

# QUANDO A RUA É A SALA DE AULA: POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

CAROLLINA CARVALHO RAMOS DE LIMA\*  
ALCIDES SANTOS DE MAGALHÃES\*\*

**Resumo:** *O artigo que ora apresentamos discute os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em um Centro Juvenil de Ciência e Cultura localizado na região central de Salvador. O projeto, intitulado História.Doc, envolveu 14 estudantes, de 15 a 22 anos, e foi realizado em um período de três meses, no decorrer do segundo semestre de 2019. A partir da aproximação de dois campos de investigação, a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, o objetivo do projeto era desenvolver um letramento histórico voltado para a interpretação de fontes patrimoniais e debater formas de preservação dos bens culturais a fim de qualificar os estudantes para o exercício pleno da cidadania. Ao longo do processo, coletamos dados por meio de questionários e registros de observação que são analisados, nesse texto, à luz da noção de consciência histórica.*

**Palavras-chave:** *Educação Histórica; Educação Patrimonial; consciência histórica; Salvador/BA.*

**Abstract:** *The present article discusses the results of a pedagogical intervention carried out in a Centro Juvenil de Ciência e Cultura (Youth Science and Culture Center), located in central Salvador. The project, entitled História.Doc, involved 14 students, aged 15 to 22, and was carried out over three months, during the second semester of 2019. From the approach of two research fields, Historical Education and Heritage Education, the objective of the project was to develop historical literacy focused on the interpretation of heritage sources and discuss ways of preserving cultural assets to qualify students for the full exercise of citizenship. Throughout the process, we collect data through questionnaires and observation records that are analyzed in this text based on the notion of historical consciousness.*

**Keywords:** *Historical Education; Heritage Education; historical consciousness; Salvador/BA.*

*Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?*

W. Benjamim, 1994

A cidade de Salvador<sup>1</sup> reúne o maior conjunto arquitetônico do período colonial brasileiro, bem como um acervo rico e variado de manifestações religiosas, artísticas e culturais que marcaram, em maior ou menor grau, a história em diferentes escalas, do local ao global. A capital dispõe de inúmeras instituições de

---

\* FACED/UFBA. Email: carollinadelima@ufba.br.

\*\* CJCC/SEC-BA. Email: alcides.santos@nova.educacao.ba.gov.br.

<sup>1</sup> Fundada em 29 de março de 1549, Salvador foi a primeira capital brasileira e um dos primeiros centros urbanos da América do Sul, sendo um dos mais importantes exemplos do urbanismo colonial português. Por isso, a cidade, especialmente, a região central vem — desde os anos de 1980 — sofrendo intervenções com vistas a potencializar o turismo explorando a cultura e a história baiana.

preservação da memória, como museus e arquivos públicos, além de edifícios e monumentos que contam parte de sua história. Toda essa riqueza e diversidade precisam ser exploradas por nós professores, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Pensando nisso, é que desenvolvemos um projeto educacional que buscou tomar a cidade, mais especificamente sua região central, como espaço de ensino e aprendizagem, transcendendo a sala de aula e conectando os saberes escolares à realidade que circunscreve os estudantes. Intitulado de *História.Doc*, o projeto em formato de oficina se desenvolveu ao longo de três meses no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC)<sup>2</sup>, localizado na região central de Salvador, e envolveu 14 estudantes, de 15 a 22 anos, todos da rede pública estadual, com perfil socioeconômico de baixa renda.

Acreditamos que uma Educação Histórica voltada para o patrimônio é capaz de despertar nos jovens o senso de responsabilidade em relação aos bens culturais que foram legados ao presente, assim como o senso crítico e problematizador da construção da memória individual e coletiva. Aliás, entendemos que transformar a cidade em um campo de trabalho pedagógico, no âmbito do ensino de História, significa reconhecer que o espaço urbano e os bens culturais existentes são fontes históricas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a construção identitária dos estudantes.

No nosso caso, o processo de ensino e aprendizagem pautado na exploração da cultura material presente no bairro onde se situa a escola é uma forma de abordar a história local, de modo a evitar as falácias de uma história nacional de caráter homogêneo e unitário. Na esteira do que propôs Manique e Proença<sup>3</sup>, é fundamental que a escola vá ao encontro do Patrimônio, tornando-o um objeto de estudo, fortalecendo os vínculos entre a comunidade escolar e o meio onde se vive.

---

<sup>2</sup> O Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) de Salvador integra um projeto maior da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), formado por 9 unidades espalhadas pelo Estado. O Centro é uma escola de educação complementar, aberta para qualquer estudante da Rede Pública Estadual que esteja regularmente matriculado no 9.º Ano do Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio. A cada trimestre são ofertadas 22 oficinas ligadas às diferentes áreas do conhecimento, em diálogo com o currículo formal. De acordo com o Decreto nº 12.829 de 4 de maio de 2011, os Centros Juvenis de Ciência e Cultura têm como objetivo «promover o acesso dos estudantes às temáticas contemporâneas, mediante estudos e atividades interdisciplinares que potencializam o funcionamento da rede escolar formal, com ênfase na compreensão dos fatos, questões, invenções, avanços e conquistas sociais, artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, com reflexos na convivência humana e cidadã». A Oficina *História.Doc* foi criada pelo professor Alcides S. de Magalhães, docente efetivo da Rede Estadual e membro do Laboratório de Ensino de História (LabEH), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), projeto de extensão coordenado pela professora Carollina C. R. de Lima.

<sup>3</sup> MANIQUE, PROENÇA, 1994.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA DE PESQUISA

Entendemos que o papel do ensino de História é desenvolver a consciência histórica<sup>4</sup> dos estudantes e que a aproximação entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial pode contribuir para a formação dessa consciência à medida que oferece aos estudantes ferramentas para interpretar (historicamente) os bens culturais e relacioná-los com a sua própria vida e com a memória de diferentes grupos sociais. Pesquisas no campo da Educação Histórica, realizadas no Brasil e na Europa<sup>5</sup>, cuja preocupação era investigar a visão dos alunos sobre o passado e sobre a História, mostraram que para eles o conhecimento histórico desvinculado da vida e da realidade é desinteressante e obsoleto. Nesse sentido, a pesquisadora Helena Pinto enfatiza que a visita a museus e outros lugares potencializa a aprendizagem histórica, uma vez que «a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível pelos jovens em situação de contato direto com os vestígios do passado»<sup>6</sup>.

