

A trajetória da “educação patrimonial”: concepções, significados, documentos normativos (1983-2016)

The trajectory of “heritage education”: conceptions, meanings, normative documents (1983-2016)

La trayectoria de la “educación patrimonial”: concepciones, significados, documentos normativos (1983-2016)

Renata Canuto Fontes¹

<https://orcid.org/0009-0008-1649-8030>

Katya Mitsuko Zuquim Braghini²

<https://orcid.org/0000-0002-7790-2884>

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: renata_canuto@yahoo.com.br.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: katya.braghini@gmail.com.

Resumo

Este artigo discorre sobre o termo “educação patrimonial”, pensando-o como um artefato histórico, apontando as suas diferentes perspectivas ao longo do tempo, bem como analisa os processos de política patrimonial pela perspectiva de diferentes agências nacionais e internacionais, percebendo os caminhos tecnoburocrático e científico e o registro de seus variados significados. Também pondera sobre o uso desses significados em documentos educativos produzidos em diferentes períodos, como o *Guia básico de educação patrimonial* (1999) e o Programa Mais Educação (2007), de modo que eles cumprissem a sua função de educação pública. A educação patrimonial se desenvolve pela tríade de interesses voltados a educação, turismo e indústria cultural, para além do investimento intelectual. O estudo está amparado nas ideias de Koselleck (1992), que vê os conceitos como sedimentos arqueológicos passíveis de estudo empírico, porque marcam, temporalmente, as disputas e debates para a fixação dos termos.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Patrimônio cultural. História dos conceitos.

Abstract

This article discusses the term "heritage education" as a historical artifact, highlighting its different perspectives over time, as well as analyzing the processes of heritage policy from the perspective of different national and international agencies, perceiving the technobureaucratic and scientific path of its various meanings. It reflects on these meanings in educational documents produced in different periods, such as the "Guia Básico de Educação Patrimonial"



(1999) and the "Mais Educação" Program (2007), so as to fulfill their function of public education. The heritage education develops through a triad of interests focused on education, tourism, cultural industry, and beyond intellectual investment. The study is based on the ideas of Koselleck (1992), who views the concepts as archaeological sediments open to empirical study because they temporally mark disputes and debates for the fixation of terms.

Keywords: *Heritage education. Cultural heritage. History of concepts.*

Resumen

Este artículo discurre sobre el término “educación patrimonial”, pensándolo como un artefacto histórico, señalando sus diferentes perspectivas a lo largo del tiempo, así como analiza los procesos de política patrimonial bajo la perspectiva de diferentes agencias nacionales e internacionales, percibiendo los caminos tecnoburocrático y científico y el registro de sus variados significados. Pondera también sobre el uso de esos significados en documentos educativos producidos en diferentes periodos, como o Guia básico de educação patrimonial (1999) y el Programa Mais Educação (2007), de forma que cumpliesen su función de educación pública. La educación patrimonial se desarrolla por la tríada de intereses hacia la educación, el turismo y la industria cultural, para más allá de la inversión intelectual. El estudio está amparado en las ideas de Koselleck (1992), que ve los conceptos como sedimentos arqueológicos pasibles de estudio empírico, porque marcan, temporalmente, las disputas y debates para la fijación de los términos.

Palabras clave: *Educación patrimonial. Patrimonio cultural. Historia de los conceptos.*

1 Introdução

A ideia de patrimônio público moderno nasce com a possibilidade de confisco de bens pelo Estado e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento dos processos técnicos de sua preservação¹. De fato, a noção de patrimônio como guarda de algo coletivo diz respeito à organização e sistematização de bens que apontam a ideia de uma identidade geral, que serve a todos, estando intrínseca ao histórico de construção de nacionalidades. A instituição jurídica do que deve ser um patrimônio cria um marco legal de salvaguarda ao que fosse escolhido como herança a ser preservada, ou seja, a ele cria-se um fim específico “[...] no meio de todas as manifestações sociais dos objetos” (Poulot, 20013 p. 26).

Educa-se o povo enquanto se educa para a constituição de uma nacionalidade por meio dos bens que passam a ser identificados como referentes ao histórico de um país e de sua própria administração geral, o Estado Nacional. Isto é, políticas governamentais, que são tornadas

¹ Este artigo é um recorte da dissertação “Educação patrimonial: história da noção, significados, práticas - 1983-2020 de Renata Canuto Fontes, defendida no PPG em Educação: História Política Sociedade (PUC-SP), sob orientação da Profa. Dra. Katya Braghini. O trabalho contou com o financiamento do Estágio de Pesquisa no Exterior (EPEX – Processo 29288).

públicas, passam a classificar como patrimônio aquilo que é apontado como indicador da história de um povo, enquadrando-o em uma comunidade territorial e legal. Nesse sentido, Choay (2001, p. 11) mostra a agregação de objetos feita pela construção imaginária de um passado que faz parte do bem acumulado para uso comum.

Paralelamente, funda-se uma ideia de patrimônio com duas bases constituintes. Uma é indicadora clara do poder de alguns grupos selecionados sobre a identificação e o descarte do que deve ou não ser guardado; outra aponta os critérios de guarda daquilo que se transforma em uma herança nacional e, entre eles, está o seu “valor pedagógico”.

A palavra patrimônio é polissêmica, tem um histórico emaranhado entre o poder e o domínio privado, mas possui um histórico vinculado a tudo o que se pode legar à posteridade como algo de real valor, como diz Lafuente (2023, p. 328):

A palavra “patrimônio” sempre acaba assumindo um tom de reverência. O termo normalmente é reservado para aludir a coisas importantes. Um patrimônio é constituído por tudo aquilo que queremos legar aos nossos descendentes e que, quando chamamos de público, o preservamos do mercado. Seu conceito era vinculado ao excepcional, ao excelente ou ao extraordinário, e os objetos patrimonializados eram tratados como tesouros, custodiados por especialistas, tombados como únicos, mostrados com dignidade e reunidos em palácios.

Como se vê, um patrimônio pode ou não ser público e, quando assim é apresentado, haveria um movimento social preservando-o do mercado. No entanto, isso não é necessariamente uma verdade quando refletimos sobre a evolução do processo de educação patrimonial. Ela está ligada tanto às concepções de cultura e educação, que pensam o acesso de gente comum e o fomento de novos patrimônios, quanto aos processos históricos complexos, em que as diversidades culturais passam a ser associadas aos desenvolvimentos econômicos locais, regionais, autossustentáveis etc.

Pelo que foi exposto, vemos a ideia de patrimônio, no sentido de apresentá-lo como algo que devia ser “para todos”, não nasce sem atritos e contradições sobre o que ele deveria significar e nos apresenta um processo repleto de atribuições de sentidos. Para propagar a imagem de nação, políticas públicas são acionadas e isso significa o trabalho conjunto de sujeitos, grupos, instituições que lhe nomeiam, apresentam, identificam e catalogam tudo aquilo que deve ganhar, inclusive juridicamente, ares de excepcionalidade. Além disso, vê-se que um patrimônio público nasce mediante os processos técnicos que o demarcam e as formas de

amplificação de sua legitimidade a partir do reconhecimento de certas instituições, principalmente por locais de guarda; eles mesmos tidos como monumentos públicos, educativos, que devem ser salvaguardados: museus, jardins botânicos, zoológicos, arquivos, bibliotecas etc.

