

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA HISTÓRICA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS E CONSIDERAÇÕES¹

Ângelo Emílio da Silva Pessoa²

*Nas paredes ecoavam
O silêncio e a lembrança
Entre ruas desertas
Ele está só de passagem
Nas vertigens e tontura
Surgiam todo tipo de imagens
(Loro Jones e Mark Rossi)*

*Vou viajar contigo esta noite
Conhecer a cidade magnífica
Velha cidade supernova
Vagando no teu passo sideral
(Vítor Ramil)*

Antes de ingressarmos propriamente no teor da questão, gostaríamos de circunscrever alguns significados para o artigo que pretendemos desenvolver. Digo isso em função de uma maneira peculiar através da qual pretendemos abordar a discussão da educação patrimonial, do ensino de história e da cultura histórica. A princípio, gostaria de pontuar as considerações a seguir de forma bastante precisa como a de um *professor de História*. Professor por longo tempo de ensino fundamental, que atuou entre as décadas de 1990 e 2000, na rede pública de educação na cidade de Campinas (SP)³ e que se defrontou com a experiência de elaboração de um material de subsídio didático para o trabalho com professores e alunos da rede, a partir do patrimônio cultural daquela cidade. Esse material, desenvolvido entre 2002 e 2004, veio a ser publicado em 2005, sob o título

¹ O presente artigo é resultado de participação em mesa redonda realizada no dia 27 de setembro de 2011, no III Seminário de História e Cultura Histórica do PPGH-UFPB, com a participação dos Professores Drs. José Miguel Arias Neto e Alarcon Agra do Ó. Por motivos variados, havia ficado em brancas nuvens sob a forma de rascunho desde então, mas, por fim, o autor se decidiu a dá-lo a lume. Seu tom coloquial, em grande medida se deve à intenção provocativa do autor e por ter sido escrito para a fala. Agradeço às sempre pertinentes observações da Prof^ª Regina Célia Gonçalves.

² Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto do Departamento de História e Coordenador do PIBID-História da Universidade Federal da Paraíba. E-Mail: <angeloepessoa@hotmail.com>.

³ Vale, aqui, informar que também havia exercido a docência na década de 1990 na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e entre 2000 e 2006 na Rede Municipal de Educação de Campinas (SP), além de ter trabalhado com a docência em faculdades particulares da região e ter participado da equipe do Projeto de Implantação do Museu da Cidade de Campinas. Após o evento que originou esse artigo, ingressei na Coordenação do Sub-Projeto de História do PIBID-UFPB, até a presente data, o que me manteve em contato direto com a Educação Básica e seus dilemas.

“Conhecer Campinas numa perspectiva histórica”⁴. Foi exatamente naquela condição, e na experiência docente subsequente, que tivemos que nos defrontar com as alternativas teóricas para estabelecer rumos, opções, caminhos. Trata-se de uma série de observações parciais, reunidas a partir de situações experimentadas na relação com o patrimônio cultural e a educação patrimonial, que pretendem se constituir num convite à discussão.

Considerando, ainda sumariamente, essa condição pregressa de professor de História do ensino fundamental, cabe afirmar que os obstáculos existentes para um diálogo mais efetivo entre o ensino básico e o superior agravam ainda mais essa difícil situação, que tem entre suas notórias dificuldades as já sobejamente conhecidas precariedades do ensino básico, em especial no âmbito da rede pública, muito embora os professores da rede privada enfrentem uma série de outros problemas graves para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Outrossim, não poucas vezes a Universidade desenvolve visões estereotipadas da educação básica, que oscilam entre a terra dos sonhos e a sucursal do inferno, poucas vezes se aproximando da concretude dos problemas, desafios e, por que não dizer, excelências desse nível de educação.

Consideramos que esse tema envolve uma série de questões que ultrapassam a competência de uma só disciplina, no caso a História, e que exige reflexões de ordem preliminar para o seu desenvolvimento. A partir de nossas experiências, entendemos que a educação patrimonial, para além de uma prática de caráter apenas formal nos planos de ensino, necessita de uma discussão do âmbito do espaço escolar, envolvendo disciplinas diversas, o que se torna essencial para a sua efetiva realização. Grosso modo, a educação patrimonial acaba por se limitar a ações esporádicas e desconectadas do planejamento efetivo da Escola, tornando-se mais uma atividade de lazer que uma prática pedagógica consistente, salvo experiências meritórias, mas isoladas e dependentes do engajamento de alguns professores/ escolas.

Queremos ressaltar, desde já, que as considerações adiante estão muito longe de se pretender definitivas. Se, por um lado, objetivam sacudir certas zonas de conforto e autocomplacência pedagógica e suscitar discussões, por outro, não deixam de observar que existe um valioso acervo de reflexões e experiências, que devem ser devidamente consideradas. Toda nova fronteira educacional – pelo menos considerando o caso da educação patrimonial como experiência de pouco mais de duas décadas – reúne experiências de grande consistência e rigor misturadas com peças de propaganda e é necessário sempre analisar com cuidado, evitando generalizações inadequadas ou relativizando algumas análises.

Num primeiro momento, nos cabe considerar que a educação patrimonial surge com base na constatação de que as diversas políticas de preservação de bens do patrimônio cultural (em suas diversas modalidades, sejam materiais ou imateriais) não podem se limitar à atuação dos diversos organismos de proteção, às Universidades ou às iniciativas vinculadas às políticas do setor de turismo. Dessa forma, percebe-se que a educação (e a escola básica nesse bojo) aparece como um vetor fundamental nessa

⁴ PESSOA, Ângelo Emílio da Silva (org. e coord.) *Conhecer Campinas numa perspectiva histórica*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação; Brasília: FNDE, 2005.

questão e que as problemáticas de preservação envolvem atores os mais diversos no conjunto da sociedade. A atuação de órgãos de proteção patrimonial, por mais recursos que sejam aplicados, não pode prescindir de uma ativa participação do conjunto da sociedade na sua valorização e defesa e, nesse sentido, a formação escolar permite o estabelecimento de uma consciência mais ampla de preservação, consistente com o princípio de que só se defende aquilo que se conhece.

