

LUGARES E MEMÓRIAS DE MACAPÁ NO ENSINO DE HISTÓRIA

Angela Maria dos Anjos Nascimento
Professora da Rede Pública do Estado do Amapá
gelianjos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos um pouco de um trabalho metodológico desenvolvido durante o ano de 2017. Trata-se da síntese de uma parte do primeiro capítulo de minha dissertação de Mestrado em Ensino de História, defendida em 2018. E, por meio deste exporemos os conceitos, cuja discussão acreditamos ser essencial o para estudo da história da cidade Macapá a partir da pesquisa de seus lugares e das memórias de lugares.

Gil e Almeida apontaram como importantes, no que pese o desafio posto aos professores quanto à escolha de conteúdos históricos para alunos tão diferentes entre si:

1.não há como ensinar “toda a história da humanidade”; 2.é fundamental atender aos interesses das novas gerações; e 3.se pode planejar a partir das condições de ensino, considerando a precariedade das escolas, os materiais didáticos disponíveis e o tempo destinado à História na grade curricular. (GIL e ALMEIDA, 2012, p. 61)

Seguindo estes apontamentos, partimos para o estudo da história de Macapá a partir de lugares específicos da cidade. Dentro do estudo de uma cidade há muitos aspectos que podem ser abordados e discutidos. Escolher um lugar e partir dele para levantar uma discussão foi uma estratégia didática que visou um estudo mais pormenorizado. Pretendíamos que ao, mesmo tempo em que o aluno ganhasse certa intimidade como o local que iria ser estudado, ele fizesse conexões entre a história desse lugar e a história de Macapá, do Amapá, do Brasil etc..

Balizamentos teóricos para o estudo dos lugares e memórias da cidade

Brodbeck (2012, p. 15) entende que o ensino de História no Ensino Fundamental pode se beneficiar de novas abordagens como a da “Nova História Cultural”, que trabalha com a micro-história e a história do cotidiano, valorizando a diversificação de documentos na construção do conhecimento histórico. Porém, ressalta que, apesar de o ensino desta disciplina ter como fundamento sua ciência de referência, a História, esta relação não é tão simples (BRODBECK, 2012, p. 16).

A simples utilização de métodos e conceitos da História no ensino da disciplina escolar homônima é no mínimo equivocada. Não se está afirmando que isso seja impossível, mas que devem ser levados em consideração o público, os objetivos e as particularidades operacionais do âmbito escolar. A ciência é sempre inspiração para a disciplina. Todavia, a transposição de métodos de pesquisa em métodos de ensino requer muitas adaptações e por vezes alterações.

A História de sala de aula não pretende formar pequenos historiadores. Ela tem objetivos e finalidades específicas preconizados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 5ª a 8ª séries (1998):

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL - PCN História... 1998, p. 46)

Os objetivos do ensino de História carregam forte influência da história cultural, que de acordo com Roger Chartier “tem por objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Chartier (1988) indica que para dar conta desta tarefa há de se entender às “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real”, pois, para ele são esses esquemas intelectuais que nos auxiliam a criar figuras, figuras

essas, que por sua vez, podem adquirir sentido, tornando o outro inteligível e o espaço decifrado.

Para decifrar o espaço da cidade, de acordo com Milton Santos (*Apud* ABREU, 1998, p. 90), devemos distinguir história urbana e a história da cidade. Para ele, o urbano está relacionado às atividades que se realizam na cidade de modo geral e abstrato: emprego, divisão do trabalho, a socialização. Já a história da cidade seria a história da materialização dos processos sociais tais como as histórias dos transportes, propriedade, especulação, habitação etc.

Maurício de Almeida Abreu, por sua vez, amplia esta problemática e aponta para o que se pretende mostrar neste trabalho. Ele afirma ser importante que,

além da história urbana e da cidade, fundamentais para que possamos contextualizar os processos sociais no tempo e no espaço, recuperemos também a *história daquela determinada cidade*, e esta última é mais do que a soma das duas primeiras. Ela é a síntese de como aquelas duas histórias se empirizaram, como materialidade e ação humana, não espaço geral, *mas naquele lugar*. (ABREU, 1998, p. 90)

Lugar. Esta palavra traz muitas definições possíveis: recinto, ambiente, espaço, sítio, parte, local, lócus; e que, dependendo do contexto em que é usada, pode indicar uma posição, localização, localidade, região, país etc. Lídia de Oliveira (2014, p. 04) conceitua lugar como “espaço ocupado”.