Entretanto, isso não significa que a ideia de patrimônio se estabiliza, pois é uma invenção de uso político e que acompanha os movimentos históricos de quem a idealiza. Vemos que o surgimento dessa ideia de preservação de tesouros públicos não aconteceu sem uma série de contradições, tanto em relação aos bens que deveriam ser perpetuados quanto sobre os critérios orientadores de sua existência. Da mesma forma, a própria palavra patrimônio vai ganhando diferentes significados e a eles vão sendo agregados diferentes sentimentos de validação e significados de cultura. E novas categorias operacionais apresentam outros tipos de patrimônio, como é o caso da história do aspecto “imaterial” da sua condição, por exemplo. Seja qual for o sentido até então empregado, o patrimônio está relacionado diretamente à educação do público, este que consolida os referentes assumidos como signos e códigos de identificação do que deve ser apontado como “nacional”, “público” e outras possíveis imputações.

Pode-se dizer, portanto, que, como uma criação de uma comunidade validadora, um patrimônio tem relação direta com os processos educativos, escolarizados ou não, em consonância com os movimentos sócio-históricos que também vão indicando e legitimando quem são os agentes culturais e sociais com o poder de estabelecer quais as heranças são dignas de nota. Pensando esse histórico da relação entre o patrimônio e a educação pública, surge nos anos 1980 a expressão “educação patrimonial” (EP), apresentando-a não como uma ação intrínseca à própria constituição desses legados, mas como algo a ser pensado e praticado como ação educativa planejada.

Vargas Gil e Possamai (2014, p. 17) afirmam que, entre os anos 1980 e 1990, o debate sobre educação em museus ganha novo contorno com a ideia de “educação patrimonial”, naquele momento concebida como uma metodologia de “[...] utilização de bens culturais como ponto de partida para ações educativas que se desenvolveram, inicialmente, no âmbito dos projetos do Museu Imperial, onde a metodologia pode ser aplicada por seus profissionais, alcançando certa difusão no território brasileiro”.

Atualmente, o termo “educação patrimonial” indica um processo mais administrado e categórico, até mesmo curricular, sobre os processos de educação do povo e reorientação do

quadro competente legitimador do que venha a ser um patrimônio cultural no Brasil. Não se trata apenas de pensar o processo de formação cultural de um povo pelo seu patrimônio, ou de que esse mesmo patrimônio só exista porque está atrelado à educação; mas, fundamentalmente, é imprescindível haver conhecimento para com o patrimônio, saber identificá-lo, reconhecê-lo e, com ele, fomentar laços de pertencimento comunitários e territoriais. Essa noção aponta que esse saber estaria à disposição e aberto a todos, vistos como sujeitos reconhecidos de indicadores de novos patrimônios.

Este artigo tem por interesse discutir os significados atribuídos ao termo “educação patrimonial” ao longo do tempo, considerando essa noção como um artefato histórico que aponta as diferentes políticas patrimoniais em nosso país, indicando os processos culturais mobilizadores de lutas em nome do que deve ou não ser considerado como tesouro público, digno de guarda, preservação e culto. Discorreremos sobre o processo histórico de aparecimento do termo “educação patrimonial” para responder: o que quer dizer essa definição, seus significados e quais os envoltórios dela no entrelaçamento da educação em geral e o ensino básico?

Sabemos que um conceito não surge do nada, mas são as materializações de práticas, pensamentos e movimentos históricos que, de pronto, apresentam as múltiplas variações que uma sociedade pode vir a produzir no sentido de estabelecer significados às suas invenções. O artigo procura observar como o termo “educação patrimonial” é tratado ao longo do tempo e percorrer os caminhos históricos os quais passam a defini-lo como prática social, discutindo-o pelos meandros políticos, institucionais e coletivos, demarcadores de novos sentidos para o termo “patrimônio”. Torna-se interessante identificar quem produz essa documentação, onde e quando surgem as normativas regentes do tema e com que intenção essa documentação é produzida. Essa perspectiva metodológica procura, seguindo Koselleck (1992, p. 136), problematizar “[...] a partir de quando determinados conceitos são resultado de um processo de teorização”. De acordo com o pensador, a problemática é possível ser empiricamente tratada por meio do trabalho com fontes apresentadas durante o desenvolvimento do texto, como uma síntese das políticas voltadas à EP.

A história dos conceitos interroga primariamente como, quando, onde, por quem e para quem são conceitualizados intenções e estado das coisas. Investiga os desafios singulares para os quais, no uso concreto das palavras, respostas teóricas vão sendo linguisticamente condensadas (Koselleck, 1992, p. 108). Por isso, faz-se necessário compreender os motivos

para a entrada de uma EP nas diferentes posições históricas dos significados sobre o patrimônio e fazer essa perseguição nos documentos disponíveis, neste caso, destacando programas voltados à educação básica, como o *Guia básico de educação patrimonial* (Horta *et al.*, 1999) e o Programa Mais Educação (2007), vistos aqui como tecnologias instrumentais que se propõem operacionalizar os processos de detecção de patrimônios culturais a partir das determinações de uma esfera acadêmica e governamental competentes à sua aplicação na educação pública.

2 A noção de educação patrimonial no Brasil e alguns de seus desdobramentos

A primeira referência sobre o termo “educação patrimonial” parece ter surgido no Brasil pelo Boletim da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), nº 25, que noticiava o seminário Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado pelo Museu Imperial de Petrópolis entre 4 e 9 de julho de 1983².

De acordo com a nota publicada no periódico, a intenção desse seminário foi a de preparar educadores para a utilização do patrimônio edificado e natural como recurso educacional a ser explorado, com vistas ao conhecimento e às suas respectivas valorizações sociais. A revista do SPHAN noticia o evento apresentando-o como uma promessa de renovação no ensino de história. Pensado como um curso prático, teve por finalidade preparar e treinar professores, técnicos em educação e cultura, museólogos e educadores para a “[...] utilização dos museus, arquivos, monumentos históricos, artísticos, ecológicos como recurso educacional em seu aspecto mais amplo” (Boletim do SPHAN, 1983, p. 19-22).

Há diversos registros desse evento e em praticamente todos os trabalhos, cujas palavras-chave trazem o descritor “educação patrimonial”, há um parágrafo citando o seminário ocorrido no Museu Imperial e o *Guia básico de educação patrimonial* (GBEP) – publicado por iniciativa do próprio museu em conjunto com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1999 –, definindo-o como um evento paradigmático para a fixação do termo na produção do conhecimento e instituindo-o como marco histórico a partir de uma tradição vinculada aos trabalhos acadêmicos (Fontes, 2022).

² Para saber o histórico de denominação do IPHAN, ver Oliveira (2019, p. 35). Neste artigo, doravante, será referenciado por IPHAN.

Em 2018, Horta (2018) publicou um artigo explicando a importância do evento, os desdobramentos ocorridos após o seminário e disserta sobre o seu ineditismo e a criação do Guia. Nesse artigo, a autora considera sua palestra de abertura na ocasião como o texto fundador do tema EP no Brasil e compreende que o seminário é um marco para os estudos posteriores. Segundo a autora, o termo “educação patrimonial” amplia a noção de “educação museal”, porque este só ganha pertinência quando está atuando em termos de guarda, preservação e educação dos públicos, no sentido mesmo de publicização da ideia de “patrimônio” (Horta, 2018, p. 24).

Vargas Gil e Possamai (2014) também indicam que a ideia de EP nasce como ações para educativo de museus e, posteriormente, irradia-se para arquivos e iniciativas “[...] cujo cerne consistia em práticas em torno do patrimônio cultural. Segundo as autoras, a EP “[...] passou a dominar, de modo difuso, as práticas educativas em torno do patrimônio cultural em sentido amplo” (Vargas Gil; Possamai, 2014, p. 19).