Nesse sentido, Tumelero observa de forma pertinente:

Dessa forma, a educação patrimonial carrega em si uma responsabilidade social. Vai além da construção da identidade cultural da comunidade ou conscientização acerca do valor do patrimônio local. Podemos usar a metodologia da educação patrimonial no sentido de libertá-la daquilo que a oprime. Não se trata de indicar receitas prontas ou estabelecer metas de ‘libertação’ dessa comunidade, mas que a educação patrimonial gere uma autonomia de pensamento crítico e leitura da realidade local, de forma que a comunidade passe a reivindicar aquilo que lhe é de direito ou perceba necessidades novas para a melhoria de sua qualidade de vida.⁵

Pensar que tudo pode se resolver apenas com a alocação de mais recursos (diga-se de passagem, quase sempre bastante escassos, com os quais os organismos de preservação se defrontam) ou com a adoção de novas alternativas técnicas, implica numa redução do alcance da problemática, uma vez que a definição de certos bens para integrarem uma condição especial de patrimônio coletivo, implica na necessidade da participação coletiva em sua valorização e preservação, sem eximir, certamente a ação dos organismos que atuam nessa área e a necessária presença do interesse público na mesma.

A constatação de que é importante e valiosa a construção de uma educação especificamente patrimonial, se liga a problemáticas específicas do meio educacional brasileiro, que, segundo nossa compreensão, apresenta suas peculiaridades.

De maneira geral, não poucas vezes, a adoção de novas estratégias educativas é permeada de amplas e plenas expectativas de redenção de todos os problemas existentes. Como numa espécie de curiosa “herança sebastianista”, as novidades educacionais são quase sempre apresentadas como uma nova panaceia, como se soluções alquímicas resolvessem de forma mágica problemas acumulados ao longo de muitas décadas. Dessa forma, os grandes sonhos não poucas vezes acabam em pesadelos ou em melancólicos abandonos de projetos de refundação do mundo.

Decorrente disso, o apego desmedido às perspectivas novidadeiras aparece como marca importante. Tudo o que precede as inovações é inserido no problemático

⁵ TUMELERO, Lires Irene. “A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e Arqueologia no Ensino Fundamental no Município de Seara, SC”. In: SOARES, André Luís Ramos & KLAMT, Sérgio Célio (orgs.). *Educação Patrimonial: Teoria e Prática*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, p. 83. Grifo nosso.

rótulo de “tradicional”, ao qual cabe simplesmente ser varrido pelas novas pedras filosóficas. Cabe considerar que muitas dessas inovações expulsam a dita tradição solene e festivamente pela porta da frente, mas autorizam sua entrada solerte pelas janelas dos fundos. Não raro, o que se apresenta como o “pós-pós-neo-neo” é prato requentado e que mal deixa esconder o bafio das velhas arcas do tesouro de nossa alquimia intelectual (leia-se, a suposta transmutação dos metais vulgares em ouro finíssimo). Não significa, aqui, pregar um apego às obras consideradas clássicos⁶, mas não se pode ir muito adiante sem certo lastro intelectual e sem acúmulo e conhecimento de experiências e reflexões pretéritas numa perspectiva crítica.

Um exemplo aqui seria pertinente: poucas cidades no Brasil possuem a sua “história” escrita, nos ditos moldes tradicionais, ao estilo daqueles livros que elencam os principais fatos, os personagens célebres, as datas memoráveis. Subitamente, professores de história de faculdades e universidades se põem a desconstruir o que sequer foi construído, a desmaterializar uma matéria que sequer o foi. É um pulo sem mediações de uma antiga aldeia francesa (com dezenas e dezenas de monografias escritas) para uma cidadezinha brasileira, de tal forma que muitas vezes os mestres e seus acólitos investem contra os moinhos imaginários da suposta historiografia tradicional local. Passamos direto do nada para o “pós-qualquer-coisa”, sem a sedimentação da história metódica e suas sucessoras. Certamente, há cidades contempladas com muitos estudos qualificados, que permitem sofisticados voos teóricos e metodológicos, mas a realidade da maioria é que se faz a história da marca de sabonete preferida das estrelas de cinema local, sem se saber sequer o nome dos seus feitos. Certo, não se faz história exclusivamente com feitos, mas também não dá para ficar apenas no “sabonetismo” histórico.

Nesse plano mais geral e no que tange à gestão da educação, cabe a consideração de um peculiar aspecto que é a proliferação de uma burocracia supostamente democrática, que entulha os canais de ação com milhares de formulários e relatórios, que levam os agentes educacionais a gastarem mais tempo dizendo o que vão fazer e dizendo o que fizeram, do que propriamente fazendo o que deveria ser feito. A tal mania dos projetos para o que der e vier, pelos mais banais motivos, nos faz acreditar que vivemos numa espécie de “projeto-lândia”, um feliz país nos quais todos os problemas se resolvem no alto de uma montanha de papéis laboriosamente acumulada nos escaninhos e desvãos de nossa administração das pessoas e das coisas. E haja índices e índices, que já nos teriam feito chegar à lua, caso a lua existisse e não fosse apenas uma projeção de nosso imaginativo imaginário.

Cabe frisar, ainda, que todos esses ingredientes se misturam num caldo de fervoroso otimismo, que faz lembrar uma espécie de “coro das pollyannas”⁷, no qual

⁶ Não adentrarei aqui numa discussão sobre a pertinência de definir determinadas obras como clássicas, mas me acosto nesse ponto e recomendo vivamente a leitura de CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Ed. especial. Tradução de Nilton Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

⁷ Apenas para definir o uso dessa denominação, aqui faço alusão ao chamado “coro das cassandras”, que se refere a uma personagem da mitologia grega, cuja capacidade de profetizar desgraças não recebe o devido crédito e, portanto, o coro das cassandras significa de forma figurada o coro dos catastrofistas. Já o coro das pollyannas se remete à conhecida obra Pollyana (menina e moça), da escritora estadunidense Eleanor H. Potter, cuja personagem-título pratica o “jogo do contente”, que

se joga ativamente o “jogo do contente”, que consiste em traduzir aquilo que é pelas expectativas em relação ao que “deveria ser”. Trocando-se algumas palavras aqui acolá, a exploração, a violência, os preconceitos, a degradação e outras mazelas, ficam suprimidas pelo linguajar adequado, pelo uso da devida etiqueta na escrita e na fala. Como nos disse sabiamente Marc Bloch, nas circunstâncias dramáticas de 1940:

*Ora, todo professor sabe muito bem, e um historiador talvez até melhor que ninguém, que não existe perigo mais grave para uma pedagogia do que ensinar palavras em vez de coisas. Armadilha ainda mais mortal porque os cérebros jovens já são, em geral, muito propensos a se embriagar com as palavras, tomado-as por coisas*⁸

Não estamos aqui desqualificando a inovação, a necessidade de sistematização de experiências e o cuidado com o uso de uma linguagem coerente com os direitos de todos os cidadãos, mas chamando a atenção de que cada um desses elementos por si só não resolve muita coisa e, muitas vezes, inocentemente, escamoteia mecanismos extremamente perversos de exercício de esferas de dominação.

