

Patrimônio cultural na Cidade Moderna e Educação

*Fátima Faleiros Lopes**

Resumo

A preocupação com a preservação do patrimônio cultural vem pautando as ações de inúmeras instituições públicas e/ou privadas, em nível mundial; e programas de educação patrimonial estão sendo desenvolvidos. Neste sentido, o espaço urbano, com seus bens culturais, é fonte riquíssima para a recuperação da relação entre memória e história no ensino-aprendizagem, bem como para a construção de sentidos de pertencimento por parte dos cidadãos.

Palavras-chave: educação patrimonial; história; memória; cidade; cidadania.

Introdução

Inegavelmente os vestígios materiais e imateriais das sociedades humanas, em distintos espaços e tempos, compõem um rico acervo. Portanto, cabe à humanidade mesma a sua proteção bem como a potenciação das possibilidades intrínsecas aos bens culturais no que se refere à construção de sentidos de pertencimento, por parte dos indivíduos. Tais vestígios fazem parte do que denominamos de *patrimônio cultural* – considerada, aqui, a definição abrangente proposta por Hugues de Varine-Boham, da UNESCO, na qual o patrimônio cultural diz respeito às dimensões natural ou ecológica, histórico-artística e documental (BITTENCOURT:1998).

Assim, a preocupação com a preservação do patrimônio cultural vem pautando as ações de inúmeras instituições, em nível mundial, sejam elas públicas e/ou privadas, e programas de educação patrimonial estão sendo desenvolvidos. Neste sentido, a *cidade* – o espaço urbano com seus bens culturais materiais e imateriais – é fonte riquíssima para a recuperação da relação entre memória e história no ensino-aprendizagem, especificamente no que se refere ao tratamento de questões relativas à construção de identidades e da cidadania.

Como concebemos a cidade

A que cidade nos referimos? De acordo com Meneses (1996:p.149), é preciso atentar para o “processo ilusório de naturalização”, que confere à morfologia da paisagem um caráter de “realidade autônoma” por prescindir das relações sociais. Sendo assim, o autor propõe que a cidade – “qualquer que seja o seu conteúdo histórico específico” – seja tratada segundo “três dimensões solidariamente imbricadas”: a cidade enquanto *artefato*, enquanto *campo de forças* e enquanto *representação*.

A cidade é **artefato**, coisa complexa, historicamente produzida. O artefato é um segmento da natureza socialmente apropriado, ao qual se impôs forma e/ou função e/ou sentido. Espaços, estruturas, objetos, equipamentos, arranjos gerais, etc., todavia, foram produzidos por forças que não é possível excluir do entendimento: forças econômicas, territoriais, especulativas, políticas, sociais, culturais, em tensão constante num jogo de variáveis que é preciso acompanhar. Em última instância, o artefato é sempre produto e vetor deste **campo de forças** nas suas configurações dominantes e nas práticas que ele pressupõe. Mas, além de artefato, coisa material produzida pelas práticas sociais e por toda a atuação de um complexo campo de forças, a cidade é também **representação**. As práticas sociais (que produzem os artefatos e também procuram neles reproduzir-se) não se fazem às cegas, mecanicamente ou por instinto. Esta intervenção concreta do homem no universo real é orientada pelas representações sociais, sempre presentes. O conceito de representações sociais dá conta da complexidade da imagem (imaginário, imaginação), sendo igualmente capaz de incorporar outros ingredientes, como conhecimento imediato, esquemas de inteligibilidade, classificações, memória, ideologia, valores, expectativas, etc (1996, p.149).

E o artefato, ou seja, a cultura material urbana, é a base através da qual podemos estabelecer uma série de relações que nos ajudam na ampliação da mirada em relação à cidade. Assim, podemos distanciar-nos de uma ótica de análise que considera a cidade enquanto categoria uniforme e imutável, compreendida somente a partir de relações mais simplistas, deterministas e/ou teleológicas, expressas pelo binômio causa-efeito; e, por sua vez, acercar-nos de leituras do espaço urbano enquanto *locus* de ocorrência de fenômenos e articulações sociais diversas, no qual entrecruzam-se, também, as dimensões da história e da memória.

Então, para fins investigativos, consideramos mais pertinente um instrumental teórico-metodológico de análise que valorize o intrincado complexo de relações simultâneas, descontínuas,

contraditórias, que fazem da cidade um produto e um vetor de práticas sociais; que considere os discursos elaborados sobre o espaço urbano como instituídos e instituintes da realidade, já que se configuram como representações sociais. Então, trata-se de um instrumental analítico configurado no centro mesmo das mudanças epistemológicas que tornaram possível um novo olhar para a História, a Cultura e a Cidade.

No tocante à História, a ampliação do debate historiográfico, nas últimas décadas do século XX, levou ao rompimento com a perspectiva tradicional do objeto de pesquisa histórica e, conseqüentemente, dos problemas e métodos a serem colocados – o que não quer dizer que haja consenso sobre as novas questões e posicionamentos e, igualmente, respostas para todas as indagações (BURKE:1992; DOSSE:1992; LE GOFF, NORA: 1976). Tal debate historiográfico, por sua vez, faz parte do movimento mais amplo de profundos questionamentos dos paradigmas do conhecimento, até então dominantes, e a emergência de outros referenciais de análise da realidade. Ou seja, uma crise traduzida por polêmicas instauradas em vários campos do saber em torno da pertinência de “velhos” e “novos” eixos estruturais do pensamento científico. Nesta crise, ganhou destaque a discussão Modernidade Pós-Modernidade. Neste contexto, os domínios da História alargaram-se a ponto de surgir a denominada *Nova História Cultural*, no dizer de Hunt (1992) – ou os domínios fragmentaram-se, conduzindo-nos até uma “História em migalhas”, no dizer de Dosse (1992).

O que a denominada *História Cultural* nos proporciona é uma outra perspectiva de trabalho em torno do conceito de *cultura*, tal como a define Pesavento (2004: p.15),

Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e

construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa.

