

A educação patrimonial no contexto regional: reflexões sobre o patrimônio na perspectiva contemporânea

Heritage education in a regional context: reflections on (cultural) heritage from a contemporary perspective

Daniel Luciano Gevehr

Gabriela Dilly

Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT – Taquara – Rio Grande do Sul - Brasil



Resumo: O artigo problematiza as diferentes abordagens acerca do conceito de educação patrimonial, apresentando-as a partir de sua trajetória no tempo, dentro do espaço brasileiro. São discutidas as definições e práticas mais tradicionais, que introduziram as primeiras propostas de educação patrimonial no Brasil, junto ao Museu Imperial do Rio de Janeiro. Ampliando este debate, são contempladas formas diferentes de interpretação dessas práticas, adaptações às realidades de espaços diferentes nos quais aconteceram, mais especificamente referindo-se a educação patrimonial denominada transformadora, cujos principais estudos foram feitos na cidade de Londrina, no Paraná. Paralelamente a esta abordagem conceitual aponta-se o crescente aumento da perspectiva da função crítica da educação patrimonial, acompanhando as discussões recentes sobre identidade, pertencimento, memória, patrimônio cultural e educação. Também se apresenta um panorama das possibilidades e alcances dos trabalhos desenvolvidos - dentro do campo da educação patrimonial - nos espaços educativos formais (escolas, instituições de ensino em geral). O estudo se propõe a realizar uma revisão conceitual crítica sobre o processo que constituiu a educação patrimonial, contribuindo para a ampliação e difusão a respeito da temática no contexto do desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Patrimônio cultural. Memória e identidade.

Abstract: The article problematizes the different approaches of the concept of heritage education, presenting them from their trajectory in time, within the Brazilian space. There are discussed the definitions and more traditional practices, which introduced the first proposals for heritage education in Brazil, with the Imperial Museum in Rio de Janeiro. Extending this debate, there are contemplated different ways of interpreting these practices, adaptations of the realities from different spaces in which happened, more specifically referring to heritage education denominate transformative, whose main studies were done at Londrina city, Paraná. Alongside of this conceptual approach points to the increasing perspective of the critical function of heritage education, following the recent discussions about identity, belonging, memory, cultural heritage and education. Also to be provided an overview of the possibilities and scope of the work developed - within the heritage education space - in formal educational settings (schools, educational institutions in general). The study aims to effort a critical conceptual review about the process that constitutes the heritage education, contributing to the increase and diffusion of the theme in a regional development context.

Keywords: Heritage education. Cultural heritage. Memory and identity

1 Introdução

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

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

Afinal, diante do fenômeno da globalização e da massificação cultural, algumas minorias, em uma escala local ou regional, passam a lutar pela preservação de suas memórias e, por consequência disso, de seu patrimônio. Nessa perspectiva, observa-se que “grupos minoritários, com maior determinação, em diferentes partes do mundo, posicionam-se, requerendo as suas próprias e diferentes memórias” (GALZERANI, 2008, p.226), demonstrando um crescente processo de valorização dos sujeitos – e nesse caso mais específico – de alunos cada vez mais despertados em *suas sensibilidades* (Ibidem, p.231), em relação àquilo que é do lugar, e que passa a ser visto e reconhecido como legítimo e possível de representar uma identidade. É nesse contexto, que se pode começar a pensar ações afetivas na perspectiva da educação patrimonial, enquanto um instrumento

de valorização e de “despertar” dessas sensibilidades na esfera local ou regional.

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

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

A preservação de elementos ligados à identidade étnica, à religiosidade, às línguas e outros tantos elementos culturais – *compreendidos como práticas, representações, crenças e lembranças produzidas em sociedade* – aparecem como estratégias de manutenção dessas memórias, que procuram se perpetuar, especialmente, nas esferas regionais, onde observamos um movimento cada vez mais crescente que busca dar visibilidade às expressões dos grupos que constituem essas comunidades. A memória e suas utilizações sociais passam a ser compreendidas, também, como estratégias de desenvolvimento da região, na qual a historicidade do lugar – e suas singularidades – passa a ser vista como possibilidade de geração de emprego e renda para seus moradores, na medida

em que permitem a atração de visitantes, que buscam conhecer parte das expressões culturais do lugar.