Por outro lado, nem toda a herança recebida no âmbito da educação é um mero entulho “tradicional” que exige apenas a sua remoção. O respeito ou, pelo menos, o conhecimento de experiências de outras épocas, ressaltando seus limites ou eventuais equívocos, é algo a ser devidamente considerado. Enfim, a educação, por mais inovadora e libertadora que pretenda ser, não pode prescindir de rigor, estudo sério, dedicação. Cabe um lembrete de Paulo Freire, tão inadequadamente associado a uma equivocada noção de laxismo pedagógico, em fala quase cinquentenária, mas ainda atual: *Estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a*⁹. Certas abordagens pretensamente inovadoras não conseguem superar um caráter populista, panfletário ou até paternalista, sem conseguirem estimular uma postura crítica e participativa dos cidadãos. Já disse o mesmo Bloch na obra anteriormente citada:

[...] oscilando sem tréguas entre um humanismo à moda antiga, que se mantém sempre fiel a seu valor estético, e o gosto muitas vezes imoderado pelas novidades, tão incapaz de preservar as qualidades estéticas e morais da cultura clássica quanto de criar outras, nosso ensino secundário faz muito pouco para desenvolver a energia intelectual. Como as universidades, ele enche os alunos de exames. E reserva

consiste em sempre ver o lado bom de tudo; dessa forma, o coro das pollyannas sempre veria o tom róseo das coisas.

⁸ BLOCH, Marc. *A estranha derrota*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 106.

⁹ FREIRE, Paulo. “Considerações em torno do ato de estudar [1968]”. In: _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 09.

*pouco espaço para as ciências da observação, tão propícias a desenvolver a iniciativa dos olhos e da massa cinzenta.*¹⁰

Bloch falava da França nos anos 30 e 40 do século passado, mas essas considerações – *mutatis mutandis* – também podem ser aplicadas a certas situações com as quais nos defrontamos no nosso meio educacional em datas muito atuais.

Chegamos até aqui para argumentar que a educação patrimonial deve ser encarada como uma metodologia e um campo de ação bastante rico e proveitoso, mas que não deve ceder a determinados equívocos, sob pena de consistir em mais uma daquelas modas que vêm e vão, ao sabor das circunstâncias de cada estação. Outrossim, como professor de história, temos de relacioná-la com nossa área específica de conhecimento (não exclusiva nem necessariamente agente principal na educação patrimonial, mas indispensável na mesma) e com a cultura histórica com a qual a mesma se relaciona.

Vamos enumerar adiante o que entendemos como alguns equívocos largamente disseminados, muitas vezes repetidos de forma acrítica ou ingênua, a fim de pensarmos na construção de propostas adequadas de educação patrimonial:

Educação patrimonial é igual a patrimônio histórico – Embora essas questões estejam diretamente relacionadas, ambas são questões de dimensões diferentes. Em primeiro lugar, o patrimônio cultural (discutiremos adiante sua significação para além de patrimônio histórico) envolve a definição de uma série de questões ligadas à delimitação de um determinado conjunto de bens (materiais ou imateriais) como dotados de uma condição especial frente a uma determinada sociedade. Muitas vezes estas questões estão ligadas à atuação de técnicos especializados, que se dedicam a diversos procedimentos para efetivar essas atividades. A educação patrimonial visa a aproximar, de maneira interativa, esse patrimônio (em suas diversas acepções) do âmbito da educação mais geral, buscando a interação mais ampla entre o patrimônio e a sociedade, com efetivos reflexos, inclusive, sobre as políticas de preservação, com a construção de pontes para o exercício do diálogo entre os especialistas e a população em geral. Destarte, uma educação patrimonial, a depender de sua concepção e prática, tanto pode ampliar as referências de leitura do mundo, quanto pode, ingenuamente, reforçar estereótipos indesejáveis, sendo o principal deles um culto ingênuo do passado como “um tempo no qual as coisas eram mais belas”. Sobre esse perigo, nos alertam Funari e Funari:

Em uma sociedade tão desigual, como a brasileira, ainda bastante patriarcal, a Educação patrimonial encontra desafios próprios. Um dos grandes desafios, a nosso ver, é como incorporar valores da diversidade cultural na prática relativa

¹⁰ BLOCH, A *estranha derrota*, p. 140-141.

ao patrimônio, como incluir as diferenças no universo de preocupações dos que se dedicam à Educação patrimonial.¹¹

O patrimônio histórico corresponde a antigas edificações – no Brasil, um velho costume, associado à identificação entre patrimônio e edificações do período colonial, restringiu sua percepção pela comunidade em geral e, para nosso pasmo, por não poucos historiadores. Autores como Malhano e Chuva já destacaram com pertinência que a criação dos órgãos de proteção patrimonial esteve diretamente associada à construção de um sentimento de nacionalidade e a uma concepção monumental a ela associada, entre as décadas de 1930 e 1950. Seria, em geral, conhecimento especializado de professores e pesquisadores da história colonial ou de períodos mais remotos (algumas pessoas que atuam nessa área, incredivelmente, também acreditam nessa perspectiva)¹². Dessa maneira, sedimentou-se uma percepção “passadista” de patrimônio e efetivou-se a perda das conexões possíveis entre o patrimônio e o tempo presente, instaurando uma clivagem entre passado e presente, que reitera uma visão linear do tempo histórico. O patrimônio é visto, num amplo senso comum, como algo morto e os que o conhecem como “desenfaixadores de múmias”, rememorando aqui uma sutil e conhecida provocação de Marc Bloch. Os múltiplos patrimônios herdados do passado fazem parte do presente e são com eles, na dimensão do presente, que nos relacionamos. Nessa acepção, as instalações de uma moderna unidade fabril ou uma manifestação de uma dança popular ou uma prática artesanal são tão patrimônio quanto uma antiga Igreja colonial. Dessa forma, assim como na História produzida através dos livros existe um diálogo entre o presente e outras dimensões temporais, a definição de patrimônio também engloba esse diálogo estabelecido a partir do presente. Assim, a própria definição de pressupõe seleção e esse critério seletivo não deixa de ter sua própria história, com jogos de poder, sacralização de certas memórias e apagamento de outras; esse é um campo minado e não pode ser trilhado portando os mapas da ingenuidade intelectual e pedagógica.

