpretações no tempo e no espaço; o patrimônio representa momentos históricos e a maneira pela qual o interpretamos é o sentido que atribuímos a ele; nesta perspectiva uma interpretação tradicional sobre o patrimônio possui caráter alienante, onde o interesse de classes dominantes vigora sobre a memória social, “ter controle sobre o patrimônio é ter controle sobre a lembrança” (MAGALHÃES, 2009: 35). A partir de novas interpretações históricas o conceito de patrimônio ganha aspectos mais amplos que buscam melhor entender o universo sócio-cultural com relação à memória e identidade coletiva; neste processo surge um novo conceito de patrimônio: o imaterial, que geralmente está ligado à diversidade cultural.

O patrimônio imaterial ou intangível pode ser compreendido como o conjunto de bens culturais simbólicos. Tais bens compõem a cultura tradicional, em relação à memória coletiva e ao estabelecimento de identidades culturais, seja ela de caráter nacional, regional, local ou até mesmo relativo a grupos étnicos. Neste sentido, as

práticas, ações, manifestações e saberes culturais, se constituem bens de caráter patrimonial, capazes de fornecer sentidos à vida prática e criar identidades culturais a partir de suas permanências e continuidades históricas.

Até a década de 1970, o conceito que se tinha de patrimônio era voltado às categorias *materiais*, que define o mesmo enquanto um conjunto de bens naturais e arquitetônicos (SANT'ANNA, 2006: 15). Durante muito tempo, a imaterialidade dos bens culturais atuava em uma área periférica das discussões internacionais e as políticas de preservação eram, na maioria, voltadas ao restauro e conservação do patrimônio material “*pedra e cal*”, desconsiderado os aspectos imateriais destes patrimônios.

O IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), junto ao GTPI (Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial), procura sistematizar o patrimônio imaterial em pelo menos quatro categorias, que aproximam esses bens culturais, são elas expostas através do registro que segundo o Decreto 3.551/2000 são: I. Livro de Registro dos Saberes, II. Livro de Registro das Celebrações, III. Livro de Registro das Formas de Expressão, IV. Livro de Registro dos Lugares.

Recentemente a UNESCO realizou em Paris uma convenção internacional para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, que repercutiu no Brasil a promulgação do Decreto nº 5.753 de 12 de abril de 2006 que define o patrimônio cultural imaterial em

práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (BRASIL, Decreto nº 5.753/2006).

A partir deste decreto, podemos detectar uma nova percepção acerca da interdependência entre o patrimônio cultural imaterial e material, onde as dicotomias não aparecem mais separadas por ordens ou juízo de valor, mas completam-se formando a cultura de um povo. Também percebemos a participação ativa das comunidades no processo de registro, salvaguarda e proteção dos bens culturais simbólicos, onde o papel destes torna-se indispensáveis no reconhecimento destas manifestações.

As preocupações legislativas com relação à salvaguarda do patrimônio ganham novas projeções, que buscam

medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não formal – e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos. (BRASIL, Decreto nº 5.753/2006).

A partir desta nova perspectiva legislativa, a educação formal e não formal torna-se igualmente responsável pela preservação do patrimônio cultural brasileiro. Considerando a importância que a educação escolar tem no processo de transmissão da cultura tradicional e coletiva, torna-se necessário a reapropriação do patrimônio histórico por meio da educação patrimonial, “Daí a necessidade de uma educação patrimonial que leve não a informação, mas a reflexão, ao questionamento, ao contraditório e que aproxime as comunidades aos processos de tomadas de decisões”. (MAGALHÃES, 2009: 47)

A identidade do povo brasileiro é marcada pela diversidade, e uma educação patrimonial transformadora deve partir do interesse da população. Seguindo estes princípios, o processo de identificação cultural e apropriação do patrimônio histórico torna-se viável, promovendo sua significação e preservação histórica.

3. DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A reflexão aqui apresentada procura explorar os possíveis diálogos entre a ciência da história e a educação patrimonial no contexto da educação histórica. Para tanto, busca-se delimitar as *categorias históricas* utilizadas nesta pesquisa como um todo, interpretando seu universo no contexto das salas de aula. Para o conceituado pesquisador alemão Jörn Rüsen, as categorias históricas “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época” (RÜSEN, 2007: 93). Neste sentido, os *conceitos de segunda ordem*¹, interpretados por Peter Lee, tais como, *explicação histórica, narrativas históricas, e evidências históricas* são inclusos no que Rüsen classifica como categorias históricas.

Na esteira do pensamento de Rüsen e Lee, ensinar história vai além dos critérios tradicionais de memorização factual; trata-se de orientar o aluno a narrar o passado a

¹ Tais conceitos englobam o pensamento histórico operante por meio de evidências, narrativas e mudanças, que estão envolvidos em qualquer história independente do conteúdo. (LEE, 2005)

partir do seu cotidiano, com base em evidências históricas, isto é, trata-se de ensiná-lo a pesar historicamente. Atualmente

vive-se o processo de transição de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento, na qual, além da função de socializar o saber elaborado, a escola enfrenta o desafio de oferecer aos alunos os instrumentos necessários à compreensão das formas pelas quais o conhecimento científico é produzido (SCHMIDT, 2009: 38).

Ao se tratar da educação patrimonial no contexto escolar, emergem inúmeras questões relativas ao ensino e a conscientização dos alunos. Ao se tratar da educação patrimonial na disciplina de história, estas questões ganham caráter mais específico, próprio da ciência histórica; a disciplina da história se utiliza do patrimônio enquanto fonte, capaz de fornecer informações do passado das sociedades sob as representações da memória coletiva. Neste sentido, a educação patrimonial ganha nova perspectiva, onde objetiva-se a reconstrução do passado por meio do patrimônio histórico.

Considerando que os bens patrimoniais

estão vinculados com a origem, com um passado que não cessa e que é sempre presente, buscando e encontrando novos meios de expressão, novas linguagens, valores, ideias, levando à repetição do mesmo, em um processo de atualização e sobreposição na construção de identidades. (MAGALHÃES, 2009: 37)

Rüsen afirma que o ensino da história se constitui na formação do pensamento histórico dos alunos para que estes sejam capazes de interpretar o passado a partir do presente, isto é, o objetivo maior do ensino da história é desenvolver nos alunos uma consciência histórica que são as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001: 57).

No processo da formação histórica são consideradas as experiências dos alunos em relação à sua cultura e ao seu cotidiano, onde o patrimônio, em especial aqueles voltados à imaterialidade, está presente direto ou indiretamente, relativizado nas experiências e vivências culturais destes e de suas comunidades. A consciência histórica neste processo permite aos alunos uma localização temporal, onde a

experiência no tempo com respeito à intenção quanto ao tempo pode ser descrito, por recurso à distinção básica entre duas qualidades temporais, como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano. Trata-se de evitar que o homem, nesse processo de transformação, se perca nas mudanças de seu mundo e de si mesmo e de, justamente, encontrar-se no “tratamento” das mudanças experimentadas (sofridas) do mundo e de si próprio. (RÜSEN, 2001: 60)

Seguindo este pensamento, podemos definir a consciência histórica, no contexto da educação patrimonial, enquanto um processo de formação e/ou reconhecimento da identidade, onde o aluno formula interpretações sobre si e sobre sua sociedade no tempo, evidenciando seus costumes, saberes, crenças e práticas culturais. Estas interpretações por eles formuladas são expressas por meio de narrativas, que, segundo Rüsen

torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui a consciência histórica. [...] A narrativa histórica organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experimental da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente (RÜSEN, 2001: 65).

Obviamente os alunos nas escolas quando narram o passado tomando como fonte o patrimônio, não buscam gerar novo conhecimento por meio desta narrativa (isso caberia ao historiador), mas buscam interpretar o passado, numa perspectiva pessoal, que objetiva gerar uma identidade e/ou reconhecimento histórico voltado a sua vida prática. Neste sentido

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. [...] O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor; a fim de compreenderem, mediante o que ecoa, o que lhes é presente sob forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001: 62)

Assim, as narrativas históricas elaboradas pelos alunos buscam interpretações fomentadas por carências de orientação do sofrer e agir no tempo, isto é, estes nas escolas buscam respostas a questões atuais, com o objetivo de fornecer sentidos aos acontecimentos que estão narrando:

na constituição de sentido sobre experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa histórica está marcada pela intenção básica do narrador [...] A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana (RÜSEN, 2001: 66).