Este enfoque da cultura extrapola os muros da erudição como única definição conceitual e abrange um espectro muito mais amplo, que abarca a amplitude mesma dos inúmeros componentes do viver humano: práticas, saberes, valores, sensibilidades, representações. Segundo Pesavento (2004: p.77-78), a renovação dos campos temáticos de pesquisa, bem como dos objetos e fontes, é um dos aspectos que mais dão visibilidade à História Cultural nos últimos anos. Um destes campos investigativos é o relativo às *idades*. Considerada a grande produção intelectual ancorada na abordagem econômico-social, considerado o enfoque dado à questão espacial em grande parte dos estudos, a autora defende a cidade enquanto campo de pesquisa e debate interdisciplinar, e

(...) O que cabe destacar é a abordagem introduzida pela História Cultural: ela não é mais considerada só como um *locus*, seja da realização da produção ou da ação social, mas sobretudo como um problema e um objeto de reflexão. Não se estudam somente processos econômicos e sociais que ocorrem na cidade, mas as representações que se constroem na e sobre a cidade. Indo mais além, pode-se dizer que a História Cultural passa a trabalhar com o imaginário urbano, o que implica resgatar discursos e imagens de representações da cidade que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais (PESAVENTO, 2004, p.77).

Santos, geógrafo vinculado à denominada *Geografia crítica*, defende a necessidade de articular o conceito de espaço enquanto categoria histórica, cujo conceito muda “já que aos modelos se acrescentam novas variáveis no curso do tempo”. Assim é que, atualmente, o denominado *meio técnico-científico* abrange cada vez

mais territórios como parte de um “momento histórico no qual a construção e reconstrução do espaço se dará com um crescente conteúdo de ciência e de técnicas”. A cidade, então, como um verdadeiro *espaço-tempo*, no qual “as formas elaboradas no passado têm um papel ativo na elaboração do presente e do futuro” (SANTOS, 1998:70-72,139).

E a cidade da qual tratamos é, fundamentalmente, a que sofre as transformações decorrentes da expansão capitalista: a cidade moderna. Conforme Casulo (2004), o desgarrar da consciência moderna amplia-se no século XIX, com a expansão tecno-fabril, em um tempo de recrudescimento de revoluções e das contradições inerentes ao capitalismo, e cujos espaços das cidades metrópoles modernas configuram-se, então, como emblemáticos da expansão desta modernidade. Modernidade capitalista, cujos fundamentos continuam em ação nos tempos atuais e, dentre eles, a celebração do tempo presente com vistas a um futuro de “progresso”. Modernidade capitalista que, do nosso ponto de vista, consiste ainda em um marco teórico importante que a denominada Pós-Modernidade – sublinhadas suas contribuições interessantes no que se refere à epistemologia – não conseguiu deslegitimar.

A cidade no âmbito do ensino-aprendizagem

A temática das cidades constitui-se em um campo de estudos cada vez mais amplo e legítimo, conforme já comentamos. Nota-se, no âmbito historiográfico, a crescente produção ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos da História Cultural. Observa-se, também, um maior interesse pela incorporação da cidade – do espaço urbano com seus bens culturais – no âmbito educacional. Das atividades baseadas no trabalho de campo, na observação direta, no conhecimento do entorno e através do entorno, propostos pelos movimentos de renovação pedagógicas do início do século XX (TATJER: 2002), chegamos a um ponto em que a cidade já aparece como eixo estruturador de determinadas propostas de ensino-

aprendizagem de caráter multidisciplinar, como propõem, por exemplo, Prats, Tatjer e Vilarrasa (2000). Nos parâmetros curriculares surgidos com as reformas educacionais – tanto na Espanha, quanto no Brasil – enfatiza-se o ensino-aprendizagem da história local, em articulação com macrocontextos, como fundamental no processo de constituição de identidades por parte dos indivíduos. É a cidade também que se apresenta como protagonista em projetos voltados ao desenvolvimento da educação e cidadania, tal como o projeto de Cidade Educadora, originado em Barcelona, e que coloca em pauta um outro modelo de gestão educacional. Assim, a pesquisa bibliográfica, relativa às orientações educacionais e à didática das Ciências Sociais no âmbito espanhol e, mais especificamente, o conhecimento de alguns serviços e projetos educacionais, que estão sendo desenvolvidos em Barcelona, são fontes riquíssimas para a reflexão sobre as abordagens do meio urbano no contexto educacional local – o que, por sua vez, possibilita o estabelecimento de paralelos com nossas práticas em Campinas/Brasil, no âmbito da educação formal e da não-formal.

Observações referentes a Barcelona

Consideramos fundamental a compreensão de como apresenta-se a gestão pública da educação – formal, não-formal – em sua inserção no marco geral da gestão da cidade. No caso de Barcelona, a partir de começo dos anos noventa do século XX, observa-se o início da divulgação do termo *cidade educadora*. Nesta cidade ocorreu o Primeiro Congresso de Cidades Educadoras (1990), com respectiva aprovação da Carta das Cidades Educadoras, bem como o início da materialização de Projetos Educativos de Cidade (PEC). Estes expandiram-se ao longo dos anos, em nível internacional, com a adesão de várias cidades aos pressupostos da referida Carta. Atualmente, dez cidades brasileiras fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Jaume Trilla Bernet (1999), há algumas décadas, teoriza a respeito da relação *educação e meio urbano* como um dos elementos do

contexto teórico-pedagógico, no qual se desenvolve a idéia de cidade educadora, aponta a contraposição entre *urbanofobia* e *urbanofilia pedagógicas* enquanto distintos posicionamentos teórico-pedagógicos a respeito da relação entre *cidade* e *educação*. No primeiro caso, a obra “Emílio e a Educação”, de Rousseau, seria um exemplo de como a natureza – e não a cidade – seria o local adequado para a formação humana. Por outro lado, ao remeter a “Fedro”, de Platão, traz a voz de Sócrates, para quem a aprendizagem não estaria no campo e, sim, na sociabilidade estabelecida na cidade de Atenas. São alguns exemplos, dentre outros, do tratamento da relação entre mundo urbano e mundo educativo ao longo da história. No que tange à expressão e difusão do termo *cidade educadora*, segundo o autor, foi em 1972 que apareceu a expressão *cidade educativa* no informe da UNESCO, denominado *Aprender a ésser*, dirigido por E. Faure. O Congresso de 1990, em Barcelona, é paradigmático no que diz respeito ao impulso sofrido pela expressão, a partir daí reconfigurada: não mais *cidade educativa* e, sim, *cidade educadora* – mais que um simples fator de educação, atribuiu-se à cidade um papel ativo, de agente de formação em termos educacionais.