João Baptista Ferreira de Melo (2014, p. 33) faz uma substancial diferença entre espaço e lugar: “Os espaços dos homens guardam mistérios, dores e desesperanças. Os lugares, o aconchego, o trabalho, as festas, os atritos e as recordações”. Para este autor, o lugar se define na relação de “dominância e afeição” estabelecidas nestes e por estes, ou seja, quando este é entendido como meio ambiente a ser cuidado e protegido ao mesmo tempo em que protege os que nele estão.

Para Eduardo Marandola Jr. (2011, p.17.), lugar é “uma referência espacial fundamental porque envolve um ponto a partir do qual se estabelecem conexões simbólicas e materiais, servindo de fundamento da própria comunidade e das organizações coletivas espacialmente localizadas”, ou seja, o lugar está entre a objetividade e a subjetividade, é marcado pelo encontro e embate com o outro, a diferença e identidade, e envolve a escala corporal, podendo ser vivido diretamente e conhecido a partir da experiência.

E, o mesmo autor, citando Heidegger, afirma que uma construção “é em si mesma um lugar, dando ao espaço uma instância e uma circunstância” (MARANDOLA JR., 2011.). A partir dessas circunstâncias determinam-se os lugares como eles se arranjam e ganham espaços, ou seja, afirma dessa forma que “são os lugares que constituem e delimitam os espaços”, não o contrário, como tradicionalmente pensava a geografia.

Edward Relph (2014, p. 18-20) apresenta razões possíveis para o recente interesse por estudar o lugar, destacando que, apesar de na antiguidade clássica o lugar fazer parte da preocupação de filósofos como Platão, mais recentemente, este interesse pode estar relacionado, em parte, pela “virada espacial” dentro dos estudos geográficos. A geografia humanística desenvolvida por Husserl e Heidegger vê o lugar como fenômeno da experiência e não mais como um mero espaço.

Mas, havia também outra razão para tal interesse pelo lugar. A paisagem construída do mundo, especialmente na Europa e América do Norte, estava sendo modificada rapidamente em meados do século XX por projetos de arquitetura moderna, que olhavam para o futuro sem nenhuma conexão com a história local, o ambiente ou as tradições, e criavam “paisagens sem-lugar”¹. Relph (2014, p. 20) assevera que a “perda da diversidade e identidade geográficas fez surgir o interesse pelo lugar, que foi contemporâneo ao aumento do interesse na preservação do patrimônio e que neste sentido pode ser entendido em parte como uma resposta direta dessas perdas”.

Oliveira, em *O sentido do lugar*, amplia o conceito: “A concepção atual de lugar é de tempo em espaço; ou seja, lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o lugar, o movimento, a matéria” (OLIVEIRA, 2014, p. 05). E, citando Kevin Lynch, ela afirma que as cidades são lugares em contínuas mudanças. Maria Lúcia de Amorim Soares (2014, p. 180), por sua vez, analisando a obra de Paul Auster, *A cidade de vidro*, corrobora esta ideia afirmando que a cidade é lugar onde é estocada e transmitida a multiplicidade potencial de mutações rápidas e ininterruptas que nela ocorrem, e que na correria do dia a dia pouco tempo sobra para a contemplação, mas que essa cidade marca a memória de seus cidadãos, não tanto com imagens de pessoas, mas, sobretudo, com os lugares aonde nos encontramos com os outros ou conosco.

¹ O autor faz referência a projetos modernistas, triviais e uniformes, convenientes as corporações multinacionais, com aparência progressista relacionadas às marcas e não às localidades e mais baratos.

Pierre Nora (1993, p. 7) nos chama a atenção para o lugar de memória como sendo aquele onde a memória se cristaliza e se refugia. Trata-se de museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, entre outros, criados com a intenção de salvaguardar memórias que não são mais espontâneas, pois não mais fazem parte do fazer atual, mas que, pela importância a estes imputada são preservados.