Como já dito, o seminário é apontado por muitas outras referências como um marco para a concepção de técnicas de trabalho e manuais, que posteriormente seriam confeccionados por órgãos como IPHAN e Ministério da Educação (MEC), e como base para a criação de práticas de inventário do patrimônio cultural e participativo. Todavia a observação do processo histórico dessa noção indica um excesso de que a ideia de EP teria sido fundada naquele evento e isso gera controvérsias entre outros autores, por alguns motivos expostos a seguir.

Oliveira (2019) e Tolentino (2016) fazem uma coligação imediata entre os feitos do evento de Petrópolis, dizendo que a expressão brasileira foi inspirada em uma metodologia britânica conhecida por *heritage education* (cf. Oliveira, 2019, p. 37; Tolentino, 2016, p. 41). No entanto, também não está correto dizer que a versão brasileira de EP nasceu imediatamente da tradução do termo em inglês, pois aquela perspectiva não é a mesma da divulgada pelos ingleses Patrick Redsell³ e Allison M. Heath⁴, convidados desse mesmo evento. De acordo com a reprodução das palestras contida no documento da Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM, 1983), o que foi apresentado como *heritage education* consiste em produzir a teatralização de um momento histórico para que estudantes e visitantes de um museu ou monumento histórico, por indução, vivenciassem a vida local como em séculos passados. Essa condição de reviver o passado já é controversa por ela mesma. O que tal proposta educativa

³ Patrick Redsell era consultor de atuação (*drama adviser*) do Conselho Educacional de Suffolk.

⁴ Allison M. Heath era técnica educacional do Departamento de Monumentos Antigos e Edifícios Históricos e trabalhava junto com Redsell.

difunde é um simulacro, já que atores, professores e alunos estariam imersos em uma investida de “história ao vivo” (Coelho, 2009, p. 69).

Sobre a gênese desse termo há controvérsias. Segundo Tolentino (2016), a EP propriamente dita teria surgido no Brasil antes da cunhagem da expressão e é resultado de um processo iniciado no final do século XIX, pois a ideia de patrimônio coligado à educação está presente nos museus desde longa data. Essa crítica diz respeito à noção de que “patrimônio” e “educação” possuem um relacionamento muito anterior, uma vez que o seu sentido “público” está intrínseco ao entendimento de fomento do cidadão instruído. Oliveira (2019), ao fazer a análise da trajetória do termo pelos trabalhos do IPHAN, faz correlação da EP com o anteprojeto para a criação do Serviço de Patrimônio Artístico Nacional (SPAN)⁵, elaborado por Mário de Andrade em 1936, tendo em vista uma “educação pela imagem”, voltada a um público infantil (Oliveira, 2019, p. 38-39).

No entanto, a proposta da EP, como o discutido a partir do seminário do Museu Imperial, é apresentada como uma metodologia que faz uso dos bens culturais para ser aplicada a “[...] qualquer evidência material ou manifestação da cultura, [...] e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente” (Horta *et al.*, 1999, p. 4). Isso significa que em seu cerne está a ideia de que os bens culturais seriam ativadores da memória social, com vistas a acionar as afetividades sociais, indicando indivíduos aptos ao apontamento de uma herança cultural dentro de suas próprias experiências e vivências.

Em outras palavras, até aqui as críticas mostram haver outras possíveis coligações históricas que antecipam a possibilidade de entendimento desse termo, mesmo ele ainda não tendo sido cunhado pelo significado validado em tal seminário. Em todo caso, no centro das críticas há discrepâncias sobre essa genealogia, tendo em vista que Horta (2018) não pleiteia uma genealogia ligada à tradição do *heritage education*, nem entra na discussão sobre a longa duração da relação entre as ideias de patrimônio e os processos educacionais, ambicionando que a sua proposição discuta com outras bases epistemológicas, transdisciplinares, políticas, que se pretende analisar a seguir.

Ainda assim, Tolentino (2016) tem razão em dizer que os movimentos de valorização do conhecimento das comunidades locais e tentativas de relacionar tais conhecimentos a

⁵ O anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPAN) foi um documento elaborado pelo escritor Mário de Andrade, na condição de Diretor do Departamento de Cultura e Recreação do Município de São Paulo, a pedido do então Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema (Meneses, 2021).

educação pública, sem se distanciar da realidade dos educandos, já era ponto de discussão de processos anteriores. Entre esses movimentos estava o do Projeto Interação, nascido no âmbito do Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC)⁶:

[...] esse projeto buscava discutir as relações entre a educação e a cultura, comumente tratadas de forma isolada, e, concebendo a cultura no seu sentido antropológico, dava-se ênfase aos saberes e fazeres recriados e integrados aos conteúdos escolares. Nesse sentido, o projeto Interação teve atuação em favelas da cidade de Salvador; em aldeias de nações indígenas do Acre e regiões fronteiriças; nos seringais de Xapuri, também no Acre; em áreas de colonização em Guarantã do Norte, em Mato Grosso; entre outras experiências (Brandão, 1996 *apud* Tolentino, 2016, p. 42).

Ao que parece, a experiência do CNRC, criado em 1º de julho de 1975, com o seu objetivo desenhado por um sistema referencial básico para a descrição e análise de dinâmica cultural brasileira, gerou, ainda no período militar, um movimento diferenciado ao que estava sendo proposto até então, embora contraditoriamente entranhado às condições autoritárias daquele momento. Sob a coordenação de Aloísio Magalhães⁷, assim foi apresentada a ideia:

Seu objetivo principal era realizar o traçado de um sistema referencial básico para ser empregado na descrição e na análise da dinâmica cultural brasileira, no qual deveria comportar e adequar, com base em uma visão prospectiva, diferentes áreas de conhecimento e que tivesse as seguintes características: a) adequação às condições específicas do contexto cultural do país; b) abrangência e flexibilidade na descrição dos fenômenos que se processam em tal contexto, e na vinculação dos mesmos às raízes culturais do Brasil; e c) explicitação do vínculo entre o embasamento cultural brasileiro e a prática das diferentes artes, ciências e tecnologias, objetivando a percepção e o estímulo nessas áreas, de adequadas alternativas regionais (IPHAN, 2015).

Essa visão antropológica e multidisciplinar que ampara o documento acima, apresentando a perspectiva de localização de bem cultural fundamentado pela flexibilidade da descrição do fenômeno, vai ao encontro do que Fonseca (2001) fala sobre o projeto de Aloísio Magalhães. Segundo a autora, esse pesquisador fazia crítica à continuidade dos processos de homogeneização da cultura que ainda imperava nos anos 1950-1960 e rebatia a aderência

⁶ Segundo Oliveira (2019, p. 43), o Projeto Interação foi desenvolvido no âmbito do III Plano Setorial para Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) da Secretaria de Cultura do Ministério da Educação, pensando a “[...] interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”.

⁷ Aloísio Sérgio Barbosa Magalhães formou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1950). Em 1951 foi para Paris, onde frequentou o Atelier 17, um centro de divulgação de técnicas de gravura, e estudou museologia na Escola do Museu do Louvre. Fonte: IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3216>. Acesso em: 22 abr. 2023.

mercantil, exógena, que circulava em torno das discussões sobre patrimônio, dizendo que a “[...] reação a esse processo devia ser buscada na cultura, domínio do particular, da diversidade. Mas não na cultura morta do patrimônio do passado, referências concretas, porém estáticas e distantes da nacionalidade” (Fonseca, 2001, p. 116).