A respeito dos conteúdos da idéia de *cidade educadora*, Trilla (1999:p.24-37) distingue três dimensões possíveis da relação entre cidade e educação.

1- *A cidade que contém educação* (“aprender na cidade”), o que pressupõe um meio urbano como contexto de acontecimentos educativos múltiplos, tais como: uma estrutura pedagógica estável, formada por instituições educativas nos âmbitos da educação formal e não-formal; um conjunto de equipamentos e instituições cidadãs estáveis e não especificamente educativos (museus, zoológicos, bibliotecas, etc.); um conjunto de eventos educativos ocasionais (feiras, congressos, celebrações, etc.); um conjunto difuso e permanente de espaços e vivências educativas que não são planejadas pedagogicamente, mas que compõem a educação não-formal da vida cotidiana.

2- *A cidade como agente de educação* (“aprender da cidade”), ou seja, o meio como agente informal de educação, pois é na cidade que se

reúnem pessoas, idéias, objetos, técnicas – em suma, elementos culturais que têm a rua como espaço emblemático desse fluxo de relações. Para Trilla, a educação informal não é seletiva e, do ponto de vista educativo, a cidade pode conter o melhor e o pior. Enquanto agente da educação cada cidade tem seu currículo oculto (conjunto contraditório formado, dentre outros, por formas de vida, valores, tradições, expectativas).

3- *A cidade como conteúdo educativo* (“aprender a cidade”), a cidade que ensina a si mesma, pois o conhecimento informal que gera o meio urbano é, por sua vez, conhecimento sobre este próprio meio. Informalmente, aprende-se a fazer uso cotidiano da cidade (por exemplo, um cidadão aprende a fazer uso dos transportes públicos, a localizar estabelecimentos comerciais e espaços de ócio sem, necessariamente, recorrer a processos formais de ensino), a descobrir sua fisionomia e conhecer sua atualidade.

A análise do autor sobre a cidade educadora tem por base os níveis de significação: o *descritivo* – conforme comentado anteriormente e que diz respeito ao fato de que as cidades, mal ou bem, educam – e o *projetivo*, que pressupõe que as cidades devem educar, cada vez mais e melhor. Assim, em uma visão projetiva, trata-se de considerar os critérios e tipos de atuação para dinamizar esta função educadora de cada cidade.

Trilla aponta para alguns elementos constitutivos do contexto teórico, no qual se desenvolve o conceito de cidade educadora. Assim, refere-se a três conceitos que, a seu ver, apresentam pontos em comum com o de cidade educadora: educação permanente, sociedade de aprendizagem e da informação, educação não-formal e informal. Para o autor, todos esses conceitos compartilham dois princípios. O primeiro deles é o de heterogeneidade, o que implica a ampliação vertical do conceito de educação (educação permanente), bem como a ampliação horizontal, sendo a educação não mais restrita ao âmbito da família e escola (educação não-formal e informal). Então, a diversidade relaciona-se à idéia de cidade educadora no que se refere aos diferentes conteúdos e formas de

educação nela contidos. O segundo princípio é o de globalidade, o que confere ao processo educativo uma visão integradora, ou seja, considera-se as interações dos diferentes tipos de educação experienciados pelo indivíduo ao longo da vida e, nesse sentido, a cidade (1999:p.21)

(...) educa como um todo, já que não é uma simples aglomeração de acontecimentos educativos, se não um sistema ou meio educativo hipercomplexo. E já sabemos que um sistema sempre é mais que a soma de suas partes.

Segundo o autor, a visão tradicional do ato educativo, baseado na relação pessoal e direta entre educando e educador, é insuficiente para explicar muitas das ações realizadas pelos educadores: é um modelo que não considera que é sempre em um *meio* (seja ele a escola, o bairro, a família, o sistema sócio-econômico e político, etc) que se realiza uma ação educativa e que, por sua vez, tal meio exerce influência na relação entre educador e educando. Em geral, os educadores ou agentes educativos, simultaneamente, educam através de uma relação pessoal com o educando e, também, indiretamente, através de suas ações educativas configuradoras do meio. Isso é pertinente a qualquer agente e meio educativo: tanto os *micromeios* quanto aos *macro meios* (como uma cidade).

Vale a pena sublinhar que as ações políticas dos gestores de uma cidade são, também, ações educativas. E, quando se trata de uma *cidade educadora*, a gestão pública da educação (formal, não-formal e informal) deve ser compreendida, considerando o arco mais abrangente formado pela gestão da cidade. Assim, em termos de planejamento educacional, trata-se de uma ampliação: do mapa escolar ao mapa educativo da cidade e, deste, ao projeto educativo da cidade.

A cidade de Barcelona foi alvo da implementação de políticas públicas – notadamente ligadas às transformações urbanas – desde fins do século XVIII, como parte do processo de construção da Barcelona moderna. De fins dos anos setenta do século XX a inícios

do século XXI, a cidade passou a contar com uma rede cada vez mais ampla de equipamentos culturais, além de transformações no cenário urbano. Tais transformações são decorrentes de projetos de revitalização de áreas mais antigas, bem como de projetos ligados à concepção da geração de novas centralidades, aos quais inserem-se as grandes obras vinculadas aos macroeventos (Olimpíadas-1992, Fórum Mundial das Culturas-2004) –, embora sublinhando que nem sempre tais transformações atendem às demandas dos grupos populares locais, tal como demonstra o problema da moradia no contexto local.