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

Nessa fase inicial o patrimônio é visto, ainda, pelo seu valor enquanto representação da nação, pelo seu apelo cognitivo (capacidade de transmitir conhecimentos) e seu valor econômico (exploração turística). A consciência de que grandes mudanças no mundo estavam acontecendo, rupturas se estabeleciam, fez com que se pensasse em algumas permanências, entre elas sobre o patrimônio.

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

Se tomarmos essa perspectiva de forma equivocada, poderíamos afirmar que, se esse patrimônio tem suas imagens preservadas através de fotografias ou filmagens, este não precisaria mais manter sua representação material. É evidente que esse é um argumento facilmente refutável e que jamais poderia servir de justificativa para a “não preservação”. Choay (2006, p. 240) nos apresenta um último e devastador argumento sobre o porquê da supervalorização do patrimônio cultural, uma vez que para ela “o patrimônio histórico parece fazer hoje o papel de um vasto espelho no qual nós, membros das sociedades humanas do fim do século XX, contemplaríamos a nossa própria imagem”.

Nesse processo, a sociedade olha para si, a fim de compreender os processos que a remetem

para o futuro, numa gigantesca sessão de análise de sua própria *identidade*. É a imagem patrimonial numa perspectiva narcisista. A autora se refere a esse processo como “revolução protética”, na qual a função do patrimônio é estabelecer mediações entre o homem e o mundo, entre os homens e em relação ao futuro. Essas mediações seriam o “tomar fôlego”, parar para refletir sobre a nossa identidade e poder seguir em frente. A educação patrimonial entra nessa “onda” no fim do século XX, como um mecanismo através do qual é possível favorecer o contato das pessoas para com o patrimônio cultural, visando o conhecimento que possa resultar em valorização e consequente preservação dos bens culturais.

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, documento que serve de referência para a estrutura dos currículos nas redes de ensino brasileiras, há clara menção à necessidade de estudo do patrimônio cultural em sala de aula, sendo a educação patrimonial uma possibilidade metodológica para tornar isso realidade. Consideraremos, neste estudo, as várias abordagens conceituais sobre educação patrimonial, bem como suas limitações e competências. Num segundo momento, traremos essa discussão para uma esfera que contempla as singularidades da região e até mesmo das municipalidades, uma vez que acreditamos que é, efetivamente, na esfera local – do município, ou seja, do lugar efetivo onde as pessoas circulam e vivem seu cotidiano – que a educação patrimonial possa ser compreendida como um processo criativo e dotado de real significado.

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

presente nessa esfera local/regional. Além disso, “os lugares de memória têm um claro conteúdo pedagógico ao imprimirem, ou buscarem imprimir, uma continuidade temporal com o passado, a partir – como já dissemos – dos valores do presente” (MOTTA, 2009, p.27).

Portanto, “descortinar a amnésia e desvelar acontecimentos esquecidos não constitui tarefa fácil, pois exige crítica e erudição, e escapar da memória consagrada por um grupo implica alguma forma de distanciamento crítico perante os fatos que a compõem” (Ibidem, p.29). Eis um dos sentidos mais singulares da educação patrimonial, que considera a *produção e o contexto de produção* dos bens culturais tomados como patrimônio.

2 A educação patrimonial e seu percurso no Brasil

As primeiras noções de educação patrimonial no Brasil surgiram em 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, ocorrido no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Na ocasião, Maria de Lourdes Parreiras Horta e Evelina Grunberg, foram precursoras na criação de propostas educativas no Museu Imperial, no qual exerciam suas atividades profissionais. Em linhas gerais, para que se chegasse a uma proposta de educação patrimonial no Brasil, a inspiração foi encontrada “[...] no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra” (IPHAN, p. 13, 2014).

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

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

A Educação Patrimonial pode ser assim um instrumento de “**alfabetização cultural**” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao desenvolvimento da auto-estima dos indivíduos e comunidades, e à valorização de sua cultura, como propõe Paulo Freire em sua ideia de “**empowerment**”, de reforço e capacitação para o **exercício da auto-afirmação**. (HORTA, 1999)

Grunberg (2007, p.05), por sua vez, refere-se à educação patrimonial como “o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações.” Também é dela o conceito de patrimônio cultural enquanto “manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, [...], vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades” (Ibidem, p. 05).

