

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Franca - SP

EDUARDO CASTEJON MOLINA

**ENSINAR COM O PATRIMÔNIO: O estudo para a elaboração e implementação da
Política de Educação Patrimonial no ensino fundamental II**



FRANCA – S.P.
2019

EDUARDO CASTEJON MOLINA

ENSINAR COM O PATRIMÔNIO: O estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no ensino fundamental II

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha de pesquisa: Desenvolvimento urbano, rural, regional e ambiental

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa

FRANCA – S.P.
2019

EDUARDO CASTEJON MOLINA

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento urbano, rural, regional e ambiental.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof.^a Dra. Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa, UNESP – Campus de Franca/SP

1º Examinador(a): _____
Prof.^a Dr.^a Vânia de Fátima Martino - UNESP – Campus de Franca/SP

2º Examinador(a): _____
Prof. Dr. João Luiz Passador – Universidade de São Paulo - USP- Ribeirão Preto/SP

Dedico este caminhar acadêmico a meus pais e irmãs, que sempre me apoiaram e me deram força para seguir em frente em busca de novas conquistas e de novos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Difícil exprimir em palavras os agradecimentos pelas pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para que este caminhar acadêmico se concretizasse. Em primeiro lugar agradeço aos meus pais Carlos e Sônia que sempre foram exemplo de honestidade, força e luta em busca de uma vida melhor.

Desde a infância, mesmo nas dificuldades financeiras, nunca me faltou os lápis de cor, o caderno ou uma pequena lousa para brincar de ser professor e poder soltar a imaginação. Desde cedo descobri que meu caminho seria a docência porque sempre me agradou a ideia de poder explicar algo que eu tinha acabado de aprender na escola para meus pais.

Agradeço minhas irmãs Carla e Mírian pela amizade, companheirismo, pelos sonhos compartilhados e pelas conversas em que pude comentar minhas jornadas e conquistas. Tenho muito orgulho em tê-las como irmãs e amigas ao mesmo tempo. Agradeço meus padrinhos Erivaldo e Luiza e meu sobrinho Cauê pelo apoio, carinho e inspiração.

Aos amigos companheiros deste curso, agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas risadas e desabafos. Agradeço aos professores pelos conhecimentos transmitidos, pelo apoio e determinação para o sucesso deste programa de mestrado.

Agradeço aos professores Vânia Martino, Sandra Molina, João Luiz Passador e principalmente minha orientadora Lílian Rosa, que prontamente aceitou ser minha orientadora e desde então contribuiu significativamente não só para este estudo, mas para a aquisição de novos conhecimentos fundamentais para minha formação acadêmica.

Aos amigos André, Bruno, Lindinara, Daniela, Matheus, Estênio, Flávia, entre outros tão especiais que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando nesta jornada. A amizade de vocês tem sido meu alicerce.

Enfim, são muitas pessoas para agradecer, e muitos momentos importantes para serem lembrados. Felicidade é poder seguir em frente tendo a certeza do apoio e do amor de vocês.

“Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização”

Mário de Andrade

MOLINA, Eduardo Castejon. **Ensinar com o Patrimônio: O estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no ensino fundamental II**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

O estudo sobre educação patrimonial tem recebido maior destaque nos últimos anos, principalmente a partir do Decreto nº 3.551/2000 que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, ampliando o conceito de patrimônio e estimulando ações educativas centradas na dimensão da vida cotidiana, como fonte de construção coletiva e democrática de conhecimentos. A partir de então, a Educação Patrimonial começou a ser pensada como instrumento capaz de desenvolver nos alunos a noção de identidade e a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que estão inseridos. A presente pesquisa tem como foco mapear e descrever as ações de educação patrimonial nas escolas públicas do ensino fundamental ciclo II da rede pública estadual de um município do interior de São Paulo, tendo como referência a perspectiva descrita no Guia Básico de Educação Patrimonial, elaborado por HORTA et. al., em 1999, que defende que as ações de educação patrimonial devem ser efetivadas de maneira transversal, permanente e sistematizada no cotidiano escolar. O estudo apresentou o cenário histórico que possibilitou a construção do conceito de patrimônio cultural, apresentou um panorama sobre a trajetória das políticas públicas de preservação do patrimônio a partir da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual IPHAN, para posteriormente abordar a questão da educação patrimonial propriamente dita. Para fundamentar esta pesquisa, foram utilizados estudos de autores como Maria Cecília L. Fonseca, Sônia R. R. Florêncio, Rodrigo M. D. da Silva, entre outros, os quais pensam a educação patrimonial como um processo ativo de conhecimento e de apropriação do patrimônio para fins de preservação e valorização da herança cultural. Por meio de um estudo exploratório que viabilizou o mapeamento e a descrição das ações educativas ocorridas entre 2015-2018, que abrange a vigência do projeto político pedagógico das três escolas pesquisadas, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas com dez participantes, sendo um dirigente de ensino, três gestores e seis professores que atuam no ensino fundamental ciclo II. A análise dos dados ocorreu em dois momentos, sendo que para o mapeamento de quais ações educativas foram realizadas, foi utilizada a perspectiva quantitativa enquanto que para a descrição de como tais ações foram realizadas, utilizou-se a perspectiva qualitativa de investigação. Percebeu-se que as poucas ações educativas no campo do patrimônio são realizadas isoladamente ao longo do ano letivo, não constam no projeto político pedagógico e não são efetivadas pelo prisma da transversalidade e interdisciplinaridade, razão pelo qual, conclui-se que a política de educação patrimonial não foi implementada nas escolas pesquisadas. Como resultado, elaborou-se uma proposta de intervenção, na forma de uma oficina pedagógica que contribua para a produção de reflexões e conhecimentos que, produzidos em conjunto, serão essenciais no processo de elaboração e implementação da Educação Patrimonial na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Patrimônio Cultural. Políticas Educacionais.

