



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CUIABÁ: O QUE EXPRESSAM AS CRIANÇAS DIANTE DO CENTRO HISTÓRICO?

Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha (PPGE/UFMT) – jeyssonrf10@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT/PPGE) – freire.d02@gmail.com

GT 9: Educação, Infância e Crianças

Resumo:

Este trabalho apresenta um estudo preliminar de uma pesquisa de doutoramento que tem como objetivo analisar a relação das crianças com o Centro Histórico de Cuiabá/MT. As ancoragens teóricas escolhidas para este estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2013; JODELET, 2001) e na abordagem ontogenética das representações sociais (DUVEEN, 1995; CASTORINA; KAPLAN, 2003) articuladas com os estudos sobre a memória social (SÁ, 2015). Tais escolhas permitem pensar perspectivas psicossociais da Educação Patrimonial (IPHAN, 2014), compreendendo os processos de conhecimento social e desenvolvimento humano em diálogo com a cultura e a história. As escolhas metodológicas foram orientada pela ênfase qualitativa a partir de um estudo de caso único. Participaram como sujeitos cinco crianças com idade entre sete e 11 anos. Para produção de dados foi elaborado um roteiro poético no Centro Histórico de Cuiabá/MT percorrendo os marcos históricos da cidade. Os dados produzidos neste estudo preliminar indicaram que as representações sociais das crianças sobre o centro histórico anunciam o silenciamento do lugar e que o diálogo intergeracional não tem alcançado a reposição da história e da memória presente no Centro Histórico de Cuiabá.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Representações sociais. Crianças. Centro Histórico.

1 Introdução

Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo.

Francesco Tonucci

Há diversas maneiras pelas quais os sujeitos se relacionam com o passado, sejam elas submetidas às lembranças compartilhadas pelo senso comum e elaboradas por meio da comunicação social (narrativas, memória social, lendas, opiniões, dentre outras), ou orientadas através de objetivações encontradas nos contextos citadinos. Um exemplo dessas objetivações pode ser encontrado a partir de um breve olhar para o centro histórico das cidades.

O estudo ora proposto apresenta as análises preliminares de uma pesquisa de doutoramento e parte do seguinte problema de pesquisa: quais significações são compartilhadas pelas crianças em relação ao Centro Histórico de Cuiabá? Desta forma,

tem como objetivo analisar a relação das crianças com o Centro Histórico de Cuiabá/MT. Visualiza-se, assim, uma via de acesso ao conhecimento social infantil como resultado de um processo de subjetivação permeado pelos fatores sociais, relacionais, ideológicos e midiáticos que contribuem para a construção da realidade.

A historicidade do centro da cidade se revela como um ponto de encontro com o passado, mas, também possibilita o posicionamento dos sujeitos e grupos face ao presente. Desta forma, as transformações urbanas ocorridas a partir do advento da modernidade – e mais recentemente, com a globalização – trouxeram novidades ao ponto de que, a noção capitalista das cidades, alteraram a forma de se vivenciar os contextos urbanos, em especial, o centro histórico.

Desta forma, trata-se de um estudo de caso único (MARKOVÁ, 2017) sobre a relação das crianças com o centro histórico de Cuiabá e tem como principal característica a epistemologia dialógica, isto é, considerar a relação da tríade Ego-Outro-Objeto como interdependentes em seu contexto sociocultural.

As escolhas teórico-metodológico visam adotar uma perspectiva psicossocial de ênfase qualitativa (GUNTHER, 2006), considerando a importância de compreender as relações no contexto onde elas ocorrem, tendo como questão central: a análise psicossocial da memória das crianças e os processos que envolvem a relação da infância com o centro histórico no qual é reconhecido como um marcador emblemático de memórias sociais, que pode exercer importância fundamental na construção de referências identitárias como categoria organizadora de vivências e diálogos intergeracionais.

Desta forma, a metodologia adotada buscou considerar, para fins de identificação e análise, as três dimensões das representações sociais (MOSCOVICI, 2012), a saber: informação; campo da representação; e atitude.