De forma mais ampliada, ou seja, para além das concepções estritamente arquitetônicas ou de transformação urbanística, podemos perceber na *cidade* de Barcelona a implementação de políticas públicas, a partir das gestões democráticas das últimas décadas, ancoradas no tripé *território, educação, cidadania*.

Podemos entender por território as unidades territoriais que definem um país (municípios, províncias – comunidades autônomas, no caso espanhol – dentre outros) e que têm como referencial básico a noção de espaço. Por outro lado, o conceito de território também deve ser apreendido considerando-se as (re)configurações cada vez mais complexas do espaço e do tempo na contemporaneidade, tendo em vista a aceleração do processo de globalização. Assim, notadamente em função de necessidades econômicas capitalistas dominantes, são (re)definidos outros territórios de circulação de capitais, de atuação política e, também, campos de expressão de novas demandas sociais.

Consideramos o município – tanto no Brasil como na Espanha – a unidade básica de organização territorial que possibilita a participação dos cidadãos na vida pública. Ao contrário do que muitos pensavam, as novas dinâmicas do mundo globalizado não levaram à completa homogeneização das sociedades. Inversamente, o (re)surgimento de movimentos nacionalistas, nas décadas finais do século XX, são sintomáticos de uma afirmação identitária, por parte de vários povos, que pode ser interpretada como uma

resistência ao processo de mundialização. No campo educacional, inclusive, retoma-se o âmbito do *local*, notadamente nas áreas de História e Geografia, como conteúdo a ser abordado nos diversos níveis do processo de ensino-aprendizagem. A diferença do localismo autocentrado, praticado por tantos educadores, bem como da concepção dos círculos concêntricos que embasou propostas curriculares em um momento histórico anterior, é a dinâmica *global-local* que é estabelecida como parâmetro teórico nos tempos atuais – o que nem sempre é exercido na prática.

Subirats (2001) aborda a questão da *educação – território – políticas locais* e destaca a comunidade local como um conceito fundamental na reflexão sobre o futuro dos municípios: a importância dos tecidos sociais, das redes de interação que implicam um sentido de responsabilidade coletiva no que se refere aos espaços e problemas coletivos, ou seja, o “capital social” que cada comunidade deve saber aproveitar e consolidar com vistas ao enfrentamento coletivo dos desafios futuros.

É desta óptica, qual seja, a que diz respeito aos vínculos entre *educação e território*, que podemos compreender a proposta de elaboração do mapa educativo de cidade e do projeto educativo de cidade, conforme proposta teórica de Trilla. Por sua vez, para além da consideração do espaço físico, dos equipamentos urbanos e atividades econômicas, é a dimensão da *cidadania* que é incorporada aos novos planejamentos baseados na relação educação-território. Assim, põem-se em relevo os elementos humanos no que diz respeito aos valores compartilhados, às possibilidades de geração de sentidos de pertencimento, à implicação de um número cada vez maior de cidadãos na elaboração de projetos comuns – no âmbito da cidade.

Em termos de projeto, observa-se um deslocamento: dos projetos educativos das escolas à elaboração de um projeto educacional de maior abrangência com vistas a abarcar toda a cidade. Este redimensionamento político-educacional começou a ser colocado em prática em Barcelona. O PEC (*projecte educatiu de ciutat*)

constitui-se em uma ferramenta de transformação com vistas à construção de uma cidade desejável. Para isso, busca-se a promoção da cidadania por meio da educação, com base em intervenções de caráter notadamente projetivo, objetivando a participação e a inovação. Trata-se, então, de pensar a gestão pública da educação como projeto participativo, compartilhado entre diferentes instâncias sociais e políticas, nos marcos da gestão pública da cidade.

Em 1999, representantes das instituições públicas e da sociedade civil assinaram o documento conhecido como PEC I (vigência 1999-2003). A própria dinâmica mutável e complexa da realidade local e global (marcada pelo processo migratório, pelas novas relações entre educação formal e não-formal, pelo papel das TIC, dentre outros) coloca em pauta uma série de desafios incidentes no campo da educação. Assim, como resultado dos novos questionamentos, bem como da avaliação do trajeto percorrido, abre-se uma outra etapa que culmina com a elaboração do PEC II (vigência 2004-2007). Esta segunda fase do PEC configura-se tendo por base os princípios gerais do projeto de cidade educadora e com a atualização diagnóstica da realidade local, dos conteúdos e estratégias de atuação (AJUNTAMENT DE BARCELONA: 2004). As comissões que compõem o Plano de Ação do PEC II (2004-2007) são formadas por pessoas e entidades em estreita vinculação com as respectivas temáticas, no âmbito local, e por representantes dos grupos de trabalho dos projetos correspondentes a cada comissão. São elas:

- | | |
|--|----------------------|
| 1- Conhecimento da cidade; | 2-Mobilidade; |
| 3- Lazer e educação não formal; | 4- Sustentabilidade; |
| 5- Meios de comunicação e sociedade da informação. | |

Os Fóruns, com a função de eixo transversal de todos os projetos do Plano, são:

- 1- Imigração;
- 2- Êxito escolar e acesso ao trabalho;
- 3- Valores e cidadania ativa.