Percebe-se nessas conceituações, uma preocupação com a simplicidade dos termos, no sentido de fazer-se entender, perante um público leigo no assunto, o que também é uma preocupação da educação patrimonial, tornando o patrimônio acessível a todos, mediando a leitura dos símbolos culturais que nos cercam. Os símbolos, os objetos e os lugares históricos seriam permanências do passado no presente, que ao serem estudados, investigados, trariam à tona a compreensão desse passado relacionado com o presente.

Baudrillard (2012, p. 83), por seu turno, se refere ao objeto antigo como elemento completo, “que se dá como totalidade”, que por não ter mais a função original existe apenas para significar. Ele caracteriza o objeto antigo como quente (repleto de simbologias e

significados) em oposição aos objetos contemporâneos, os quais considera vazios, frios. “Existe pois um estatuto particular do objeto antigo. Na medida em que aí se encontra para esconjurar o tempo na ambiência e onde é vivido como signo, não se distingue de não importa qual outro elemento e se acha em relação com todos os outros”.

Esse objeto antigo, que pode apresentar-se como objeto em si, edificação, lugar, dança, canto, festejo, modo de fazer, artesanato, entre muitas outras expressões do patrimônio cultural, é justamente o foco da educação patrimonial. Relacionar-se com o patrimônio, compreendê-lo inteiramente de forma a perceber sua importância, passando então a valorizá-lo em função dessa relação estabelecida.

Em sua origem, as ações de educação patrimonial obedeciam a uma metodologia própria, amplamente disseminada entre professores entre as décadas de 1990 e 2000. Este método possuía quatro etapas distintas do processo de investigação (GRUNBERG, 2007, p. 06), sendo elas: *Observação*: consiste na utilização dos sentidos para apropriar-se do bem cultural em sua forma concreta, investigando sua aparência, cheiros, barulhos e nuances materiais. *Registro*: etapa feita através do registro do objeto, utilizando para isso a descrição oral, escrita, desenhos, qualquer forma de representação gráfica do objeto de estudo. *Exploração*: consiste na análise do bem cultural, a partir de discussões, questionamentos, avaliações e pesquisas em outros lugares, com o propósito de desenvolver a análise crítica, tendo em vista a interpretação das evidências e dos significados. *Apropriação*: recriação interpretativa do bem cultural, demonstrando que o sujeito apropriou-se dele, que o compreendeu. Essa última etapa pode dar-se, inclusive, através das artes plásticas, do teatro, da dança, ou de outras atividades lúdico/pedagógicas.

Acreditamos que as etapas apresentadas favorecem um trabalho investigativo, através do qual a pessoa envolvida tem a oportunidade de exercitar o espírito científico, fazendo perguntas ao objeto cultural (aqui entendido de forma mais ampla como

qualquer tipo de patrimônio cultural – material ou imaterial) que poderão ser respondidas no momento dessa ação ou instigarão a pesquisa em outras fontes, o que consiste num processo de aprendizagem muito rico, baseado em descobertas e de acordo com as premissas recentes do campo da educação e das novas perspectivas pedagógicas.

Podemos encontrar nesta metodologia educativa alguma inspiração nas teorias educacionais em destaque nas décadas de 1990 e 2000, como Piaget e Vigotsky. Jean Piaget desenvolveu seus estudos observando crianças e constatou que as mesmas aprendiam através do esquema assimilação – acomodação, ou seja, assimilavam, conheciam o objeto de aprendizagem através dos sentidos e, o mesmo, era introjetado, junto ao arcabouço de conceitos já estabelecidos internamente no indivíduo que, por sua vez, são as ferramentas que ele possui para conhecer o mundo ao seu redor.

O simples contato/relação com o objeto de aprendizagem não é uma condição suficiente, “[...] ao desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que para tanto é preciso, ainda, o exercício do raciocínio. Por assim dizer, a elaboração do pensamento lógico demanda um processo interno de reflexão.” (TERRA, p. 03).