O patrimônio cultural descortina identidades sociais e espaciais, porém, a valorização, os significados atribuídos e os usos desses bens culturais na contemporaneidade variam de acordo com a finalidade que eles passaram a ter ao longo do tempo. Este aspecto torna as políticas de preservação e conservação bastante complexas, de modo que é possível observar «diferenças de tratamento na apresentação de sítios e monumentos que perderam o seu uso original e de edifícios ou lugares com uso contínuo»<sup>7</sup>. O centro, por exemplo, por conta de sua função comercial e turística, muitas vezes, recebe maior atenção das políticas de preservação patrimonial, se comparado às construções militares (como os fortes) ou linhas férreas que hodiernamente já não cumprem função social. No âmbito do ensino de História, resgatar e explorar espaços com finalidades distintas, mas que foram construídos em um mesmo período histórico, ajudam os estudantes a perceberem e historicizarem as mudanças e as permanências que fazem parte da história, competência fundamental para a consciência histórica. Nessa perspectiva, um dos objetivos do ensino de História é dar ênfase aos conceitos e aos métodos que pautam o trabalho de investigação dos historiadores oportunizando o contato e a análise de diferentes fontes, a fim de que os estudantes possam conhecer, minimamente, os procedimentos que envolvem a pesquisa histórica e desenvolver a capacidade de ler e pensar o mundo historicamente.

---

4 RÜSEN, 2010: 57.

5 A Educação Histórica, enquanto campo investigativo, dedica-se à compreensão do pensamento histórico de alunos e professores. Pesquisas nesse campo vêm sendo desenvolvidas em todo mundo, com destaque para os pesquisadores Peter Lee e Rosalyn Ashby, no Reino Unido; Isabel Barca, Marília Gago e Helena Pinto, em Portugal; Peter Seixas, no Canadá; Sam Wineburg, nos Estados Unidos; e, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, no Brasil.

6 PINTO, 2009: 280.

7 PINTO, 2017: 216.

Ao desenvolver o conceito de *literacia* histórica<sup>8</sup>, Peter Lee enfatizou a importância do trabalho com fontes primárias, fundamentado nos conceitos de segunda ordem<sup>9</sup>, ou seja, aqueles ligados à epistemologia da ciência histórica, tais como: tempo histórico, narrativa, mudança e evidência. Tal perspectiva, dialoga com os princípios da Educação Patrimonial que trata os «espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas»<sup>10</sup>. Desse modo, nosso projeto está em consonância com o que preconizam Horta, Grunberg e Monteiro, precursoras desse campo no Brasil:

*Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural*<sup>11</sup>.

Assim como entendemos a *literacia* histórica como sinônimo de letramento histórico<sup>12</sup>, Horta, Grunberg e Monteiro compreendem a Educação Patrimonial como um «instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia». Ademais, atuando de forma complementar, a Educação Histórica e a Patrimonial, ao promover as ações na cidade, criam possibilidades de superação de uma visão reificada dos objetos do passado, dos monumentos e do patrimônio cultural. Essa reificação, segundo Scifoni<sup>13</sup>, «retira estes objetos de seu contexto, o tecido social, isolando-os do conjunto dos processos sociais».

A aproximação, portanto, entre esses dois campos de investigação nos permite delinear um letramento histórico mais específico, que vamos chamar de *letramento histórico patrimonial* que visa, em última instância, desenvolver nos estudantes a capacidade de ler historicamente as fontes patrimoniais, de modo

---

<sup>8</sup> Capacidade de ler o mundo historicamente a partir de conceitos e procedimentos que são próprios da História.

<sup>9</sup> LEE, 2016: 118.

<sup>10</sup> FLORÊNCIO, 2012: 23.

<sup>11</sup> HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999: 4. (Grifos das autoras).

<sup>12</sup> A expressão *literacia* histórica foi empregada por pesquisadoras portuguesas e aparece nos textos das professoras brasileiras Maria A. Schmidt e Marlene Cainelli. No entanto, optamos por empregar o termo letramento, tendo em vista que — diferentemente de Portugal, onde *literacia* é o mais usual entre pesquisadores de diferentes áreas — no Brasil, é a tradução da palavra inglesa «literacy», sendo o termo mais comum entre os pesquisadores que se debruçam sobre as questões da linguagem.

<sup>13</sup> SCIFONI, 2012: 30.

que eles consigam entender o presente como evidência do seu passado. Nesse sentido, trata-se de viabilizar uma aprendizagem histórica significativa, com base em uma perspectiva construtivista de desenvolvimento do raciocínio e da imaginação histórica, que possibilite: a compreensão da evidência para a construção do pensamento histórico; o desenvolvimento de uma empatia com as pessoas do passado; a reflexão sobre diferentes modos de vida e organização social; o entendimento de mudanças e permanências ao longo do tempo; bem como o desenvolvimento de uma leitura crítica de diferentes versões e narrativas sobre um determinado fenômeno, evento ou personagem históricos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa que combina análise quantitativa, ao ranquear as respostas dos estudantes a um questionário de escala linear (no estilo Likert<sup>14</sup>), com a análise qualitativa, na qual interpretamos os significados atribuídos pelos «sujeitos a suas ações em uma realidade socialmente construída, através de observação participativa»<sup>15</sup>, isto é, da imersão no universo escolar. As hipóteses foram sendo levantadas ao longo do processo investigativo. Os dados obtidos são oriundos de questionários<sup>16</sup> e registros de observação. Desse modo, a análise dos dados busca responder à seguinte questão: quais são as ideias que os estudantes têm sobre o conhecimento histórico e sobre o patrimônio cultural?

No decorrer do segundo semestre de 2019, a investigação, assim como a oficina, se desenvolveu em três fases: inicial, imersiva e criativa. A fase inicial abarcou duas etapas: (1) a elaboração do projeto e (2) o diagnóstico da turma. Já a fase imersiva foi o período de exposição e pesquisa de informações e conhecimentos (mais sistematizados) *sobre* e *no* espaço urbano explorado, ou seja, a região central de Salvador. Por fim, a fase final, a criativa, foi o momento de criação dos minidocumentários, a aplicação do questionário e organização de uma mostra audiovisual.