Ao se trabalhar com lugares e memórias de Macapá (lugares que se pretende que ganhem novos significados para os alunos), é inevitável lidar com o conceito de patrimônio histórico, posto que é importante pensar a memória como algo para o futuro. Essa perspectiva ajudou-nos a refletir sobre as escolhas que foram feitas com relação ao que iria compor o Guia neste momento e no que, inevitavelmente, ficou de fora. Sobre este ponto, Ricoeur (2007, p. 455) afirma que a narrativa tem um caráter inelutavelmente seletivo, pois, “assim como é impossível lembrar de tudo, é impossível narrar tudo”.

Nesta pesquisa/projeto os critérios definidos para a seleção dos lugares foi a “adoção” destes pelos alunos: após um estudo introdutório da história da cidade e explicado como seria a realização do trabalho de pesquisa, por meio de fotos expostas em slides apresentamos algumas sugestões de lugares da cidade e os próprios alunos selecionaram os temas de suas pesquisas, que poderiam ser até lugares que não haviam sido mencionados nas aulas.

Desta forma, poderíamos verificar quais lugares causavam mais curiosidade ou animosidades do educando, assim como poderíamos dar maior visibilidade a lugares antes “esquecidos” ou não tão lembrados pela mídia e, por meio da narrativa histórica, apresentar lugares já conhecidos sob novas perspectivas. A construção de guias históricos se propôs a isso. Anna Cipparone aborda essa questão enfatizando que o guia histórico:

Deveria ser a primeira ação de instituições públicas interessadas na promoção e difusão de seu patrimônio. Eles cumprem um papel importante não apenas para o incremento do turismo em determinada região ou país, mas, principalmente, na formação da identidade de sua população. (CIPPARONE *Apud* MARIUZZO, 2016)

Para se entender e/ou decifrar os lugares de memória é preciso entender o que é a memória. Jacques Le Goff (1990, p. 424) nos ajuda a pensar a memória: “Conjunto de

funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. O processo de constituição da memória é muito mais que pura absorção, como a princípio poderia parecer, pois “o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios” (1990, p. 425).

Le Goff chama atenção para os sistemas auto-organizadores (1990, p. 426) e, dentre eles destaca o comportamento narrativo, caracterizado pela sua função social comunicativa, que na ausência do “objeto” ou acontecimento é reconstituído pela narração. Afirma que a utilização de diferentes linguagens é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória e que, graças a isso, pode sair dos limites do nosso corpo para estar interposta, quer nos outros, quer nas bibliotecas (entre outros lugares). A narrativa é a memória fora do corpo podendo se configurar em uma contação de história, livro, documento, imagem, objeto, monumento, edifício, paisagem, um lugar.

Le Goff menciona que o primeiro domínio onde se cristalizou a memória coletiva dos povos sem escrita foi o mito de origem (1990, p. 429-430). O mito de origem se difere dos outros saberes práticos guardados na memória e que são importantes para a sobrevivência do grupo. Nessas sociedades sem escrita havia especialistas em memória, homens-memória que tinham o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo. Eles eram os guardiões da “memória da sociedade”, simultaneamente depositários da história objetiva (saber fazer) e da história ideológica (mitos de origem).

Ecléa Bossi (1994, p. 81-82) lembra com outros termos do papel destes “homens-memória” citados por Le Goff, advertindo que nas tribos antigas eles tinham um lugar de honra como guardiões do “tesouro espiritual da comunidade”, a tradição. Ela também faz uma distinção entre essas memórias: uma voltada para a ação, feita de hábitos, e a outra que simplesmente revive o passado, dizendo que esta última parece ser a dos velhos. Afirma que as atividades profissionais e familiares nos apartam das imagens de outros tempos e que o ancião quando rememora desempenha uma função social, “a de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens”.

Guzzo apresenta uma síntese muito pertinente do pensamento de Le Goff sobre memória:

Para Le Goff, a memória pode se apresentar sob duas formas principais: a dos *monumentos*, que ele considera como uma herança do passado, e a dos *documentos*, que são escolhidos e selecionados pelo historiador em seu trabalho. Os objetos ou fatos do passado são considerados monumentos, porém se estes forem estudados ou pesquisados por historiadores passam a ser vistos como documentos. Tanto os monumentos quanto os documentos são materiais da memória (GUZZO, 2016, p. 00).

As memórias podem ser importantes veículos de manipulação e poder. Le Goff nos chama a atenção também para o problema da amnésia:

Num nível metafórico, mas significativo, a amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva (LE GOFF, 1990, p. 426).