A mesma autora indica que esse pesquisador ainda teve a habilidade de conseguir apoio entre alguns setores mais esclarecidos do governo militar, tais como o ministro da Indústria e Comércio, Severo Gomes; o ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella; bem como os generais Golbery do Couto e Silva e Rubem Ludwig; pois que, nos primeiros tempos de seu trabalho, existiam outras perspectivas de patrimônio e cultura contrárias as suas (Fonseca, 2001, p. 116).

Essa forma de indicar um patrimônio se chocava com outras perspectivas que valoravam o trabalho conjunto entre patrimônio e educação, mas iam por caminhos diferenciados e podem ser ilustrados por dois eventos ocorridos nos anos 1970, o I e o II Encontro de Governadores para Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Natural do Brasil, que resultaram em dois documentos: o Compromisso de Brasília (1970) e o Compromisso de Salvador (1971). Nesse momento, a presidência do SPHAN estava a cargo de Renato Soeiro⁸.

No Compromisso de Brasília, vemos preocupação não somente com a indicação de objetos e bens que devem ser patrimonializados, mas com a educação escolarizada, formal, como educação pelo e para o patrimônio, com princípios a serem seguidos desde a educação primária até o nível superior e formação de professores. No entanto, a ideia valoriza a percepção dos sujeitos para com o patrimônio sob a perspectiva do culto ao passado, ainda que legitimando o princípio de preservação de jazidas arqueológicas, riquezas naturais, acervo histórico-artístico e cultura popular. Imediatamente esse conhecimento é anexado aos conteúdos de Educação Moral e Cívica (EMC) como elemento de consagração à tradição nacional. Por esse ângulo, fundamenta-se a visão socioeconômica como ponto de partida à valoração do patrimônio histórico-artístico e o compromisso cívico do estudante, pela perspectiva militar. (Compromisso de Brasília, 1970).

⁸ Na função de diretor da Divisão de Conservação e Restauração (DCR), Soeiro foi um dos principais representantes da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN), atual IPHAN, no âmbito internacional. Dessa forma, ele participou de diversos eventos, entre eles: Reunião de Especialistas organizada pela UNESCO em Paris – França (1952); Simpósio Panamericano para a Preservação de Monumentos Históricos na Flórida – Estados Unidos (1965); Reunião de Especialistas – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios – ICOMOS (Unesco) em Bruxelas – Bélgica (1966).

Esse caminho de valoração socioeconômico regional por meio da detecção de patrimônios também diz respeito às políticas de preservação, sincrônicas, que marcam as influências de órgãos supranacionais, tais como a Unesco e a Organização dos Estados Americanos (OEA) nesse debate, e que se fixam à ideia de desenvolvimento dos países, de maneira geral, e ao turismo, de forma específica.

O seminário de Petrópolis possui importância na discussão sobre a prática de EP, principalmente pelo poder de difusão que conquistou na literatura subsequente, que vê nele um marco importante sobre a questão. No entanto, ao compreendê-lo na sua relação com um histórico anterior, o que se observa é uma teia de diferentes movimentos envolvidos, entre contradições e disputas de posições. Esses movimentos pleiteiam novas formas de constituição dos patrimônios culturais, com diferentes objetivos e motivações, mas convergentes sobre a posição da educação pelo e para o patrimônio cultural.

Um grupo inclina-se à ideia de que a formação de pessoas para a identificação e valorização de patrimônios têm relação com aspectos econômicos, pensando o quadro do turismo internacional; outro prevê uma observação antropológica, com vista a conceber a dinâmica das culturas locais como forma de contextualização do que deve ser preservado e valorizado. Esses movimentos sócio-políticos não podem ser descartados do histórico do termo e de suas futuras prerrogativas.

Soma-se a isso dois outros acontecimentos. O primeiro é que Aloísio Magalhães, precursor do CNRC, tornou-se presidente do IPHAN em 1979, o que ocasionou a prosperidade de sua visão. E o segundo foi a promulgação da Lei nº 6.938, de 1981, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente, indicando a “[...] compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico” (Brasil, 1981). Esse acontecimento gerou a possibilidade de concepção de outros tipos de patrimônio, como o caso do tombamento da Serra do Mar, por exemplo, quando o professor Aziz Ab'Sáber presidiu, em São Paulo, o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT), em 1982-1983.

Scifoni (2020, p. 21) indica que na década de 1980 os pedidos por tombamentos de bens mais que duplicaram e havia petições específicas partindo dos “[...] movimentos ambientalistas, associações de profissionais e sociedade amigos de bairros, entre outras”. Acompanha essa ideia de multiplicação de patrimônios a percepção de redução de áreas verdes urbanas, de seu uso público ou coletivo, as pressões do mercado imobiliário, a expansão de

atividade mineradora, entre outros riscos (Scifoni, 2020). Vale lembrar que a noção de patrimônio público também está apegada à percepção das faltas e dos danos e, por isso, há um movimento escalonar de pedidos de patrimonialização, enquanto a sensibilidade comum vai apresentando as suas perdas.

As ações acima descritas compuseram um conjunto de iniciativas empreendidas ao longo das décadas de 1970 e 1980 que configuraram o cenário à presença de valorização do Patrimônio Cultural na Constituição de 1988. Esse momento abarca a publicação do GBEP e a promulgação de leis de preservação e registro de patrimônio imaterial, dentro dos processos de reabertura democrática.

A ideia se apresenta de maneira ampliada em relação às décadas anteriores, projetando um conceito amplo de patrimônio cultural, incorporado à Constituição Federal de 1988, no qual seriam contemplados os bens materiais e imateriais. Verifica-se que os seus artigos 215, 216 e 218 ratificam e legitimam a preocupação com a constituição da sociedade brasileira, reconhecendo, por exemplo, as formas de expressão populares, os modos de fazer, o entendimento sobre a preservação dos patrimônios naturais e o reconhecimento da cultura dos povos escravizados na formação da sociedade brasileira. Leva-se em consideração os bens portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da nossa sociedade; às formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver, científicos, artísticos e tecnológicos.

Vemos que 16 anos antes, no direito internacional, procede a visão da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (16/11/1972), com o seu apelo estético, histórico, antropológico. Para fins de preservação, é considerado “patrimônio cultural” nesse documento:

1) Os monumentos. – Obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos de estruturas de caráter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; os conjuntos. – Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitetura, unidade ou integração na paisagem têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; os locais de interesse. – Obras do homem, ou obras conjugadas do homem e da natureza, e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico (Guimarães, 2008, p. 8).

Segundo o excerto, concomitantemente à marcação de bens tombados, apresentados como “patrimônio cultural”, há indicação, nos marcos jurídicos internacionais, da existência de bens com valor excepcional do ponto de vista “histórico, estético, etnológico, ou antropológico”, o que amplia a possibilidade de ver as ações conjugadas entre as populações e os seus ambientes, no enquadramento do que deva ser uma herança passível de salvaguarda.

Em suma, se historicamente não se pode pensar a constituição de patrimônios públicos desatrelada dos processos educacionais, é possível dizer que, como prática, as bases de uma possível “educação patrimonial”, como dispositivo metodológico de observação, registro, exploração e apropriação dos bens culturais, já estavam dadas tempos antes do evento de Petrópolis, indicando um complexo movimento sociopolítico, intelectual e técnico de constituição para os entendimentos de patrimônio e cultura. Contudo é equivocado desconsiderá-lo como um marco histórico sobre esse tema, visto que ele condensa, documentalmente, embates políticos que atravessam a própria consolidação do republicanismo democrático em meio a um forte autoritarismo.