Além disso, estão presentes nessa relação outros fatores complementares, como a maturidade do indivíduo e de que forma se dá essa experiência com os objetos, bem como a vivência social e as formas com que se adapta ao meio. A aprendizagem se dá no processo de equilíbrio de todos estes elementos: empírico, cognitivo e emocional. Esse processo tem, assim “um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido” (Ibidem, p. 03).

Vigotsky certamente influenciou a educação patrimonial por meio de sua proposta de aprendizagem através da mediação, na medida em que afirma que os processos cognitivos se originam na mediação entre o homem e o meio em que vive, sendo que o homem interage sobre o meio e o meio

interfere no homem, assim “a partir da sua atuação em situações de interação social, da qual participam instrumentos e signos que o levam a se organizar e estruturar seu ambiente e seu pensamento. Os instrumentos e signos, social e historicamente produzidos, em última instância, mediam a vida.” (IPHAN, 2014, p. 22). Dentro deste processo de mediação surge o *sentimento de pertencimento*, de *fazer parte* de determinada realidade cultural, constituindo dessa forma, uma *identidade*.

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

Não podemos esquecer que todo esse processo passa ainda por questões afetivas, subjetivas, que implicam numa aprendizagem significativa, pois o patrimônio cultural não está, jamais, isento disso. É através da identificação do sujeito com o patrimônio cultural, que ocorre – ou não – a aprendizagem, na medida em que se estabelece um vínculo com o objeto, nesse caso o patrimônio (seja ele tangível ou intangível). Afinal, a relação de apropriação desse patrimônio, como ocorre com as peças de um museu, “inclui ainda dimensões afetivas, estéticas, societárias e sociais” (ALLARD e LANDRY, 2009, p.21)

Acreditamos, ainda, que a *identidade* (CANDAU, 2012) é um conceito muito importante nesse processo, uma vez que a educação patrimonial pode utilizar-se de uma relação direta entre o cidadão e o patrimônio cultural, ou ainda despertar essa relação com a atividade educativa, valendo-se da reflexão, *para que o sujeito perceba um vínculo com o patrimônio*, passando então a valorizá-lo. Essa

valorização é sempre o objetivo principal das propostas de educação patrimonial, é *através dela que se dará a preservação – e a atualização – do patrimônio cultural*.

Outra questão importante é que, surgida entre as paredes do Museu Imperial, a educação patrimonial, sempre priorizou o uso de objetos do museu e o próprio espaço museal, como pontos de partida. Ou seja, as ações realizadas sob a forma de oficinas ou outras atividades educativas acabavam por utilizar-se muito mais de objetos dos museus para *observar, registrar, explorar e apropriar* do que outros objetos, advindos de outros contextos.

Sobre isso, é preciso ter clareza, que os objetos que se encontram em museus têm um significado específico – uma historicidade singular e própria – e são, ao mesmo tempo, suportes de memórias constituídas, de discursos (muitas vezes) dominantes, que por sua vez, priorizam algumas vozes do passado, na medida em que:

As instituições que tratam da preservação e difusão do patrimônio cultural, sejam elas arquivos, bibliotecas, museus, galerias de arte ou centros culturais, apresentam um determinado discurso sobre a realidade. Compreender esse discurso, composto de som e silêncio, de cheio e vazio, de presença e ausência, de lembrança e esquecimento, implica a operação não apenas com o enunciado da fala e suas lacunas, mas também a compreensão daquilo que faz falar, de quem fala e do lugar de onde se fala. (CHAGAS, 2002, p. 43)

Além disso, até chegar ao espaço museal, os objetos passam por uma longa trajetória de escolhas, desde a *seleção* para doação na casa das famílias, onde os mesmos se encontravam, uma vez que parte-se do pressuposto de que o que é doado para o museu é algo que – não raras vezes – não apresenta muito significado para as pessoas que detinham a sua propriedade, sendo muito comum a doação de acervo por ocasião do falecimento de entes mais antigos, como avós ou familiares mais próximos, por exemplo.