Em suma, uma aprendizagem que tem por objetivo a formação de uma consciência histórica, caracteriza-se por fornecer ao aluno instrumentos necessários para uma compreensão histórica mais complexa, onde as relações entre presente e passado sejam fundamentadas em narrativas coerentes, que se prestem de uma orientação no tempo e no espaço humano (SCHMIDT, 2005: 39). Considerando o patrimônio uma fonte para a construção de narrativas históricas, a subjetividade dos alunos-pesquisadores será exposta nas narrativas, enquanto a objetividade busca um autoconhecimento voltado a sua identidade histórica.

A narrativa de histórias é vinculada, pois, ao recurso às fontes: ou seja, narrar argumentativamente o que depõe a favor ou contra o que no passado tenha ocorrido ou não, da forma como é narrado. As histórias que, quanto a sua relação com a experiência, são narradas de forma argumentada, isto é, que se baseiam em fontes, tornam transparentes os fundamentos de seus conteúdos empíricos. Dessa maneira, elas podem, por princípio, ter esses conteúdos controlados pela experiência (RÜSEN, 2001: 102).

Na construção do conhecimento histórico por meio de fontes primárias, as narrativas se constituem de interpretações do passado que estão à mercê das experiências do presente daquele que está narrando, que, por conseguinte possui uma consciência histórica. Nesta perspectiva, a ciência da história propõe métodos cognitivos elaborados sob perspectivas epistemológicas, isto é, situadas na própria metodologia histórica. Considerando que “o pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica” (RÜSEN, 2007: 12), devemos observar que, a utilização de fontes históricas necessita ser sistematizada num conjunto de regras, que para Rüsen, garantem a veracidade do pensamento histórico.

4. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

A cada ano se multiplica as discussões direcionadas a área do ensino da história; doutores, mestres e professores buscam alternativas metodológicas e didáticas para

tornar o ensino mais dinâmico e produtivo. A grande pergunta que movimenta estas discussões teóricas é: como os alunos aprendem história? Na educação histórica conhecer as ideias prévias dos alunos é o passo fundamental para a seleção de métodos a serem utilizados; no Brasil “a investigação qualitativa tem mostrado que a maioria dos alunos de ensino básico ainda não tem clara a questão de que a História não está pronta, de que o passado não está “aí fora”, acabado e fechado” (CERCADILHO, 2009: 8); para esses, a História necessita lhes proporcionar maior significado, pois para eles a ela é uma disciplina *morta*, onde o objetivo é memorizar os fatos sem manter relações de *empatia histórica*² com as pessoas do passado; com base nestas dificuldades na aprendizagem, a educação histórica parte do princípio de que a disciplina História não se limita a uma só explicação sobre o passado, mas admitem as múltiplas explicações a partir das evidências históricas. Nesta perspectiva, a educação histórica busca valorizar os conhecimentos prévios de cada aluno com o objetivo de construir o conhecimento histórico; a ideia não é fazer de cada aluno um historiador, mas um dos objetivos fundamentais da educação histórica é “a aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver” (CERCADILHO, 2009: 9).

Para Schmidt, no processo de aprendizagem da História, o conhecimento é obtido quando os fatos do passado, coisas que aconteceram no tempo de forma objetiva aos seus sujeitos, tornam-se subjetivas à medida que são compreendidos conscientemente pelos alunos; estes fatos passam a ganhar significado para os alunos, pois a aprendizagem histórica é um processo consciente de compreender fatos em um movimento dialético, isto é,

primeiramente é a aquisição de experiências no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto) e, em segundo lugar, é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). (SCHMIDT, 2009: 33).