---

<sup>14</sup> Optamos pela escala Likert por se tratar de um instrumento adequado para captar as opiniões e atitudes dos respondentes. Esse tipo de questionário é muito usado em pesquisas de marketing, nas quais se pretende conhecer os gostos dos clientes ou seu nível de satisfação com um produto, um serviço e/ou uma marca. MALHOTRA, 2011: 219. Na área do ensino de História, por exemplo, os pesquisadores Reddy e Vansledright aplicaram-na para investigar as «crenças epistêmicas» de futuros professores sobre a natureza do conhecimento histórico. Os pesquisadores chamam de «crenças epistêmicas» as ideias que os estudantes têm sobre a natureza epistemológica da História. Para nós, a noção tem similitudes com o conceito de consciência histórica. VANSLEDRIGHT, REDDY, 2014: 75.

<sup>15</sup> MOREIRA, 2011: 76.

<sup>16</sup> Para Maria Marly Oliveira, o questionário é um instrumento de pesquisa que possibilita «a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado», de modo que, a partir desse instrumento de pesquisa seja possível «descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais». OLIVEIRA, 2007: 83.

Para entender a consciência histórica<sup>17</sup> dos estudantes e o que pensam sobre o conhecimento histórico, no questionário em escala Likert apresentamos 12 afirmativas<sup>18</sup> construídas a partir do quadro de progressão de ideias históricas pensadas a partir da proposta de Peter Lee, no qual elas se deslocam da posição de impossível para possível<sup>19</sup> (Quadro 1).

**Quadro 1.** Afirmativas do questionário Likert

<b>História possível</b>	1. A narrativa histórica é construída por meio de um método científico de investigação.
	7. A história é uma investigação crítica sobre o passado.
	9. A história é uma interpretação do passado baseada em fontes históricas.
	10. Edifícios e monumentos podem ser considerados fontes históricas.
	11. Uma fonte deve ser lida considerando seu contexto histórico.
	12. Compreendemos a complexidade do passado analisando continuidades e mudanças.
<b>História impossível</b>	2. Os historiadores contam os fatos como eles realmente aconteceram.
	3. As narrativas históricas não podem ser justificadas, uma vez que elas são simplesmente uma questão de interpretação pessoal.
	4. Passado e história são a mesma coisa.
	6. Como não há como saber o que realmente aconteceu no passado, qualquer versão sobre o passado é válida.
	8. Nem mesmo testemunhas oculares concordam umas com as outras e, portanto, não há modo de saber o que aconteceu.

Para verificar o grau de concordância ou discordância dos estudantes em relação à natureza do conhecimento histórico, atribuiu-se para cada resposta um valor de 1 a 5<sup>20</sup>, a fim de estabelecer o *Ranking Médio* (RM) para cada afirmativa, como propõe Luciel Oliveira<sup>21</sup> (Quadro 2). Os valores menores que 3 são considerados como discordantes e, maiores que 3, como concordantes, de modo que 3 é considerado «o ponto neutro».

<sup>17</sup> A pesquisadora Marília Gago, partindo dos escritos de Jörn Rüsen, esclarece que «a consciência histórica é revelada quando nos referimos ao nosso passado e/ou quando nos projetamos no futuro. Neste sentido, compreende-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo. Este fazer sentido(s) da experiência de tempo se expressa narrativamente nas suas diversas formas. A narrativa histórica é construída através da interpretação intercruzada de diversos campos de referência e de carências de orientação. Investigando em Educação Histórica, propõe-se uma reflexão acerca dos olhares de alunos e professores relativamente à narrativa, à História, que podem espelhar a sua consciência histórica, bem como compreender que desafios são colocados ao ensino da História para potenciar uma consciência histórica mais humanista». GAGO, 2016: 76.

<sup>18</sup> Cada afirmativa é autodescritiva e conta com 5 níveis de concordância/discordância: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo parcialmente; (3) Indiferente; (4) Concordo parcialmente; e (5) Concordo totalmente.

<sup>19</sup> Para Peter Lee a História é impossível quando compreendida como um passado fixo, ou seja, uma cópia do passado. Em contrapartida, o conhecimento histórico é possível quando entendido como uma «construção com base na evidência». LEE, 2016: 117.

<sup>20</sup> Sendo, 1 = 1; 2 = 2; 3 = 3; 4 = 4; e 5 = 5.

<sup>21</sup> OLIVEIRA, 2005: 1.

**Quadro 2.** *Ranking Médio* da afirmativa 1 do questionário Likert

Afirmativa	Frequência das respostas					
	1	2	3	4	5	RM
1. A narrativa histórica é construída por meio de um método científico de investigação.			1	8	5	<b>4,3</b>

Legenda: A: Afirmativa; RM: *Ranking Médio*

O *Ranking Médio* (RM) é o resultado da divisão entre a Média Ponderada (MP) e o Número de respostas (NR). Considerando o exemplo apresentado acima (Quadro 2), teríamos:

$$MP = (1 \times 3) + (8 \times 4) + (5 \times 5) = 60$$

$$RM = 60 / (1+8+5) = \mathbf{4,3}$$

Para investigar, o que vamos chamar de consciência patrimonial<sup>22</sup> dos estudantes, além de questões em escala linear, pedimos que respondessem também questões abertas. Os dados — que incluem, ainda, nossos registros de observação — foram analisados quantitativamente e qualitativamente, considerando os referenciais da Educação Histórica.

## 2. DA FASE INICIAL À FASE CRIATIVA

A fase inicial abarcou duas etapas: (1) a elaboração do projeto e (2) o diagnóstico. No nosso primeiro encontro com a turma, pedimos que eles falassem sobre o que pensavam acerca do trabalho do historiador e da natureza do conhecimento histórico. Os argumentos apresentados pelos estudantes sinalizaram uma percepção limitada sobre a História. Boa parte considerava o conhecimento histórico uma cópia do passado, bem como viam a narrativa histórica como uma verdade prescritiva e perene. Além disso, inicialmente, eles defenderam que o bom historiador era aquele que descrevia as fontes. Essa perspectiva, ao nosso ver, dificulta a distinção entre a noção de fontes históricas e o conceito de evidência, já que os vestígios do passado se tornam evidência quando são problematizados.