A produção de dados ocorreu de forma simultânea ao desenvolvimento do projeto cultural “Criabás 300+: por uma educação patrimonial toda nossa” (ANDRADE, 2021) vinculado à Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso, Edital de Seleção Pública nº 05/2020/SECEL/MT - MT NASCENTES, no dia 13 de março de 2021.

Participaram deste estudo um grupo de cinco crianças com idade entre sete e 11 anos. A escolha das crianças se deu mediante convite, considerando o cenário de emergência sanitária causada pelo COVID-19 e seguiu os seguintes critérios: 1.

pertecerem à mesma família; e 2. vivenciarem a quarentena juntos; 3. aceitarem o protocolo de biossegurança (uso de máscara infantil e álcool em gel).

Para produção de dados foi elaborado um roteiro poético no Centro Histórico de Cuiabá/MT percorrendo os marcos históricos da cidade, a saber: a) Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito; b) Igreja Senhor dos Passos; c) Museu de Imagem e Som de Cuiabá (MISC); d) IPHAN; e) Escadaria do Beco Alto; f) Praça da Mandioca; g) Academia Mato-grossense de Letras; h) Residência dos Governadores; i) Jardim Alencastro; j) Catedral Basílica do Senhor Bom Jesus de Cuiabá; k) Palácio da Instrução; e l) Praça da República.

No decorrer do percurso foi contada uma breve história acerca do lugar e, neste sentido, tornou-se possível observar a interação das crianças com os contextos históricos. Para registro do trajeto foram utilizadas câmeras de captação de áudio, foto e vídeo. Vale ressaltar que uma câmera de captação de vídeo e áudio ficou em posse das crianças em busca de evidenciar o olhar da criança.

Os dados produzidos foram analisados segundo a perspectiva de análise compreensiva como um procedimento analítico que toma por base o livre exercício de compreensão do investigador na articulação teórica-metodológica (MENDES-JÚNIOR; FERREIRA, 2010), a partir do seguinte roteiro de análise: 1. observação do pesquisador; 2. análise filmica do conteúdo produzido pelas crianças; 3. análise das narrativas compartilhadas pelas crianças. Desta forma, a metodologia adotada buscou considerar, para fins de identificação e análise, as três dimensões das representações sociais (MOSCOVICI, 2012), a saber: informação, campo da representação e atitude.

2 A construção do conhecimento social: infância, memória social e cidade

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; 2013; JODELET, 2001) tem recebido atenção dentro da interface entre Psicologia Social e Educação ao longo das últimas décadas. A introdução do conceito se deu mediante o estudo de Moscovici (2012) sobre as representações sociais da psicanálise na França, que teve como objetivo compreender o processo de apropriação do conhecimento científico psicanalítico por diferentes grupos populares que resultavam em um outro tipo de conhecimento adaptado as realidades e necessidades que davam sentido e significados à um mesmo conjunto social.

As representações sociais, assim, se apresentam como um conjunto de orientações sobre a vida cotidiana e tem três dimensões que às compõem: informação, campo de representação (imagem) e atitude (MOSCOVICI, 2012). A informação refere-se à organização dos conhecimentos que o grupo possui em relação à um determinado objeto. O campo de representação compreende uma ideia de imagem que expressa um determinado objeto dentro de um modelo social, sendo, assim, representado de maneira icônica. E a atitude, por sua vez, expõe a orientação global em relação ao objeto de representação social de modo a atravessar escolhas e avaliações da realidade, como por exemplo, o que é moral/imoral, aceitável/inaceitável, normal/anormal, etc..

Desta forma, fica explícito que as representações sociais são construídas em termos dialógicos (interno/externo; Eu-Outro; Ego-Alter). Para Marková (2006, p. 277, grifo do autor), “A dialogicidade é a capacidade do Ego de conceber e compreender o mundo em termos do Alter, e de criar realidade sociais em termos do Alter”. Assim, o conhecimento que sujeitos e grupos apreendem são elaboradas mediante à um conhecimento dialógico gerado a partir do processo que envolve três elementos da cena social: Alter-Ego-Objeto. As realidades são forjadas na e pela ética das relações sociais e da interação (MARKOVÁ, 2017).

