



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

1

## **PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA, IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA- UM ESTUDO DE CASO.**

**Ryanne Freire Monteiro Bahia.**  
**Mestranda em Sociologia pela**  
**Universidade Federal do Ceará( UFC)**  
**ryannemonteirobahia@gmail.com**

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação patrimonial conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é um conjunto de saberes que contribui para uma maior valorização da identificação cultural e étnica de grupos que foram ao longo de nossa história, socialmente desprestigiados, tais como negros e indígenas. É nesse ponto que a mesma deve ser inserida acentuando-se com ênfase no aspecto intangível em uma tentativa de aproximar-se desse público pela familiarização com seus códigos e como forma de cativar essas pessoas, de restaurar sua auto-estima, de ajudá-las a fortalecer sua identidade.

Em nosso país, a maturidade de produzir um documento que colocasse em pauta a relevância da proteção do legado das classes menos favorecidas, da cultura popular, do patrimônio imaterial deu-se de forma lenta. O processo de sensibilização, como indica Rosário (2006), já havia sido iniciado quando do anteprojeto de Mário de Andrade nos anos 30. Afinal, sua proposta de resgatar as raízes do povo brasileiro acabava por tocar no relativo ao popular. Todavia, a história está repleta de indícios de repressão à cultura popular, onde muitas vezes o exótico era encarado pelas autoridades como baderna.

O patrimônio cultural é uma fonte de informação, um recurso que, pelas orientações do Governo Federal, deve ser trabalhado nas escolas. Como se pode perceber em um dos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais indicam que o estudante do ensino fundamental deve ser capaz de “identificar alguns documentos históricos e fontes de informações”. (BRASIL, 1997, p.35, grifo nosso) Mas efetivamente indaga-se: o patrimônio cultural tem realmente sido utilizado como fonte de informação nas escolas públicas? Qual a relação de patrimônio cultural e a falta de um trabalho voltado para as comunidades carentes? Um reconhecimento de sua identidade poderia, de fato, possibilitar o acesso a uma vida



2

melhor? O que impede que a educação patrimonial se efetive nas escolas públicas se a mesma está inserida nos PCN?

A busca de respostas a essas questões é que motivou o estudo em lide. Em realidade, esta pesquisa se justificou devido às minhas observações empíricas em relação ao tratamento inadequado dedicado à questão patrimonial no Ceará, especialmente no que concerne ao contexto da educação, podendo ser melhor trabalhado considerando que já está presente nos PCN. Entendo que as orientações contidas nesse documento poderiam contribuir, sobretudo, para o fortalecimento das identidades socialmente desprestigiadas.

É nesse contexto, e buscando respostas às questões apresentadas anteriormente, que se define como objetivo geral desta pesquisa: investigar se a utilização do trabalho de educação patrimonial está contribuindo como fonte de informação nas escolas públicas visando o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. Os objetivos específicos desta pesquisa são: investigar qual a relação de patrimônio cultural e a falta de um trabalho voltado para as comunidades carentes; identificar se o fortalecimento da identidade dessas pessoas poderia contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida; investigar as dificuldades para a efetivação da educação patrimonial nas escolas públicas quando a mesma está inserida nos PCN.

O percurso metodológico do estudo segue as disposições de uma pesquisa qualitativa, sustentada no método dialético e na aplicabilidade de suas leis para as discussões do estudo de caso que foi realizado na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada em Cascavel - CE. Visando melhor compreensão dos achados da pesquisa, adota-se a metodologia constituída pela pesquisa etnográfica, observação, análise de conteúdo e o grupo focal.

## **2 REFLEXÕES SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO**

### **2.1 Do patrimônio**

A humanidade sempre procurou dar sentido à sua existência, explicar sua origem. As tentativas ocorriam por meio de narrações míticas, perpetuadas pela tradição oral, sendo então difundidas por gerações. Essa transmissão nem sempre ocorreu de forma verbal, dando-se também por meio de gravuras, rituais, danças, etc. Desse modo, constituindo culturas, garantindo suporte à formação de grupos sociais e à identidade dos indivíduos. Conta Le Goff



3

(1996) que, durante o século XVIII, iniciava-se a primeira fase de afirmação do patrimônio quando o mesmo era utilizado no intento de transmitir aos cidadãos a idéia de passado comum, ensejando fortalecimento do Estado. O segundo período de afirmação ocorreu no período entre guerras, e o termo se fazia presente em discussões internacionais. O terceiro período teve início entre as décadas de 60 e 80 do século passado.