Quando perguntamos sobre o que sabiam acerca da noção de patrimônio, os estudantes demonstraram ter uma visão restrita sobre o que pertence e o que pode pertencer ao patrimônio cultural da cidade, apresentando ideias ampla-

<sup>22</sup> Entendemos por consciência patrimonial, o sentido atribuído pelos estudantes ao patrimônio cultural, a relação que eles estabelecem com esses bens culturais e a capacidade de interpretar, historicamente, o processo de patrimonialização que os envolve. Partindo de Paulo Freire, Scifoni defende que «pela mediação da cultura e das práticas educativas da cultura e patrimônio é possível contribuir para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história». A autora reforça que, para esta tomada de consciência, é fundamental «considerar no processo de valorização do patrimônio cultural, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais, simbólicos». SCIFONI, 2012: 35.

mente difundidas sem uma reflexão histórica sobre elas, sem problematizar, inclusive, o próprio processo de construção dessas ideias e outras narrativas históricas hegemônicas. Percebemos, também, que a turma tinha dificuldade de identificar a produção material e imaterial como fontes documentais para os estudos históricos, embora reconhecessem o valor cultural/artístico dessa produção. Além disso, eles tinham dificuldades de relacionar o cotidiano das pessoas, ao longo do tempo, à organização e à transformação dos espaços urbanos.

No decorrer desse primeiro encontro, anotamos os argumentos dos estudantes e fizemos alguns registros de observação. A partir da análise desse material, passamos a considerar que a ênfase do projeto deveria estar na abordagem das fontes patrimoniais como evidência histórica, estimulando a problematização e a interpretação delas. Desse modo, embora o projeto já estivesse delineado no início do semestre, fizemos algumas adaptações para contemplar os interesses dos estudantes, ampliar o número de saídas à campo, viabilizar estratégias didáticas que priorizassem procedimentos de pesquisa histórica e pudessem desenvolver uma consciência patrimonial. Nossa intenção era que os estudantes conseguissem, ao final do processo, construir e sistematizar os conhecimentos sobre a história local, a partir da interação direta com o contexto, do tratamento das fontes patrimoniais como evidência histórica e das convergências entre memória, patrimônio e história.

Na segunda fase, a imersiva, o encaminhamento envolveu três etapas — (1) identificação; (2) pesquisa; e (3) sistematização — que foram desenvolvidas, em alguns momentos, de forma simultânea, cuja descrição foi sistematizada no quadro (Quadro 3) abaixo.

**Quadro 3.** Etapas da fase imersiva

Fase imersiva			
	Descrição	Estratégia didática	Objetivos
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de identificação e apresentação das fontes patrimoniais, do levantamento de hipóteses e da observação do espaço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula expositiva dialogada;</li> <li>Exibição de documentário e reportagens de TV;</li> <li>Apresentação de imagens;</li> <li>Leitura bibliográfica;</li> <li>Saída à campo;</li> <li>Registro fotográfico dos espaços;</li> <li>Debate de ideias;</li> <li>Sociabilização de informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a significância histórica das fontes patrimoniais;</li> <li>Levantar hipóteses de pesquisa;</li> <li>Observar o patrimônio cultural e os espaços históricos selecionados;</li> <li>Registrar informações a partir da observação do patrimônio;</li> <li>Fotografar os espaços estudados.</li> </ul>

(continua na página seguinte)

Fase imersiva			
	Descrição	Estratégia didática	Objetivos
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de investigação sobre o patrimônio, seu processo de patrimonialização e sua relação com a sociedade ao longo do tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecimento de critérios para a validação de fontes e informações;</li> <li>Pesquisa em fontes bibliográficas e documentais;</li> <li>Seleção de dados e informações;</li> <li>Problematização das fontes patrimoniais;</li> <li>Inferência das fontes patrimoniais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundar os conhecimentos sobre o tema;</li> <li>Contextualizar os fenômenos históricos;</li> <li>Problematizar as fontes patrimoniais;</li> <li>Avaliar causas e consequências relacionadas às fontes investigadas;</li> <li>Reconhecer as diferenças que marcam os períodos históricos.</li> </ul>
Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de interpretar a evidência histórica de forma sistemática e narrativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de mapas mentais;</li> <li>Construção de textos argumentativos;</li> <li>Descrição oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler historicamente a evidência patrimonial;</li> <li>Analisar as fontes em relação ao seu contexto;</li> <li>Desenvolver a capacidade de análise crítica do objeto estudado;</li> <li>Evitar o anacronismo na leitura das fontes históricas;</li> <li>Construir narrativa histórica fundamentada sobre o patrimônio cultural explorado.</li> </ul>

O principal desafio na fase imersiva foi desenvolver a capacidade de interpretar o patrimônio cultural, tomando-o «não como ilustração ou informação do passado, mas uma evidência patrimonial»<sup>23</sup>. Para tanto, como aponta Peter Seixas, para transformar uma fonte primária em evidência é necessário fazer boas perguntas e interpretá-las com base em inferências<sup>24</sup>. Perguntas básicas como quem fez?, quando?, com qual intenção?, são fundamentais, porém, no caso das fontes patrimoniais cabem, ainda, outras questões, tais como: quem decide o que deve ser preservado?, quais são as justificativas para que um bem cultural seja patrimonializado?, quem é responsável pela proteção do patrimônio cultural?, quais são os interesses e os agentes envolvidos em um processo de patrimonialização? Esses são questionamentos que viabilizam uma leitura crítica e contextualizada do bem cultural, fundamental para que os estudantes tomem consciência dos processos de construção da memória a fim de reconhecerem aquilo que Scifoni classifica como o «caráter desigual do patrimônio cultural», ou seja, a «exclusão de determinados grupos da chamada memória nacional»<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> PINTO, 2012: 188.

<sup>24</sup> SEIXAS, 2017: 595.

<sup>25</sup> SCIFONI, 2012: 33.

Nesse sentido, desenvolver uma consciência patrimonial implica interpretar historicamente a patrimonialização de um bem, compreendendo que se trata de um campo em disputa, que envolve interesses e agentes diferentes, cujos critérios de seleção precisam ser investigados e interpretados. Essas particularidades que envolvem o processo de compreensão histórica dos bens culturais integram o que estamos chamando de um *letramento histórico patrimonial*.