Para tanto, dois processos cognitivos ligados à memória são responsáveis pela formação de representações sociais: objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2013). Por ancoragem, entende-se o processo cognitivo de classificação e nomeação de objetos a partir de categorias sociais já conhecidas e que pertencem ao mundo familiar. O objeto é, assim, comparado a partir de um padrão (paradigma) na qual os sujeitos e grupos acreditam ser apropriado (MOSCOVICI, 2013). A objetivação busca tornar um conceito ou uma ideia em uma essência da realidade, isto é, transformá-la de seu caráter abstrato em um formato icônico, concreto, em que “a imagem deixa de ser um signo e passa a ser uma cópia da realidade” (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 95).

De acordo com Moscovici (2013), o encorajamento para a elaboração de representações sociais não é simplesmente uma maneira de descomplicar a realidade ou realizar um acordo entre as ideias com as perturbações advindas de fenômenos, mas sim construir uma ponte entre o estranho e o familiar. Destaca-se, assim, que os elementos de elaboração das representações são construídos por meio da comunicação e estão correlacionados com a conversação que assim orientam o sujeito no seu mundo material e social. Neste processo, três condições, segundo Moscovici (1978; 2012) incidem sobre

a realidade e determinam as condições de emergência das representações sociais, tais como: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência.

Compreendida uma forma de bloquear o conhecimento total de um determinado objeto à um grupo, a dispersão da informação promove um descompasso entre o conhecimento que o grupo possui e o conteúdo total da informação, utilizando-se de filtros em uma espécie de “seleção qualitativa” com o objetivo de que os participantes do grupo não tenham o total conhecimento total do fenômeno (MOSCOVICI, 2012).

A focalização, por sua vez, pode ser entendida como uma forma dos grupos em manter a atenção em um certo objeto de conhecimento que lhes são mais agradáveis e familiares e, a partir disso, conservar-se distantes daquelas informações que contrariam suas crenças e valores coletivos. Em um caráter espontâneo, “um indivíduo ou um grupo dá atenção específica a algumas zonas particulares do meio e mantém distância de outras zonas, assim o grau de envolvimento em relação ao objeto social varia necessariamente” (MOSCOVICI, 2012, p. 227).

Um outro fator que determinam as condições de emergência e constituição das representações sociais é a pressão à inferência. No que lhe diz respeito, esta condição tem impacto relevante na atividade intelectual, pois, os contextos das relações sociais demandam posicionamento como também tornar estáveis por meio de um código comum que seja conclusivo visando uma adaptação e unificação com campo intelectual (MOSCOVICI, 2012).

2.1 A construção do conhecimento social

A abordagem ontogenética das representações sociais proposta por Duveen (1995) promove a articulação entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento, com o objetivo de compreender como as crianças se apropriam das representações sociais.

A criança como ser de conhecimento social parte do seguinte pressuposto: embora as crianças nasçam em um mundo plenamente estruturado, não lhe é inato as habilidades para ser um ator social independente. Tal competência é construída ao longo do seu processo de desenvolvimento na medida em que participa da vida social e interage com os conhecimentos ali situados (DUVEEN, 1995).

Para Castorina (2010), reafirma os pressupostos anunciados por Duveen (1995), e ressalta que possibilidade do estudo do conhecimento social de crianças em articulação com Psicologia do Desenvolvimento exige um trabalho colaborativo entre ambas,

porém, torna-se necessário a adoção do ponto de vista das crianças nos contextos de suas práticas sociais.

Segundo Castorina e Kaplan (2003), não se trata de determinar o efeito da influência da criança no meio social. Mas, sim, de corroborar com as reflexões das hipóteses que as crianças elaboram a partir de sua realidade por meio das representações sociais partilhadas no seio de seu grupo. Por conseguinte, as crianças estão em constante contato com os conhecimentos que circulam na sociedade.