3 O Guia básico de educação patrimonial no contexto de ampliação de significados sobre o patrimônio cultural brasileiro

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve um esforço para a internacionalização dos patrimônios, com diversas inscrições⁹ e preparo de dossiês intencionando a obtenção da chancela da Unesco, com vistas ao turismo internacional.

A década de 1990 tem o que se convencionou teorizar por uma fase política e econômica de caráter neoliberal, que coincide com os dois mandatos do governo FHC. Nessa época, o Ministério da Cultura e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) iniciaram o diálogo sobre a preservação e ampliação do patrimônio cultural brasileiro, destacando sítios urbanos, como Olinda, Recife, Salvador, Ouro Preto, Rio de Janeiro e São Paulo, para serem lugares contemplados em programas financiados pelo banco e com apoio técnico da Unesco (Silva, 2019, p. 28).

⁹ Entre os patrimônios inscritos e chancelados pela Unesco nesse período estão: a cidade de Goiás (GO), o Centro Histórico de Diamantina (MG), o Centro Histórico de São Luís (MA) e a Costa do Descobrimento: Reservas da Mata Atlântica (BA/ES).

Esse movimento de atenção patrimonial dado ao Programa pode se ver refletido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, criadora do espaço para que houvesse a inclusão das discussões sobre patrimônio e EP no currículo da Educação Básica por meio da instituição dos temas transversais, contidos em seu Capítulo II, Seção I, parágrafo sétimo (Brasil, 1996). Já em seu Capítulo IV, que dispõe sobre a Educação Superior, no artigo 43, registra a promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos constituidores do patrimônio da humanidade com vistas a comunicá-lo pelo ensino e publicações (Brasil, 1996). No que tange às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criadas no ano seguinte, há registros para que nos terceiros e quarto ciclos possam ser discutidos temas sobre as culturas locais e patrimônio universal, pensando no direito dos estudantes ao conhecimento e à competência de reconhecer os patrimônios (Brasil, 1998). Segundo o documento, em relação ao ensino médio, o patrimônio cultural é importante para a memória social e nacional e uma “[...] abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos ‘lugares de memória’ construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e ‘esquecido’” (Brasil, 1998, p. 26-27).

Não por coincidência, o GBEP, publicado em 1999, é apresentado como esforço intelectual e técnico que visa o processo de reconhecimento de patrimônios e como um marco do que se entendia, naquele momento, por “educação patrimonial”, estabelecendo correlações entre as políticas educacionais e patrimoniais disseminadas no Brasil, também, por meio do IPHAN¹⁰.

Essa publicação foi apresentada como documento orientador e ainda hoje é de relevância para a EP. Constituiu-se como manual das práticas educacionais voltadas ao patrimônio. Deve-se levar em conta que o seu conteúdo é divulgado pelas pesquisas subsequentes e é lançado como base de referência do IPHAN nas ações sobre patrimônio e suas possíveis identificações. O documento possui tanto correlação com o seminário de Petrópolis quanto lança outras ideias para o sentido de EP.

O Guia tem como público-alvo profissionais ligados à educação formal e aos programas educativos de museus para que eles o utilizem como metodologia e um “instrumento de

¹⁰ O GBEP foi publicado e concebido pelo IPHAN, juntamente com Museu Imperial/DEPROM – MINC.

alfabetização cultural” (Horta *et al.*, 1999, p. 4). Em sua primeira parte, descreve quais são suas intenções e como se deve perceber um patrimônio, por um exercício do olhar:

A habilidade de **interpretar** os objetos e fenômenos culturais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo. Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja **forma, conteúdo e expressão** devemos aprender a “*ler*” ou “*decodificar*”. Para desenvolver este aprendizado, o conhecimento especializado não é essencial. Qualquer pessoa pode fazê-lo, desde que utilize suas capacidades de **observação** e **análise direta** do objeto ou fenômeno estudado (Horta *et al.*, 1999, p. 7-8).

Se é uma metodologia, podemos inferir que existe a proposta ou orientação de um processo de trabalho baseado em técnicas de investigação para se chegar ao desígnio final de ensinar aos educandos além da sala de aula, utilizando-se de outros espaços para alcançar o seu objetivo.

O Guia propõe um procedimento para que os educadores façam aulas de campo e/ou visitas em museus – bens pertencentes ao patrimônio cultural – com sugestões de métodos, criação de projetos etc. (Horta *et al.*, 1999). Isso é perceptível pela análise de suas etapas metodológicas:

Quadro 1 – Sobre as etapas metodológicas da Educação Patrimonial.

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, mediação. Anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...	Identificação do objeto/função/significado; Desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas...	Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica ; Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
Exploração	Análise do problema, levantamento das hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	Desenvolvimento das capacidades de análise, julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	Envolvimento afetivo , internalização, desenvolvimento das capacidades de autoexpressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: Horta *et al.* (1999, p. 9).

No Quadro 1, observar-se que são pontuadas as etapas das atividades, os recursos demandados em cada uma delas e quais são os seus objetivos. O Guia perpassa desde o contato mais básico com o que é indicado como um patrimônio – apresentando diferentes atividades que, progressivamente, poderiam ampliar a competência leitora dos significados históricos do elemento em estudo –, até um possível processo de apropriação e valorização do bem cultural, que é antecipadamente apresentado como sendo de valor cultural.

A autora propõe que o tema escolhido seja abordado de maneira interdisciplinar (Horta *et al.*, 1999, p. 26). O Guia indica que o aluno vá a campo com algumas informações prévias e um roteiro acerca do que será observado. O estudante é instigado a fazer uma análise macro, mas também micro do ambiente, como observar detalhes dos prédios e identificação de possíveis estilos arquitetônicos já estudados em sala de aula (Horta *et al.*, 1999, p. 26). O patrimônio é apresentado como algo dado, porém, ao mesmo tempo, faz um trabalho de prospecção histórica, enquadrando o aluno ao espaço estudado. Os alunos são instigados a observar, analisar, pensar sob diferentes óticas o material e o imaterial. Por esse documento, a EP deve se basear no patrimônio protegido, sendo alguns declarados Patrimônio da

Humanidade, tais como o centro de Olinda, o centro de Ouro Preto, o plano-piloto de Brasília, entre outros.

Todo esse material acompanha a legislação e os programas de orientação sobre patrimônios culturais que devem ser destacados no processo de desenvolvimento econômico local. A ênfase dada ao patrimônio cultural como forma de planejar economias locais e dinamizar o turismo está contida no programa Avança Brasil, do governo de FHC. Percebe-se nele a ideia de patrimônio associada à manutenção de um ecossistema social que inclui a geração de renda local, somada à possibilidade de apontamentos daqueles bens julgados válidos pela comunidade de serem apresentados como patrimônios.

No caso do Programa Monumenta¹¹ (IPHAN, 2005), vê-se a proposta da inclusão de ações das comunidades locais para a apresentação do patrimônio e a inserção desses grupos nos programas de preservação e restauração que preveem formação de mão-de-obra qualificada para aproveitar o conhecimento local para o turismo. Scifoni (2003, p. 77) diz que essa perspectiva nem sempre era levada a cabo e, quando feita, o movimento político podia resultar em desigualdades sociais, pois a transformação do patrimônio em produto econômico, “consumível por plateias cada vez maiores”, acaba excluindo a população local no momento de oferecer um produto apropriado para a venda.