Além disto, dentro do museu – *enquanto uma instituição de memória* – ele passa por nova triagem, observando as condições físicas, possibilidades de

exibição em exposições ou a opção por compor a reserva técnica, observando se há, ou não, relação entre aquele objeto e a história que o museu procura contar através de suas *ambiências* (POULOT, 2013), e *narrativas visuais* (BURKE, 2004). A partir dessa constatação, percebe-se “que o acervo dos museus é o produto das escolhas realizadas por determinados agentes sociais, estando diretamente relacionado às significações que esses atribuem aos objetos, ao próprio museu e ao que esse deveria conter.” (POSSAMAI, 2010, p. 65-66).

Vale destacar que o contexto em que surge a educação patrimonial no Brasil, fica assim determinado, percebendo-se aspectos muito positivos nesse processo, mas também os dilemas de uma educação, que reproduz modelos e difunde uma história conservadora, ainda carente de mais criticidade e que contribui, ainda, para os “esquecimentos”.

São, sem dúvida, significativos os avanços percorridos na luta pela preservação do patrimônio cultural, através da educação patrimonial. Mas falta, ainda, essa perspectiva crítica da educação patrimonial, se aproximar cada vez mais dos grupos não representados nos museus, e que dessa forma ainda se encontram à margem da história e de uma memória que represente os diferentes grupos presentes no processo histórico das comunidades.

3 A educação patrimonial no contexto regional e suas implicações (pedagógicas)

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

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

Destacaremos aqui, como exemplo dessa ação, o projeto implementado em Londrina, no Paraná, e que acabou ganhando visibilidade nacional, em decorrência de suas ações práticas. Inspiradas nos estudos de Moacir Gadotti e Demerval Saviani, herdeiros das concepções de educação libertadora de Paulo Freire, as reflexões e práticas educativas feitas em Londrina tem por princípio a educação para o senso crítico, para a autonomia e para a cidadania.

Para Magalhães (2009) a educação patrimonial desenvolvida no Brasil é, ainda, em grande parte, tradicional e, portanto, herdeira das características da educação formal tradicional. Como exemplo dessa constatação, observa-se o fato de ela ser universalizante e homogeneizante, no sentido de pressupor a existência de uma *única memória* e um único saber; ser integralizante, priorizando as manifestações culturais dos grupos dominantes e oficiais, vinculados ao Estado; propor uma única possibilidade para o conhecimento com foco na preservação e não na apropriação do patrimônio pelo sujeito; ser impositiva, deixando assim de favorecer a valorização de múltiplas memórias e identidades culturais.

Nessa perspectiva, pode chamar-se de educação patrimonial transformadora a concepção utilizada em Londrina, uma vez que para Magalhães (2009) atribui-se à essa prática os seguintes princípios: reconhecimento do contexto cultural local, valorizando a sua própria memória, percebendo-se como agente histórico (aquele que faz história); percepção da diversidade cultural e a multiplicidade das expressões do patrimônio; aceitação das várias possibilidades de interpretação e apropriação do patrimônio, favorecendo inclusive o surgimento de conflitos, percebe o *espaço local/individual* em relação com o espaço plural/coletivo, valorizando as narrativas e tensões entre o universal e o *singular*.

Essa forma de compreender a educação patrimonial favorece ações que geram cidadania, na medida em que “[...] possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re)conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito,

valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, [...]” (Ibidem, p. 52)

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

Também é importante trabalhar para que os cidadãos percebam que os elementos aos quais eles atribuem significado *não são menores* ou *menos relevantes* que o patrimônio cultural já estabelecido. É possível eleger novas alternativas de representação da identidade cultural de um grupo fazendo assim com que o mesmo as valorize e se *veja representado no patrimônio eleito em uma escala menor, regional ou local*. Ainda, de acordo com Magalhães (p. 61) “para que haja preservação, faz-se necessário a interação, que leva a valorização de sua herança cultural e a produção de novos valores e conhecimentos”.

Os projetos educativos desenvolvidos em Londrina, em sua maioria aconteceram fora das paredes dos museus e longe dos bancos escolares. Foram propostas executadas em comunidades e associações de bairros das periferias, carentes até mesmo de reconhecimento em alguma identidade, seja ela qual for. Todos os programas tiveram financiamento do Programa Municipal de Incentivo a Cultura – PROMIC. Quanto à metodologia, Londrina propõe apenas que seja usada nos espaços de educação formal. Ressalta-se que as etapas não são rígidas, podendo ocorrer simultaneamente ou em sequência, de acordo com o projeto. Dessa forma, a proposta consta de: *Etapa 1: Sensibilização/debate conceitual; Etapa 2: Busca de informações (Organização e registro, interpretação/exploração); Etapa 3: Materialização/produção do conhecimento*.