Portanto, Teoria das Representações Sociais se apresenta como uma ancoragem teórica pertinente para os estudos da vida social e, especial, dos fenômenos da educação. A vida cotidiana é mediada por trocas sociais e a formação da realidade de um sujeito varia conforme seus grupos de pertencimento com implicações identitárias e afetivas na indissociabilidade entre o sujeito e a cultura.

2.2 A cidade e as crianças: entre o passado e o presente

A cidade de Cuiabá/MT é um amplo espaço de memória social. Sendo uma cidade tricentenária, a capital do Estado de Mato Grosso é reconhecida como o Centro Geodésico da América do Sul (IBGE, 2018), cujo marco foi determinado por Marechal Rondon. Romancini (2005), demonstra as transformações urbanas e paisagísticas ocorridas na cidade a partir da década de 70. Em síntese, os primeiros povoamentos da cidade se deram em meio a descoberta de anéis auríferos em 1719 na região hoje conhecida como Coxipó do Ouro.

A exploração aurífera proporcionou a expansão territorial, criando-se assim um centro histórico, cuja arquitetura, monumentos, nomes de ruas e avenidas, museus, como também as crenças, danças e a culinária (IPHAN, 2014), representam uma fonte de resgate ao passado que interagem direta ou indiretamente com os sujeitos e grupos formando memórias sociais. O apogeu das transformações urbanas e na paisagem de Cuiabá teve início na década de 1970 com largos investimentos públicos para a modernização da cidade.

Ao considerar a dimensão do passado dos lugares, Jodelet (2017, p. 184) destaca que “o passado da cidade repercute no sentimento identitário manifestado no presente da existência urbana”, nos quais são processos psicológicos que atuam na construção simbólica da cidade. Nestes arranjos, formas materiais e imateriais estão em diálogo ativados pelas memórias sociais.

Mapeando um campo de estudos da memória social, Sá (2015) reconheceu a diversidade de adjetivações deste fenômeno em e na sociedade e, portanto, o conceito de memória social foi por ele descrito como um conceito guarda-chuva. Assim, como memória da sociedade, pode-se compreender tanto o patrimônio material como o imaterial em que, a memória, possa deles se alimentar.

Neste contexto, destaca-se a importância da tradição em que a memória social é tributária permeando o sentimento de vínculo e pertencimento elaborado a partir do diálogo com as gerações anteriores. De acordo com Arendt (2011, p. 53), “a tradição é o fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em sua própria experiência”. A tradição é o elo comum entre os sujeitos e que só é possível devido ao seu caráter público permitindo a construção de condições para identificar preocupações comuns do presente, planejar o futuro e reconhecer demandas atuais e futuras que são credoras do passado (JOVCHELOVITCH, 2013).

Vasconcelos (1992), em seus estudos sobre infância e patrimônio, anuncia que a tradição do lugar permeia a existência das crianças e articulam encontros intergeracionais promovendo o estabelecimento de culturas infantis em diálogo com a memória e os saberes históricos compartilhados pelas relações sociais. É nesse diálogo que se mostra fundamental não só a presença de crianças nos espaços, mas a sua participação como sujeitos de direitos e produtores de culturas infantis (CORSARO, 2011).

No entanto, Tonucci (1997) observa que, em decorrência das mudanças ocorridas nas cidades nos últimos 50 anos, a cidade antes conhecida como lugar de encontro e de permuta, passou a ser reconhecida a partir de a partir de valor comercial, lucrativo e de interesses objetivos. Os centros históricos que tiveram origem em séculos de histórias e de culturas, deixaram de ter moradores e passaram a ser, durante o dia, escritórios, lanchonetes e prestadores de serviços, enquanto a noite há um esvaziamento de pessoas tornando-se um lugar perigoso.