2 Nessa perspectiva, empatia histórica é “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação” (LEE, 2003: 20)

A objetividade das pessoas do passado deve ser considerada pelos alunos no processo de empatia, segundo Peter Lee, é possível considerar conscientemente esta objetividade sem as aceitar; “podemos ainda perceber como terá feito sentido aquele tipo de actuação se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objectivos” (LEE, 2003: 21). No progresso do conhecimento histórico dos alunos, o reconhecimento de sua identidade formula ideias históricas mais complexas, a partir da compreensão das pessoas do passado:

Isto não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isto não significa que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente e passivamente entregue ao que a História está ensinando, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, que pode ser expresso por meio da narrativa histórica. (SCHMIDT, 2009: 33)

Seguindo esta direção, Peter Lee ainda elaborou um modelo de progressão da consciência histórica dos alunos, segundo este modelo, o nível máximo de empatia histórica encontra-se quando o aluno relaciona as ideias e valores das pessoas do passado no contexto material, assim, “alguns alunos compreendem que as convicções e práticas particulares se relacionam com um sistema de valores e práticas mais ou menos coerente que são o seu suporte” (LEE, 2003: 27). À medida que os alunos estabelecem relações para os fatos do passado em um contexto mais amplo e diversificado, sua capacidade de interpretação aumenta e os acontecimentos históricos passam a ganhar significado para eles (processo em que o aluno atribui sentidos aos acontecimentos históricos, isto é, subjetivação), abrindo caminho para criação de identidades (processo de formação da consciência histórica, isto é, subjetividade que se objetiva por meio de uma ação intencional), sendo assim, a compreensão histórica surge de um movimento dialético de subjetivação e objetivação. Portanto, podemos pensar a consciência histórica com o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiências do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001: 58).

Seguindo o triângulo, patrimônio / história / educação histórica, o trabalho com fontes, enquanto evidências do passado, constitui uma forma de desenvolver esta consciência histórica dos alunos; (EHLKE, 2008) a subjetividade dos alunos é considerada no processo de ensino, fazendo com que a consciência histórica seja construída no contexto social e cultural deles.

Considerando os aspectos legislativos, que atribui à educação escolar a responsabilidade de transmitir didaticamente a cultura tradicional, uma educação patrimonial transformadora parte dos seguintes princípios:

- *A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional;*
- *É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio;*
- *O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio;*
- *O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades;*
- *Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local. (MAGALHÃES, 2009: 51)*

Os vínculos estabelecidos pelos alunos e a capacidade de relacionar a história local com uma história mais ampla são de extrema importância na construção desta consciência histórica, somente assim eles compreendem as construções das narrativas históricas e passam a construí-las independentemente a partir das fontes primárias. Neste sentido

O Patrimônio Imaterial na Educação Histórica poderia se enquadrar no patamar das experiências e das investigações e contribuir para consolidar a investigação no Ensino de História, porque estimula e eleva a identidade do aluno, pois permite que as suas crenças, os saberes guardados na família, na comunidade, sejam considerados e relativizados frente a outras experiências do passado e do presente. (EHLKE, 2008)

Os alunos tendem a se identificar com a história, quando os fatos se aproximam deles. O trabalho com fontes históricas patrimoniais aguçam suas percepções com relação às referências culturais, no contexto de sua comunidade; a aproximação destes alunos a “lugares históricos” e suas referências culturais possibilita a valorização do patrimônio histórico e o reconhecimento do mesmo enquanto significativo na formação de uma identidade local.

As compreensões históricas exercidas pelos alunos são expressas por meio de narrativas históricas construídas pelos próprios alunos após intervenções pedagógicas, dentro do que Peter Lee chama de *conceitos de segunda ordem*; tais conceitos englobam o pensamento histórico operante por meio de evidências, narrativas e mudanças, que estão inseridos em qualquer história independente do conteúdo, em contrapartida aos

conceitos de segunda ordem, encontram-se as *substâncias da história*, também chamados de conceitos substantivos, que correspondem aos conteúdos. Os “conceitos substantivos em história envolvem uma complicação não frequentemente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: seus significados mudam com o tempo, bem como com o espaço.” (LEE, 2005)