Partindo dessa compreensão de consciência patrimonial, decidimos dedicar a esta fase a maior parte do tempo, cerca de 2/3 do total previsto para a execução do projeto, de modo que seu caráter «imersivo» está relacionado a esse processo de investigação e aprofundamento. Nesse período, os estudantes definiram o bem cultural — localizado no Centro Histórico — que gostariam de estudar e saíram à campo (Fig. 1) em, pelo menos, três momentos diferentes, nos quais puderam fotografar os espaços, registrar impressões sobre as fontes patrimoniais e observar o estado de preservação desses espaços.



Fig. 1. Estudantes na aula em campo. Fotografia do autor

Concentrando-se nos processos de ocupação da região e nos fenômenos históricos ocorridos no centro, os estudantes se dividiram em três grupos e definiram que história gostariam de contar em seus minidocumentários. Um grupo escolheu estudar a região do Comércio, outro o Mercado Modelo, e o terceiro a Greve Negra de 1857. Em todos os casos, eles deveriam refletir sobre a presença de elementos do passado no presente e na convivência do «antigo» e do «novo» — ou seja, de diferentes temporalidades —, em uma mesma realidade. Esse diálogo entre os vestígios do passado e as questões do tempo presente é fundamental para a formação da consciência histórica que, por sua vez, se manifesta por meio da narrativa e que nos orienta nas decisões da vida prática<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> RÜSEN, 2001: 160.

A etapa da pesquisa foi fundamental para que a turma pudesse refletir sobre os interesses que envolvem o processo de patrimonialização dos bens culturais, discernir quais grupos sociais tiveram suas memórias preservadas, bem como desenvolver uma consciência histórica genética. Esse tipo de consciência, segundo Rüsen, se caracteriza pela capacidade de estabelecer relações entre passado, presente e futuro, considerando os conceitos de mudança e permanência, tão caros à História, que viabilizam uma compreensão dos fenômenos históricos a partir da evidência lida de maneira crítica, contextualizada e multiperspectada<sup>27</sup>.

Na terceira e última fase do plano de curso, que chamamos de «criativa», os estudantes se dedicaram à produção dos minidocumentários, responderam a um questionário (cujos dados analisaremos a seguir) e, ao final, organizaram uma mostra audiovisual (Figs. 2 e 3) com o material produzido, a qual foi seguida de um debate sobre o patrimônio cultural e a história de Salvador.



**Fig. 2.** Exibição dos minidocumentários na *Mostra Oficina Doc.* Fotografia do autor



**Fig. 3.** Cartaz de divulgação da *Mostra de Documentários*

### 3. NOTAS SOBRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL

Na fase final do projeto, os estudantes responderam a um formulário *online* que incluía quatro seções de questões, divididas por tema. Passemos, então, para a análise desses dados. A primeira seção era sobre a natureza da História, composta por 12 afirmativas com 5 níveis de concordância/discordância. Para cada afirmativa calculamos o *Ranking Médio* (RM), obedecendo à fórmula supracitada. Na tabela abaixo (Quadro 4) mostramos os dados obtidos, quanto mais alta a média, maior é a concordância com a ideia apresentada.

27 RÜSEN, 2010: 68-71.

**Quadro 4.** Frequência das respostas no questionário aplicado na fase criativa (FC)

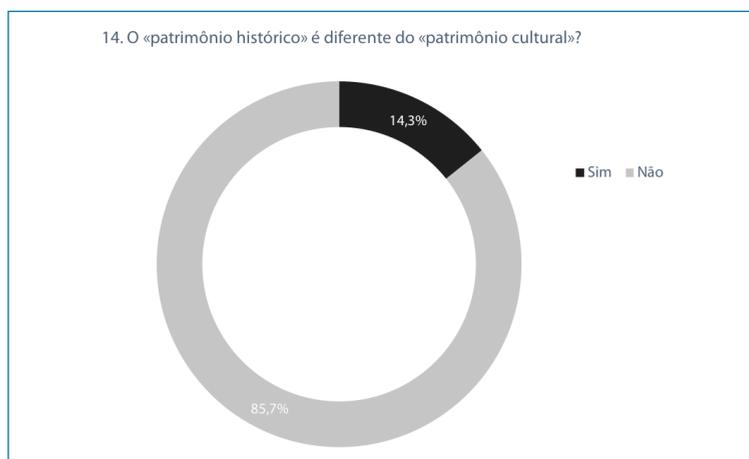
Afirmativa	Fase	Frequência das respostas					
		1	2	3	4	5	RM
1. A narrativa histórica é construída por meio de um método científico de investigação.				1	8	5	4,3
	FC			1	8	5	4,3
2. Os historiadores contam os fatos como eles realmente aconteceram.		1	2	3	4	5	RM
	FC	1	2		8	3	3,7
3. As narrativas históricas não podem ser justificadas, uma vez que elas são simplesmente uma questão de opinião pessoal.		1	2	3	4	5	RM
	FC	5	3	2	2	2	2,5
4. Passado e história são a mesma coisa.		1	2	3	4	5	RM
	FC	6	2	2	2	2	2,4
5. Não se pode confiar nas fontes históricas.		1	2	3	4	5	RM
	FC	6	3	2	3		2,1
6. Como não há como saber o que realmente aconteceu no passado, qualquer versão sobre o passado é válida.		1	2	3	4	5	RM
	FC	11	2	1			1,3
7. A história é uma investigação crítica sobre o passado.		1	2	3	4	5	RM
	FC	3	1	3	5	2	3,1
8. A história é uma descrição de fontes históricas.		1	2	3	4	5	RM
	FC	2	5	3	4		2,6
9. A história é uma interpretação do passado baseada em fontes históricas.		1	2	3	4	5	RM
	FC		2	4	6	2	3,5
10. Edifícios e monumentos podem ser considerados fontes históricas.		1	2	3	4	5	RM
	FC	1			4	9	4,4
11. Uma fonte deve ser lida considerando seu contexto histórico.		1	2	3	4	5	RM
	FC		1	3	2	8	4,2
12. Compreendemos a complexidade do passado analisando continuidades e mudanças.		1	2	3	4	5	RM
	FC			3	4	7	4,3

Considerando o resultado global, podemos afirmar que, após três meses de trabalho, os estudantes ampliaram significativamente seu entendimento quanto às fontes históricas, passando a considerar que elas devem ser lidas em seu contexto (afirmativa 11) e que não se restringem aos textos escritos, de modo que edifícios e monumentos também são fontes para o estudo histórico (afirmativa 10). Outra mudança foi a percepção de que a História é uma ciência investigativa (afirmativa 1) que possui critérios e métodos, bem como o reconhecimento de que para a compreensão dos processos históricos é importante considerar mudanças e permanências ao longo do tempo (afirmativa 12).