Em outras palavras, o projeto teve duas estratégias dicotômicas na tentativa de valorização dos centros históricos para aumento do potencial turístico e a valorização das identidades da comunidade local e seus usos do patrimônio. Por um lado, vê-se um processo de “turistificação” e gentrificação de áreas para um excursionismo de classe média, gerando a expulsão dos mais pobres das áreas escolhidas. A segunda estratégia buscou a preservação dos segmentos sociais e usos tradicionais, pois o envolvimento da comunidade e da identidade dos moradores com o espaço tinha como objetivo estimular as “[...] práticas e atividades econômicas desenvolvidas no local ao longo dos anos, algumas consideradas patrimônios imateriais” (Bonduki, 2012, p. 365).

As políticas patrimoniais, cujos orientadores foram encontros internacionais sobre o patrimônio mundial dos quais o Brasil foi participante, apontavam para esses dois universos em que o público e o privado passam a ser articulados de maneira a promover um turismo

¹¹ O Programa Monumenta é iniciado no ano 2000 e está associado ao contrato de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o Governo Brasileiro. O Ministério da Cultura institui um comitê de especialistas para a elaboração da “Lista de Prioridades do Monumenta”, organizando uma listagem dos 101 sítios e conjuntos urbanos sob proteção federal.

sofisticado. Por outro lado, vemos a consideração de que as diferentes comunidades podem ser estimuladas a compreender o potencial econômico de seus mundos, de modo a tirar proveito dessa forma de entender a ideia de patrimônio. De certo modo, isso indica algumas problematizações sobre o que é um bem imaterial – assunto prolongado, mas que é esboçado na sequência deste texto. Verifica-se que os programas apresentados privilegiaram o foco do patrimônio como um bem turístico e questões sociais, como a preservação da memória, a sensibilização ou educação das comunidades sobre suas próprias heranças, caminharam à margem dessa prerrogativa.

Todo esse movimento faz eco à conferência da Unesco sobre cultura e desenvolvimento, que resultou na Declaração de Estocolmo. O evento mostra que, em conjunto com os debates sobre patrimônio cultural, havia a preocupação em aliar a preservação ao desenvolvimento com parcerias do setor privado, repassando ao cidadão uma série de direitos em relação ao patrimônio cultural, em que estão englobados a identidade comunitária, o reconhecimento da cultura, o direito de proteção dessa herança etc. (Declaração de Estocolmo, 1998).

Os desdobramentos desse processo passam pela publicação de materiais como o *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*, de autoria de Evelina Grunberg (2007), também autora do GBEP, e pelas discussões da EP no âmbito das Casas do Patrimônio e do Programa Mais Educação, que é objeto de análise a seguir.

4 O PAC-Cidades Históricas, o Programa Mais Educação e o macrocampo cultura e artes

De acordo com Vargas Gil e Possamai (2014), a partir dos anos 2000, há uma dinâmica de diferentes órgãos fomentadores de políticas que indicam as diretrizes da EP, concentrados nas ações do IPHAN e de suas superintendências regionais, destacando a criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC). Esse movimento é alicerçado pelos conteúdos do I e II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, que ocorreram, respectivamente, em São Cristóvão (SE) em 2005 e em Ouro Preto (MG) em 2011, firmando a parceria entre o MEC e IPHAN para que o tema educação patrimonial integrasse o macrocampo Cultura e Artes do Programa Mais Educação, de Educação Integral (Vargas Gil; Possamai, 2014, p. 19).

Há uma política de progressiva alteração dos significados de EP e vê-se que ela se mantém atrelada aos interesses turísticos e comerciais cujos enfoques pensam a manutenção

dos sítios e espaços na sua relação ecossistêmica com os grupos de interesses locais e imediatos. Fica reforçada a ideia de sustentabilidade econômica por meio do patrimônio imaterial. As duas ideias não estão dissociadas do Programa de Aceleração do Crescimento – Cidades Históricas (PAC-Cidades Históricas – PAC-CH) (2009-2016), que abrange o final do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e todo o período do governo de Dilma Rousseff¹².

Na apresentação do seu plano de ação, o então diretor do IPHAN, Luiz Fernando de Almeida, indica a transversalidade do assunto, expondo uma outra versão do que seria um patrimônio cultural. De acordo com o pesquisador, o que estava em jogo era a “complexificação de seu universo de ação”, implicando a “ampliação temática e geográfica do conceito” e incluindo “dimensões até então excluídas de uma visão dominante de cultura para o país”, ao que remata: “O nosso objetivo, hoje, é ter a gestão compartilhada do patrimônio cultural, envolvendo os diferentes níveis e áreas de governo, e a sociedade, num só programa” (IPHAN, 2009, p. 1).

O programa definiu algumas etapas de trabalho e a primeira delas previa um plano com diagnóstico local e objetivos gerais moldados para cada município e suas necessidades. Em seu anexo 5, sobre as suas linhas de ação elegíveis, há dois trechos sobre a EP. As linhas de ações vão ao encontro do que definiu o IPHAN como procedimentos para registro dos patrimônios imateriais, contidos em seu Decreto nº 3.551/2000, em que se vê o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, que visa à implementação de política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio, apresentada por cartilhas definidas por temas variados¹³.

Há também preocupação com as parcerias com instituições de ensino e, posteriormente, em 2015, descreve, em sua terceira cartilha, os inventários do Patrimônio Cultural Brasileiro como parte dos procedimentos para o programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, iniciativa que objetiva ampliar a discussão sobre o patrimônio cultural no espaço escolar¹⁴.

¹² “A definição de Cidades Históricas empregada neste documento corresponde aos municípios com sítios e conjuntos urbanos tombados ou em processo de tombamento em nível federal, e municípios com lugares registrados ou em processo de registro como Patrimônio Cultural do Brasil” (IPHAN, 2009, p. 11).

¹³ Trata-se da série “Patrimônio Cultural Imaterial”. Para saber mais, disponível em <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=&busca=imaterial>. Acesso em: 24 maio 2023.

¹⁴ “O programa tem por objetivo ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (cf. Vargas Gil; Possamai, 2014, p. 20).

Documentos normativos marcam esses desdobramentos do modelo de aplicação da EP como técnica e a interação entre educação e patrimônio nas escolas. A aplicação do programa Mais Educação tem como foco a introdução e discussão de temas transversais em escolas de tempo integral. Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção de uma agenda de educação ampla nas redes estaduais, fazendo uso de atividades optativas nos macrocampos em que cultura e arte, esporte e lazer estão atrelados a uma política de educação ambiental e investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. As atividades tiveram início em 2008 (MEC, 2022).

Como se pode ver, a EP pode ser inserida dentro do programa Mais Educação, pois se encaixa nos macrocampos, tais como “educação ambiental”, “esporte” etc., vistos como temas transversais dentro de uma política de educação em tempo integral, que pode ser entendida como a aplicação de políticas públicas que envolvam a família, a escola, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil em prol do direito das crianças e adolescentes à convivência familiar, comunitária, escolar. Para que se pudesse haver um embasamento teórico e metodológico para esse movimento, o IPHAN, juntamente com o MEC, desenvolveu materiais de apoio para utilização nas escolas que pretendessem realizar estudos de EP dentro de seus temas transversais.