Já fazendo referência à educação patrimonial transformadora, Magalhães (2009) afirma ainda que a maior preocupação que devemos ter é a de ser instrumento para a garantia do direito à *memória* e à

cidadania, fortalecendo com isso, a identidade cultural entendida como plural e múltipla. Nesse caso, as singularidades da história local ganham visibilidade, ao mesmo tempo em que os sujeitos, em uma esfera local, percebem que suas expressões e manifestações também são importantes e, parte de um conjunto amplo, que vai muito além dos limites geográficos do bairro, do município ou da região onde vivem.

Em nossa discussão, consideramos fundamental ampliar a análise sobre os impactos da educação patrimonial em espaços educativos considerados formais, como a escola regular – inserida no contexto da contemporaneidade, na qual novos problemas aparecem como desafios para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a educação patrimonial aparece, sem dúvida, como uma dessas possibilidades, pautada no levantamento das necessidades e demandas sociais da região para a qual essa ação pedagógica está voltada.

É na região que ela surge, inevitavelmente, como uma possibilidade de valorização e resgate de parte da cultura do lugar, na perspectiva dos sujeitos que a elegem como objeto de investigação e de possibilidade de transformação da realidade social – na qual o passado da comunidade é (re)avaliado, na perspectiva do *presentismo* (HARTOG, 2014) que marca nossos tempos.

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

Além disso, esse processo deve considerar que o público que se quer atingir, muitas vezes, compreende a ação “como uma atividade de lazer, da

qual esperam prazer, educação ou informação, em iguais proporções, e valorizam o respeito dado pelos organizadores ao divertimento e ao estímulo de interesse, quando oferecido” (ibidem, p.55).

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

Obedecendo ou não a uma metodologia da educação patrimonial, é possível explorar diversos temas nas aulas, buscando principalmente uma abordagem multidisciplinar que faça os alunos pensarem o patrimônio cultural de forma mais ampla.

Nesse sentido “é recomendável que o grupo de professores de diferentes áreas se reúna para discutir e planejar sequências de ações didáticas e projetos educativos voltados ao patrimônio cultural e natural na escola.” (FIGUEIRA, 2012, p. 84). Na contramão da fragmentação curricular, a educação patrimonial pode ganhar sentido e contribuir, decisivamente, para a valorização do lugar onde vivem os próprios estudantes, *que passam a ser vistos como parte e não como exclusão de uma totalidade*. Nesse contexto, o patrimônio cultural, enquanto diferentes formas de expressão dessa coletividade, produz sentido e dá identidade ao grupo que passa a perceber-se como parte desse processo de interação social.

Inserida no tema transversal de pluralidade cultural, prevista nos Planos Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a educação patrimonial deve perpassar o conteúdo, atravessando as temáticas de todas as disciplinas do currículo regular.

Outro ponto importante é partir do que os alunos consideram patrimônio cultural, *seus lugares de memória* (NORA, 1993), uma vez que nem sempre existe o vínculo entre os sujeitos e os seus lugares e seus bens patrimoniais oficiais. Quando os alunos,

questionados em relação ao seu patrimônio, percebem que fazem parte da história e que também são agentes históricos, o professor pode interligar fatos e estabelecer conexões que permitam que o jovem/criança perceba que a *sua memória individual* faz parte de *uma memória coletiva* (HALBWACHS, 2004). Dessa forma é possível ampliar o debate para além do patrimônio individual, observando quais são os elementos que representam a coletividade.

