



LUGARES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO CONTEXTO REGIONAL

Daniel Luciano Gevehr, Shirlei Alexandra Fetter

Resumo

O artigo discute o papel desempenhado pelo ensino de história na educação básica, através da utilização de elementos trazidos pela Nova História Cultural. Buscamos relacionar como as noções do passado, concebidas pelo professor de história, se relacionam com os conceitos de representação social, monumentalidade e produção da memória social, ambos inscritos na dimensão da educação patrimonial e de uma perspectiva inovadora para o ensino da história, contribuindo, desta forma, para a formulação de estratégias metodológicas, na perspectiva de desenvolver a região de sua atuação profissional. Através das relações possíveis existentes entre esses conceitos, acreditamos se tornar possível, um ensino de história pautado não apenas no estudo das fontes tradicionalmente concebidas pela escola (livro didático, vídeos, etc.), mas também no exercício crítico de interpretação sobre os lugares de memória. Nossa pesquisa busca contribuir para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem da história, se propondo a levar para a sala de aula novos elementos simbólicos, como os monumentos históricos e outros diversos lugares de memória, promovendo uma leitura crítica dos espaços e ressaltando a educação patrimonial enquanto um vetor de inovação para o ensino de história para além da sala de aula. Com isso acreditamos ser possível lançar outros “olhares” sobre a produção do espaço geográfico no qual se insere o passado. Esses novos olhares, por sua vez, permitem ao professor de história explorar novos objetos da história, muitas vezes renegados por outras fontes empregadas no ensino da história na escola brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Lugares de Memória. Desenvolvimento Regional.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É acertado dizer que tanto a memória social quanto a produção dos sentidos interferem na construção das representações do passado que compõem o mosaico sobre o qual os estudiosos das ciências humanas e, de forma especial, os historiadores se debruçam, tentando fazer, através de suas próprias perguntas e métodos, uma possível leitura do passado.

O vínculo que se estabelece entre as representações sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato dessas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma produção de saberes que, ao longo da evolução do saber, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua



vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

Parte dessa análise – que discute a relação entre a produção do saber histórico e seu ensino – baseia-se na investigação das novas configurações sociais que expressam-se, materialmente, (entre outros elementos) através da urbanização presente em nossa sociedade - e da construção e nomeação de lugares – onde a história é celebrada e (re)lembrada através das gerações que se sucedem. Isso, em nossa sociedade é perceptível na medida em que observamos a ereção de monumentos e nomeação de inúmeros lugares e instituições, que tem significados os mais diversos em nosso meio.

A produção de determinadas narrativas sobre o passado passa, por assim dizer, por uma complexa rede de comunicação e sofre – inevitavelmente – a interferência dos sujeitos – e também de sua subjetividade – na produção escrita sobre os fatos do passado. Assim, podemos afirmar seguramente que o conhecimento sobre o passado, está intimamente associado, a noção de “seleção” sobre aquilo que se quer mostrar e o que não se quer mostrar muitas vezes sobre esse passado. Esses elementos são facilmente notados se realizarmos uma leitura mais atenta sobre algumas fontes que nos revelam informações sobre os acontecimentos, tais como a produção jornalística, literária e cinematográfica.

As representações sociais construídas sobre o passado, bem como a forma como essas se articulam com os conceitos de *memória* e com a construção dos *lugares de memória* são o propósito central da discussão que nos propomos a realizar. Afinal, a representação do passado, a memória e construção dos lugares de memória, que nos levam a (re)lembrar sobre os feitos do passado são, em nossa percepção, os três pontos de inflexão que nos permitem melhor compreender a dinâmica de produção do significado que cada lugar apresenta para os indivíduos que convivem em sociedade.

Consideramos que as representações sociais produzidas sobre o passado não estão desvinculadas do meio no qual são produzidas. Como explica Pesavento (2012), as representações sociais estão ligadas ao contexto socioeconômico, cultural e político no qual elas são produzidas. Tendo essa questão como ponto de partida, procuramos compreender quais os fatores que estiveram envolvidos na construção das representações sociais sobre o passado humano e de que forma essas



representações estão – inevitavelmente - relacionadas à memória coletiva da sociedade que a produz.