O material apresentado pelo IPHAN é composto por três volumes, sendo eles: *Fascículo 1*, no qual a proposta do programa é explicada; *Manual de aplicação*, que contém orientações para elaboração de inventários do patrimônio cultural e que devem ser utilizadas juntamente com o terceiro volume do material, no qual encontramos as *Fichas de inventário*, fichas para serem preenchidas durante a realização de inventários do patrimônio cultural realizados pelos estudantes¹⁵.

O material foi criado para ser usado em conjunto à realização das aulas de EP propostas no programa. Esse material utiliza a recomendação de mapeamento das referências culturais encontradas no Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) como base para realizar a classificação e catalogação de bens culturais importantes em cada comunidade escolar e seu entorno. As ações têm preocupação com o tema porque indicam práticas relacionadas às referências culturais, produção de conhecimento, estudos e pesquisas, de modo a apresentar inventários do patrimônio cultural (material e imaterial) pelo uso das metodologias S-INRC¹⁶

¹⁵ Os links para os materiais de apoio do programa Mais Educação do MEC e do IPHAN podem ser encontrados no site: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/581/>.

¹⁶ S-INRC – Sistema de Inventário Nacional de Referências Culturais.

e SICG¹⁷; catalogação do artesanato tradicional pelo CNFCP¹⁸; dinamização e valorização dos sítios históricos; produção do conhecimento e informação entre outros (Fonseca, 2022). Essas técnicas de pesquisa possibilitariam “[...] o mapeamento inicial das referências culturais e potencialidades educativas imersas na realidade escolar – um inventário pedagógico do patrimônio cultural local” (IPHAN, 2014, p. 33).

Observa-se que o processo de inventariar e catalogar os bens patrimoniais fala de espaços e coisas. Tem também como inspiração o Decreto nº 3.551/2000 (Brasil, 2000), que institui o patrimônio imaterial e os procedimentos para sua investigação como um bem que pode ser patrimonializado. Está claro que há uma ampla discussão sobre a parte material do patrimônio dito “imaterial”, mas o fato é que fica estabelecido que os “saberes”, “celebrações”, “formas de expressões” e “lugares” são elementos de possíveis indicações e catalogações feitas pelo processo de EP (IPHAN, 2013a).

Uma das diferenças entre o GBEP de 1999 e o material produzido para o Mais Educação é essa aproximação com o INRC, que utiliza de relatos orais como fonte a ser considerada e, além disso, estabelece a relação das pessoas com o bem cultural que está sendo analisado. Desse modo, os alunos podem apontar o que lhes vale como herança em sua comunidade, assinalando um patrimônio por suas referências locais (IPHAN, 2013a).

Valendo-se das mesmas premissas do manual e de técnicas para compreensão sobre o que é patrimônio cultural, o material criado pelo IPHAN e utilizado nas escolas também faz uso de um manual de aplicação e fichas catalográficas para cadastro e identificação do que se entende por patrimônio. As propostas de atividades para identificação das referências culturais e dos patrimônios culturais relevantes para cada comunidade escolar e seu entorno¹⁹ são levadas a cabo com práticas semelhantes ao que ocorre pelos levantamentos feitos pelo INRC/IPHAN, buscando uma experiência discente de reconhecimento dos bens culturais, assim como de vivência sobre os processos de pesquisa.

¹⁷ SICG – Sistema Integrado de Conhecimento e Gestão – Dados georreferenciados que catalogam e mapeiam os bens culturais materiais e imateriais.

¹⁸ CNFCP – Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

¹⁹ O INRC é o instrumento utilizado para implementação da política de identificação do patrimônio cultural imaterial. Ele acompanha o histórico do Centro Nacional de Referências Culturais de 1975 (CNRC), já indicado neste artigo. Tanto esse instrumento como os sistemas de catalogação indicados evidenciam a construção de tecnologias específicas para o apontamento de patrimônios públicos e eles mesmos não são vistos nem imaginados como um patrimônio de ciência e tecnologia brasileiros, cabíveis pelas mesmas regras.

A consolidação da ideia de EP surgiu com a Portaria nº 137/2016 do IPHAN, que estabelece suas diretrizes no âmbito do próprio instituto e das Casas do Patrimônio. Estas passam a ser vistas como instrumentos estratégicos de implementação da política de EP, porque são resultantes de um “[...] arranjo institucional entre o IPHAN, a comunidade local, sociedade civil e demais instituições públicas e privadas”, com a intenção de promover ações educativas, visando fomentar e favorecer a participação social, no sentido do aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural brasileiro e a construção do conhecimento (IPHAN, 2016, art. 5º).

5 Considerações finais

O artigo buscou apresentar a noção de EP, apresentando-a como uma prática que fornece a possibilidade de discussão sobre o que deva ser um patrimônio, a partir da interação dos sujeitos em formação com os bens culturais e, posteriormente, com aquilo que pode ser apontado como herança em distintas comunidades. Esse movimento de entendimento sobre o que é EP só é possível pela percepção do seu processo histórico, tendo em vista os movimentos de mudanças e permanências de significados e tecnologias possíveis para o apontamento e a detecção do que deva ser um patrimônio cultural e a quem está facultado o poder de fazer essa proposição. Essa observação aponta para ações de agentes culturais e sociais, ativadores das políticas de patrimônio que perpassam, fundamentalmente, os debates acadêmicos, a construção técnica de instrumentos de observação e catalogação, interesses da administração pública, principalmente condensada na dinâmica do IPHAN, também por seus relacionamentos com as agências supranacionais.

Ainda que o termo esteja ligado, em primeiro lugar, ao seminário Uso Educacional de Museus e Monumentos, acontecido em Petrópolis, vemos que ele surge de uma série de outros discursos e ações cujo nascedouro é marcado pelos anos finais de 1960, diante dos processos de dinamização da economia de mercado, destacando o turismo; bem como, pelo fomento de um sistema referencial básico, no qual a descrição e a análise da dinâmica cultural deveriam ser feitas por uma pesquisa prospectiva, preferencialmente ativada pelos agentes culturais e as populações locais.

Em um primeiro momento, estampado tanto nesse seminário de relevância quanto no GBEP, aparece como uma metodologia que visa dinamizar o ensino de história, integrando

alunos à ideia de pertencimento a ela por meio do estudo pormenorizado de bens culturais já reconhecidos, monumentalizados, inclusive se concentrando em ações imediatamente ligadas aos museus. Há uma sinalização em direção a um movimento de mudança dessa visão a partir do Decreto nº 3.551/2000, ligado ao registro de bens imateriais. Mesmo assim, a preocupação com o patrimônio ainda caminhava devagar na direção de contemplar um maior número de registros e tombamentos fora dos centros históricos, que em sua maioria estava ligada ao colonialismo, ao barroco e ao modernismo.

Posteriormente as ideias de educação e ensino passam a estar presentes como maneira pedagógica de estimular o pensamento histórico e a forma de valorização (material e imaterial) de grupos, comunidades, territórios, artefatos culturais diversos, permitindo a participação dos grupos de interesse locais e regionais na percepção e apontamento do que deve vir a ser um patrimônio. É possível dizer que os caminhos e os horizontes da EP estão sendo trilhados e se alargando, abrangendo mais elementos. A noção caminha para a ideia de uma coprodução de conhecimentos, acadêmicos e tácitos, ou seja, pelas prerrogativas constrói-se coletiva e colaborativamente entre educadores, pesquisadores e comunidade o apontamento de novos patrimônios.