Um dos elementos responsáveis pela preservação dessa memória é o patrimônio cultural. De acordo com Assunção:

Entendemos por patrimônio o conjunto de bens culturais de propriedade de todos os cidadãos e com valor reconhecido para uma região e humanidade. Define-se como bens culturais a produção dos indivíduos nas diferentes partes do mundo, formando o testemunho da intervenção humana no ambiente, englobando as mais diversas formas. (ASSUNÇÃO, 2003, p.23).

A questão patrimonial, como qualquer outra, sofreu mudanças de significação ao longo do tempo, posto que o patrimônio de certa forma sempre fora vinculado à cultura. Porém, o conceito que se tinha de cultura, até bem pouco tempo atrás, foi o de erudição, ou seja, de que era culto aquele que dominava a norma gramatical, os costumes e os hábitos de uma elite, imbricando a idéia de patrimônio a este grupo social. Até meados da década de 70, a idéia mais forte que se tinha de patrimônio era restrita à preservação de monumentos representativos de apenas um setor social: a elite, branca e de alto poder aquisitivo.

Pelo conceito descrito por Assunção (2003), o patrimônio deve abranger a pluralidade cultural da população em suas mais variadas formas de representação. Grupos sociais como os negros e os indígenas não tinham preservados pela memória oficial, seus bens culturais. Daí a relação estreita entre patrimônio e poder que se tornava evidente não apenas na esfera material, mas também simbólica. Dimensão essa que começava a ser discutida nos eventos de grande repercussão. Contudo, a ênfase no aspecto material do patrimônio ainda reinava absoluta.

### **2.1.1 Patrimônio material e imaterial**

O patrimônio pode ser dividido de diversas maneiras. Quanto à sua forma é definido em patrimônio material e imaterial. Como parte integrante do patrimônio material tem-se o



4

que é pejorativamente intitulado “pedra e cal”, entre outros objetos produzidos pela ação do homem e a natureza, ou seja, o próprio meio ambiente. Como elementos da instância imaterial têm-se os costumes, os modos de fazer, as tradições, etc.

Muitos autores utilizam essa divisão em seus trabalhos, estabelecendo inclusive uma distância entre os termos. Contudo, é particularmente interessante a crítica feita por Adler Homero (2006). O pesquisador do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – (IPHAN) acredita que tal divisão serve para reforçar o preconceito de que existiria um patrimônio material “cujo valor estaria ligado intrinsecamente à coisa em si” (HOMERO, 2006, p.114). Para este autor, um bem material é tombado porque representa algo imaterial, subjetivo, ou seja, o pelourinho não é apenas um bem material, sua importância advém de seu significado, sem o qual não passaria de um mero objeto. Na visão de Homero, (2006) não se pode desvencilhar o patrimônio material do imaterial. É pertinente observar que existem bens culturais que não possuem um suporte material, como danças, festas, conhecimento popular etc. Todavia, se o assunto for vislumbrado por um viés menos tradicional, observa-se que mesmo esses saberes e tradições possuem um registro material. São as fontes de informação informais. Existem práticas antigas que persistem durante gerações. Elas sobrevivem graças àquele VHS antigo que a avó mostrou à neta, resistem nas fotos das festas no interior ou nas cartas guardadas com zelo na tentativa de fugir da solidão. Então, o que era imaterial só consegue sobreviver se possuir algo concreto para que outras pessoas tenham acesso e possam perpetuá-las. Daí a relevância do que Nora (1993) chamou de “lugares de memória”:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais. (NORA, 1993, p.13)

Neste contexto, as fontes de informação fazem parte dos lugares de memória e podem ser muito bem aproveitadas pelos estudantes, suscitando nestes, reflexões sobre o mundo à sua volta. Bens materiais são aspectos para expressar diferenciação social, estratégia de dominação cultural. “Imposição da hegemonia através de sua exposição”. (NORA, 1993, p. 15) Estes bens duráveis resistem aos tempos, ganhando assim mais *status*, e representando um passado comum.



5

Dentro do contexto histórico do Estado Moderno, o patrimônio surge como uma tentativa de legitimar a posse do território, imaginando um passado comum que fosse relacionado ao mesmo. As nações precisavam diferenciar-se umas das outras pela natureza e pelo passado. É importante ressaltar que as culturas nacionais resultaram de conflitos que acabaram por impor uma tradição particular como tradição nacional. É aí que entra o monumento, em especial o edificado, como prova da tradição.