2 A QUESTÃO DA MEMÓRIA NA AULA DE HISTÓRIA: REPENSANDO O OBJETO

Na perspectiva apresentada por Pesavento (2002), para quem a memória é um elemento indispensável para se compreender a construção de representações sociais, é que iniciamos nossa descrição dos contextos nos quais se produzem diferentes representações sobre o passado. Interessa-nos entender, por exemplo, como a memória de sobreviventes de diferentes conflitos que se sucederam ao longo da história humana produziram discursos e como esses, por sua vez, foram decisivos para a construção dos imaginários sociais sobre o passado da humanidade.

Já para Le Goff (2003), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder. Existe uma luta pela dominação da recordação e da tradição, estabelecendo aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido.

Na história do Brasil, foram vários os exemplos dessa tentativa de construir uma nova denominação para as localidades que presenciaram conflitos marcantes e que abalaram a vida de seus moradores. Um desses exemplos pode ser encontrado no estudo realizado por Theodoro (1997) em relação a Canudos, na Bahia. A autora aponta para a importância do “apagamento” do local em que ocorreu o conflito em 1897. Numa tentativa de apagar da memória coletiva o passado de Canudos, o território ocupado pelo arraial foi coberto pelas águas do açude de Cocorobó em 1968, em pleno regime militar. Frequentemente no período das secas, podem ser vistas na área cruces, ossadas e crânios, muros, e peças de artilharia.

Em nossa análise, consideramos que as representações sociais construídas sobre os lugares de memória (que normalmente são identificados como os lugares onde o fato histórico aconteceu) não se encontravam apenas em textos historiográficos, mas também em diferentes formas narrativas. Tendo a concepção de que as representações sociais apresentavam-se de diferentes formas, procuramos



analisar como diferentes veículos de representação – textos historiográficos e literários, imprensa e cinema - acabaram difundindo determinadas concepções e pontos de vista sobre a história que será “contada”.

A análise das representações construídas sobre o cenário e também sobre os personagens centrais da história nos faz refletir sobre o contexto em que cada autor se insere, e principalmente, sobre os propósitos que levam o autor a “contar” a história desta ou daquela perspectiva. Da mesma forma, torna-se evidente, em alguns casos, a preocupação por parte dos autores em legitimar sua versão sobre os fatos narrados, recorrendo a testemunhos orais ou até mesmo a referendar documentos cuja legitimidade muitas vezes poderia ser questionada.

Esta é, sem dúvida, uma das questões mais intrigantes da história e que, naturalmente, interfere no ato de ensinar história, uma vez que a história a ser ensinada na sala perpassa por toda essa produção, que carece de uma discussão epistemológica mais aprofundada.

Isso também nos faz pensar naquilo que Pollack (1989, p.04) chamou “*de trabalho de constituição e de formalização das memórias.*” Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Procuramos compreender como diferentes autores – que produzem os discursos da história e, portanto, daquilo que chamamos de produção historiográfica - procuram respaldar seus discursos a partir de testemunhos e diferentes tipos de fontes, que procuram dar veracidade às suas narrativas. As representações sociais construídas sobre o passado histórico permitem-nos ainda pensar naquilo que Pollack denominou de “*trabalho especializado de enquadramento*” (Ibidem, p.11). De acordo com o autor, a memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida.

Quanto a essa questão, observamos que as representações construídas sobre o passado e que se revelam presentes nos livros didáticos de história – fonte de pesquisa e de estudo presente no cotidiano da sala de aula - inserem-se precisamente



nesse contexto, no qual a memória é, muitas vezes, manipulada de forma que a imagem produzida sobre os fatos é *enquadrada* segundo os objetivos de cada autor e de acordo com sua época.

Com isso, torna-se significativo o questionamento acerca do processo que envolve a análise dos diferentes veículos de representação (documentos, filmes, imagens, livros, etc.) sobre o passado, observando em cada um deles a forma como retratam os lugares da história, seus protagonistas e seus diferentes enredos.

Considerando as afirmações de Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Seixas (2004, p.53) descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no *“qual lembramos menos para conhecer do que para agir.”* Segundo a autora, a memória está menos ligada ao processo de entendimento do passado, mas sim diretamente identificada com os interesses que fazem as pessoas lembrarem de um determinado fato. Nesse sentido, a memória pode ser manipulada de acordo com os interesses de determinados grupos e de determinadas épocas. O mesmo, podemos dizer, ocorre na sala de aula, na medida em que o professor de história é esse elemento mediador, que ao tratar com as fontes, acaba interferindo também no processo de construção do conhecimento de seus alunos sobre o passado em questão.