O pesquisador inglês Peter Lee diria que os estudantes adquiriram ideias históricas mais «poderosas» ao longo do processo, isto porque «novas ideias abrem

a possibilidade do conhecimento histórico que havia sido fechada pelas antigas»<sup>28</sup>. Nesse sentido, é possível afirmar que os estudantes sofisticaram suas percepções sobre a natureza do conhecimento histórico, passando a considerá-la como uma ciência interpretativa, fundamentada na noção de evidência e pautada em procedimentos metodológicos e princípios epistemológicos que lhe conferem credibilidade e rigor científico. Essa mudança é resultado da proposta de trabalho que exigiu deles maior envolvimento com a pesquisa histórica, a partir da leitura de textos historiográficos e da problematização de fontes patrimoniais.

Além das questões sobre o conhecimento histórico, os estudantes também responderam a oito perguntas sobre patrimônio cultural. Nossa ideia era diagnosticar os conhecimentos que eles passaram a ter sobre o tema e a relação que eles estabeleceram com o Centro Histórico de Salvador. A partir desse formulário, identificamos que o trabalho desenvolvido lhes permitiu compreender as mudanças conceituais relacionadas à noção de patrimônio. No início, os estudantes consideravam que «patrimônio histórico» e «patrimônio cultural» eram coisas diferentes. O primeiro, para eles, dizia respeito aos bens antigos, e o segundo à produção artística. Ao longo dos encontros, discutimos o conceito de cultura sob uma perspectiva mais ampliada e tencionamos o adjetivo «histórico» comumente associado às cidades e aos artefatos antigos e/ou coloniais. Ao final, a maioria (85,7%) passou a compreender as mudanças conceituais que culminaram na adoção de «patrimônio cultural» para designar o que, anteriormente, se definia como «patrimônio histórico» (Fig. 4).



**Fig. 4.** Gráfico gerado com base nas respostas à questão: «14. O “patrimônio histórico” é diferente do “patrimônio cultural”?»

Legenda: 14 respostas (gráfico gerado pelo formulário online)

Na sequência, uma questão aberta pedia que os estudantes escrevessem o que entendiam por «patrimônio cultural». Na maioria das respostas (Quadro 5), o patrimônio é entendido como bens culturais que são transmitidos ao longo do tempo, ideia que, de fato, subjaz o conceito, como aponta a pesquisadora Cecília Londres<sup>29</sup>.

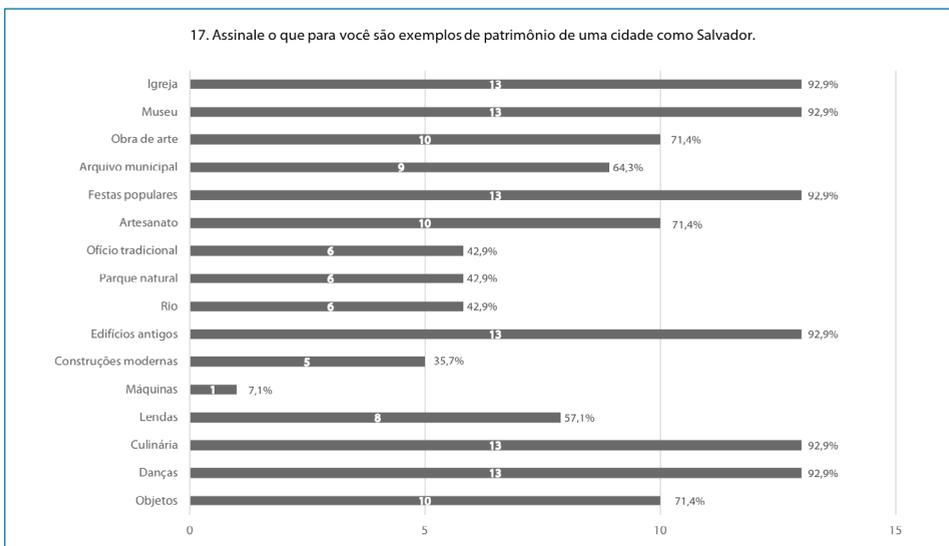
**Quadro 5.** Respostas dos estudantes sobre patrimônio cultural

Aluna(o)	15. O que você entende por patrimônio cultural?
G. K.	v
E.	representa algo para algum grupo
I. F.	Patrimônio Cultural diz respeito ao resultado das manifestações da vida de um povo
E. T.	Entendo que o Patrimônio Cultural é um patrimônio não físico, são patrimônios como ritmos, comida, o linguajar e etc.
G. C.	Um fragmento da cultura que pode ser encontrado em monumentos, ruas, praças e etc. Quem tenha um peso histórico e uma importância artística
M. C.	é um conjunto de manifestações populares da história
A. B.	Caracterizado em material e imaterial, são compostos por itens relacionados à cultura de determinado lugar! (rua, bairro, cidade, estado, região, país e continente)
L. A.	Patrimônio cultural não precisa ser necessariamente um prédio ou algo do tipo mas também pode ser uma comida ou outra coisa qualquer desde que remeta uma determinada cultura perdida ou não
S. A.	é o fruto de uma escolha e um conjunto de bens
D. S.	é o conjunto de bens, manifestações populares, cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais
J. P.	coisa que os antepassados implantaram e que vivi até hoje
D. L.	bem imóveis como a nossa igreja, cidades, etc.
I. D.	é a cultura de determinado povo
J. V.	patrimônio cultural é tudo que a gente herda da cultura do passado pode ser uma comida dança festas entres outras

De maneira geral, as respostas indicam que a cultura material e imaterial (edifícios, monumentos, festas populares e danças) integram o patrimônio. Além disso, os estudantes associam o que eles entendem como o patrimônio cultural à história e, principalmente, à identidade cultural de um povo. Para a maioria deles, o termo patrimônio está associado a algo que tem algum valor e que tem representatividade para um determinado grupo. Essa visão é bastante elaborada e pode estar relacionada às narrativas sobre a cultura baiana, reforçada por uma série de símbolos que permeiam o cotidiano desses jovens.

<sup>29</sup> LONDRES, 2012: 14.