MOLINA, Eduardo Castejon. **Teaching through heritage: The study for the elaboration and implementation of Heritage Education Policy in elementary schools.** 2019. 147 f. Dissertation (Master in Planning and Analysis of Public Policies) - Faculty of Human and Social Sciences, "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Franca, 2019.

ABSTRACT

The study on heritage education has received greater prominence in recent years, especially since Decree No. 3.551 / 2000, which established the Register of the Intangible Heritage, expanding the concept of heritage and stimulating educational actions centered on the dimension of everyday life, such as source of collective and democratic construction of knowledge. Since then, Heritage Education began to be thought as an instrument capable of developing the notion of identity and the understanding of the sociocultural universe and the historical-temporal trajectory in which the students are inserted. The present research aims to investigate how the actions of heritage education in public schools of primary education cycle II of the public schools of a municipality in the interior of São Paulo are executed, based on the perspective described in the Basic Guide to Heritage Education, written by HORTA et. al., in 1999, which argues that heritage education actions must be carried out in a transverse, permanent and systematized manner in school everyday life. The study presented the historical scenario that allowed the construction of the concept of cultural heritage, presented a panorama on the trajectory of the public policies of preservation of the patrimony from the creation of the National Historical and Artistic Patrimony Service (SPHAN), current IPHAN, for later address the issue of heritage education itself. In order to base this research, we used studies of authors such as Maria Cecília L. Fonseca, Sônia R.R Florêncio, Rodrigo M. D da Silva, among others, who think heritage education as an active process of knowledge and appropriation of heritage for preservation purposes and enhancement of cultural heritage. Through an exploratory study that enabled the mapping and description of the educational actions that took place between 2015-2018, which covers the validity of the political pedagogical project of the three schools surveyed, semi-structured interviews were carried out with ten participants, being a leader of teaching, three managers and six teachers who work in elementary school. The analysis of the data occurred in two moments, and for the mapping of which educational actions were performed, the quantitative perspective was used, while for the description of how such actions were performed, the qualitative research perspective was used. It was noticed that the few educational actions about the heritage are isolated actions during the school year, are not included in the pedagogical political project and are not carried out by the prism of transversality and interdisciplinarity, reason for which, it is concluded that the education policy was not implemented in the schools surveyed. As a result, a proposal for intervention was elaborated in the form of a pedagogical workshop that contributes to the production of reflections and knowledge that, produced together, will be essential in the process of elaboration and implementation of Heritage Education in public schools.

Keywords: Heritage Education. Cultural Heritage. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos específicos e respectivos procedimentos adotados	17
Quadro 2	Formação acadêmica e tempo de docência dos participantes da pesquisa	97
Quadro 3	Categorização dos dados: a percepção dos gestores	117
Quadro 4	Categorização dos dados: a percepção dos professores	118
Quadro 5	Categorização dos dados: a sistematização das ações	119
Quadro 6	Planejamento das ações para o 1º dia da oficina	122
Quadro 7	Planejamento das ações para o 2º dia da oficina	124
Quadro 8	Ações para a proposta curricular: Artes	124
Quadro 9	Ações para a proposta curricular: História	125
Quadro 10	Ações para a proposta curricular: Ciências	125
Quadro 11	Ações para a proposta curricular: Matemática	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico sobre a quantidade de artigos encontrados conforme pesquisa de descritores	21
Figura 2	A antiga Estação Ferroviária e atual Biblioteca Municipal	126
Figura 3	A Praça Sete de Setembro	127
Figura 4	A Praça e a Igreja Matriz	127
Figura 5	O entorno da Praça	127
Figura 6	O antigo Fórum	127

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ceduc	Coordenadoria de Educação Patrimonial
CNRC	Centro Nacional de Referências Culturais
DPHAN	Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ENEP	Encontro Nacional de Educação Patrimonial
FNPM	Fundação Nacional Pró-Memória
IBPC	Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural
IMN	Inspetoria de Monumentos Nacionais
INDL	Inventário Nacional de Diversidade Linguística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
ProExt	Programa de Extensão Universitária
Repep	Rede paulista de Educação Patrimonial
SID	Secretaria da identidade e da Diversidade Cultural
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos gerais e específicos.....	16
1.2 Metodologia e procedimentos.....	17
1.3 Aspectos teórico-conceituais.....	21
2. A POLÍTICA DE PATRIMÔNIO CULTURAL.....	24
2.1 A trajetória histórica do conceito de patrimônio.....	25
2.2 A atuação da UNESCO frente à questão do patrimônio.....	30
2.3 Um novo sentido para o patrimônio.....	34
2.4 A trajetória da política de patrimônio no Brasil.....	39
2.5 A institucionalização de um órgão em defesa do patrimônio nacional.....	44
2.6 A Política de patrimônio imaterial no Brasil.....	50
3. OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	55
3.1 O histórico da educação patrimonial no Brasil.....	57
3.2 A educação patrimonial em sua dimensão política.....	61
3.3 A inserção da educação patrimonial no currículo.....	66
3.4 Aspectos teóricos para a implementação da educação patrimonial.....	71
4. A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO FORMAL.....	74
4.1 Da teoria à prática: a educação patrimonial como subsídio para a proposta curricular do Estado de São Paulo.....	79
4.2 O Programa Cultura é Currículo e o Projeto Lugares de Aprender.....	86
4.3 Para além dos muros da escola: experiências e relatos de ações educativas em educação patrimonial.....	88
5. A PESQUISA DE CAMPO	92
5.1 A descrição dos procedimentos.....	92
5.2 Dados do município.....	93
5.3 As escolas pesquisadas.....	95
5.4 Os participantes da pesquisa.....	97
5.5 A entrevista com o dirigente de ensino.....	98
5.6 A entrevista com os gestores.....	100
5.7 A entrevista com os professores.....	110
5.8 A análise dos dados.....	116
A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES	140
ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