Esta questão nos chama bastante a atenção justamente com relação a este trabalho porque se partiu da premissa de que há pouco conhecimento ou um conhecimento superficial por parte dos alunos a respeito da **história da cidade**. Isto decorre em grande medida das novas formas de relação social que se estabelecem na contemporaneidade, onde os mais velhos já não têm oportunidade de compartilhar suas memórias e os mais jovens pouco se interessam pelo passado, se limitando ao “conhecer” o presente.

Assim, o conceito de amnésia coletiva nos subsidiou na justificativa deste empreendimento. Por outro lado, a produção de conhecimento histórico, principalmente de história local, dentro do âmbito escolar se encontra prejudicada devido às precárias condições para o ensino (lacunas na formação docente, falta de estrutura para ensino com pesquisa e pouca produção historiográfica voltada ao ensino escolar).

Por isso, as memórias e a história dos lugares da cidade são pouco conhecidas da parcela mais jovem da população, ficando este conhecimento restrito a um público demasiadamente pequeno: o público acadêmico (interessados pelo tema), ou aos moradores mais antigos que ainda guardam nas lembranças o passado macapaense.

Paul Ricoeur nos faz repensar a memória como uma simples retrospectiva, incluindo a noção de futuridade na apreensão do passado histórico, onde o “caráter

retrospectivo do passado não poderia construir um aprisionamento, uma determinação”. Para Ricoeur, ainda que só o futuro possa ser tido como incerto e indeterminado, os fatos do passado mesmo sendo indelével e não desfazíveis, não estão estáticos. Para ele, o que aconteceu não está determinado, podendo ser contado e interpretado de outra forma (RICOEUR, 2007, p. 392). Há uma interferência das questões do presente na interpretação do passado, que depende de como no presente se pensa o futuro, quais são as expectativas e perspectivas do presente. Ou seja, o passado não é compreendido por si só, ele não é independente, nem é pura retrospectão.

Ricoeur (2007, p. 374) considera que “o elo entre futuridade e preteridade é garantido por um conceito ponte, o de **estar em dívida**. A resolução antecipadora só pode ser um assumir a dívida que marca nossa dependência do passado em termos de herança”. O conceito de dívida-herança propende explicar a nossa relação como o passado, deixando este de ser visto como apenas algo decorrido, e se tornando algo efetivamente tendo-sido, com o qual temos uma dívida constitutiva, ou seja, as memórias coletivas constituídas seriam uma retribuição a este passado.

Outro ponto pertinente nos escritos de Ricoeur é a analogia com a morte ou o morto que ele faz para representar o passado. Este filósofo compara a ação historiográfica com o escriturário do rito social de sepultamento e da sepultura. Para ele:

De fato, a sepultura não é somente um lugar à parte de nossas cidades, esse lugar chamado de cemitério onde colocamos os despojos dos vivos que retornam ao pó. Ela é um ato, o de enterrar. Esse gesto não é pontual; não se limita ao momento do enterro; a sepultura permanece, porque permanece o gesto de sepultar; seu trajeto é o mesmo do luto que transforma em presença interior a ausência física do objeto perdido. A sepultura como lugar material torna-se, assim, a marca duradoura do luto, o resumo do gesto de sepultura. (RICOEUR, 2007, p. 377)

Deste modo, se pode perceber os monumentos e espaços históricos como cultos ao passado, a um passado que se faz presente e temos a intenção de fazê-lo presente, ou mais que presente, que pretendemos preservar para o futuro. Sendo este culto também considerado, como citado acima, uma dívida para com os “mortos”, uma dívida-herança. E a escrita, no caso a historiografia, seria uma espécie de exorcismo do “morto”, à medida que o introduz no discurso. É neste caso a transformação de memórias em história.