O impacto dessas mudanças promove a degradação do diálogo intergeracional. O valor comercial dos centros e demais espaços retiram a criança da cena pública e a condiciona para espaços cada vez mais controlados e vigilantes: shoppings, praças de lanchonetes e restaurantes. A arquitetura destes espaços, como salienta Tonucci (1997), é pensada contendo brinquedos lineares, moldados em terrenos horizontais sem oportunizar abertura para a atividade criativa e, conseqüentemente, são fáceis de

observar, vigiar, controlar e supervisionar as crianças enquanto os adultos comercializam.

Considerando que as representações sociais são o elo entre o significado e o significante (MOSCOVICI, 2012), pode-se compreender que as representações sociais sobre o centro histórico estabelecem práticas, artefatos culturais e códigos que orientam as atitudes que cada sujeito terá em relação ao lugar. Assim, o medo e a incerteza no ambiente assumem diversas significações que repelem e/ou inibem a vivência, negando às crianças o encontro intergeracional com a história e memória social do local que habitam (TONUCCI, 1997). Torna-se, assim, imprescindível que processos educativos voltado ao patrimônio sejam alçados em busca de revitalizar o conhecimento e produzir a compreensão da herança cultural em seus múltiplos aspectos.

Segundo o Iphan (2014), a Educação Patrimonial aborda processos educativos formais e não-formais que tem como objetivo o patrimônio cultural tomado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais expressadas de diversas maneiras, com a finalidade de contribuir para o seu reconhecimento, valorização e preservação.

Neste prisma, pensar a Educação Patrimonial a partir de suas ações de promoção e preservação da memória social é, sobretudo, pensar políticas de subjetividade (TEDESCO, 2004) que medeiam esse processo. Compõe as políticas de subjetividade as leis, decretos, portarias e demais instrumentos que balizam a qualidade da participação dos sujeitos na cena pública. Sobre o tema, Novaes (2015) revelou que, caso tais políticas sejam pensadas sem considerar os atores envolvidos, ficará comprometida a efetividade das ações. Partindo dessa compreensão, apreende-se que tal contexto incide sobre as representações sociais que os sujeitos e grupos produzirão sobre os espaços da cidade e, conseqüentemente, as suas atitudes referentes a ela.

3 As crianças no e pelo centro histórico: “tem alguém aí?”

O início do passeio no Centro Histórico aconteceu na Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. O barulho da cidade, com suas buzinas de carros e motos, o tráfego intenso de uma das vias mais movimentadas, faziam companhia e já demonstrava que o passeio no centro histórico seria disputado com os perigos das ruas entre carros, motos e ônibus. O moderno e o tradicional evidenciados na cena pública sob os olhares das crianças e dos adultos anunciava a existência de uma relação

hierárquica de domínio de poder que tensiona a vivência das crianças no centro histórico (TONUCCI, 1997) revelando que a preferência de passagem é dos motorizados (Figura 1)

Figura 1 – As crianças e o trânsito



Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

No decorrer do passeio, as crianças iam em busca de descobrir o centro histórico. O traçado estreito das ruas e calçadas sugerem um passado distante, além da arquitetura das casas que guardam resquícios de uma casa cuiabana e foram vistos de forma processual (JODELET, 2001) pelas crianças na tentativa de criar suas próprias deduções. As casas fechadas sem a presença e os cuidados dos residentes foram observadas pelas crianças, significando o vazio e o abandono deste espaço. As cenas a seguir (Figura 2) revelam a tentativa da criança de compreender o fenômeno que acomete o centro histórico:

Figura 2 - Casa cuiabana vazia: tem alguém aí?



Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

A presença humana nos espaços é a base para as relações sociais (MARKOVÁ, 2006; 2017) e tem potencial para estabelecer a abertura ao diálogo e proporcionar a apreensão do conhecimento. Os poucos residentes no centro histórico parece impor às crianças a ruptura do diálogo, tornando o espaço esvaziado de sentido humano

(JOVCHELOVITCH, 2013). Diante disso, a criança busca se comunicar com o lugar na dimensão simbólica ao bater na porta sem êxito.