Tendo por base o §1º do art. 216 da Constituição Federal, a Confederação Nacional de Municípios, em cartilha publicada em 2018, intitulada “Preservação do Patrimônio Cultural: O Tombamento e o Registro de Bens Culturais” traz em seu texto inicial um questionamento aos gestores municipais: “Como o seu Município vem fomentando a colaboração da comunidade no que se refere à preservação do patrimônio cultural local?” e se existe, por exemplo, algum projeto de educação patrimonial nas escolas públicas.

Sabe-se pouco sobre quais as ações de preservação do patrimônio cultural são levadas a cabo nos municípios do interior dos estados e menos ainda sobre os projetos e ações de educação patrimonial nas escolas públicas. Esta realidade nacional, o levantamento bibliográfico, bem como a experiência como educador do pesquisador responsável por este trabalho motivaram a elaboração da pergunta principal que norteia esta pesquisa: se existem e como são executadas as ações de educação patrimonial nas escolas públicas estaduais do ensino fundamental ciclo II.

Visando colaborar para a construção de conhecimentos que auxiliem na elaboração e implementação de políticas públicas de educação patrimonial, definiu-se como recorte de pesquisa, as escolas públicas do município de São Joaquim da Barra. Acredita-se que ao diagnosticar estas ações e analisá-las à luz da bibliografia específica e da realidade local, será possível oferecer subsídios para viabilizar a implementação da educação patrimonial na rede pública estadual de ensino fundamental ciclo II no referido município, localizado no interior do estado de São Paulo.

Em 2013 foi apresentada a proposta de criação do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, denominado de CONDEPHAC na Câmara Municipal de São Joaquim da Barra. Ainda que a proposta trouxesse como embasamento o art. 216 da Constituição Federal, o conselho não foi implantado, e nesse aspecto, pode-se concluir que não há no município uma política específica para a proteção do patrimônio, tampouco referente à educação patrimonial.

É possível considerar o debate desta temática como recente, tendo em vista que o uso da expressão educação patrimonial no Brasil ocorreu em 1983, durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ. No entanto, foi a publicação do “Guia Básico de

Educação Patrimonial” em 1999 que ofereceu fundamentos conceituais mais sistematizados para que as ações educativas referentes ao patrimônio cultural se concretizassem dentro da perspectiva de uma prática permanente e sistemática, para além dos espaços museológicos.

Segundo o guia, a educação patrimonial pode ser entendida enquanto um processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como foco o patrimônio cultural enquanto instrumento de consolidação da noção de identidade cultural e sentimento de pertencimento ao país. Segundo Horta et. al. (1999, p.4) a educação patrimonial “possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”.

A atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1937, foi fundamental para que a política de preservação do patrimônio cultural adentrasse o campo das políticas educacionais e a partir de então, ações educativas no campo do patrimônio fossem percebidas como instrumento capaz de estimular um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural, principalmente a partir do momento em que a noção de patrimônio cultural passou a incluir os bens de natureza imaterial.

Embora o senso comum associe o conceito de patrimônio aos bens materiais imóveis, o art. nº 216 da Constituição Federal de 1988 define patrimônio cultural como os bens de natureza material e imaterial que remetem à identidade e à memória dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira. Dessa maneira, formas de expressão, modos de fazer e criações artísticas e científicas passaram a integrar o universo dos bens considerados como patrimônio cultural e artístico nacional.

No que se refere mais especificamente à legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) menciona em seu art. 1º que a Educação deve se desenvolver “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996) enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Tema Transversal sobre Pluralidade Cultural (1997) citam como alguns dos objetivos do ensino fundamental que o aluno seja capaz de:

[...]

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
[...]
(BRASIL, 1997, p. 2)

Já o art. 26 da LDB menciona que o currículo do ensino fundamental deve ter, para além da base nacional comum, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, determinação que tende a consolidar a inserção da educação patrimonial no currículo escolar.

Nesse aspecto, considerando que a educação patrimonial, a partir do contato com objetos e fenômenos culturais, contribui para o desenvolvimento de uma rede de novos significados sobre o passado e o presente, num “ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização” (HORTA et. al.,1999, p. 7) este estudo apresenta sua relevância a partir do pressuposto de que a educação patrimonial, se trabalhada de forma sistemática e transversal, pode atender às determinações legais e aos objetivos do ensino fundamental ciclo II.