Neste atinente, Tomaz afirma que:

A tendência natural do homem moderno é olhar com desprezo as construções antigas, vendo-as como bens ultrapassados e desatualizados, os quais devem ser demolidos e ceder lugar a edificações mais modernas e arrojadas, mais úteis ao desenvolvimento da cidade. Esse tipo de pensamento impacta frontalmente a idéia de preservação, de valorização do patrimônio como herança histórica a ser preservada. O cuidado com os bens patrimoniais visa resguardar a memória, dando importância ao contexto e às relações sociais existentes em qualquer ambiente. Não é possível preservar a memória de um povo sem, ao mesmo tempo, preservar os espaços por ele utilizados e as manifestações quotidianas de seu viver. (TOMAZ, 2010, p. 04)

A escrita da história de uma cidade deve levar em conta as suas singularidades e também a sua relação com instâncias maiores: estado, região, país, mundo. Abreu (2005, p. 91) afirma que o primeiro passo para a recuperação de memórias da cidade é entender como esses processos macro e micro se entrecruzam e se relacionam neste determinado lugar.

Trabalhar com memórias no ensino de História é colocar os alunos em contato com gerações mais velhas, com suas famílias e com os lugares e memórias da cidade. Isto possibilita o cultivo de valores como o respeito e admiração, e sensibiliza os estudantes para a preservação de pessoas e locais históricos. Assim como também pode impulsioná-los para uma nova relação com sua cidade, uma relação mais próxima, mais pertencente.

Paulo Cesar Tomaz afirma que:

A memória comum a um grupo, entendida como memória coletiva, contribui, como sugere Michael Pollak, para “manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade”.³ Nessa busca pela coesão, pelo passado comum e pelo sentimento de pertença, com vista a traçar uma trajetória comum, a cidade pode até escrever e reescrever seu passado, juntando fragmentos e reorganizando-os. Desse modo, “cada geração reconstrói aquele passado e o sistematiza em uma narrativa” (TOMAZ, 2010, p. 2).

É de grande valia que o aluno consiga compreender que a constituição de nossas identidades é feita a partir da memória coletiva, a memória partilhada; e que memórias individuais e coletivas estão imbricadas.

O uso de fontes orais ainda causa muitas controvérsias no campo da historiografia e requer cuidados como proposta para pesquisa com os alunos. Afinal, a fonte oral é uma fonte viva. Um cuidado metodológico sugerido por Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 84 – 85) ao se adotar a história oral é que se tenha um conhecimento

prévio do assunto a ser estudado. “Nesse sentido, uma boa fundamentação teórica sobre o assunto, por meio de leituras e pesquisas, enriqueceria o trabalho em campo”.

A utilização de fontes orais ensina muito mais que História; ensina o respeito ao outro, ensina educação para a diversidade, ensina o convívio com o diferente, o diferente do presente e o do passado.

Ponto importante que se deve observar é o que abrange os interesses relacionados ao patrimônio histórico de um lugar. Como existe neste tipo de trabalho a difusão e promoção de determinados “patrimônios”, há um arbítrio do que pode ou não fazer parte da seleção patrimonial da cidade.

Neste sentido, tivemos que pensar na definição de patrimônio. Patrimônio objetivamente é o conjunto de bens, direitos e obrigações de uma pessoa ou entidade. Como sugere esta breve definição do conceito, ele tem parte positiva e negativa na medida em que denota, além de bens, obrigações. Neste estudo, mais especificamente, trabalhamos com o conceito de patrimônio histórico.

O conceito de Patrimônio não existe isolado. Só existe em relação a alguma coisa. Podemos dizer que Patrimônio é o conjunto de bens materiais e/ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente. É o legado que herdamos do passado e que transmitimos a gerações futuras. O Patrimônio pode ser classificado em Histórico, Cultural e Ambiental.

1. Patrimônio Histórico.

É o conjunto de bens que contam a história de uma geração através de sua arquitetura, vestes, acessórios, mobílias, utensílios, armas, ferramentas, meios de transportes, obras de arte, documentos.

Até final da década de 1970, tinha caráter político/elitista. A partir de 1980, passaram a ser consideradas outras etnias e classes sociais.

O Patrimônio Histórico é importante para a compreensão da identidade histórica, para que os seus bens não se desarmonizem ou desequilibrem, e para manter vivos os usos e costumes populares de uma determinada sociedade. (BENJOINO, 2016)

O patrimônio histórico neste sentido é o conjunto de itens materiais e imateriais que corroboram o sentido que atribuímos para nossa existência e também veículo de construção e afirmação identitária. Ele funciona, podemos dizer de maneira simplificada, como um ativador de memória(s) e, por conseguinte, como algo que influenciará na forma como representamos o mundo.