De acordo com Seixas (2004) não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir.

Relacionado com essa questão que envolve a memória coletiva e a construção das representações sobre o passado nas aulas de história, devemos atentar para o estudo realizado por Bourdieu (1998), que nos mostra como a produção de discursos está diretamente ligada ao contexto no qual estes se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural. Para Bourdieu, a produção dos discursos não ocorre de forma *“inocente nem inconsciente”* mas sim como resultado de interesses de determinados grupos, detentores de um poder simbólico (BOURDIEU, 2001). Segundo ele, esse poder age sobre as estruturas sociais, impondo uma determinada visão dos fatos, transformando-os em *“verdades absolutas”*.



Outro elemento de fundamental importância para nosso estudo é a compreensão de como se torna possível a difusão das representações sociais sobre o passado, produzidas por diferentes autores. Entende-se aqui como autores não apenas os autores dos materiais didáticos propriamente selecionados e adotados pelos professores de história, mas também a própria autoria das fontes primárias analisadas e utilizadas como recursos pedagógicos para suas aulas.

A própria corrente teórica e a visão que essas impõem sobre a história são, em nosso entendimento, determinantes no “tipo” de conhecimento sobre o passado que estará presente na sala de aula. É correto afirmar que o professor, inevitavelmente, ao “escolher” suas fontes e seus autores, realiza consciente ou inconscientemente essa definição, o que naturalmente implica em escolhas em seu fazer pedagógico do fazer história na sala de aula.

3 A ANÁLISE CRÍTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial em nosso caso, sobre o processo que envolve o ensino da história no contexto escolar, vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser *ditas* e outras precisam ser *silenciadas*. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema em que se vivia.

Procurando realizar uma discussão de caráter interdisciplinar sobre o ensino da história na atualidade, buscamos também nos estudos realizados por Leenhardt (2004), algumas contribuições sobre as leituras que podemos fazer do passado. Para ele a literatura exerce um papel fundamental na formação dos imaginários sociais, na medida em que expõe a opinião do autor, ao mesmo tempo em que se apresenta descompromissada com a “verdade” dos fatos históricos.

Outra questão que nos parece não poder faltar no debate sobre a história e seu ensino é a produção da imagem dos heróis. Esse fato que, durante muito tempo, habitou as páginas de muitos livros didáticos e que, era antes de tudo, reflexo de determinadas vertentes da historiografia. Essas, por sua vez, acreditavam que a



história era explicada fundamentalmente, através das ações de personagens heróicos, que assim determinavam os acontecimentos e os resultados dos percursos trilhados pela humanidade.

A construção da imagem heróica envolve diversos aspectos e demonstra, por parte de quem o produz ou o difunde (e nesse caso de forma especial temos o papel do professor de história) uma intencionalidade. Parece-nos que a questão central do debate reside entre aquele professor que está preocupado em ensinar a história dos vencedores (e, portanto, reafirma a visão dos heróis) ou aquele que procura, a partir da dúvida posta sobre os supostos heróis do passado, questionar seus alunos quanto aos acontecimentos e o contexto em que esses foram produzidos.

Nessa mesma linha interpretativa, poderíamos acrescentar a análise das representações sociais, construídas sobre os cenários em que se inserem esses acontecimentos do passado. Sobre eles, identificamos diferentes narrativas, que se fazem presentes nas mais variadas obras que tratam da história e que, em diferentes momentos, procuraram caracterizar o espaço geográfico onde se desenvolvem a história a ser contada. Entretanto, a falta de uma leitura crítica sobre esse aspecto, muitas vezes impede a compreensão dos fatos e da própria relação que se estabelece entre a própria história e a dimensão física do espaço.

Constatamos que determinados lugares – que aqui iremos chamar de lugares de memória, em razão destes se constituírem em lugares de lembrança – são representados através de diferentes veículos de representação, tais como os documentos, os textos historiográficos e literários, a imprensa e, ainda, o cinema, que muito tem produzindo atualmente uma sensação de “verdade e autenticidade” a certos acontecimentos do passado, algo sem dúvida sobre o qual precisamos observar mais atentamente. A produção de imagens sobre os lugares da história e presentes nessas diferentes fontes e, que por sua vez, se traduzem em “discursos” sobre esse passado imprimem certas visões do passado.