Nestor Garcia Cancline sustenta que o patrimônio cultural ainda não está sendo trabalhado de maneira adequada de acordo com as condições reais de cada sociedade. Suas particularidades acabam sendo ignoradas. “As atividades destinadas a defini-lo e preservá-lo, e amparados pelo prestígio histórico e simbólico dos bens patrimoniais, incorrem quase sempre numa certa simulação ao sustentarem que a sociedade não está dividida em classes, etnias e grupos”. (CANCLINE, 1994, p.96) O autor continua seu pensamento afirmando:

O patrimônio não inclui apenas a herança de cada povo, as expressões “mortas” de sua cultura, sítios arqueológicos, arquitetura colonial, antigos objetos em desuso, mas também, os bens culturais, visíveis e invisíveis; novos artefatos, língua, conhecimentos, documentação e comunicação do que se considera apropriado através das indústrias culturais.(CANCLINE, 1994, p.96)

No que se refere ao conceito de patrimônio imaterial, este foi sendo associado ao de cultura tradicional e popular, tendo sido discutido em âmbito mundial com as orientações da UNESCO. Segundo definição da mesma, patrimônio imaterial seria:

Conjunto de criações que emanem de uma comunidade cultural na tradição, expressas por um grupo ou indivíduos e que reconhecidamente respondem a expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas correspondem, entre outros, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras partes. (UNESCO, 1989)

O fenômeno da valorização do patrimônio imaterial está associado à Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003 e ao documento Recomendação Sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular de 1989, considerado uma reação à Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial e Natural de 1972, pela qual a definição de patrimônio estava restrita ao aspecto material. No Brasil, a mudança de conceito



6

foi sentida principalmente em 1997 no Seminário: Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção, que produziu a Carta de Fortaleza, a qual, por sua vez, retomava as sugestões da Recomendação de Paris, produzida pela UNESCO em 1979.

### **2.2.1 Educação, memória e sociedade**

O Brasil desde os primórdios<sup>1</sup> valorizava a cultura européia. Basta lembrar quando do estímulo à mão-de-obra livre, ocorrida na segunda metade do século XIX. Havia interesse de um embranquecimento da sociedade brasileira. Percebe-se que, apesar de se viver em uma sociedade eminentemente plural, etnicamente diversificada, é inegável que entre as três matrizes que compõe o povo brasileiro, conforme conta o sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro (2005) somente uma teve sua memória reconhecida, enaltecida durante o maior período de nossa história: a matriz européia

Durante muito tempo as culturas populares, especialmente a negra e a indígena, foram consideradas inferiores. Esse pensamento possui raízes profundas. E que até os dias atuais esta situação ainda persiste muitos setores sociais. As classes menos abastadas carregam esse estigma pesado, muitas vezes compartilhado pelos próprios integrantes desses grupos. É exatamente nesse ponto que a educação patrimonial pode ajudar esses mesmos setores desfavorecidos.

## **3 METODOLOGIA**

Adota-se a pesquisa de caráter exploratório, por representar o primeiro contato do pesquisador com o tema. Richardson (1999, p.17) afirma que a pesquisa exploratória visa apreender “os pressupostos teóricos que não estão claros, ou são difíceis de encontrar. Nesta situação, faz-se uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas, sobretudo para determinar a existência de relação”. Realizamos um estudo de caso, cuja característica principal conforme Gil (1981) é possibilitar ao pesquisador uma aproximação de um indivíduo, um grupo ou uma instituição e realizar um acompanhamento, uma observação exaustiva na tentativa de colher o máximo de informações do objeto a ser pesquisado.

---

<sup>1</sup> Refere-se à presença do colonizador português e sua atitude etnocêntrica em relação ao índio



O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência. (YIN, 1981 apud Gil, p. 73).

Também se opta por esse tipo de metodologia porque a pesquisa foi feita tomando-se por base um microcosmo para representar um macrocosmo. Ademais, possibilita liberdade na combinação das técnicas de coleta de dados, não havendo a limitação de uma única técnica. Assim, podem ser empregadas ao mesmo tempo, entrevistas, observações, questionários, etc.