O patrimônio imaterial é mais democrático que o material – A usual identificação do patrimônio com a “pedra e cal” e com testemunhos dos segmentos dominantes da sociedade brasileira (como se associou longamente a percepção do patrimônio histórico, hoje visto de maneira mais ampla como patrimônio cultural), desatou críticas posteriores que estabeleceram a necessidade da superação desse quadro limitado para abarcar manifestações culturais, materiais e imateriais, provenientes dos mais diversos grupos sociais¹³. Se isso amplia a nossa possibilidade

¹¹ FUNARI, Pedro Paulo & FUNARI, Raquel dos Santos. “Educação Patrimonial: teoria e prática”. In: SOARES & KLAMT, *Educação Patrimonial...*, p. 18.

¹² MALHANO, Clara Emília Sanches Monteiro de Barros. *Da materialização à legitimação do passado: a monumentalidade como metáfora do Estado (1920-1945)*. Rio de Janeiro: Lucerna; Faperj, 2002. CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2009.

¹³ Sobre essa identificação persistente do patrimônio com os bens edificados de pedra e cal veja-se: FONSECA, Maria Cecília Londres. “Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de SÆCULUM – REVISTA DE HISTÓRIA [35]; João Pessoa, jul./dez. 2016. **145**

de percepção do que significa patrimônio, não implica que a pedra e cal devam ser relegadas a um plano menos importante. Certamente, a visita a um templo católico ou a uma fortificação coloniais deve se enquadrar numa percepção mais ampla de sua própria história, não consistindo apenas na apologia dos grupos dominantes daquela sociedade. O conhecimento histórico mais detido evita aquela deletéria clivagem entre mocinhos e vilões, nos quais apenas se inverte os sinais, transitando os conquistadores do papel de heróis para o de bandidos, trazendo para o prosclênio os heróis dos novos tempos. Ou como nos sugere a genial letra de “Milagre dos Peixes”, de Milton Nascimento e Fernando Brant “e no andor de nossos novos santos, o sinal de velhos tempos”. Com isso queremos aqui salientar que é possível trazer ao âmbito do patrimônio novas referências culturais, mas, contraditoriamente, tratá-las de forma conservadora e estereotipada. A definição de patrimônio imaterial consistiu num esforço para englobar manifestações culturais antes alijadas do que se consideraria acervo de toda a sociedade, em contrapartida ao acervo tradicionalmente construído para demarcar a memória do todo social. Assim, manifestações despidas do caráter monumental possibilitariam um alargamento do quadro de referências culturais a serem valorizadas. No entanto, caberiam duas observações: uma é a de que a definição de uma dada manifestação como patrimônio imaterial não efetiva em si a garantia de uma justiça almejada e efetiva para os seus agentes; às vezes a definição de uma manifestação de um bem como patrimônio imaterial elide relações de poder ou econômicas vigentes numa determinada comunidade e atende a interesses bastante limitados de grupos específicos. Por outro lado, e no que tange ao patrimônio cultural como um todo, as relações com a atividade turística são potencialmente significativas, mas extremamente delicadas, como veremos mais detidamente adiante.

É possível recuperar uma “autenticidade” original dos bens patrimoniais

– Certamente, as necessidades de restauração ou revitalização de bens patrimoniais, especialmente de bens imóveis, implica em providências técnicas e políticas urbanas voltadas para tal fim, mas, infelizmente, com grande frequência tais políticas tentam simplesmente “varrer” a população local, geralmente pobre e “incômoda” das vistas dos visitantes atraídos pelos turistas em torno desses bens. Diversas políticas, mesmo recentes, de revitalização foram verdadeiras operações de revalorização imobiliária, sem qualquer perspectiva de respeito às populações de áreas consideradas degradadas do ponto de vista especulativo¹⁴. O diálogo efetivo entre as diferentes instâncias governativas e técnicas e as populações locais deve ter como tônica a

patrimônio cultural”. In: ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (org.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

¹⁴ A famosa revitalização do Pelourinho, no Centro Histórico de Salvador, no início dos anos 1990, deixou profundas marcas referentes ao processo de “gentrificação” do lugar, com uso explícito de violência estatal para garantir os negócios que proliferaram em torno da recuperação da “autenticidade histórica” da região, em detrimento de seus moradores de baixa renda, literalmente escorraçados do lugar. Veja-se a avaliação crítica de Natália Vieira. Cf. VIEIRA, Natália Miranda. “Revitalização do Pelourinho X Revitalização do Bairro do Recife”. In: *Anais do V Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*. Campinas: PUC Campinas, 1998. CD-ROM.