Mais um aspecto importante a ser considerado é o da produção das diferentes representações sobre os personagens históricos. Encontrados, muitas vezes em lados opostos, personagens que rivalizam e que são mostrados como “os únicos” responsáveis pela produção do enredo da história que está sendo contada, acabam tendo seu perfil e suas ações interpretadas a partir de diferentes ângulos. Nesse caso, os personagens mostrados são antagônicos, em que a narração das virtudes de um



serve de desqualificação para o outro, já que se encontram “de lados opostos” no conflito. Tanto o “mocinho” quanto o “bandido” da história produzida por esse discurso sobre o passado tem suas representações construídas, a partir do contraponto, que é estabelecido entre ambos os personagens.

De acordo com nossa análise, parte das narrativas construídas sobre o passado – e que se manifestam materialmente nos textos de história e na criação e nomeação dos lugares (físicos) da memória (como as praças, monumentos e diferentes espaços sociais) procuraram incutir no imaginário do leitor a noção de “verdade”, fazendo com que o discurso do autor pareça e assuma a condição de descrição fiel dos seus personagens e fatos. Afinal, o que se quer através disso é produzir uma sensação de “fidelidade” em relação aquilo que está sendo narrado pelo texto de história. Como nos ensina Carvalho (1990, p.11), “os traços de heroísmo, de virtudes cívicas, oferecidos aos olhos do povo, eletrificam suas almas e fazem surgir as paixões da glória, da devoção à felicidade de seu país.”

Na medida em que consideramos a dinâmica que envolve a produção (e difusão) de imagens e ideias sobre o passado e que se tornam perceptíveis na sala de aula, na medida em que o professor (enquanto ser social) também muitas vezes assume posições e realiza – algumas vezes – leituras pessoais sobre esse passado que está sendo “ensinado”. Essa visão de ensino de história, que prioriza os personagens centrais e os coloca no panteão dos heróis é, em nosso entendimento, uma visão distorcida da realidade e muito contribui para a difusão de um conhecimento parcial e acrítico da realidade.

4 AS “OUTRAS HISTÓRIAS” NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004, p.150) chama de *memória coletiva*. Para esse estudioso da questão da memória e de sua relação com a produção do conhecimento histórico é fundamental observarmos algumas questões. Halbwachs mostra como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva.



A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva. Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis - que passam a representá-la - pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

Tendo essas questões como problema, procuramos discutir como os diferentes temas ensinados na história (como disciplina no currículo escolar) passaram - e continuam passando - por um processo de (re)significação. Coerentes com uma nova visão interpretativa da história, os lugares de memória tem uma função importante na difusão e na consagração das imagens produzidas sobre o passado - desde que esta reconheça estes lugares como portadores de significado.

Para Carvalho (1990, p.13), os imaginários não são resultado de um trabalho inconsciente, dissociado do contexto e das aspirações ideológicas de sua época. Ao contrário, os imaginários sociais são, sem dúvida, resultado da manipulação de determinadas versões sobre o passado, que procuram dar veracidade através da veiculação de símbolos e de diferentes narrativas ou imagens sobre um determinado fato do passado. A partir da compreensão das condições e dos interesses que estão presentes em cada época é que podemos analisar os diferentes lugares de memória, como resultado daquilo que determinados grupos procuram imprimir como noção de "verdade". A criação dos lugares de memória atuam nesse sentido, de (re)lembrar e manter viva na memória das pessoas aquilo que se quer mostrar e aquilo que se quer "apagar" da memória social.

Como exemplo disso, poderíamos citar a despreocupação que ainda se verifica no contexto brasileiro, no qual a preservação dos acervos, dos museus e até mesmo dos monumentos históricos situados em espaços públicos não recebem o devido tratamento e cuidado com a preservação. Parte disso revela aspectos ideológicos que consideram como não importante se preservar "esses ou aqueles" vestígios do passado.

Ainda, de acordo com Halbwachs (2004, p.30) nossas lembranças "permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos." Halbwachs mostra como a memória não é resultado de um trabalho individual,



mas sim resultado do trabalho coletivo. Para o autor, a memória, inserida no meio social, é construída coletivamente.