Coadunando-se com a perspectiva de uma abordagem qualitativa orientada pelo método dialético, foi observado um conceito dialético muito representativo para nossas reflexões, a saber: a fluidificação dos conceitos. Esta baseia-se na idéia de que teoria alguma é completa, ou suficiente para abranger toda a riqueza da realidade social. O que o pesquisador das Ciências Humanas realiza é sempre um trabalho de interpretação, aproximação. Portanto, o estudo foi de ordem qualitativa, adotando-se a etnografia. Clifford Geertz informa que o fazer etnográfico consiste em:

[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário [...] O que define é o tipo de esforço intelectual que ele (pesquisador) apresenta: um risco elaborado para uma 'descrição densa', tomando emprestado uma noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1989, p. 15)

A etnografia surge em um contexto de desaprovação para com as teorias totalizantes, segundo as quais uma única teoria se propõe a explicar ou mesmo resolver tudo. Mesmo no caso de uma descrição densa, o que é produzido como estudo é a visão que o pesquisador possui do objeto.

A coleta de dados foi realizada por meio da metodologia denominada "Grupo Focal" (GF) ou grupo de discussão. Essa maneira de coletar dados tem origem nos trabalhos de Robert King Merton que propôs essa forma de recolha de dados por volta de 1941. Porém, somente a partir de 1980, passou a ser efetivamente reconhecida no campo das pesquisas sociais. Conforme David L. Morgan (1997, apud GONDIM), o grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa que visa colher dados por meio das interações grupais que discutem um assunto específico sugerido pelo pesquisador. Essa metodologia é bastante utilizada em estudos que se apóiam na abordagem do método dialético.



8

O grupo focal como indica Duarte et al (2008) é composto por entrevistas grupais que contam com a presença de um moderador. A proposta é a de avaliar por meio das interações intergrupais a opinião da amostra selecionada, bem como suas percepções. São formados com participantes que apresentam características em comum e são incentivados pelo moderador a dialogarem entre si, trocando experiências, interagindo e expondo suas idéias, sentimentos, valores e dificuldades. O moderador tem como função promover a participação de todos, evitando a monopolização de alguns participantes sobre outros e a dispersão dos objetivos da discussão. As questões a serem discutidas pelo grupo devem estar de acordo com os objetivos da investigação.

### 3.1 DESCRREVENDO O CAMPO

Partindo do princípio que um dos objetivos da pesquisa é perceber a utilização, ou não, do patrimônio cultural como fonte de informação nas escolas públicas, tendo como recorte para análise qualitativa a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, implanta-se uma metodologia capaz de perceber qual era o grau de conhecimento dos professores e alunos sobre patrimônio e se o mesmo estava relacionado com suas vivências. Para que o referido empreendimento fosse bem sucedido, segue-se um dos procedimentos da etnografia: a aproximação do pesquisador para com o objeto no intuito de captar o que é pensado pelo grupo. Como analisar uma cultura se não se conhece os seus códigos? Foi necessária uma série de visitas à escola para poder comparar se o que era dito por professores e alunos era confirmado no cotidiano através da observação e do grupo focal, cujas atividades serão brevemente abordadas no item que segue.

#### 3.1.1 Grupo focal com os docentes

As falas do grupo focal revelam que o estudante pobre frequentador da escola pública sofre preconceito e acaba por reproduzi-lo em relação à sua auto-imagem. O fato de enxergarem os ícones estéticos das classes dominantes como único modelo de sucesso possível, faz com que esse aluno sinta-se excluído de uma possibilidade de melhoria, de ascensão. Barreira et all, (1999) fornece uma síntese do quadro que se configura em Cascavel na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro: “As desigualdades e a dominação historicamente construídas vão pouco a pouco sendo corporificadas, ou seja, vão entrando nos



9

corpos de rapazes e moças a ponto de fazê-los crer que as desigualdades sociais são fruto de uma “natureza humana” (BARREIRA, 1999, p.54)

Na faculdade, nós vimos uma cadeira de patrimônio, sei que nos lugares onde ele é trabalhado, as pessoas têm mais respeito por sua cultura, no Rio Grande do Sul a gente percebe como isso é forte. Como a auto-estima deles é fortalecida, como respeitam seu passado. Na Bahia, um estado de maioria negra, também existe um bom trabalho sendo feito, e o resultado é bom. Mas aqui no Ceará o trabalho é isolado, uma meia dúzia de pessoas se dispõe a fazer isso. Nós só colhemos o resultado.( B)

Na fala da professora percebe-se que as docentes receberam uma capacitação através do ensino superior, onde a temática patrimonial foi apresentada. Todavia, a realidade imposta pela realidade imediata parece sobrepor o conteúdo acadêmico. As participantes queixaram-se de não haver incentivo por parte da prefeitura.