Ainda em relação ao Plano de Ação, cabe destacar o compromisso firmado entre as diferentes instituições e entidades – poder público e sociedade civil – e formalizado com a assinatura de um acordo entre o *Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona* (IMEB) e 220 entidades. Assim, delimitam-se as respectivas atribuições dos agentes a respeito dos projetos assumidos. Sobre os projetos (AJUNTAMENT:2004): 44% deles são liderados pelo IMEB, 28% por outros setores municipais e 28% por entidades cidadãs. Atualmente, são 56 projetos ao todo: 47% são novos projetos, 18% são projetos já existentes que incorporaram inovações, 35% são projetos avaliados positivamente e que seguem em desenvolvimento. Em síntese, notamos que o IMEB apresenta a liderança em termos de condução dos projetos e buscou-se aumentar a participação da sociedade civil na transição do PEC I para o PEC II. Há um relativo equilíbrio entre inovação e manutenção dos projetos e, no processo de articulação entre eles é grande a implicação do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Para a compreensão do modelo de gestão educacional barcelonês, cumpre-se tratar de dois importantes órgãos. Um deles é o *Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona* (CCP), que iniciou suas atividades no ano letivo 1988-1989, com a função de coordenar as áreas e equipamentos municipais que ofereciam atividades educativas às escolas. Institucionalizado, em 1991, conta com a incorporação progressiva de diversas instituições públicas, fundações, ONGs, empresas privadas, no desenvolvimento de propostas educativas (constituição de uma rede ou “xarxa” de mais de 100 componentes, além das áreas e serviços específicos do *Ajuntament* – Administração local). A cada ano letivo publica-se o *Programa d'Activitats Escolars*, com a sistematização e a descrição de cada atividade, com respectiva entidade proponente e ciclo(s) educativo(s) referente(s). O outro órgão é o CRP. Os *Centres de Recursos Pedagògics de la Ciutat de Barcelona* surgiram como fruto de um convênio estabelecido, em 1986, entre o *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* (nível administrativo

da Comunidade Autônoma da Catalunha) e o *Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona*. São serviços educativos distribuídos pelos 10 distritos municipais com a finalidade de oferecer aos centros escolares: formação permanente, dinamização pedagógica, documentação e recursos. Cada CRP estabelece uma espécie de elo entre as escolas do distrito, o Instituto Municipal de Educação (IMEB) e o Conselho de Coordenação Pedagógica de Barcelona (CRP).

Uma das comissões do PEC II é a denominada *Coneixement de la ciutat*. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento da cidade é imprescindível para uma educação cidadã (na medida em que permite o acesso à informação e aos diferentes recursos, por parte dos indivíduos), bem como do reconhecimento de que o espaço urbano exerce uma função educativa. Ao todo, são oito os projetos a cargo desta comissão, tendo em vista a execução do Plano de Ação (2004-2007). Em todos os projetos há diversos agentes implicados e, majoritariamente, a liderança desses está a cargo do IMEB .

Nota-se que o momento atual do processo de implantação do Projeto Educativo de Cidade em Barcelona – em específico no que diz respeito à Comissão *Coneixement de la ciutat* – caracteriza-se por desafios para consolidar e melhorar qualitativamente as atividades educativas propostas pelo CCP, bem como na ampliação do acesso a elas por parte dos alunos mais desfavorecidos economicamente; pela crescente difusão da informação através da Internet, o que implica fomentar o seu acesso por parte do corpo docente; pela necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação mais consistentes dos programas ofertados.

Procurando atender aos objetivos da pesquisa, ainda em curso, participamos de algumas atividades educativas oferecidas pelo CCP, referentes ao conhecimento do entorno na relação com o ensino de História (educação primária e secundária), com o propósito de conhecer a sua fundamentação teórico-metodológica. *Coneix l'Arxiu Municipal del Districte de Les Corts* e *Coneix l'Arxiu Municipal del Districte de Sants-Montjuic* (oferecidas pelos arquivos dos respectivos distritos) e *La fundació d'una ciutat romana* (oferecida pelo Museu

d'Història de la Ciutat). As atividades desenvolvidas nos arquivos objetivam proporcionar aos alunos a compreensão da função de um arquivo quanto à preservação do patrimônio de uma comunidade, assim como a iniciação à pesquisa, baseada no método de análise da história através da documentação arquivística (TRIBÓ, 2002). Os *tallers* contam também com a realização de um itinerário pelos respectivos bairros, considerando que estes constituem-se em uma importante ferramenta no que se refere ao trabalho docente (Tatjer, 1988). A atividade referente às origens romanas de Barcelona baseia-se na compreensão de como era a cidade romana e a sua localização, tendo como referência a cidade atual, assim como a observação dos vestígios arqueológicos que compõem o acervo do museu.

Devemos considerar que a gestão da educação, assim como as atividades educativas na área das Ciências Sociais, que são foco do nosso interesse, devem ser abordadas na consideração da *Ley Orgánica de Derecho a la Educación* (LODE-1985) e da *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE-1990). São leis que fundamentam a reforma educacional espanhola. Tal reforma será responsável por grandes mudanças na estrutura das práticas de gestão escolar e de ensino-aprendizagem, bem como reverberará em outros territórios, tais como os Latino-americanos. Apesar de ser considerada um êxito por diversos fatores, uma análise mais profunda revela a necessidade de intervenções que visem solucionar alguns problemas fundamentais, dentre eles: a seleção social do alunado verificada nos centros educativos públicos e centros concertados (privados e subvencionados com fundos públicos), as dificuldades de aplicação do modelo curricular oficial, os sistemas de controles das administrações que ofuscam práticas de renovação didática menos formalizadas (PRATS: 2002, p.11).

No caso de Barcelona, as atividades educativas com base no entorno são favorecidas pela existência de certa tradição da abordagem da cidade como fato educativo. Fundamentalmente constituídas na relação com os marcos teórico-metodológicos da Geografia, com o passar do tempo tais atividades adquirem um caráter multidisciplinar – e

hoje fazem parte de um projeto mais amplo de gestão da cidade. Em relação aos arquivos, verifica-se que a parceria com os CRPs e com profissionais tais como membros do *Departament de Didàctica de les Ciències Socials*, da Universidade de Barcelona, tem proporcionado a produção de materiais sobre a história local bem como maletas pedagógicas a serem utilizadas pelas escolas. É notável o fomento à relação entre arquivo e ensino de História, propiciando o desenvolvimento de propostas de trabalho que buscam ressaltar o caráter metodológico da História para além do relato ideológico.