melhoria das condições de vida e o respeito aos direitos sociais e culturais desses cidadãos com menor poder de influência política e econômica, muitos vivendo nas fronteiras da marginalização social. Dessa forma, tal como em qualquer política, se a definição de uma determinada manifestação como bem imaterial pode permitir amplos avanços na conquista de justiça social, pode também encobrir relações extremamente complexas de dominação, obliterando essas relações perversas em nome do pitoresco, do típico. Uma dada manifestação pode consistir numa comunidade disfarçada de seu próprio estereótipo, disfarçada de sua própria “autenticidade”, tal como se algumas pessoas tivessem que imitar a uma visão acerca de si para agradar um público consumidor ávido de curiosidades. Dessa forma, as distintas culturas devem poder preservar aspectos de si mesmas que considerem significativas para sua experiência histórica (e aqui falamos do tempo histórico para frente), mas não devem ser obrigadas a se congelar numa suposta “essência de si”, sem poderem eventualmente descartar aquilo que considerassem desnecessário ou nocivo para as suas vidas, tal como se um indígena potiguar fosse obrigado a manter certas práticas do passado de sua cultura e não pudesse portar um celular de última geração sob pena de perder seu “selo de autenticidade histórica”. A dialética entre preservação e mudança é muito complexa e sutil e todas as culturas têm o direito de buscar novos caminhos, sem idealizações do passado, mas também – na outra ponta – sem serem submetidas ao massacre da indústria cultural, que não poucas vezes sacrifica importantes manifestações no altar dos negócios e da pasteurização cultural. Onde encontrar o equilíbrio entre o que pode e deve ser mantido e o que pode e deve ser mudado? A resposta não é simples, mas, certamente, não deve prescindir da prática efetivamente democrática e da participação direta e ampla nas comunidades nas medidas que impliquem na modificação de seus destinos.

Todas as falas se equivalem e, em termos de história, qualquer um pode dizer o que bem entende sobre o que bem entender – Essa questão esbarra diretamente na cultura histórica e na memória social. Com toda a certeza, o respeito à diversidade cultural deve ser efetivamente garantido. Que pequenos guias turísticos afirmem informações descabidas sobre alguns bens em troca de uma pequena renda, não é o maior problema, mas a percepção que cada um pode moldar o passado ao seu bel prazer, sem qualquer anteparo, exige certa cautela. Se os historiadores desenvolvem os mais diversos procedimentos de regulação em relação às suas assertivas, isso permite aproximações um pouco mais cuidadosas (ou que deixem maior margem ao questionamento) que falas peremptórias sobre “a História”, que muitas vezes não provêm dos historiadores. Muitas vezes, uma percepção mais “popular”, em vez de apontar uma perspectiva crítica ou mesmo libertadora em relação à história e ao patrimônio circundante, reitera velhos mitos que só colaboram para excluir ainda mais os cidadãos em relação a esse patrimônio¹⁵. Qualquer

¹⁵ Nesse particular, são mais que relevantes as advertências de Pierre Vidal-Naquet sobre os usos do passado estabelecidos por neonazistas, que usam o relativismo e um suposto “revisonismo” como arma para estabelecerem determinadas mitologias de superioridade racial ou negação das atrocidades cometidas durante a vigência desse pavoroso regime. O historiador reclama a presença essencial do conhecimento histórico rigoroso para fazer frente ao vale-tudo estabelecido pelo relativismo
SÆCULUM – REVISTA DE HISTÓRIA [35]; João Pessoa, jul./dez. 2016. **147**

passado desenhado de maneira linear (o dos vilões ou o dos novos mocinhos) não colabora para as lutas por emancipação social. A história que podemos definir como verdadeiramente “tradicional” tem na linearidade e na ausência de questionamento o seu campo de força preferencial. Embora estejamos longe de concordar com boa parte das conclusões da autora, consideramos bastantes válidas as seguintes advertências:

*É realmente lamentável que, justo agora que a história está se tornando mais importante em nossas discussões públicas, a maioria dos historiadores profissionais tenha abandonado o terreno, deixando o campo livre para os amadores. A profissão tem se voltado para dentro nas últimas duas décadas, com a consequência de que a maior parte do estudo histórico da atualidade é autorreferente... e se não estão se fazendo entender pelo público interessado em história, outros virão correndo ocupar o vácuo que deixarão.*¹⁶

Dessa forma, gostaria de afirmar que os historiadores (sem uma visão corporativista, pois há bons e maus historiadores no pedaço) têm seu quinhão de contribuição a dar aos debates sobre história. Se nos anos 1970, sobejavam razões para a célebre e provocativa afirmação de Jean Chesneau de que “a história é decididamente muito importante para ser relegada aos historiadores...”¹⁷, certamente não podemos cair no extremo oposto de negar a importância do conhecimento histórico efetivo, para além do espetáculo universitário (*apud* Vidal-Naquet) e midiático. A mercantilização absoluta do conhecimento histórico significa a supressão de perspectivas críticas para se pensar a história, em nome de produtos de fácil vendagem e apaziguadores do passado e, como tal, instauradores da mansuetude conformista do presente. Frente aos diversos patrimônios e às diversas falas e memórias em seu entorno, a história crítica e (segue-se uma heresia) científica ainda tem sua contribuição para o viver melhor.

Por outro lado, ainda em termos de conhecimento histórico e de suas dimensões de pesquisa e ensino, cabe-nos observar que certos anseios por justiça não nos podem levar a transformar o que aconteceu naquilo que gostaríamos que tivesse acontecido. No caso do Brasil, por exemplo, o peso de quase quatro séculos de escravidão legal (e de sua sucedânea ilegal e disfarçada) não nos pode a levar a elidir essa questão. Se o conhecimento histórico deve propiciar elementos para a formação de uma consistente autoestima daqueles que o estudam, não é edulcorando o passado (numa perspectiva quase que paternalista) que obteremos resultados

inconsequente ou pelas imposturas efetivamente estabelecidas pelos falseadores de memórias. VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os assassinos da Memória: “Um Eichmann de papel” e outros ensaios sobre o revisionismo*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1988.

¹⁶ MACMILLAN, Margareth. *Usos e abusos da história*. Tradução de Carlos Duarte e Ana Duarte. Rio de Janeiro: Record, 2010.

¹⁷ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995, p. 20.

consistentes e duradouros para além de nossos justos desejos. Não nos libertaremos de um passado que desconhecemos. Nesse sentido, o conhecimento histórico também nos deve servir para definir com efetiva agudeza e consciência sobre aquilo que deve ser jogado fora, sob pena daquilo mesmo voltar disfarçado em novas vestes, tão ao gosto de algumas práticas pós-modernas de poder e opressão.