É uma questão política. A escola tem poucos instrumentos para trabalhar isso. Até o ano passado, por exemplo, era impossível trabalhar com educação patrimonial. Porque não podia tirar o horário das aulas de português e matemática, que é o mais importante, para dar essas outras matérias. Os pais mesmo não se interessam, acham que é enrolar aula. (J)

A participação dos pais é indicada pelos participantes do grupo focal como um fator negativo a partir do momento que estes compreendem os temas transversais como “besteira”. As falas do grupo apontam também para uma concorrência entre estes temas e as disciplinas tradicionais.

### **3.1.2 Grupo focal com os discentes**

Inicialmente, conversou-se com o grupo participante a fim de explicar a vivência da qual eles iriam participar e que essa conversa seria gravada. A reação deles foi espontânea, ficando bem à vontade, brincando entre eles, e sendo talvez pelo fato de serem jovens, eles não se intimidaram. Da rodada de conversas com o grupo, identificaram-se algumas falas que merecem menção. Por exemplo, dois alunos se manifestaram:

“Nunca tinha ouvido dizê essa palavra, tia.”(C)



10

“É, eu também. ( D)”

É interessante notar que esse grupo havia participado do mini-curso que foi ministrado antes do estudo empírico propriamente. Contudo, outro aluno se manifestou fazendo alusão ao mini-curso: “Macho, tu é muito burro, é aqueles negócio que tia novinha falou”. Alguns alunos se referiram aos conteúdos das aulas tradicionais: Geografia, Ciências, História, etc. (AF)

“A tia [...] falava, botava figurinha para nós trazer, fazer álbum.”

“Aquela parte do natural (patrimônio) a tia fala com a gente pra não maltratar as planta, que as queimada são ruim e faz fazer mais calor”.(A)

“É na aula de ciências, a gente é que não sabia que essas coisa é patrimônio.”(B)

Nesses diálogos, foi percebido que, embora algumas atividades desenvolvidas em sala tenham abordado a temática patrimonial, os alunos expressavam grande dificuldade em associar os conteúdos ministrados durante as aulas “tradicionais” com os conceitos de patrimônio apresentados durante o mini-curso. Foi observado após a participação dos estudantes, cuja fala está acima citada, que os discentes após uma mediação didática, perceberam que a temática patrimonial afeta suas vidas, como foi o caso da estudante ao afirmar: “É na aula de ciências, a gente é que não sabia que essas coisa é patrimônio.”(B)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se cogitou a aplicabilidade do estudo em uma escola pública, a tarefa parecia relativamente simples. Far-se-ia uma observação, um grupo focal e uma análise de conteúdo em relação ao material, ainda na perspectiva etnográfica. No entanto, a atividade empírica acaba intervindo também no pesquisador. Deve-se concordar com DaMatta,(1987) quando o autor compara o estudo de campo a um rito de passagem, do qual o pesquisador não retorna o mesmo.

Os sujeitos da pesquisa ensinaram muitas coisas, deixaram muitas lições e lançaram luz ao orgulho cientificista. Onde se poderia rotular docentes como negligentes incapazes de aplicar a temática patrimonial, as professoras com grande simplicidade mostraram que a visão



11

de patrimônio cultural que elas aplicam é coerente com suas condições materiais e institucionais. E que incluir valorização étnica nas aulas de artes, recreação, História e Geografia representa um amadurecimento intelectual e uma tentativa de “darem seu recado” mesmo em condições tão adversas. Constatou-se que a educação patrimonial é quase um sonho em um contexto, no qual as disciplinas tradicionais ainda deixam a desejar em termos de resultados efetivos.

No entanto, seria uma avaliação irresponsável considerar apenas os deveres das mestras sem considerar seus direitos, tão constantemente lesados. Onde o pagamento atrasa, onde os funcionários se reúnem para angariar mantimentos para os alunos para que eles possam ir à escola, onde professoras doam roupas usadas, calçados e mochilas para que as crianças em condições miseráveis de vida possam frequentar a instituição de ensino.