A história do patrimônio é permeada de disputas intelectuais, interesses políticos e, mais recentemente, é possível perceber que a promulgação e o reconhecimento dos bens patrimonializáveis fazem parte de movimentos sociais pela validação de culturas que por muito tempo foram consideradas subalternas ou de menor importância. A legislação e demandas internacionais muitas vezes incidem de forma determinante para as mudanças de rumo na legislação nacional e da identificação de bens. O interesse econômico e turístico, por vezes, passou a ditar a direção das mudanças de paradigma e visões sobre o patrimônio, para além de interesses sobre a cultura ou a educação, muito embora todos esses campos apareçam emaranhados. Percebe-se um escalonamento hierárquico de fatores em nome do desenvolvimento econômico por meio de comunidades autossustentáveis.

O conhecimento e reconhecimento da EP como prática educativa também vai se ajustando às demandas culturais que são especializadas, políticas e com interesses de mercado, pelo qual incidem críticas. Isso se considerarmos no seu histórico, tanto o Plano Avança Brasil (2000-2003), do governo Fernando Henrique Cardoso, quanto o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC, 2007-2010), do governo de Luís Inácio Lula da Silva, sendo que cada um deles, a sua maneira, tinha a ideia de inclusão das comunidades na perspectiva de incremento

do patrimônio cultural brasileiro, como dínamo do desenvolvimento econômico-social. O primeiro representado pelo Projeto Monumenta (1999) e o segundo pelo PAC-Cidades Históricas (2013b) pensavam a composição da ideia de EP pela tríade turismo, educação e indústria cultural. E não foram poucas as críticas, mesmo diante das perspectivas discursivas que apontavam à restauração e conservação de patrimônios brasileiros. Elas perpassam pelos processos de gentrificação de áreas, supervalorização de áreas apontadas como de turismo estratégico e expulsão dos mais pobres durante o processo de enriquecimentos dos circuitos turísticos etc. (Bonduki, 2012). Por outro lado, vemos a manutenção dos segmentos sociais amparados pelos valores tradicionais, como os agentes mantenedores dos centros turísticos, organizados por uma atividade conjunta em que as populações locais se veem como os protetores do patrimônio, pela identidade criada e pelo investimento do sentido de pertencimento ao local (cf. IPHAN, 2014, p. 62; Bonduki, 2012, p. 365).

No caso específico do IPHAN, instituição que de forma objetiva encabeça as discussões sobre o patrimônio cultural no Brasil, diz Oliveira (2019, p. 36): “[...] apesar de ações educativas terem sido realizadas, a educação patrimonial veio sendo concretamente tratada apenas como uma atividade não obrigatória e complementar às outras realizadas pelo órgão”.

Por fim, cabe um convite, na forma de estudo, a ser observado o impacto desses processos de EP no fenômeno da superabundância de patrimônios apresentados como “saberes” e “práticas”, que amplificam a lista de patrimônio cultural e que alimentam o debate sobre quem tem o poder de indicar patrimônios, gerando um tema potencial às disputas políticas do presente momento.

Referências

BONDUKI, N. **Intervenções urbanas na recuperação de centros históricos**. Brasília, DF: IPHAN/Programa Monumenta.2012

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COELHO, R. A. B. A. **História Viva. A Recriação Histórica como Veículo de Divulgação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1986 – 2009)**. Conceitos e Práticas. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009.

COMPROMISSO DE BRASÍLIA (1970) - 1º Encontro dos Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais. *In*: IPHAN. **Caderno de Documentos nº 3: Cartas Patrimoniais**. Brasília: IPHAN, 1995.

DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO (1998). Declaração do ICOMOS assinalando o 50.º aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem. UNESCO. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. **Conferência Geral da UNESCO, 32ª Reunião**, Paris, 17 out. 2003.

FONSECA, M. C. L. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. **Boletim de Políticas Setoriais**, n. 2. Brasília: IPEA, 2001

FONTES, R. C. **Educação patrimonial**. História da noção, significados, práticas. (1983-2020). 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA. **Uso educacional de museus e monumentos: seminário**. Petrópolis: Museu Imperial: FNPM, jul. 1983.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007

GUIMARÃES, A. S. **O avanço da definição de patrimônio cultural brasileiro na Constituição Federal de 1988**. A Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-o-avanco-na-definicao-do-patrimonio-cultural-brasileiro-na-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 21 jan. 2023

HORTA, M. L. P. Educação Patrimonial. *In*: BARRETO, E. A. *et al.* (org.). **Patrimônio cultural e educação: artigos e resultados**. Goiânia: UFG, 2008.

HORTA, M. L. P. Preparando o terreno e primeira sementeira: o seminário de Petrópolis (1983). **Sillogés**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-40, 2018.

HORTA, M. L. P. *et al.* **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999, 65p.

IPHAN. **Aloísio Magalhães, o nome que inovou as políticas de patrimônio**. Brasília: IPHAN, 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3216>. Acesso em: 16 maio 2023.

IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: IPHAN/DAF/CODEGIP/CEDUC, 2014.

IPHAN. **Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Programa Mais Educação**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013a.

IPHAN. **PAC Cidades Históricas**. Manual para Execução de Ações em Edificações de Uso Público Período 2013 a 2015. Brasília: IPHAN, 2013b.

IPHAN. **PAC Cidades Históricas**. Planos de Ação para Cidades Históricas. Patrimônio Cultural e Desenvolvimento Social: Construindo o Sistema Nacional de Patrimônio Cultural. Brasília: Edições IPHAN, 2009.

IPHAN. **Portaria nº 137/2016**. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF, 2016.

IPHAN. **Programa Monumenta**. Sítios Históricos e Conjuntos Urbanos de Monumentos Nacionais. Brasília: IPHAN/Programa Monumenta, 2005.

KOSELLECK, R. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *In: Fundação Banco do Brasil. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LAFUENTE, A. Paisagens comuns: coisas, práticas e situações. *In: LEITÃO, C. S. (ed.) Criatividades e emancipação nas comunidades-rede: contribuição para uma economia criativa brasileira*, São Paulo: Martins Fontes, 2023.

MENESES, T.G. S. **Preservacionista aprendiz: o anteprojeto do Span e os aportes de Mário de Andrade para a progressão da disciplina normativa nacional do patrimônio cultural**. São Cristóvão, 2021. 82 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Saiba Mais. **Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2022. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 21 jun. 2023.

OLIVEIRA, C. A. P. Educação patrimonial no IPHAN: análise de uma trajetória. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27, especial, p. 32-54, jan./jul. 2019.

POULOT, D. **Museu e Museologia**. São Paulo. SP. Autêntica. 2009.

SCIFONI, S. A natureza na preservação do patrimônio cultural paulista: a contribuição de Aziz Nacib Ab'Saber. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, n. 28, p. 1-30, 2020.

SCIFONI, S. Patrimônio Mundial: do Ideal Humanista à utopia de uma nova civilização. **GEOUSP Espaço e Tempo**, v. 7, n. 2, p. 77-88, 2003.

SILVA, D. N. B. **Valoração financeira de danos ao patrimônio cultural edificado**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN/Rio de Janeiro, 2019.

SPHAN. **SPHAN Pró-Memória**, nº 25, Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, julho-agosto, 1983.

TOLENTINO, A. B. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E. M. O. O. (org.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. **Caderno Temático de Educação Patrimonial**, João Pessoa, n. 5, p 38-48, 2016.

VARGAS GIL, C. Z.; POSSAMAI, Z. R. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **Mouseion**, Canoas, Unilasalle, v. 19, p. 13-26, 2014.

Enviado em: 13/08/2023

Revisado em: 17/12/2023

Aprovado em: 18/12/2023