É importante, esclarecermos as distâncias existentes entre a memória e a história, propriamente dita. Enquanto que a memória relaciona-se, diretamente, com as lembranças – muitas vezes contraditórias – a história procura estabelecer-se enquanto “registro, distanciamento, problematização, crítica e reflexão: ela é manejada, reconstruída a partir de outros interesses e em direção diversa” (MOTTA, 2012, p. 25), além de servir de instrumento para “denunciar e investigar os elementos que foram sublimados ou mesmo ignorados pela memória” (Ibidem, p. 25). Além disso, a memória, enquanto instrumento de poder na construção da identidade, pode desempenhar um papel singular na produção das representações e, especialmente, sobre o significado que essas representações, inscritas no patrimônio de uma comunidade, veiculam.

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

Insistimos, em nossa pesquisa, que a educação patrimonial pode vir a ser uma alternativa para construir, com o aluno, a aprendizagem sobre as narrativas históricas, uma vez que surgirão diversas interpretações sobre os objetos históricos em estudo, não sendo mais possível estabelecer uma única forma de perceber as representações estabelecidas entre os alunos e o patrimônio cultural.

Assim, esses sujeitos em transformação, perceberão que a história não se utiliza de *verdades*,

mas sim *discursos sobre o passado*, bem como narrativas sobre esse passado, que irão ainda depender de quem fala, para *quem fala e como fala*. Nesse exercício coletivo, operam sentidos fundamentais, não apenas sobre o “fazer história”, mas principalmente sobre os mecanismos de construção dos saberes sobre o passado, inseridos em seus campos de poder e das relações que se estabelecem a partir desse complexo processo de eleição/seleção do patrimônio em uma escala local/regional.

É válido lembrar que toda atividade pensada deve estar de acordo com o nível de maturidade e capacidade de compreensão dos alunos envolvidos. Recomenda-se que o primeiro contato com a educação patrimonial deva levar em conta a própria história de vida e família do aluno, o que pode acontecer, inevitavelmente, ainda nos anos de educação infantil. Afinal, a educação patrimonial, assim como todo trabalho pedagógico, deve ser compreendida como um processo gradativo e amplo, que considera suas etapas de desenvolvimento e de ação em relação ao público envolvido.

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

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

A partir daqui, procuraremos trazer as discussões essencialmente para o campo da educação patrimonial e como ela pode ser pensada no contexto do ensino de história da escola de educação básica brasileira do tempo presente.

Iniciamos nossa discussão, tomando como referência o fato de que, cada vez mais, a história ensinada na escola brasileira precisa, sem dúvida, se aproximar dos diferentes contextos e escalas, que constituem a nação. Nessa perspectiva, acreditamos que o patrimônio cultural de uma comunidade pode contribuir decisivamente para promover reformas significativas no âmbito da cidadania, desenvolvendo na coletividade as noções básicas de respeito em relação aos bens culturais que constituem parte da riqueza das singularidades presentes na comunidade.

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

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

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

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

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

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

Dessa forma, cabe ressaltar que nessa perspectiva – *de considerar os museus e as diferentes expressões do patrimônio para além dos museus como potencialidades de educação*

patrimonial – “muitas vezes, memória e patrimônio estarão presentes nas sugestões de atividades quando propõem que você e seus alunos realizem entrevistas com pessoas da família e da comunidade, que trabalhem com fotos e documentos diversos” (PAIM, 2010, p.84).

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

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

4 Algumas aproximações entre memória, identidade e educação patrimonial

Inicialmente é preciso perceber que a neutralidade não tem lugar em nenhum espaço de realização da educação patrimonial, uma vez que o próprio patrimônio cultural não é neutro. Museus, arquivos, salas de aula, comunidades em geral, todos são territórios em disputa, espaços de poder em dinâmicas sociais diversas.

Dá ser possível afirmar que “é desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica, interessada em investigar ao serviço de quem estão

sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu.” (CHAGAS, 2013, p.30)

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

Considerações finais

Analisando a trajetória da educação patrimonial no Brasil, se percebe que ocorreram significativas mudanças nas abordagens, e que essas modificações conceituais acompanharam todo o debate crítico a respeito da história como campo do conhecimento e do patrimônio cultural como representação da sociedade.

Atentamos para o fato de que a educação patrimonial pode ser operacionalizada tanto em espaços considerados formais ou não formais de ensino. O que mais interessa, na acepção concreta da educação patrimonial, é que ela de fato aconteça pautada em pressupostos lógicos, voltados para a valorização dos elementos que constituem a singularidade do lugar onde ela acontece.