Tudo pode/deve ser preservado? – Toda sociedade deve definir de forma participativa o que é importante ser preservado – em termos materiais ou imateriais – para as atuais e futuras gerações, mas é importante perceber que a transformação também existe e que não se pode “congelar” certos hábitos ou lugares como típicos representantes de um passado, que deve ser mantido em detrimento desses mesmos lugares ou pessoas. Palavras como exótico e típico (tão associadas a uma abordagem turística do patrimônio) aparecem aí como elementos de reforço de uma percepção que retira alguns lugares e pessoas do mundo da história (transformação), para atirá-los na tumba do passado (eterna permanência). As permanências existem na dimensão do presente, mas elas se combinam de formas sinuosas com mudanças, algumas delas controladas diretamente por agentes e outras configurações de poder que escapam das mãos da maioria das pessoas. Dessa forma, a preservação ou destruição (descarte) não são questões menores ou despidas de escolhas, que, em última instância, são políticas. As pessoas precisam encontrar formas democráticas (e aqui não se firma compromisso ingênuo com uma democracia restrita ao mero jogo eleitoral/ institucional e se vai mais além numa perspectiva de uma democracia amplamente participativa) de realizar essas escolhas. Mudanças para melhorar as condições de vida (especialmente as vidas daqueles que mais precisam dessas mudanças) são bem vindas, mas não podem se dar ao talante da maioria para quem essas supostas melhorias são destinadas. Outrossim, a preservação de patrimônios não pode se estabelecer a partir de critérios que tenham como suposto o benefício de alguns em prejuízo da maioria. Para podermos continuar vivendo, precisamos experimentar algum nível de ruptura com o passado, mas o estabelecimento do grau e profundidade dessa ruptura não pode estar sob controle de publicitários ou departamentos comerciais das melhores empresas do ramo ou de burocratas do Estado ao seu serviço, mesmo que esses burocratas portem garbosamente o Diploma de historiadores ou detenham portaria de técnicos de alto coturno de órgãos de preservação do patrimônio histórico e cultural.

* * *

Postas essas impertinências num primeiro momento, cabe-nos examinar/sugerir algumas potencialidades da relação entre o ensino de história e a educação patrimonial, relacionando-as à cultura histórica na qual essas dimensões encontram-se mergulhadas. Para tanto, partiremos de um fortuito e singular acontecimento e dele tentaremos retirar algumas breves e incipientes conclusões.

No já distante ano de 1993, nós, eu e a historiadora Mirza Pellicciotta, tivemos oportunidade de conhecer a cidade sergipana de Laranjeiras, que abriga notável patrimônio edificado da economia açucareira colonial e do século XIX. Na ocasião era nosso propósito conhecer a singular Igreja de Nossa Senhora de Comendaroba,

situada em meio a um canal e retirada do núcleo urbano da cidade. Depois de longa caminhada sob um sol que apenas quem não passou dos 30 anos tem coragem de encarar, chegamos à notável edificação, cujas portas estavam levemente entreabertas. Ao empurrarmos as portas, seus gonços rangeram com o peso dos séculos e um simpático velhinho, cujo nome não tive o discernimento de registrar na memória (coisa que teria feito se tivesse mais de 30) que dormitava em um dos bancos acordou e passou a nos atender pressurosamente. Ao saber que eram pessoas vindas de São Paulo, o senhorzinho ficou eloquente e se pôs a mostrar em detalhes cada recanto do templo. Ao pé do altar, o senhorzinho nos mostrou uma lápide de certa suntuosidade e saiu-se mais ou menos com essa: “esse é o túmulo do Coronel Fulano de tal (e mais 300 sobrenomes ao gosto de nossas velhas elites coloniais), que construiu essa Igreja, mas era tão ruim para os escravos que não adiantou nada e foi para o inferno” (!!!). Após o espanto de ambos, lembrei-me do fundo do baú da memória de terrores infantis das tias maternas beatas de minha mãe, nascidas no final do século XIX na velha Paraíba e bastante idosas em meados dos anos 1970, sussurrando pelos cantos se alguém que havia morrido há poucos dias havia tido tempo de se salvar ou ido para o inferno. Ali se conectavam temporalidades distintas e uma antiga vida e velhos hábitos e crenças que remanesciam. A experiência trouxe a percepção de que o senhorzinho e seu vaticínio quanto à destinação infernal do velho senhor de terras e gentes era tão patrimônio quanto a própria Igreja de Comendaroba; a vida das pessoas é o grande e maior patrimônio histórico e cultural e se abstrairmos isso, só nos restam ruínas a serem construídas e devidamente administradas.

Sobre identidade e alteridade. Numa primeira aproximação do referido evento, é possível constatar que as identidades e alteridades (dois jovens professores de História, um paraibano radicado em São Paulo e uma paulistana descendente de italianos, em contato com um senhorzinho trabalhador que então zelava pela velha Igreja) são profundamente dúcteis e houve sugestivas interações e fricções naquele processo comunicativo. Para a paulistana, a referência ao inferno era grotesca, chocante e distante, mas para o paraibano se fazia familiar e estava depositada no subsolo de sua memória familiar. Essas refrações culturais são elementos necessariamente constitutivos e indispensáveis de uma plena experimentação patrimonial. Não são objetos que se comunicam sensorialmente entre si, mas são pessoas expressas em pessoas ou em suas obras, obras essas que inexistem sem os que as fizeram e as mantêm. A experimentação dos patrimônios não pode se fazer alienando a presença concreta e bem real das pessoas que lhes dão sentido, identidade ou alteridade, tal como a sua conversão em mero produto comercial tem tantas vezes feito. Dessa forma, entendemos que o que estava em questão na fala do senhorzinho era um indício da permanência de uma camada de tempo bastante profundo, que revelava crenças e práticas d’antanho por ele herdadas, com suas devidas visões de passado e expectativas de futuro, remanescentes nas fímbrias da modernidade que parece nos cercar e dominar.