A opção pelo estudo da viabilização da implementação da educação patrimonial no ensino fundamental, justifica-se pela consideração de que a escola é fundamental no processo de implementação de políticas educacionais e conseqüentemente, conhecer as características e desafios que envolvem as ações educativas é um passo significativo para a posterior elaboração de uma proposta de uma educação patrimonial integrada ao currículo escolar de maneira transversal e permanente.

Para Xavier et. al (2017), por exemplo, os aspectos teórico-metodológicos de educação patrimonial são pouco explorados pela literatura que trata sobre patrimônio cultural, o que torna a educação patrimonial algo distante da realidade escolar e da sociedade. Além do mais, os autores consideram que educar a sociedade a respeito do patrimônio cultural exige dedicação do Estado e dos agentes mobilizadores da cultura.

Por essa razão, importante compreender a educação patrimonial enquanto parte integrante da política de preservação do patrimônio, e que, depende

fundamentalmente da atuação de agentes mobilizadores para sua efetiva implementação. Para tanto, este estudo está embasado na perspectiva de Souza (2006) que define política pública enquanto uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados na lógica de um ciclo deliberativo, a partir de estágios de desenvolvimento como a definição de agenda, a implementação, a execução e avaliação da política pública.

Conhecer as características e dificuldades que envolvem o processo de implementação das ações de educação patrimonial é fundamental para fomentar novos debates institucionais, cujos aprofundamentos teóricos dependem de mais pesquisas na área. No documento final do 2º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP) de 2011, por exemplo, uma das diretrizes é contundente em estabelecer que a educação patrimonial seja fortalecida na agenda do Conselho Nacional de Políticas Culturais.

Outra ação também estabelecida pelo documento do ENEP diz respeito ao mapeamento de programas, projetos e ações do governo e da sociedade civil que tenham interface com a temática da educação patrimonial. Dessa maneira, a investigação sobre as ações de educação patrimonial que são realizadas e suas características adquire ainda mais relevância, pois conecta-se à premissa de que é fundamental conhecer mais sobre a realidade dessas ações em busca de novas estratégias para sua implementação.

A partir do problema de pesquisa, outras perguntas foram elaboradas, como por exemplo, se há no projeto político pedagógico da escola alguma menção sobre a questão do patrimônio; quais ações educativas relacionadas sobre patrimônio são ou já foram realizadas; se existe articulação entre a escola e a Secretaria Municipal de Cultura ou Educação do Município; de quem parte a iniciativa e o planejamento das ações e outras questões fundamentais para a investigação de como as ações são realizadas.

A partir das leituras realizadas, a segunda seção apresenta um breve histórico sobre a construção da noção de patrimônio ao longo do tempo, destacando o cenário histórico que possibilitou a concepção de patrimônio cultural, como também apresenta a trajetória das políticas de preservação do patrimônio no Brasil, ou seja, o momento a partir do qual o Estado toma a iniciativa de elaborar políticas de salvaguarda.

A terceira seção discute o conceito, histórico e dimensão política da educação patrimonial, destacando a trajetória dos principais documentos que têm por objetivo introduzir a temática no cenário da educação no Brasil. Na quarta seção são apresentados os aspectos metodológicos envolvendo a educação patrimonial com o objetivo de refletir sobre possibilidades de sua inserção no currículo escolar.

Em consonância com o terceiro e quarto objetivos específicos desta pesquisa, a quinta seção teve como objetivo apresentar os resultados da pesquisa, a partir da descrição e análise das entrevistas semiestruturadas que forneceram informações sobre a existência e as características envolvendo as ações educativas de educação patrimonial.

Por fim, com a intenção de atender ao quinto objetivo específico, este estudo propõe uma oficina sobre educação patrimonial para professores e equipe gestora das escolas pesquisadas, contendo ações educativas que contemplem a perspectiva da permanência, sistematização e transversalidade no currículo escolar do ensino fundamental II da rede pública estadual do município lócus de interesse desta pesquisa.

1.1 Objetivo geral e objetivos específicos

Para responder as questões levantadas foi elaborado como objetivo geral: estudar as ações de educação patrimonial no ensino fundamental ciclo II da rede pública estadual de ensino de São Joaquim da Barra.

Quanto aos objetivos específicos propõe-se:

- 1) Realizar uma revisão bibliográfica sobre os principais estudos acerca da educação patrimonial, destacando seus avanços, desafios e possibilidades de ações educativas;
- 2) Diagnosticar os marcos legais e a trajetória das políticas públicas de educação patrimonial no Brasil;
- 3) Mapear as ações de educação patrimonial do ensino fundamental ciclo II da rede pública do município;
- 4) Descrever as ações de educação patrimonial do ensino fundamental ciclo II da rede pública estadual do município;
- 5) Propor uma oficina contendo aspectos teóricos e metodológicos de educação patrimonial para professores e equipe gestora das escolas pesquisadas.

Quadro 1. Objetivos específicos e respectivos procedimentos adotados.

Objetivos específicos	Procedimentos
1)Revisão Bibliográfica	Leitura de artigos e livros que apresentem a temática do patrimônio cultural e da educação patrimonial
2)Diagnosticar os marcos legais	Levantamento dos principais marcos legais e políticas públicas de educação patrimonial
3)Mapear ações de educação patrimonial	Entrevista com o dirigente de ensino e os gestores das três escolas pesquisadas para obter essas informações
4)Descrever as ações de educação patrimonial	Entrevista com os gestores e os professores para conhecer as características e dificuldades envolvendo as ações de educação patrimonial.
5)Propor uma oficina com ações de educação patrimonial	A partir da revisão bibliográfica e análise dos dados, elaboração de uma proposta de oficina contendo aspectos teórico-metodológicos de educação patrimonial.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

1.2 Metodologia e procedimentos

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia aplicada a esta pesquisa fundamenta-se na abordagem de investigação qualitativa em educação, uma vez que se torna fundamental seguir um caminho que aproxime pesquisador ao seu objeto de estudo, pois segundo Minayo e Sanches (1993):

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MYNAIO e SANCHES, 1993, p. 244).