Dessa forma, o patrimônio passa a não ser apenas contemplativo, mas (re)produtor de significados, que permitem melhor *compreender o campo de tensão entre a memória, a identidade e as diferentes formas de apropriação e difusão de representações sobre a cultura*.

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

singularidades do lugar e das pessoas que habitam esse lugar.

O patrimônio cultural pode ser sim uma ótima ferramenta para compreender o mundo que nos rodeia, mas deve ser interpretado. Nesse processo, o mais importante é saber fazer as perguntas corretas, estabelecendo um diálogo entre o patrimônio, suas representações e o seu campo de produção, marcado por escolhas, definições e tentativas de imposição de memórias.

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

São elas que poderão produzir conhecimento, articuladas com as questões sociais do grupo envolvido e, não apenas reproduzir ou contemplar o patrimônio como objeto estático e atemporal, desprovido de historicidade e de relação com o lugar e as pessoas que o produziram e o elegeram como patrimônio cultural.

Referências

- ALLARD, Michel; LANDRY, Anik. O estado da arte da pesquisa sobre educação museal no Canadá. MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana M.; VALENTE, Maria E. A. ; *Museu: lugar do público*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p.15-26.
- BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

- CAIMI, Flávia Eloísa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida M. D. de. (org). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), p.59-82.
- CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História? In: OLIVEIRA, Margarida M. D. de. (org). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), p.17-34.
- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*. João Pessoa: Iphan, 2013. Disponível em <http://casadopatrimoniojp.com/wp-content/uploads/2013/10/Caderno-Tem%C3%A1tico-03-Parte-011.pdf>. Acesso em 29 set. 2015.
- CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 19, n. 19, 2002, p. 43 – 80. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367/276>. Acesso em 16 out. 2015.
- CHARTIER, R. *À beira da falésia*. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHOAY, Françoise. *Alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.
- CIAMPI, Helenice. O professor de história e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio C.; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania R. de. (orgs). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Unesp, Anpuh, 2008. p. 203-222.
- CID, Ricardo. Isso eu não vi: memória, identidade e patrimônio imaterial na comunidade quilombola São Roque. In: CASTELLS, Alicia N.G. de; SANTOS, Jeana L. da C.; (orgs). *Patrimônio cultural e seus campos*. Florianópolis: UFSC, 2014. p. 97-112.
- FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. *Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- GALZERANI, Maria C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio C.; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania R. de. (orgs). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Unesp, Anpuh, 2008. p. 223-235.
- GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558606/mod_resource/content/0/GRUNBERG_Evelina.pdf. Acesso em 30 ago. 2015.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HORTA, Maria de Lourdes P., GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999.
- IPHAN. *Educação Patrimonial, Histórico, conceitos e processos*. 2014. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em 14 ago. 2015.
- McMANUS, Paulette M. Uma palavra em seu ouvido...o que você quer dizer quando fala, ou pensa a respeito de educação (formal e informal), aprendizagem e interação? In: MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana M.; VALENTE, Maria E. A. ; *Museu: lugar do público*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p.47-62.
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. *Educação patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. Unifil, 2009. Disponível em http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/Livro_Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em 24 set. 2015
- MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial: Uma análise conceitual. In: ZANON, Elisa Roberta; ET AL. (org). *A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país*. Londrina: EdUnifil, 2009. p. 65-77.
- MOTTA, Márcia M. M. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.21-36.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História PUCSP, nº 10, dez. 1993. p. 07-28.
- PAIM, Elison Antonio. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, Margarida M. D. de. (org). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), p.83-104.
- POSSAMAI, Zita Rosane. As artimanhas do percurso museal: narrativas sobre objetos e peças de museu. *Revista Museion*, vol.4, n. 7, Jan – Jun, 2010, p. 64 – 72.
- POULOT, D. *Museu e Museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/>. Acesso em 15 set. 2015.

TREVISAN, Ana Claudia Cerini. *Educando para o patrimônio cultural: propostas de práticas para a educação formal*. Londrina: Ed. Unifil, 2012. Disponível em http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/9/513_841_publipg.pdf . Acesso em 16 out. 2015.