Algumas inquietações fazem parte desta investigação: em que medida o fato de muitas das atividades educativas oferecidas pelo CCP serem realizadas por empresas privadas (incluindo a produção de materiais didáticos) não desestimula um papel mais ativo na produção de conhecimentos, por parte dos professores e professoras junto ao alunado? Em que medida a clientela escolar mais desfavorecida economicamente tem tido acesso a tais atividades? Em que medida certa ênfase na evolução histórica da cidade – tomada como exemplar, considerados os mais de 2000 anos de povoamento do local – verificada em livros e materiais didáticos pode favorecer a construção de uma visão linear e progressista da História, por parte do alunado? Pode haver uma ênfase excessiva no aprendizado de técnicas a serem dominadas pelos estudantes em detrimento do tratamento da relação memória-história que, por sua vez, pode favorecer a sensibilização, a valorização de experiências vividas, o fortalecimento de sentidos de pertencimento? Que avaliação mais profunda pode ser feita sobre o processo de descentralização que caracteriza a gestão da educação e da cidade?

Observações referentes às nossas práticas de ensino-aprendizagem em Campinas

Há dezessete anos estou atuando no ensino fundamental, na rede pública e na particular, como professora de História e Geografia.

Ao longo destes anos, algumas questões foram e continuam sendo muito instigantes e definidoras de propostas de trabalho com os alunos e também no desenvolvimento da pesquisa acadêmica (LOPES: 1999; 2002). São elas,

1-A valorização das particularidades e singularidades dos *micro* espaços sociais, em diálogo e contraponto com macroespaços. Consideramos o *local* não como campo reflexivo e de produção de conhecimento auto-suficiente, centrado em si próprio a partir de condicionantes geográficos, econômicos e outros, e, sim, como campo no qual interagem os micro e macrocontextos histórico-geográficos. Ou seja, dimensões múltiplas de espaço e tempo – tempo não só cronológico e linear, mas, também, os tempos da memória. Assim, as recentes orientações educacionais oficiais, bem como as discussões historiográficas e educacionais, são referências importantes quando se objetiva problematizar tais noções, tendo em vista o ensino-aprendizagem de história e geografia (ou a produção de conhecimentos histórico-educacionais), atentando para a relevância do estudo da realidade mais próxima, em articulação com contextos histórico-geográficos mais amplos, para buscar uma educação que fortaleça os sujeitos.

2-O fascínio que a *cidade* exerce, considerando-a mais do que um conceito geográfico fundado na espacialidade, mas também meio onde se entrecruzam noções de espaço – tempo – relações sociais; a cidade contraditória, campo de forças, historicamente produzida; a *cidade moderna*, composta de camadas de lembranças e esquecimentos. O espaço urbano brasileiro tornou-se cada vez mais crescente e fragmentado, pleno de tensões decorrentes das transformações mais aceleradas pelas quais o país vem passando desde o final dos oitocentos. O ideal de Modernidade, intensamente veiculado no Brasil a partir do final do século XIX, afigura-se como decorrente e, ao mesmo tempo, como elemento propulsor do sistema capitalista. A ênfase no tempo presente, na fugacidade do tempo e das relações sociais contribuiu e vem contribuindo fortemente para o apagamento de pegadas – ou dos rastros, tal como Brecht se

referiu em contundente crítica à anulação do homem como sujeito da história (BENJAMIN: 1986). O desafio de historicizar estes tecidos urbanos, de apreendermos outras sensibilidades através da resignificação de vivências, de darmos ao conteúdo residual deste passado sentidos outros, é também a busca de brechas através das quais seja possível pensarmos no relacionamento dos homens, no espaço e com o tempo, de forma menos predatória.

3-A inquietude com relação à perda da memória social e ao conseqüente esfacelamento das experiências sociais vividas (Walter Benjamin). Neste sentido, o poder público, a instituição escolar, bem como a sociedade civil, têm um papel fundamental no que se refere à questão da preservação e *democratização da memória social* (nos termos colocados por Le Goff). Trata-se, aqui, tanto da educação formal quanto da não-formal no que se refere à construção de identidades e da cidadania, por parte dos indivíduos.

Assim, o trabalho que é desenvolvido com os alunos e alunas pauta-se pelo uso de diversas linguagens, pela ampliação do conceito de fontes documentais e dos objetos da História; pela valorização das memórias locais na articulação de contextos históricos específicos aos mais amplos; pela realização de estudos do meio – tendo como *locus* privilegiado os “lugares da memória” nas *idades*; pelo enfoque metodológico dado à pesquisa escolar, visando à produção de conhecimentos. No processo de construção da proposta de trabalho a que nos referimos, cumpre destacar o papel da instituição escolar à qual nos vinculamos há dez anos: a Escola Comunitária de Campinas (SP).

Esta escola foi criada em 1977, como fruto da união de pais e professores em torno de uma proposta de educação, defendida por nossa diretora pedagógica, Amélia Pires Palermo, ainda no interior do Colégio Progresso (Campinas), em tempos sombrios da ditadura militar. Num contexto de embates entre mantenedora, pais e professores, houve uma cisão da qual se originou a E.C.C. Esta é gerida pela Assembléia Geral dos Sócios que ocorre, ordinariamente, duas vezes ao ano. O Conselho Comunitário, subordinado à

Assembléia Geral, é o principal fórum de debates sobre as questões fundamentais da Sociedade. Tal Conselho congrega todos os setores da Sociedade, sendo constituído por representantes de pais, professores, funcionários e alunos que se reúnem mensalmente. A Diretoria Administrativa da E.C.C. não é remunerada (4 pais e 2 professores), eleita em Assembléia. Este modelo de gestão caracteriza-se pela ênfase na participação dos sócios, bem como por determinado grau de autonomia da Diretoria Pedagógica. Neste sentido, vale destacar a existência dos núcleos, relativos a cada área do conhecimento, com respectivas coordenações do trabalho do corpo docente. Conforme Hadler (2003), coordenadora do núcleo de História, dentre algumas linhas norteadoras do trabalho que é realizado nesta área, em todas as séries da ECC, destacam-se,