François Hartog (2006, p. 266) destaca o papel do patrimônio, afirmando que este se apresenta como um convite à anamnese coletiva que, ligado ao território e à

memória, funciona como vetor da identidade. Afirma ainda que “o patrimônio se define menos pelo que se possui, ou que se tem e se circunscreve, e mais ao que somos, sem sabê-lo, ou mesmo sem ter podido saber”, pois está ligado, menos as identificações consolidadas, firmes, e mais as identidades inquietas, obliteradas que buscam afirmação ou formação.

No que tange ao ensino de História, novas metodologias sugerem a utilização de documentos, imagens, literatura, música, cinema, fotografia, história oral, jornais, teatro etc. Mas, no cotidiano de nossas salas de aula, o que vislumbramos são métodos atrasados em relação às mudanças sociais que se impõem. Afinal, muito se discute e pouca coisa se faz efetivamente para a mudança. E isto está relacionado a muitos fatores como: falta de recursos financeiros e didático-pedagógicos nas escolas, infraestrutura dos colégios, formação de professores, entre outros.

Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 177-179) defende a utilização de outros lugares de memória para o ensino de História, como museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos. E propõe a localização, recuperação e reflexão sobre artigos/lugares que podem ser até as casas dos alunos, as fazendas, as ruas. Afirma ainda, que aí reside a importância da educação patrimonial articulada ao ensino e aprendizagem de História, pois, o trabalho com os bens que nos marcam, que nos distinguem e nos identificam perante os outros povos e culturas, certamente propicia o desenvolvimento da tolerância, o combate aos preconceitos, à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior de nossas escolas.

A educação patrimonial, abre um leque de interessantes possibilidades para a construção das identidades e memórias coletivas e de noções que envolvem a cidadania, como os direitos humanos e os valores da alteridade, da ética, da solidariedade. Além disso, a educação patrimonial tem o papel de conscientizar nossos aprendizes da responsabilidade de cada um pelo bem geral, no lugar onde vive e na sociedade como um todo. ((FIGUEIRA, 2012, p. 7-8)

O uso da educação patrimonial no ensino de História possibilita romper com métodos de ensino-aprendizagem acrílicos e leva o aluno a ter acesso a vivências relacionadas às diversas manifestações culturais. Neste sentido, não se pode deixar de mencionar as publicações no âmbito da educação patrimonial que, ao que parece, são respostas às iniciativas da historiografia do ensino de história, como o *Guia básico da*

educação patrimonial, de Horta, Grunberg e Monteiro (2009), que defende que a metodologia da educação patrimonial pode ser aplicada a qualquer tipo de evidência, seja ela material ou imaterial.

Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação** e **valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural.**” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 2009, p. 04)

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 2009, p. 6)

A educação patrimonial utilizada neste projeto propiciou aos alunos o levantamento de questões relacionadas ao seu espaço imediato, a cidade. E como a cidade é seu lugar de morada, fazendo parte do seu cotidiano, o ensaio de “patrimonialização” de lugares de Macapá fomentou neles o respeito aos bens histórico-culturais urbanos. Ao estudar a cidade deles, puderam discuti-la, (re)conhecê-la, se apropriar de seus lugares, entende-la e assim formar uma conexão maior com suas “camadas” históricas.

(Re)conhecer a cidade de Macapá em outros tempos, com outras configurações aguçou a curiosidade dos alunos e os levou a reconhecer e compreender mudanças e permanências ocorridas no espaço e relaciona-las com aspectos políticos, ambientais, sociais e culturais. E acima de tudo oportunizou reflexões e inquietações acerca de suas responsabilidades sociais como cidadãos, o que colaborou para a construção sócio-identitária.

Outro importante livro que nos orientou no trabalho com a educação patrimonial foi o manual de aplicação do Iphan intitulado *Educação Patrimonial: inventários participativos* (BRASIL - IPHAN, 2016), que traz o passo a passo da metodologia do inventário participativo para o estudo do patrimônio. Este livro teve como base outro projeto do Iphan, que implementou a Educação Patrimonial nas escolas

através do programa (do Governo Federal) *Mais Educação*. Deste manual, retiramos algumas diretrizes e nos baseamos em algumas das fichas, que passaram por ajustes e redefinições para serem aproveitadas e utilizadas na elaboração das atividades do material didático de apoio utilizado pelos alunos durante o projeto.