Para responder aos objetivos específicos, a inserção em campo dentro da perspectiva de investigação qualitativa constituiu-se como foco, pois ela pôde oferecer o material de coleta de dados para análise e posterior alcance do que se pretende no objetivo geral. Segundo Bogdan & Biklen (1994) a abordagem da investigação qualitativa requer um olhar mais profundo, em que tudo tem potencial para constituir uma pista mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

O levantamento da trajetória das políticas de patrimônio foi um passo importante no sentido de apresentar um panorama sobre a atuação do IPHAN na consolidação e elaboração de políticas de preservação. Além disso, os marcos legais apresentados são fundamentais no sentido de demonstrar a ampliação do conceito de patrimônio, que atualmente inclui bens de natureza imaterial.

Para atender ao terceiro objetivo específico, foi realizado um mapeamento das ações referentes à educação patrimonial que são desenvolvidas nas escolas

estaduais de ensino fundamental ciclo II do município. O objetivo do mapeamento das ações de educação patrimonial foi identificar quais ações foram ou ainda são realizadas no período da última gestão das escolas pesquisadas. Para tanto, o caminho seguido foi a perspectiva quantitativa.

Segundo Fonseca (2002) a pesquisa quantitativa é centrada na objetividade e o ponto de vista do pesquisador é externo à organização, ou seja, o enfoque na interpretação do objeto e a proximidade do pesquisador em relação ao fenômeno pesquisa são menores, o que tende a contribuir para o alcance do objetivo desta parte da pesquisa, que é focado no mapeamento quantitativo das ações educativas.

Para o quarto objetivo específico, centrado na descrição das ações levantadas anteriormente, por meio da investigação qualitativa, o foco foi descrever as ações de educação patrimonial, ou seja, se elas são realizadas de maneira contínua, sistematizada, e transversal no currículo. Além disso, importante tecer um olhar crítico sobre os objetivos contidos nas ações educativas bem como a percepção de patrimônio envolvido.

Tanto o mapeamento quanto a descrição das ações educativas sobre educação patrimonial foram realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas com dirigente de ensino, gestores das três escolas de ensino fundamental ciclo II, e dois professores de cada escola pesquisada, totalizando dez entrevistas. A escolha por entrevistas semiestruturadas está fundamentada no conceito de que:

[...] a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75).

Considerando a educação patrimonial enquanto política a ser implementada, o roteiro para entrevista com dirigente de ensino teve como objetivo mapear as ações educativas realizadas nas escolas pesquisadas. Já o roteiro para as entrevistas com os gestores e professores das escolas foi elaborado a partir de fundamentação teórica obtida por meio do Guia Básico de Educação Patrimonial, desenvolvido por HORTA et. al., (1999) por meio de três princípios contidos no Guia: o caráter sistemático, permanente e transversal para uma efetiva educação patrimonial.

A elaboração dos roteiros considerou o conceito de entrevista apresentado por Manzini (2004) quando diz que a “[...] a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos [...]” (MANZINI, 2004, on-line). No entanto, este estudo não está fundamentado na observação do cotidiano escolar e nas ações que ocorrem na sala de aula, pois o foco não foi a descrição de como os alunos recebem e se apropriam da educação patrimonial, mas sim, está centrado na perspectiva de educação patrimonial enquanto política a ser implementada pelos gestores em questão.

A fundamentação teórica para o processo de análise dos dados sustentou-se nas concepções da análise de conteúdo de Bardin (2004). Segundo a autora, uma definição específica sobre o que seria a análise de conteúdo é complexa, levando-se em consideração a existência de diferentes contextos e objetivos envolvidos em sua utilização.

No entanto, Bardin (2004) define a análise de conteúdo enquanto:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 36, grifo do autor).

Nesse sentido, a análise de conteúdo, segundo a autora, não se configura enquanto um instrumento, mas sim, como um “leque de apetrechos”, dependendo dos objetivos do pesquisador. A escolha pela análise de conteúdo se sustentaria, nesse aspecto, na tentativa de compreender para além dos significados imediatos, obtidos principalmente por meio de entrevistas não diretas.

Ainda de acordo com Bardin, a metodologia da análise de conteúdo pode contribuir para a superação de possíveis incertezas encontradas nos dados obtidos pelo pesquisador, a fim de investigar se a leitura realizada pode ser considerada válida e generalizável, por exemplo. Para a autora, a leitura atenta dos dados, a partir da metodologia da análise de conteúdo, tende a aumentar a produtividade e a pertinência dos conteúdos obtidos por meio das mensagens.

A primeira etapa do procedimento da análise de conteúdo caracteriza-se pelo tratamento dos dados, o que torna possível, segundo Bardin passar para a etapa seguinte, que seria a descrição analítica dos dados obtidos, o que a autora descreve como o método das categorias, funcionando como uma “espécie de gavetas ou

rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2004, p.31).