A utilização do patrimônio enquanto fonte histórica no ensino da história surge como alternativa para trabalhar com os alunos os conceitos de segunda ordem; as fontes primárias constituem evidências do passado, que permitem leituras empíricas dos alunos e construção de narrativas a partir da progressão da consciência histórica; tal progressão “se constitui mediante a operação genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo” (RÜSEN, 2009: 45). Assim como os historiadores, os alunos passam a narrar sua própria história, estabelecendo vínculos identitários com o passado. Na esteira do pensamento de Husserl, Schmidt defende a ideia de que

[...] diferentemente dos historiadores, os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas geram novas compreensões históricas pessoais. Assim, uma das formas como os alunos e professores confere significado ao passado é pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado. (SCHMIDT, 2009: 45)

Para os historiadores, a compreensão da cientificidade própria da história ocorre de maneira mais concreta, e as relações da ciência histórica com a vida prática ganham significados mais complexos, porém, para os alunos nas escolas, tal compreensão assume um caráter mais pessoal, isto é, a compreensão histórica se concentra em capacitá-lo a situar-se no tempo e no espaço, gerando importante valorização de sua identidade.

5. CONCLUSÕES

O patrimônio, assim como a memória nasce, vive e morre, na era da patrimonialização onde tudo poder ser tombado, registrado e preservado há a necessidade de uma educação patrimonial transformadora, onde as diversidades sejam respeitadas para evitar que o patrimônio torne-se “imemorável” e sem sentido para a população. O marketing cultural muitas vezes está distante da história, sendo criado

com sentidos atemporais com vistas e uma identidade forçada historicamente. Em contrapartida, o patrimônio pode ser pensado historicamente enquanto evidências do passado, fontes que fornecem sentidos e identidades culturais para todas as esferas sociais.

As discussões expostas neste artigo mostram os pontos de contato entre a ciência da história e o patrimônio no contexto da educação; os vínculos estabelecidos pelos mesmos revelam certa interdependência que possibilitam um ensino transformador e diversificado; enquanto a educação histórica prioriza uma aprendizagem com base na formação de uma consciência histórica, a educação patrimonial zela por uma consciência cultural, com vistas à preservação. Na educação patrimonial, assim como na educação histórica, o conhecimento é obtido à medida que os alunos estabelecem relações com os fatos do passado em um contexto mais amplo e diversificado (subjativação), abrindo caminho para criação de identidades (processo de formação da consciência histórica, isto é, subjetividade que se objetiva por meio de uma ação intencional).

Os métodos da educação histórica mostram-se eficazes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, valoriza a identidade do aluno e propõe o ensino por meio de fontes primárias, onde o patrimônio surge como formas do passado no presente capazes de atribuir significados históricos à formação de identidades.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei 3.551/2000**. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/> Acesso em: 26/10/2010.

_____. **Decreto nº 5.753/2006**. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/> Acesso em: 26/10/2010.

CERCADILHO, Lis. **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica (prefácio)**. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. Coleção cultura, escola e ensino. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica**. Setor de Educação – DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino. 2008. Disponível

em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/160-4.pdf?PHPSESSID=2009050613422228>. Acesso em: 18 de Setembro de 2008.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In. BARCA, I. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p. 19-36.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Uminho, 2001.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. (tradução: Clarice Raimundo). Disponível em: <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?Idcourselesson=836>. Acesso em: 18 de Setembro de 2008.

MAGALHÃES, Leandro H. ZANON, Elisa R. BRANCO, Patrícia M. C. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Ed. Unifil, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do passado – Teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

_____. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?** Aprender história: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. Coleção cultura, escola e ensino. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SANT’ANNA, Márcia. **Relatório Final das Atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**, In. BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Patrimônio Imaterial: O Registro do Patrimônio Imaterial. Dossiê final das atividades da comissão e do grupo de trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília. 4ª ed., 2006. (págs. 15-21)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?** Aprender história: perspectivas da educação histórica. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca. Coleção cultura, escola e ensino. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas didáticas na educação histórica**. PPGE/UFPR, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2009.