Esta publicação tem fundamentos que inspiraram nosso projeto de intervenção, como podemos notar no trecho abaixo retirado de sua introdução:

Nessa perspectiva, considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural. Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida. (BRASIL - IPHAN, 2016, P. 5)

A educação patrimonial vem se mostrando um terreno promissor para o ensino de História, visto que propicia ao aluno a experiência da interação com seu objeto de estudo e a produção do próprio conhecimento. Surge como uma possibilidade metodológica que foge do modelo tradicional de ensino, pois, leva o ensino de História para além da sala de aula e mais que isso, envolve o aluno como agente, na medida em que este passa a ser parte atuante na construção de seu próprio conhecimento. O trabalho com a educação patrimonial ao aproximar-se de culturas diversas, com tempos outros, pode propiciar uma educação para o respeito, a tolerância, para a vida cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da proposta metodológica de construção colaborativa de guias históricos de lugares da cidade, os lugares funcionaram como estopim para reflexões e discussões sobre Macapá e foram utilizados como espaços educativos passíveis de pesquisa, diálogo e apropriação.

Já as memórias dos moradores acerca dos lugares da cidade foram fontes que aproximaram os mais novos (alunos) dos mais velhos (entrevistados), num resgate de relações sociais (principalmente familiares) um tanto fragilizadas na correria da vida cotidiana.

As memórias tiveram papel primordial no trabalho, pois levaram os alunos a terem contato com o fazer histórico e perceberem que não só os documentos escritos

podem ser fontes, mas que as narrativas pessoais também são um riquíssimo aporte para constituição histórica da cidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*. I SÉRIE, Vol. XIV, Porto, 1998, pp.77-97.

ABREU, José Guilherme. Arte pública e lugares de memória. *Ciências e Técnicas do Patrimônio*. Porto, 2005. I Série vol. IV, pp. 215-234.

BENJOINO, Carlos. *O que é patrimônio? Conceitos e definições*. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/benjoinohistoria/o-que-patrimnio-conceitos-e-definies>>. Acesso em 09 de nov. 2016.

BOSSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Texto, Sônia Regina Rampim Florêncio *et al.* – Brasília-DF, 2016.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) História*. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRODBECK, Marta de Sousa Lima. *Vivenciando História: metodologia do ensino de História*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Coleção Memória e Sociedade. Lisboa: Difel, 1988.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis, MIRANDA, Lílian Lisboa. *Educação Patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GUZZO, Ana Cristina Provin. *A importância do estudo do patrimônio histórico para o resgate da memória*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2512-8.pdf>>. Acesso em 25 de ago. 2016.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. *Varia História*. Vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. 4 ed. Brasília: Iphan/Museu imperial, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MARANDOLA JR. Eduardo. Vulnerabilidade do lugar: construção de um objeto e de uma metodologia em população e ambiente. In: MARANDOLA JR. Eduardo, HOGAN, Daniel Joseph (orgs). *Vulnerabilidade do lugar e riscos na Região Metropolitana de Campinas*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/Unicamp, 2011, p.17.

MARIUZZO, Patrícia. *Guias histórico-turísticos buscam identidade e atrativos nacionais*. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n4/23.pdf>>. Acesso em: 09 de nov. 2016.

MELO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar. In: MARANDOLA JR. Eduardo, HOLZER, Werther, OLIVEIRA, Livia (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, nº 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Livia de. O Sentido do Lugar. In: MARANDOLA JR. Eduardo, HOLZER, Werther, OLIVEIRA, Livia (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

OLIVEIRA, Regina Soares de, ALMEIDA, Vanusia Lopes de, FONSECA, Vitória Azevedo. *História*. Mário Rogério de Oliveira Cano. São Paulo: Blucher, 2012.

RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência do lugar. In: MARANDOLA JR. Eduardo, HOLZER, Werther, OLIVEIRA, Livia (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 18-20.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Grafias urbanas: a cidade de vidro de Paul Auster. In: MARANDOLA JR. Eduardo, HOLZER, Werther, OLIVEIRA, Livia (orgs.). *Qual o espaço do lugar?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

TOMAZ, Paulo Cesar. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória histórica. *Revista de História e Estudos Culturais*. Maio/junho/julho/agosto de 2010. Vol. 7 /ano VII/nº 2.