(...) Temos procurado estimular e trabalhar a pesquisa em todas as séries, desde uma simples coleta de dados, passando pela comparação de textos, pela pesquisa de natureza bibliográfica, até uma pesquisa mais ampla, a partir de problematizações e temáticas suscitadas em classe (...) É importante explicitar que procuramos trabalhar e compreender a História do Brasil constantemente em suas inter-relações com a chamada História Geral, fazendo sempre que possível vinculações com a história local em todas as séries. Aliás, é bom ressaltar que temos discutido mais intensamente nos últimos anos o encaminhamento de atividades que abordem mais explicitamente diversos momentos da história de Campinas, numa preocupação simultânea de destacar a singularidade, a especificidade histórica da cidade sem perder de vista as articulações desta história com outros contextos, sejam regionais, nacionais ou internacionais. O trabalho com memórias, locais ou não, tem se mostrado um caminho enriquecedor e estimulante para os alunos, na medida em que permite uma aproximação maior entre vivências pessoais, experiências sociais historicamente localizadas e o conhecimento histórico produzido a respeito (...)

Sem dúvida, a estrutura da E.C.C. e, especificamente, o trabalho desenvolvido com a outros professores da área de História muito tem favorecido para a construção desta proposta de ensino-aprendizagem, à qual estamos nos dedicando nos últimos anos, que procura articular a *cidade* e seus bens culturais materiais e imateriais com *história, memória e educação*. (1)

Por sua vez, como membro do "Grupo Memória, História, Educação", da Faculdade de Educação da Unicamp - SP., desenvolvemos projetos de Educação Patrimonial que são frutos da parceria entre a referida Faculdade e a Prefeitura Municipal de Campinas (Secretaria de Segurança Pública e Secretaria de Educação). A proposta teórico-metodológica foi elaborada, inicialmente, para ser desenvolvida junto à Guarda Municipal local como parte de um projeto de formação cidadã da mesma. Depois, estendeu-se à Guarda Mirim e aos professores da rede de ensino público do município, com a incorporação de outras problemáticas inerentes aos campos mais específicos dos demais públicos citados. A Prof^a Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani é responsável pela proposta teórico-metodológica e coordenação do projeto. O grupo de trabalho é composto por profissionais ligados às áreas da História e Educação que atuam no que diz respeito tanto à pesquisa e seleção de documentos, tais como os iconográficos, quanto no ministrar das aulas. (2)

Se o ponto de partida a ser trabalhado é a cidade de Campinas hoje - sua população, potencialidades e desafios contemporâneos-, o enfoque teórico-metodológico de nosso trabalho busca extrapolar tanto o atual *presenteísmo* quanto a linearidade cronológica constitutivas do que Walter Benjamin (1985) denominou de *continuum* da história, evitando uma retrospectiva ao passado meramente factual e cronológica. Inspirando-nos em Thompson (1981), para quem a teoria não deve ser usada como doutrinação, mas sim, como ferramenta exploratória do real, ousamos ter como fio condutor de nosso trabalho a questão da constituição histórica

do ideal de *modernidade*. Desde meados do século XIX, a cidade de Campinas exercia um papel relevante na estrutura socioeconômica e política do país: a cultura cafeeira e início do desenvolvimento fabril, a transição da mão-de-obra escrava para a imigrante, a presença de uma elite receptiva ao consumo das novas mercadorias, a divulgação do republicanismo, dentre outros, são inerentes ao processo de expansão capitalista que marcou o cenário urbano local. Ao focarmos o avanço da modernidade capitalista em Campinas, a partir da segunda metade século XIX, (GALZERANI: 1998), objetivamos a sensibilização, bem como a recuperação, por parte do alunado, de dimensões espaciais e temporais múltiplas da cidade. A metodologia se pauta pela ampla leitura de imagens iconográficas e de crônicas campineiras (abordadas como documentos históricos), pela realização de estudos do meio e o estímulo à produção de conhecimentos pelos participantes. Visamos instigar os alunos e alunas na busca de estabelecimento de relações de permanências e mudanças, semelhanças e diferenças entre tempos e espaços concernentes a Campinas; na elaboração de reflexões em torno de conceitos como “modernidade” e “progresso”; na busca de uma mirada mais ampliada sobre os elementos constitutivos de uma cidade: espaço de sociabilidade, cenário arquitetônico, campo de disputas, dentre outros; na inter-relação da história local campineira com a história nacional e mundial; na produção de conhecimento histórico sobre a cidade, tendo em vista o processo de construção de identidades e da cidadania.

Considerações finais

Observa-se a valoração positiva das propostas de ensino-aprendizagem, comentadas por parte dos sujeitos nela implicados. Há, contudo, desafios à continuidade do nosso trabalho, tais como: 1-O estabelecimento das relações necessárias entre contextos locais e globais, evitando “localismos”, assim como um refinamento de nossas percepções (e de nossas atuações) no que se refere ao caráter

contraditório e dialético da construção da história, procurando considerar os múltiplos sujeitos localizados em determinados espaços e tempos.

2- A necessidade de ampliarmos a percepção da cidade em suas dimensões múltiplas de espaço e tempo – para além do tempo cronológico e linear, os tempos da memória. Tempo fragmentado e sensível, marcado pela lembrança e esquecimento; tempo ativo, pois a força da *rememoração* de *experiências* (Benjamin) nos coloca em posição de sujeitos da história rumo a outras relações com o presente vivido coletivamente na cidade. Conforme Galzerani (2004),

O ato de *rememoração*, para Benjamin, possibilita a recuperação de dimensões pessoais, perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes voluntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido, na articulação com uma memória coletiva. Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no *sempre – igual* e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retomada da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente (p.294)

3- A precariedade das relações entre as diversas instituições patrimoniais/educacionais e entre estas e as administrações

municipal, estadual e federal – dificulta tanto a oferta de serviços educativos quanto o espírito de co-responsabilidade social em relação à educação.

4- A fragmentação no desenvolvimento dos projetos na área da educação formal e não-formal devido à dependência de recursos econômicos e da vontade política em levá-los a termo.