É nesse sentido que destacamos a criação dos diferentes lugares de memória (monumentos, praças, instituições, etc.) e os vinculamos ao processo de (res)significação da história, uma vez que os tomamos como evidência das visões e dos sentimentos coletivos que se faziam presentes na época de sua criação (MENESES, 2004, p.87).

Embasamos nossa análise sobre os monumentos históricos que nos levam a refletir e (re)lembrar sobre os fatos do passado a partir dos estudos realizados por Choay (2001). De acordo com essa autora, o sentido original do termo “monumento” é do latim *monumentum*. Este, por sua vez, deriva de *monere*, que significa advertir ou lembrar. Para a autora, o monumento tem como propósito essencial não apenas o de apresentar ou dar uma informação neutra.

Ao contrário, o monumento tem, segundo Choay, a intenção de tocar uma memória viva pela emoção. Consideramos que os monumentos construídos pela comunidade não estão dispostos de forma inocente ou desprovidos de significação, mas sim diretamente relacionados com a história da comunidade que os erigiu.

Eis um dos sentidos da educação patrimonial, compreendida como uma estratégia do ensino de história para “fora da sala de aula” – contribuindo para a promoção do desenvolvimento de uma região – na medida em que busca “educar os olhares” e as posturas cidadãs frente à conservação e a preservação do patrimônio cultural regional.

Evidencia-se a eficácia simbólica exercida pelos monumentos. Localizados estrategicamente no espaço social das cidades, os monumentos representam formas de pensar, sentir e expressar os valores coletivos, permitindo pensar em formas de valorização e produção de sentido das diferentes manifestações culturais – materiais e imateriais – de um comunidade, em suas escalas local e regional.

Em razão disso, a história local de um vilarejo, de uma cidade ou até mesmo a história regional (como é o caso da história do Rio Grande do Sul) – sobretudo aquela transmitida oralmente pelas sucessivas gerações também são alvo de manipulações e até mesmo (res)significações ao longo do tempo. Desta forma, a mudança do paradigma do ensino de história permite repensar o local e o regional, produzindo



novos significados, a partir do exercício crítico do “pensar a história”. Para tanto, cabe ao professor, também mudar e repensar seus (velhos) paradigmas.

Cabe aqui lembrar um outro privilegiado espaço de *fabricação de alteridade*, que é a literatura, que apresenta protagonistas de determinados períodos da história como heróis ou bandidos. Essas visões polarizadas, entre “o bem e o mal”, são responsáveis, em grande medida, pela construção do imaginário social sobre o passado, que se assentará sobre sua desqualificação social. Verificamos, nesse caso, o estabelecimento de um “diálogo entre passado e presente” (BARREIRA, 2003, p.315), em que o passado serve de elemento essencial para justificar as ações do presente.

O diálogo que se estabelece entre o passado e o presente que se está vivendo, produz um “discurso” sobre o passado. Um discurso – é preciso lembrar – é circunstanciado pelos diferentes contextos e pelas múltiplas interlocuções, dependente diretamente da ótica de quem está “lendo” os vestígios do passado. Nessa perspectiva de discutir criticamente a produção dos diferentes discursos sobre o passado (sejam eles documentos, monumentos ou os mais diversos lugares de memória) destacamos aquilo que Chartier (2002) refere-se quando trata das inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que este nunca é “lido” de uma única maneira.

Segundo Chartier, existem diferentes formas de interpretação de um símbolo, sendo que sua leitura está diretamente vinculada ao contexto no qual o observador está inserido, bem como ao olhar que este lança sobre o objeto em questão. Daí, a origem das múltiplas interpretações que dão significados diferentes a esses símbolos. Consequentemente, pode-se dizer que os símbolos construídos sobre o passado a finalidade de “educar” os olhares de uma comunidade, interferindo de forma determinante no “tipo” de história que está se ensinando.

Acreditamos ser válido agregar a essa discussão em torno dos símbolos e sua difusão através do ensino da história, a questão que envolve as rupturas e a construção de novas “tradições” pelas sociedades em momentos de transformações rápidas. Para tanto, concordamos com Hobsbawn (1997), na medida em que critica a forma como muitas sociedades manipulam indiscriminadamente os discursos sobre seu passado. Partindo das colocações feitas por Hobsbawn observamos uma clara relação entre os discursos produzidos sobre o passado (e que se manifestam nos textos didáticos e nos mais diferentes fontes de estudo empregadas pelo professor de



história na sala de aula) e a invenção – e difusão – de determinadas verdades sobre esse passado, influenciando a construção do imaginário.