Em outra questão (Fig. 5), pedimos que os estudantes selecionassem, entre um conjunto de opções, todas que eles consideravam ser um patrimônio cultural soteropolitano. Dos dezesseis itens apresentados, cinco receberam menos de 50% das indicações, sendo eles: máquinas, construções modernas, ofício tradicional, parque natural e rio. Essa percepção teria duas implicações: a primeira diz respeito ao não enquadramento dos recursos naturais nessa categoria que, em alguma medida, pode dificultar o engajamento dos estudantes, como cidadãos, na proteção ambiental dessas áreas. A segunda, e não menos importante, é a dificuldade que os estudantes têm de desassociar a ideia de patrimônio da imagem de «coisa antiga» e de construções «históricas», como igrejas e edifícios.

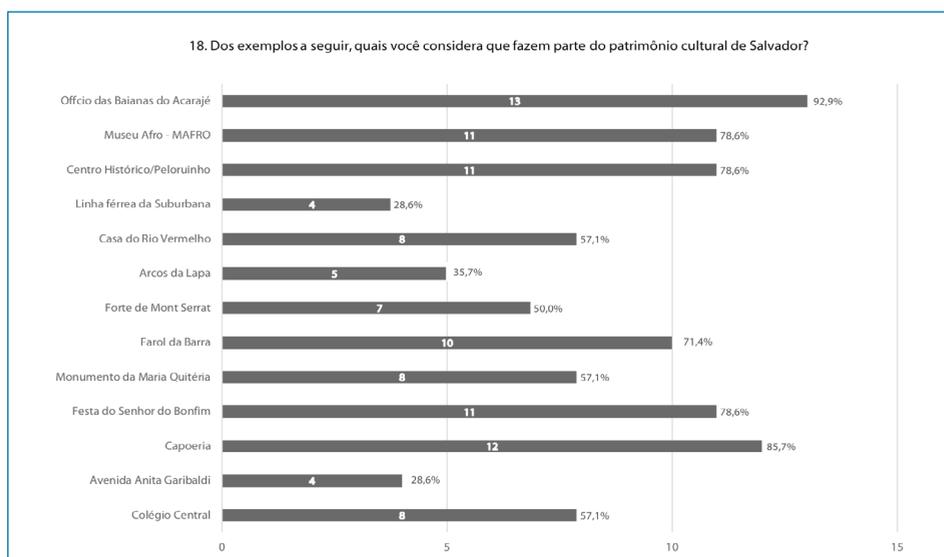


**Fig. 5.** Gráfico gerado com base nas respostas à questão: «17. Assinale o que para você são exemplos de patrimônio de uma cidade como Salvador»

Legenda: 14 respostas (gráfico gerado pelo formulário online)

Essa dificuldade é reforçada com os usos da história e da cultura baiana para fortalecer o turismo na região, em especial, a região central de Salvador. Desde os anos de 1990, a capital soteropolitana assiste à implementação de projetos de preservação da memória, da história e da cultura local por meio da criação de espaços culturais, museus, monumentos e da revitalização do «Centro Histórico» e de outros espaços urbanos relacionados ao passado da cidade. Em muitos casos, a revitalização de edificações e lugares — tidos como — «históricos» atendem a interesses ligados ao turismo e à especulação imobiliária, de modo que a população local não é convidada a interpretar o patrimônio cultural que a rodeia, embora as narrativas construídas sobre esses espaços busquem, de alguma maneira, criar um sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Paradoxalmente, embora na questão 17, apenas 6 alunos tenham respondido que um «ofício tradicional» possa ser considerado um patrimônio; na questão 18 (Fig. 6), em que os alunos precisavam escolher dos exemplos listados aqueles que eles consideravam fazer parte do patrimônio cultural de Salvador, a maioria (13 alunos) assinalou a opção «Ofício das Baianas do Acarajé», símbolo emblemático da cultura baiana. Seguindo o mesmo raciocínio, outro exemplo destacado pela maioria foi o Pelourinho, enquanto a Linha Férrea da Suburbana, localizada na Cidade Baixa, longe dos holofotes do turismo, só foi escolhida por quatro alunos. Nem mesmo o Colégio Central, que abriga o Centro Juvenil, foi considerado por todos como um patrimônio cultural, malgrado estejam cotidianamente nesse espaço e o prédio — bicentenário — esteja em processo de tombamento.



**Fig. 6.** Gráfico gerado com base nas respostas à questão: «18. Dos exemplos a seguir, quais você considera que fazem parte de patrimônio cultural de Salvador?»

Legenda: 14 respostas (gráfico gerado pelo formulário online)

Quando os estudantes têm que justificar a importância do Centro Histórico, eles apresentam respostas (Quadro 6) que ainda reforçam a distância entre a experiência pessoal e o patrimônio cultural, mobilizando, inclusive, jargões comuns entre moradores e visitantes. Apenas um estudante, sinalizou que a capital tem outros tantos espaços importantes, de modo que seria uma injustiça ter que escolher apenas um entre os exemplos listados. Contudo, fica evidente, nas respostas a ressonância<sup>30</sup> que o conjunto de bens culturais da região central da cidade tem

<sup>30</sup> A pesquisadora Lucília Siqueira esclarece que «a ressonância de um bem é sua capacidade de evocar certos sentidos culturais, e isso atinge os que vivem na comunidade onde o bem foi gerado e, com mais e menos força, aqueles sujeitos que vêm de fora». SIQUEIRA, 2019: 307.

entre os estudantes, especialmente, porque está associado a um discurso voltado para o turismo e a valorização de determinados espaços.