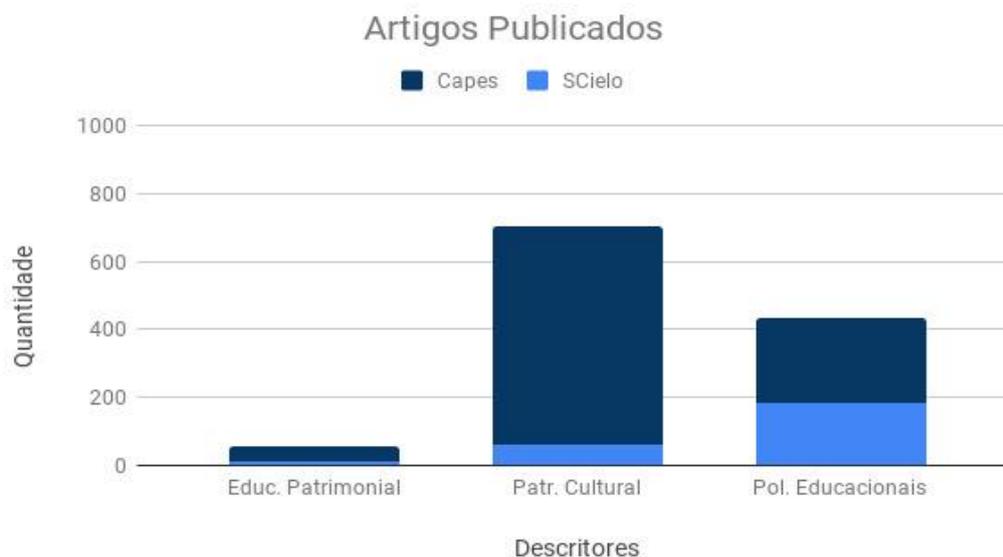
Posterior à etapa da descrição e inferência dos dados obtidos, a autora descreve a interpretação, ou significação dos dados, como a fase final do processo da análise de conteúdo. Nessa etapa da análise, o pesquisador, a partir da possível elaboração de categorias de análise que auxiliem na interpretação dos dados, tende a por em evidência avaliações, opiniões, julgamentos e finalmente, possíveis tomadas de posição, ainda que conscientes ou não.

Por fim, para atender ao quinto objetivo específico, a bibliografia lida, os marcos legais e as reflexões obtidas por meio das entrevistas foram fundamentais para a formulação de uma oficina sobre educação patrimonial para professores e equipe gestora das escolas pesquisadas, contendo ações educativas que possam subsidiar o trabalho pedagógico no sentido de que a educação patrimonial seja conteúdo permanente e sistemático no espaço escolar.

Para situar o presente estudo qualitativo no campo de pesquisa, foi feito um levantamento de trabalhos em portais de periódicos. No site SciELO foi realizada uma busca com profundidade com os três descritores, que apontaram os seguintes dados: Educação Patrimonial (10 artigos), Patrimônio Cultural (62 artigos) e Políticas Educacionais (185 artigos).

A pesquisa também foi efetivada na base de dados Periódico Capes e, neste caso, optou-se por realizar uma busca de artigos publicados. Inicialmente buscou-se com profundidade, que resultou nos seguintes dados: Educação Patrimonial (47 artigos), sendo 20 revisados por pares, Patrimônio Cultural (641 artigos) e Políticas Educacionais (250 artigos). Foram selecionados inicialmente 20 artigos.

Após essa busca inicial, pesquisou-se no site SciELO com o cruzamento dos descritores, os quais apresentaram os seguintes dados: Educação Patrimonial e Políticas Educacionais (0 artigos), Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural (2 artigos). Em seguida foram selecionados 8 artigos para leitura dos resumos, dos quais 5 pertencem ao mesmo autor e 3 foram selecionados para leitura (SILVA, 2016: 2017: 2018); e (MELO & CARDOZO, 2015), cujos conteúdos relacionam-se com a pesquisa.

Gráfico 1. Quantidade de artigos encontrados conforme pesquisa dos descritores.

Fonte: dados trabalhados pelo autor, 2018.

Como pode ser observado no gráfico, enquanto a base de dados Capes disponibilizou a quantidade de 641 artigos com o tema “Patrimônio Cultural”, o site SciELO disponibilizou 62 artigos. No que se refere ao tema “Educação Patrimonial”, a base de dados Capes também apresentou uma quantidade superior, com 47 artigos enquanto o site SciELO apresentou 10 artigos. Por fim, pode-se verificar que no que tange ao tema “Políticas Educacionais” a disparidade diminuiu, com 185 artigos encontrados na SciELO e 250 na Capes.

1.3 Aspectos teórico-conceituais

Autores como Gil & Possamai (2014) e Silva (2016) foram essenciais para o embasamento teórico no sentido de compreender a trajetória da educação patrimonial nas políticas educacionais do Brasil enquanto autores como Pereira & Oriá (2012) e Melo & Cardozo (2015) apontaram alguns desafios teórico-metodológicos para práticas pedagógicas relacionadas ao patrimônio cultural.

No entanto, antes de adentrar a discussão sobre educação patrimonial, foi essencial traçar a perspectiva histórica da noção que o termo patrimônio foi adquirindo ao longo do tempo até adentrar a segunda metade do século XX, quando passou a ser denominado patrimônio cultural. Para tanto, a leitura de autores como

Choay (2001; 2011) Fonseca (2005) e Funari & Pelegrini (2006) foi fundamental para que este objetivo fosse alcançado.