As percepções das densidades do tempo. Um dos desafios dos historiadores frente ao nosso mundo contemporâneo, saturado de experiências sensoriais que

afetam nossa sensibilidade espacial e temporal herdada de séculos de gerações que nos antecederam, é estabelecer a possibilidade de compreender essas distintas temporalidades e percebê-las a partir de uma apreensão crítica. Isso foi captado com felicidade por Federico Fellini, em entrevista ao *Le Monde*, em 15 de janeiro de 1982:

*SILÊNCIO VIOLADO. A televisão mutilou nossa capacidade de solidão, violou nossa dimensão mais íntima, mais privada, mais secreta. Acorrentados por um ritual invasor, fixamos um quadro luminoso que vomita milhares de coisas que se anulam mutuamente, numa vertiginosa espiral. A paz só vem quando se desliga. Às onze horas, à meia-noite, pesa sobre os nossos ombros um grande e obrigatório cansaço. Vamos para o nosso leito carregados de uma vaga má-consciência e, no escuro, os olhos fechados, tentamos restabelecer o vínculo, como um fio rompido, do silêncio interior que nos pertencia... Se quisermos compreender alguma coisa, precisamos nos dedicar ao silêncio.*¹⁸

Nesse sentido, Chesneaux observa que nosso mundo contemporâneo está “invertendo a relação ancestral que, desde as origens do *Homo habilis*, se estabeleceu entre o humano como sujeito ativo e a máquina-objeto”¹⁹. Dessa forma, a experimentação patrimonial pode nos colocar numa possibilidade de percepção de diferentes temporalidades, para além do tempo maquínico que parece absorver e dominar as sensibilidades contemporâneas, podendo nos por em contato com outras espessuras e rugosidades temporais que enriqueçam nossas capacidades de perceptibilidade e, porque não, nosso senso crítico. Patrimônios como o silêncio e as penumbras parecem sugerir outras possibilidades de vivência humana. O ranger dos gonzos da porta no pesado silêncio da Igreja de Comendaroba nos colocam numa outra (e rica) perspectiva de percepção da própria vida, nesse sentido, nos alerta Jean-Nöel Luc “O importante está em tua observação, não na coisa observada”²⁰. Assim, torna-se possível descobrir que o tempo presente também é história e que o mundo continua mudando, para desespero daqueles que se pretendem demiurgos do tempo ou que pretendem reduzi-lo à sua capacidade exclusiva de percepção.

Saberes e sensibilidades de outros tempos e lugares. As possibilidades de viver o estranhamento. O contato com realidades muito distintas, inusitadas na nossa perspectiva, não nos põe em contato com o pitoresco que podemos reduzir a uma suave experiência superficialmente lúdica (embora seja imperativo ressaltar aqui, a dimensão lúdica possa nos levar a desenvolver sensibilidades profundas sobre a existência), mas nos coloca numa conexão direta com outras possibilidades de “ser” humano, que não são mais ou menos significativas que as nossas. Viver o

¹⁸ Apud CHESNEAUX, Jean. *Modernidade-Mundo: brave modern world*. Tradução de João da Cruz O.S.B. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 128.

¹⁹ Apud CHESNEAUX, *Modernidade-Mundo...*, p. 128.

²⁰ LUC, Jean-Nöel. *La enseñanza de la Historia del Medio*. Madri: Editorial Cincel, 1981.

estranhamento pode/deve servir como porta de entrada até para nossa autodescoberta e percepção de nossas singularidades e idiosincrasias. A educação patrimonial articulada de forma consequente ao conhecimento histórico pertinente e rigoroso (com isso queremos dizer, alicerçado em procedimentos críticos de investigação e não ao sabor das ondas mercadológicas de ocasião, bem além de uma ingênua concepção de “ciência positiva” que essa mesma mercadologia intelectual tenta nos impingir) pode trazer um enriquecimento de perspectivas bastante significativo, tal como observaram Pérez, Tavares e Araújo:

No que se refere à formação, é fundamental desenvolver e trabalhar projetos que integrem a dimensão cultural ao trabalho com a memória e ao estudo do patrimônio... num processo de reconstrução identitária que exija a destruição de representações monoculturais fundadas na redução da diferença como característica da homogeneidade.²¹

Dessa maneira, a experiência da educação patrimonial potencialmente nos permite a ampliação de nossas percepções acerca do tempo, em suas dimensões de permanência e transformação e do espaço, para além de sua dimensão virtual-informacional, permitindo-nos a fruição das sensibilidades para além do que é fornecido pela máquina. Quando, por exemplo, nos pomos em contato com reflexões acerca da quase eliminação da escuridão noturna do território das grandes cidades, nos colocamos em relação direta com questões que se relacionam e ultrapassam o estrito conhecimento histórico mas nos demandam alguma percepção e participação; dessa forma temos de debater problemas como a poluição luminosa, a mudança de hábitos de animais noturnos e proliferação de certos insetos. Outrossim, nos defrontamos com perturbações do sono, doenças ligadas à impossibilidade de dormir e todo o cortejo de afecções próprias da urbanidade moderna. Afinal, o sono e os sonhos não seriam patrimônios que estão a nos ser roubados? A escuridão noturna e o sono profundo não seriam direitos?

Observar que a palavra que usamos é patrimônio e não matrimônio.

Patrimônio é palavra de origem latina, relativa à herança de bens paternos, sendo os bens advindos da mãe alocados ao conjunto do nome paterno mediante o matrimônio. Dessa forma, a noção de patrimônio está inextricavelmente ligada a um princípio patriarcal presente em parte expressiva nossas sociedades contemporâneas e não se desliga das relações de poder vigentes. Definir o que é ou não patrimônio implica em manter afiado o gume do senso crítico. Isso não implica em sair por aí demolindo monumentos do poder e enaltecer acriticamente “todos os dominados do mundo”, como se o procedimento recomendado consistisse em trocar os santos do andor, mas se trataria de questionar mesmo a existência dos andores. Há bens

²¹ PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard & ARAÚJO, Mairce da Silva. “Alfabetização patrimonial: uma ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s”. In: _____; _____ & _____ (orgs.). *Memórias e Patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

patrimoniais de todos os tipos e procedências, desde grandes suntuosas catedrais barrocas a modestas obras artesanais ou hábitos alimentares, cada um desses patrimônios deve ser experimentado a partir de um processo de observação consciente de si próprio e não com o frágil instrumental da ingenuidade epistemológica.