**Quadro 6.** Respostas dos estudantes à pergunta 19

Aluna(o)	19. Dos exemplos que você assinalou na questão anterior, qual é o mais importante para a história da cidade? Por quê?
G. K.	comida baiana várias coisas etc.
E.	centro histórico, porque é onde se localiza muita da história de Salvador concentradas num único ponto
I. F.	O pelourinho, pois muitos dos acontecimentos importantes e que narram a história da cidade ocorreram lá
E. T.	O Pelourinho, pois, é um lugar, um bairro, de muita representatividade histórica, não somente pra Salvador mas para todo Brasil
G. C.	O centro histórico, pois é um lugar onde abriga diversas manifestações importantes para a cidade, incentivando a cultura e lembrando a história do povo que por lá passou, também contém diversas estátuas e construções que nos remetem a acontecimentos históricos, não é à toa que é considerado patrimônio cultural da humanidade
M. C.	pelourinho, por causa da sua história com os escravos
A. B.	Centro Histórico. Pois, nossa cidade teve seu início naquela região, logo, é um dos locais mais importantes! (Não é ideal, sinalizar apenas um local como o mais importante, perante uma cidade repleta de história!)
L. A.	o centro histórico, pelourinho, porque vem de lá a esmagadora parte da história de salvador e da Bahia sendo lá basicamente o início de tudo por meio da exploração do povo negro ali escravizado e humilhado publicamente, sem falar que lá corre sangue negro de nossos ancestrais
S. A.	todos tem uma grande importância pra história
D. S.	Na minha opinião todos tem grande importância para a história
J. P.	capoeira, porque e uma coisa que nossos o povo negro trouxe da África e que é incorporado na nossa cultura
D. L.	Capoeira; representa a resistência negra em salvador, além de representar bem a nossa cidade\país
I. D.	museu afro
J. V.	centro histórico do pelourinho porque foi onde a cidade começou

As respostas dos estudantes indicam, também, que a forma como o patrimônio é apresentado na contemporaneidade reforça a ideia de que merecem ser preservados apenas alguns espaços, construções e/ou artefatos, porque estes evocariam, diretamente, eventos e personagens do passado cuja relevância para a identidade local e/ou nacional é reconhecida pela comunidade. Nesse sentido, os estudantes demonstram valorizar o caráter monumental<sup>31</sup> e o sentido de identidade local que

<sup>31</sup> Esse caráter monumental é uma construção, afinal, como nos ensina F. Choay: «o monumento histórico não é, desde o princípio, desejado e criado como tal; ele é constituído *a posteriori* pelos olhares convergentes do historiador e do amante da arte, que o selecionam na massa dos edifícios existentes, dentre os quais os monumentos representam apenas uma pequena parte do todo». CHOAY, 2001: 4.

ao Centro Histórico de Salvador foi atribuído, especialmente, porque associam a «origem» e o «início de tudo» à este sítio. Essa perspectiva, em última instância, revela — com base na tipologia rüseana — uma consciência histórica exemplar, na qual o passado é tomado como uma «lição», um modelo para o presente<sup>32</sup>.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração educativa do patrimônio cultural de uma cidade, como Salvador, cujo potencial turístico é sistematicamente ressaltado, precisa dar conta de tencionar o processo de patrimonialização de determinados bens culturais e de construção narrativa sobre eles que, por vezes, eliminam as contradições, as disputas e a memória de grupos sociais minoritários. Nesse sentido, os estudantes ao longo do projeto puderam ressignificar suas visões — crenças — sobre o patrimônio cultural baiano e desenvolveram a capacidade de reconhecer que nessa narrativa — imaginada — sobre a «cidade histórica» há sujeitos, tensões sociais e diferentes em sua paisagem.

Consideramos que, ao final do processo, os estudantes passaram a reconhecer a cidade como um território composto por edifícios, monumentos e, principalmente, relações humanas complexas que traduzem tempos históricos que precisam ser interpretados com base na evidência patrimonial. Nesse sentido, a pesquisa documental e bibliográfica, além das aulas em campo foram fundamentais para que os estudantes comesçassem a se conectar com a história do Centro Histórico e pudessem descolonizar o olhar, rompendo com visões estereotipadas sobre as populações negras e a presença europeia no território.

Em última instância, o desenvolvimento de uma consciência patrimonial ancorada por uma consciência histórica genética, como propôs Jörn Rüsen, passa, necessariamente, pela reflexão da importância de conectarmos a história local às experiências e à vida cotidiana dos sujeitos e, principalmente, de reconhecermos a importância de lugares que não estão na rota turística, mas que são fundamentais para entender a expansão da cidade, a pluralidade e a desigualdade que marcam o tecido social.

#### BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter (1994). *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CHOAY, Françoise (2001). *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina R. (2012). *Educação Patrimonial: um processo de mediação*. In TOLENTINO, Átila Bezerra, org. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp. 22-29. (Caderno temático; 2).

---

<sup>32</sup> RÜSEN, 2010: 65-66.

- GAGO, Marília (2016). *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal*. «História Hoje». São Paulo: ANPUH. 5:9, 76-93.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. (1999). *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial.
- LEE, Peter (2016). *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista». Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR). 32:60, 107-146.
- LONDRES, Cecília (2012). *O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações*. In TOLENTINO, Átila Bezerra, org. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp. 14-21. (Caderno temático; 2).
- MALHOTRA, Naresh K. (2011). *Pesquisa de marketing: foco na decisão*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida (1994). *Didática da História: Patrimônio e História Local*. Lisboa: Texto Editores.
- MOREIRA, M. A. (2011). *Metadologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- OLIVEIRA, Luciel Henrique de (2005). *Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert*. Varginha: PPGA CNEC/FACECA. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional.
- OLIVEIRA, Maria Marly (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Ed. Vozes.
- PINTO, Helena (2009). *O triângulo patrimônio/museu/escola: que relação com a Educação Histórica*. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 271-302.
- PINTO, Helena (2012). *Interpretação de Fontes Patrimoniais em Educação Histórica*. «História & Ensino». Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL). 18:1, 187-218.
- PINTO, Helena (2017). *A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História*. «Educar em Revista». Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR). 33:63, 205-220.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão histórica: teoria da história — fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB.
- RÜSEN, Jörn (2010). *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral*. In RÜSEN, Jörn; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org.; BARCA, Isabel, org.; MARTINS, Estevão de Rezende, org. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, pp. 51-77.
- SCIFONI, Simone (2012). *Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema*. In TOLENTINO, Átila Bezerra, org. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, pp. 30-38. (Caderno temático; 2).
- SEIXAS, Peter (2017). *A Model of Historical Thinking*. «Educational Philosophy and Theory». 49:6, 593-605.
- SIQUEIRA, Lucília S. (2019). *Educação Patrimonial e Ensino de História nas áreas metropolitanas: reflexões baseadas na formação de professores de História em Guarulhos (SP)*. «História Hoje». São Paulo: ANPUH. 8:15, 302-325.
- VANSLEDRIGHT, Bruce; REDDY, Kimberly (2014). *Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história*. «Tempo e Argumento». Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. 6:11, 69-112.