Já a leitura de Fonseca (2005) e Corá (2014) foram importantes no que se refere à abordagem sobre o contexto que possibilitou que o patrimônio fosse objeto de uma política de preservação, instituída a partir da criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual IPHAN, por meio do Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, que também instituiu a prática do tombamento como instrumento de proteção legal do patrimônio nacional.

Para Fonseca (2001), a política de tombamento conduzida pelo IPHAN reforçou uma concepção conservadora e elitista, que historicamente privilegiou bens pertencentes à tradição europeia, identificados com as classes dominantes. Segundo Funari & Pelegrini (2006), essa situação só começa a se modificar cerca de sessenta anos após a criação do SPHAN, por meio do Decreto nº 3.551/2000.

O Decreto nº 3.551/2000, publicado em 4 de agosto de 2000, criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial (PNPI) e instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, o que pode ser considerado um avanço na política de patrimônio cultural do país, pois criou mecanismos de proteção dos bens materiais e imateriais por meio de inventários, registros, tombamentos e outras formas de acautelamento.

Ao IPHAN coube a função de supervisionar o processo de registro dos bens culturais, por meio de Livro de Registro de saberes, celebrações, formas de expressão e de lugares. O dossiê do grupo de trabalho sobre patrimônio imaterial, realizado em 2000, menciona que o objetivo do Decreto nº 3.551 foi ampliar o raio de proteção, preservação e valorização dos bens simbólicos pertencentes ao povo brasileiro. Com a iniciativa do Decreto, segundo Lévi-Strauss (2000), o Brasil:

[...] dotou-se dos meios jurídicos, científicos e administrativos para melhor conhecer, valorizar e favorecer a permanência de uma porção substancial do patrimônio cultural nacional, cuja antiguidade, riqueza e diversidade são, em todos os aspectos, excepcionais (Lévi-Strauss, 2000, p. 79).

De acordo com o banco de dados do IPHAN referente aos bens culturais registrados desde a criação do decreto, vinte e oito bens culturais de natureza imaterial foram registrados, sendo que dez bens estão registrados no livro referente

a formas de expressão, nove bens no livro de registro dos saberes, sete no livro de celebrações e por fim, dois bens culturais registrados no livro referente a lugares.

O Decreto nº 3.551/2000 consolidou a concepção de referências culturais, defendida pelo Centro Nacional de Referência Cultural desde 1975, ano de sua criação, quando a dinâmica cultural brasileira, por meio dos bens culturais representativos das expressões artísticas e saberes populares passa a ser concebida como elementos indissociáveis da ideia de pertencimento e identidade.

O Caderno Temático de Educação Patrimonial, desenvolvido pelo IPHAN, em 2013, ao atrelar a questão do patrimônio à identidade, concebeu o termo como sendo “o sentimento de um indivíduo ou grupo em pertencer a uma determinada região, prática social, ideia ou sistema de valores” (IPHAN, 2003, p. 7) e segue na perspectiva de que a construção da identidade cultural se dá a partir do conflito de visão entre o mundo do “eu” com a visão de mundo do “outro”.

A concepção de patrimônio cultural sob a perspectiva de referências culturais fundamenta e norteia esta pesquisa, razão pela qual a revisão bibliográfica contou com autores previamente selecionados, que seguem a perspectiva de que a educação patrimonial gera um processo ativo de conhecimento, valorização, preservação e valorização das heranças culturais em suas diversas manifestações, tanto de caráter material quanto imaterial.

O IPHAN, por meio da Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) tem instituído ações para promover, coordenar e avaliar a implementação de projetos e programas de educação patrimonial, com debates institucionais cujo objetivo tem sido o aprofundamento teórico de práticas educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural, com a participação de novos atores sociais.

No entanto, antes de adentrar a discussão envolvendo a educação patrimonial propriamente dita, importante apresentar uma seção cujo objetivo seja discutir sobre a evolução histórica que tornou possível o conceito de patrimônio cultural bem como a trajetória das principais políticas públicas envolvendo o patrimônio. Os conteúdos desta próxima seção são fundamentais para se compreender a política de educação patrimonial e a relevância de sua implementação no currículo escolar.

2 A POLÍTICA DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Considerando que a Educação Patrimonial é constituída por ações educativas que têm no patrimônio cultural a fonte de conhecimentos, esta seção tem por objetivo abordar a trajetória histórica que possibilitou que a noção de patrimônio incluísse os bens de natureza imaterial, resultando, dessa maneira, na concepção que relaciona o patrimônio às diversas manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados.

A concepção sobre patrimônio cultural é decorrente de transformações econômico-sociais que foram se moldando em função dos interesses de cada época histórica. Seu conceito, ao longo do tempo, assumiu diferentes significados, representando tanto um papel simbólico de testemunho do passado e da memória coletiva de um povo quanto agregando finalidades ideológicas, ligadas à legitimação da ideia de nação.

Segundo Gonçalves (2003), foi durante a Modernidade¹ que categorias envolvendo a palavra “patrimônio” ganharam contornos semânticos mais definidos e individualizados como patrimônio econômico-financeiro ou patrimônio cultural, Seguindo a perspectiva do autor, é possível analisar a categoria que a noção de patrimônio assumiu ao longo do tempo, “desde que possamos perceber as diversas dimensões semânticas que ela assume e não naturalizemos as nossas representações a seu respeito” (GONÇALVES, 2003, p. 23).