A resposta do centro histórico de Cuiabá para as crianças veio através da degradação e do abandono do patrimônio tombado. As crianças visualizaram casas em ruínas (Figura 3) e, sob desconfiança, elaboraram hipóteses em busca de explicar o fenômeno vivenciado.

Olha essa casa de antigamente. Está destruída (Criança 4).
Eles não cuidam da cidade! (Criança 2).

Figura 3 - Casas em Ruína



Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

Ao chegarem na Residência dos Governadores, as crianças puderam conhecer a casa em que residiram oficialmente os governadores de Mato Grosso a partir da década de 30. Este espaço é cercado com grades de proteção, segurança armada, com um jardim e uma piscina esvaziada. Neste espaço, as crianças desenvolveram, de forma espontânea, brincadeiras entre si, pulando na piscina vazia e explorando o jardim (Figura 4).

Vamos brincar de esconde-esconde! (Criança 5)
Podemos nos esconder ali! (Criança 3).

Figura 4 - Residência dos Governadores



Fonte: banco de dados do pesquisador (2021)

De modo geral, as crianças revelam uma perspectiva singular para a Educação Patrimonial na qual os lugares de memória podem ser, mesmo em ruínas, espaços lúdicos que aguçam a imaginação em um diálogo com o passado. Este aspecto revela a responsabilidade dos gestores públicos e educadores com relação ao direito das crianças à cidade.

4 Considerações finais

Os dados produzidos neste estudo preliminar indicaram que as representações sociais das crianças sobre o centro histórico revelam o silenciamento do lugar e que o diálogo intergeracional não tem alcançado a reposição da história e da memória presente no Centro Histórico de Cuiabá.

As ancoragens e objetivações percebidas nos discursos das crianças corroboram esta análise: 1. o centro histórico não se comunica com as crianças; e 2. os lugares de memórias sociais são nomeados como sujos, perigosos e em ruínas; e 3. O cenário de “modernidade” tem contornado as vivências das crianças favorecendo a construção de culturas infantis compreendendo que os espaços públicos e históricos devem ser evitados enquanto a esfera privada é significada como modelo de segurança e bem-estar.

É possível notar que o declínio do uso residencial do centro histórico e, conseqüentemente, a emergência da utilização comercial, introduziu uma nova lógica para a vivência neste espaço. Com isso, as crianças, destituídas da posição lucrativa, não visualizam condições de estabelecer relações subjetivas de pertencimento com o lugar.

Portanto, torna imprescindível que projetos educativos voltados ao patrimônio sejam alçados em busca de revitalizar o conhecimento e produzir a compreensão da herança cultural em seus múltiplos aspectos. A necessidade remete ao que Tonucci (1997) analisa sobre o direito das crianças à cidade, sua história e patrimônio material e imaterial, como a possibilidade de formação de novos modos de se pensar a cidade e seu povo em um diálogo intergeracional que permita as crianças conhecer e deixar sua marca no entorno social.

Referências

ANDRADE, D. B. S. F. **Projeto Cultural Cribiás 300+**: Por uma Educação Patrimonial toda nossa. Lei Aldir Blanc – Seleção Pública MT Nascentes. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer: Governo de Mato Grosso, 2011.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o presente**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Org.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Catálogo, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=441538&view=detalhes>. Acesso em: 20 Set. 2018.

IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 23 Set. 2018.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos da vida**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017

MENDES JÚNIOR, J. N.; FERREIRA, M. C. Análise compreensiva: conceito e método. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 21-35, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/4814>. Acesso em: 9 jul. 2019

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Caderno de Pesquisa**, [s. l.], v. 45, n. 156, p. 328-343, Abril/Junho 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/198053143205>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3205/pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia Social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMANCINI, S. R. **Cuiabá: paisagens e espaços da memória**. 1 ed. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

SÁ, C. P. **Estudos de Psicologia Social: história, comportamento, representações e memória**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

TONUCCI, F. **A Cidade das Crianças**. Lateza, 1997.