O imaginário, vale lembrar, tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – os lugares de memória, na expressão de Nora (1993, p.25), para quem “*a memória pendura-se em lugares assim como a história em acontecimentos.*” Acreditamos que símbolos, como o hino, a bandeira e a própria criação de monumentos, assim como a renomeação dos lugares de memória, que passaram a contar com nomes que referendavam personalidades e feitos, desempenharam papel fundamental na produção do conhecimento sobre o passado.

Os lugares de memória – espalhados pelas nossas cidades – constituem-se, dessa forma, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, podemos afirmar que a discussão que nos propomos a fazer nesse exercício sobre o “fazer da história” na sala de aula teve como desafio maior articular diferentes questões que implicam no fazer pedagógico do professor de história na atualidade. Articular questões de cunho metodológico com concepções de educação patrimonial, observando nos lugares de memória da história possibilidades de exploração dos sentidos produzidos sobre o passado e identificar nesses lugares possibilidades de interpretação sobre personagens e fatos encobertos pela historiografia “tradicional” foram algumas das provocações que procuramos trazer com essa discussão.

Através da análise mais atenta sobre as produções sobre o passado buscamos interrogar sobre as condições em que os “discursos da história” são produzidos. A difusão de determinadas visões (muitas vezes parciais) sobre esse passado a ser ensinado na sala de aula pode trazer, como consequência, o ensino de uma história desprovida de criticidade e inserida num contexto de anacronismo. Ao contrário, a interpretação racional e crítica por parte do professor e a escolha de fontes que corroborem para o desabrochar de uma visão complexa e desafiadora sobre o passado, produzirão “novos discursos” sobre essa história pesquisada na sala de aula.



Se por um lado eles correrão o risco de continuarem sendo “visões” sobre esse passado, ao menos trarão à tona novas “possibilidades de se enxergar” esse passado, através de novos “óculos”, com novas lentes sobre o passado humano, ainda que algumas vezes ofuscado por diferentes condicionantes históricos.

Observar e analisar criticamente os “lugares de memória”, presentes nas escalas local e regional são, sem dúvida, proposições necessárias do professor de história, desde que este se mostre efetivamente preocupado com as novas questões do ensino de “sua área do conhecimento”.

Promover o olhar crítico sobre o lugar é, em nosso entendimento, um vetor fundamental daquilo que consideramos um dos caminhos do desenvolvimento regional. Desta forma, a região em que se vive toma relevo e importância, articulada com a dinâmica que envolve a compreensão da história, em suas diferentes escalas, desde a local até a global.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Irllys Alencar F. A cidade no fluxo do tempo: invenção do passado e patrimônio. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.

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

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FÉLIX, Loiva Otero e ELMIR, Cláudio P. **Mitos e heróis: a construção de imaginários**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

FERREIRA, Antonio Celso. Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional. In: PESAVENTO, Sandra J. (org). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: EDUSC, 2004.

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



HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEENHARDT, Jacques. As Luzes da Cidade. Notas sobre uma metáfora urbana em Jorge Amado. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: EDUSC, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MENESES, José Newton Coelho. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, nº10, dez. 1993. [Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História PUCSP].

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **História Cultural: Experiências de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer. Imaginários de sentido que falam do passado. Número 6. 2006, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Disponível em <http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>. p. 4. Acesso em: 10 jan. 2012.

PESAVENTO, Sandra. **O imaginário da cidade. Visões literárias do urbano. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução**. São Paulo: Editora 34, 2005.

SOARES, Mozart Pereira. **O Positivismo no Brasil**. 200 anos de Augusto Comte. Porto Alegre: AGE Editora/UFRGS, 1998.

THEODORO, Janice. Canudos 100 anos depois: da vida comunitária ao surgimento dos movimentos fundamentalistas. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin e ALEXANDRE, Isabel (orgs.). **Canudos: palavra de Deus sonho da terra**. São Paulo: SENAC; São Paulo/ Boitempo Editorial, 1997.