E essas crianças quem são? Alunos pouco concentrados, agitados e com dificuldades de aprendizado? Sim, mas são também vítimas da violência e da fome em seus lares. São crianças carentes de afeto e de saber. Que estendem suas mãos e abrem seus ouvidos a qualquer doação que lhes transmita segurança. Isto ficou explícito na observação e nas falas do grupo focal. Quanto ao questionamento se os PCN eram aplicados em escolas públicas e se havia uma orientação do Governo Federal através do referido material, não se chegou a uma resposta conclusiva. Existe uma tentativa por parte dos professores para que isso aconteça, mas o resultado não está a contento.

O segundo questionamento principal: porque isso não ocorre? Encontrou-se uma série de dificuldades, pelas quais passam os docentes da escola estudada, que vão de falta de recursos, falta de capacitação adequada e instabilidade por parte dos alunos, que, por sua vez, apresentam graves motivos para manifestar esses problemas. Se a educação patrimonial auxiliaria no processo de valorização da cultura dos alunos, elevando sua auto-estima, pareceu bem provável que sim. Pois os estudantes apresentaram vários indícios de falta de conhecimento sobre suas raízes e falta de interesse por sua cultura e desvalorização de sua etnia em relação à matriz européia.

Finalmente, é importante comentar que o desenrolar desta pesquisa enfrentou vários obstáculos, entre eles a dificuldade financeira da condução para Cascavel, a dependência da disponibilidade dos participantes, entre outros. Porém, a vontade de trabalhar este objeto de estudo foi maior. Também, acredita-se que essa pesquisa pode ser de grande valia para aqueles que buscam razões que levem ao entendimento do patrimônio cultural como fontes de



12

informações importantes para a escola e para as comunidades e, portanto, precisam ser trabalhados, além da compreensão dos aspectos materiais de uma arquitetura imponente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ARRUDA, Gilmar. O patrimônio imaterial: a cidadania e o patrimônio dos “sem eira nem beira”. **Diálogos DHI/PPH/UEM**, Brasília, v.10, n.3.p.117-114. Jan. /Jun.2006.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Patrimônio**. São Paulo: Loyola, 2003.

BARDIN, Laurence. **L’analyse de contenu**. Paris: PUF: 1995.

BARREIRA, César et al. Espaços institucionais de socialização: a família. In\_\_\_\_\_.**Ligado na galera**: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. [S.I]: UNESCO, 1999.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. 385p.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. In: ALMEIDA, Antônio Mendes de (Org.). **Constituições do Brasil**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das outras providencias. In: SILVEIRA, Célia; PETER, Diva. **Legislação Básica da Educação Brasileira**. Canoas: EDULBRA, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. **História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STEPHANOU, Maria. Ensino de História e Educação Patrimonial: memória açoriana. In: PADRÓS, Henrique S. et al. (Org.). **Ensino de História**: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. p. 92-101.

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: UNESP; Estação da Liberdade, 2001.



13

COELHO, Olímpio Gomes P. **Do patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: [S.n],1992.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. 7. ed.São Paulo:Saraiva,1999.

DAMATTA, Roberto. Trabalho de campo. In: \_\_\_\_\_. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. Cap. 3.

DUARTE, Emeide Nóbrega et al. Aprendizagem organizacional de informação: do grupo focal à comunidade de prática. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s.n], v.13, n.3, p.78-95, set/dez. 2008.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. Traduzido por Maurício Santana Dias. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, [S.l.], n. 23, p. 95-115, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>. Acessado em: 10 de ago.2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOMERO, Adler. Patrimônio imaterial: problema mal-posto. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, Brasília, v. 10, n.3.p.97-116, jan/jun. 2006.

HORTA, Maria de Lourdes P. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LENHARO, Alcir. **Nazismo**: "o triunfo da vontade". 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed.Campinas: Unicamp, 1996.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto de História**, n. 10, São Paulo, Educ/PUC, p.7-28, 1993.

RUFINO DOS SANTOS, Joel. Os pobres. In: \_\_\_\_\_. **Épuras do social**: como podem os intelectuais trabalhar para os pobres. São Paulo: Global, 2004.

UNESCO. Recomendação de Paris. Paris, Unesco, 1989. Conferência Geral da Unesco, 25 reunião. Disponível em: <<http://www.portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=261./>>.Acesso em: 10.mar. 2008.