5- A necessidade de superarmos os desafios vários que impedem, muitas vezes, uma reflexão mais apurada em torno do conhecimento produzido por nós, profissionais da educação – especialmente no que se refere à elaboração de registros de nossas produções com os alunos e alunas: muitas delas escondidas nas dobras do tempo vivido.

Assim, um estudo comparativo de propostas colocadas em ação que têm por base *a cidade* na educação formal e não-formal, como as desenvolvidas por nós, em Campinas (SP) e as que são investigadas em Barcelona, objetiva o encontro de *possibilidades histórico-educacionais*, que sirvam como resistência e enfrentamento da “barbárie” nos termos colocados por Adorno no contexto da II Guerra, reatualizada pelo movimento globalizante e esfacelador das singularidades e dos sujeitos na contemporaneidade. Consideradas as similaridades entre as duas cidades-metrópoles no contexto global de mundialização capitalista e as singularidades de cada uma, o intercâmbio de experiências educacionais pertinentes ao âmbito teórico-metodológico e ao âmbito das relações estabelecidas entre universidade – poder público – e sociedade civil são positivos, se analisados na perspectiva de que, como afirma Capel (2005): “*No hay modelos, pero si enseñanzas útiles*”.

Notas

†Mestre em Educação Escola Comunitária de Campinas - SP. Faculdade Max Planck-Indaiatuba- SP. Programa de Pós-Graduação da F.E. (Unicamp)- SP. Estágio de Doutorado(CAPES)-Universitat de Barcelona fafaleiros@hotmail.com

¹ Ao longo dos últimos dez anos dialogamos muito com nossos parceiros – professores do núcleo de História da ECC: Cecília Gouveia, Cláudia Fortuna, Dalila Zanon, Fabiana Saad Ezarchi, Maria Sílvia Duarte Hadler (coordenadora), Paulo Cosiuc.

² São nossos parceiros nesta trajetória: Aida Rotava Paim, Ana Uhle, Arnaldo Pinto Júnior, Cláudia Fortuna, Elison Antônio Paim, Fernando Drezza, Maria de Fátima

Guimarães Bueno, Márcia Regina P. Bichara, Maria Sílvia D. Hadler, Taís Otani Cipolini, Telma Maria Ximenes.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In COHN, Gabriel (org.) **W. Adorno: sociologia**. São Paulo, SP: Editora Ática, S.A., 1986, p. 33-45.

AJUNTAMENT DE BARCELONA. **Projecte Educatiu de Ciutat: Pla d'acció 2004- 2007**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Experiência e Pobreza. de Cultura/ Documentos de Barbárie. **Escritos Escolhidos**. Seleção e apresentação: Willi Bolle. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.

_____. O Narrador: observações sobre a obra de Niikolai Leskow. In **Textos Escolhidos**: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Traduções de José Lino Grünnewald et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983(Os Pensadores).

BURKE, Peter (org.) **Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAPEL, Horacio. **El modelo Barcelona: un examen crítico**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2005.

CASULLO, Nicolás (compilación y prólogo). **El debate Modernidad-Posmodernidad**. Buenos Aires: Retórica, 2004.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. **Temes d'educació**. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Educació (Temes de Educació, n.13, julho de 1999).

DOSSE, François. **A História em migalhas**: dos Annales à Nova História. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1992.

HADLER, Maria Silvia Duarte. **Área de História- ECC**: linha de trabalho. Campinas, S.P., agosto de 2003 (mimeo.)

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Almanaque, a Locomotiva da Cidade Moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. 1998. Tese (Doutorado em ...) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 1998.

_____. Memória, História e (Re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na Escola Pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org). **EDUCAÇÃO, MEMÓRIA, HISTÓRIA**: possibilidades leituras. Campinas, S.P., Editora Mercado das Letras, 2004.

HUNT, Lynn. **Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre. **História**: Novos Objetos. 2. ed.. Tradução: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, Fátima Faleiros. O aluno-pesquisador: uma proposta de trabalho no Ensino Fundamental". In: **IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí-R.S.: Editora UNIJUÍ, 1999.

_____. Memória, História, Educação: trilhas sugeridas por um Almanaque. 2002. Dissertação (Mestrado em...) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Morfologia das cidades brasileiras: introdução ao estudo histórico da iconografia urbana. **Revista USP: Dossiê Brasil dos viajantes**. São Paulo, SP: USP, CCS, n.30, jun./ago., 1996.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, (Coleção História & ... Reflexões,5).

PRATS, Joaquim. "¿Hay que reformar la Reforma educativa?". In: *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n. 33, julio-set, 2002.

PRATS, J., TATJER, M., VILARRASA, A. "Icària. Reflexos d'utopia per a una ciutat millor" In: **Perspectiva Escolar**. n. 242, febrer, 2000.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1998.

SUBIRATS, Joan. " Educació i Comunitat" In *Temps d'Educació*. Barcelona: **Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona**. n.26, 2º semestre de 2001/1º semestre de 2002.

TATJER, Mercè. "Ciutat i Barris: una eina didàctica". In: **Perspectiva Escolar**. n.124, abril, 1988.

TATJER, Mercè. " Ensenyar la ciutat o aprendre de la ciutat: l'exemple de Barcelona. In: Temps d'Educació. Barcelona: **Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona**. n.26. 2^o semestre de 2001/1^o semestre de 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1981.

TRIBÓ, Gemma (coord.) **Didàctica amb fonts d'arxius**. Barcelona: ICE/UB, 2002.

TRILLA, Jaume. Un marc teòric: la idea de ciutat educadora. In: "Les ciutats que s'eduquen". **Temes d'educació**. n.13, Diputació de Barcelona, julho de 1999.

Abstract

Preoccupation over cultural inheritance preservation has guided the actions of several public and private institutions all over the world, and educational heritage programs are being developed. In this sense, urban spaces with all their cultural assets constitute a rich source of recovering the relationship between memory and history as well as the construction of senses of belonging on the part of citizens.

Keywords: inheritance education; history; memory; city; citizenship.