* * *

Chegando quase ao fim dessas reflexões impertinentes, nos colocamos novamente na condição de professores de história, cômicos de nosso necessário e quase imperativo lugar nesse debate, não no sentido de ditar caminhos ou estabelecer a defesa incondicional de uma corporação de especialistas detentores de um saber inalcançável para os não iniciados, mas cientes de que historiadores são treinados para estudar história e isso tem certo valor frente ao vasto e importante universo da cultura histórica e, por que não dizer, do aparato histórico-mercadológico amplamente disponibilizado pelas mídias com pretensões de falar de tudo, por todos e para todos. Os historiadores (diga-se, os que se encontram cientes disso) podem ser entendidos, não como os que estabelecem as narrativas pretensamente únicas e oficiais (embora alguns tenham se arvorado fazê-lo), mas como aqueles que podem permitir brechas de entendimento, outras possibilidades de questionamento, outras respostas para as perguntas feitas. Sem serem de forma alguma monopolizadores dos discursos sobre o tempo e a experiência históricos, no entanto, os historiadores têm algo a dizer sobre isso.

Em geral, há uma inequívoca dificuldade de historiadores em lidar com as demandas específicas do patrimônio, que excedem de longe as suas habilidades mais familiares das salas de aula ou dos espaços de pesquisa. No entanto, a complexidade do patrimônio exige-nos alguma participação, mesmo que prestando “serviços críticos”, especialidade na qual somos efetivamente treinados. Nesse sentido, as considerações adiante, feitas para outra realidade, mas que nos guardam certa pertinência:

O atual ambiente operacional do setor de patrimônio levanta questões fundamentais para a história como disciplina. Os historiadores em geral não gostam de restrições que direcionem do esforço histórico para o serviço de projetos, porque projetos com definição ou temáticas populares podem não dar a liberdade intelectual que o acadêmico defende... Essas são questões que determinam o maior dilema do historiador com relação ao setor do patrimônio: até onde a integridade histórica pode e deve ser defendida diante de pressões comerciais e populares?²²

²² DAVIES, Susan. “História e Patrimônio”. In: LAMBERT, Peter & SCHOFIELD, Phillipp (orgs.). *História: introdução ao ensino e à prática*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 326.

As reflexões da historiadora galesa, apesar de exigirem certa reticência em serem feitas em relação a um ambiente bastante distinto do brasileiro, nos colocam de forma direta a relação sempre complicada entre a reflexão mais intrinsecamente intelectual e a execução de projetos que colocam desafios muito práticos. Os historiadores precisam se habilitar ao exercício dessas funções, ou ficarão restritos ao seu ambiente familiar, reclamando da pureza do conhecimento frente aos supostos abusos da cultura histórica ou da mercadologia histórica.

Voltando à experiência com o velhinho da Igreja de Comendaroba, o contato com sua cultura histórica própria nos coloca diante do desafio de entender certa economia moral, que demanda o castigo infernal para aqueles que exploram em demasia o trabalhador ou usam de forma indiscriminada a violência. Em sua fala não se questiona necessariamente a escravidão (embora ela possa ser deduzida) ou as eventuais hierarquias, muito menos a existência de um castigo imaginado para além da vida, mas subsiste um princípio de justiça, de que os maus receberão o seu devido castigo, mesmo que esse castigo esteja em mãos bem mais altas e inacessíveis que as humanas, mas cujo senso de premiação ou punição está depositado em expectativas de futuro bastante humanas, bem humanas. Nosso mestre Marc Bloch nos alertou para as peculiaridades da observação histórica, que deve estar afiada para perceber a presença humana onde ela parece mais insuspeita.

Em nossa inevitável subordinação ao passado, ficamos [portanto] pelo menos livres no sentido de que, condenados sempre a conhecê-lo exclusivamente por meio de [seus] vestígios, conseguimos todavia saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer. [É, pensando bem, uma grande revanche da inteligência sobre o dado].²³

Gostaria, aqui, de sugerir que a contribuição possível a ser dada pelos historiadores no que tange à educação patrimonial – e à leitura da vida em geral – é a possibilidade de pensar que há outras possibilidades do pensar.

Por fim, remeto-me às duas músicas em epígrafe e gostaria de pensar sobre várias oportunidades que tive, há tempos atrás, só ou acompanhado de amigos de longas datas, de cruzar tardas horas das noites as ruas de João Pessoa, Ouro Preto, Mariana, Santana de Parnaíba, Laranjeiras, Nova Andradina e muitas outras cidades e ter o grande prazer de ouvir o tropel de nossos passos pelo calçamento, ou ver a penumbra de becos e vielas, talvez enxergar até um furtivo e tímido fantasma se esgueirando no breu da noite. Nos dias que correm, isso se tornou impossível, me dizem, pela insegurança da vida urbana. Numa dada ocasião, lá pela década de 90, meus pais haviam retornado de uma viagem aos *States* e se confessavam encantados com a “segurança” de Miami, porque depois das oito da noite não havia ninguém nas ruas e elas estavam tomadas pelo policiamento ostensivo. Perguntei, de chofre, se isso era

²³ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 78.

segurança ou insegurança (afinal, se os policiais tomassem chá de sumiço, o que aconteceria?) e eles ficaram bastante encabulados com a inversão do raciocínio. Quem manda deixar o filho ser historiador? Gostaria de poder voltar a vagar à noite pelas ruas, mas sem policiamento ostensivo e sem precisar ter medo das pessoas. Esse mundo no qual bem poucos acumulam muito mais do que precisam e muitos não têm sequer o básico para viver permite a efetiva e verdadeira segurança?



RESUMO

O presente artigo pretende estabelecer alguns questionamentos e sugerir algumas possibilidades de interação entre o Conhecimento Histórico, a Cultura Histórica e a Educação Patrimonial, a partir da experiência pregressa de seu autor com ações de Educação Patrimonial no Ensino Básico e Superior, ao longo de pouco mais de duas décadas de exercício profissional. Aponta-se o que se considera alguns equívocos nessas práticas, mas também se sugere um campo de possibilidades relevante para a atuação de historiadores.

Palavras Chave: Conhecimento Histórico; Cultura Histórica; Educação Patrimonial.

ABSTRACT

This paper intends to establish some questions and to suggest some possibilities of interaction between Historical Knowledge, Historical Culture and Heritage Education, from the previous experience of its author with Heritage education actions in Basic and Higher Education, for a little more of two decades of professional practice. It is pointed out that some mistakes are considered in these practices, but also suggests a field of possibilities relevant to the historians' performance.

Keywords: Historical Knowledge; Historical Culture; Heritage Education.

Artigo recebido em 13 set. 2016.

Aprovado em 22 nov. 2016.