Considerando que a noção de patrimônio cultural é decorrente de construções históricas e resultam de um processo de transformações ainda em curso, esta seção se conecta ao problema de pesquisa deste estudo, em razão de apresentar como se deu o processo de ressignificação e ampliação da noção de patrimônio e que possibilitou a fundamentação teórica da educação patrimonial.

Portanto, esta seção aborda primeiramente a trajetória histórica da noção de patrimônio, desde a Antiguidade até fins do século XX, apresentando também a trajetória das principais políticas de preservação do patrimônio, destacando a atuação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e atual IPHAN, criado em 1937.

¹ Segundo o autor, esse processo se deu mais especificamente durante fins do século XVIII.

2.1 A trajetória histórica do conceito de patrimônio

A origem do termo patrimônio remonta à palavra latina *patrimonium*, que entre os antigos romanos referia-se a tudo aquilo que pertencia ao pai, *pater*, o que incluía não somente os bens móveis e imóveis, mas também mulher, filhos e escravos. De maneira específica, *patrimonium* significava tudo aquilo que podia ser legado por testamento². Como bem definiu Funari & Pelegrini (2006), “O patrimônio era patriarcal, individual e privativo da aristocracia” (FUNARI & PELEGRINI, 2006, p. 11).

Durante a Idade Média, o poder da Igreja Católica e os valores teocráticos predominantes imprimiram um novo caráter coletivo de valorização de lugares e de objetos pertencentes aos cultos cristãos. Nesse contexto, igrejas, catedrais e suas relíquias constituíram-se como patrimônio coletivo, ainda que o caráter aristocrático desses bens tenha permanecido.

Segundo Fonseca (2005), durante a Idade Média, a nobreza projetava nos castelos um sentido simbólico de sua continuidade enquanto a Igreja cumpria o papel de guardião dos objetos utilizados nos cultos, o que os tornavam responsáveis pela gestão e transmissão desses bens. Funari & Pelegrini (2006) descrevem que “[...] No topo de uma elevação, passava a erguer-se a sede da cátedra do bispo, autoridade máxima: a catedral era um patrimônio coletivo, mas aristocrático” (FUNARI & PELEGRINI, 2006, p. 12).

A partir do Renascimento Cultural, mais propriamente a partir do século XV, surgiu uma nova perspectiva que atribuiu ao indivíduo consciência de sua importância em relação ao mundo, conceito que historicamente ficou conhecido como Humanismo. Para Sevckenko (1994), o humanismo seria consequência de um momento histórico baseado no ressurgimento do comércio e das cidades, no crescimento demográfico e na inventividade técnica estimulada pelo desenvolvimento econômico.

Uma das características principais que define o período renascentista fundamenta-se na valorização da cultura antiga greco-romana como fonte de inspiração para a arquitetura, pinturas e produções artísticas da época. No entanto, essa busca pelos valores da cultura greco-romana não deve ser vista, segundo

² Segundo Funari & Pelegrini, não havia o conceito de patrimônio público entre os romanos antigos, o que torna compreensível o fato de colecionarem esculturas gregas em suas próprias casas.

Sevcenko (1994), como mera repetição, pois esse retorno aos conhecimentos da antiguidade estaria amparado no anseio do novo e na busca de respostas e reflexões para problemas pertinentes à época.

Para Azzi (2011), com o início do Renascimento, a partir dos séculos XIV e XV, e a consequente mudança de direção no paradigma do conhecimento, que transformou o modo de ver e pensar sobre a arte, houve uma aproximação entre a os conceitos que definiam patrimônio, memória e nação, principalmente a partir da concepção que atribuiu aos museus o espaço de depósito de bens e objetos considerados representativos do passado.

O interesse pelos vestígios materiais da Antiguidade levou os renascentistas à prática do colecionismo de objetos pertencentes à época, o que demonstra a relação de valorização histórica e artística que o período renascentista mantinha com os monumentos erigidos pelos gregos e romanos durante a Antiguidade. No entanto, o colecionismo praticado pelos renascentistas, segundo Choay (2001), não trouxe consigo uma consciência voltada para a conservação dos monumentos:

Não se podem colecionar os templos ou anfiteatros romanos. Não se pode mobilizar a paixão do colecionador para protegê-los. Contra as forças sociais da destruição que os ameaçavam, os edifícios antigos têm, como única proteção – aleatória, se não derrisória – a paixão do saber e o amor pela arte. Foi por isso que a tomada de consciência, no *Quattrocento*, do valor histórico e artístico dos monumentos da Antiguidade não acarretou sua conservação efetiva e sistemática (CHOAY, 2001, p. 52, grifo do autor).

Durante o Renascimento, de acordo com Choay (2011), edifícios e outros objetos legados pelos romanos foram denominados como “antiguidades”, e os responsáveis pelos estudos dessas antiguidades foram chamados de “antiquários”. No entanto, foi na Itália renascentista, mais especificamente durante o *Quattrocento*³, que foi elaborado, segundo a autora, o primeiro esboço do conceito de monumento histórico. Nesse aspecto, convém apresentar a distinção entre a concepção de monumento e a de monumento histórico.

Segundo a autora, o termo monumento deriva do substantivo latino *monumentum*, que por sua vez é derivado do verbo latino *monere* cujo significado seria “lembrar à memória”. Nesse sentido, monumento poderia ser compreendido enquanto todo artefato ou conjunto de artefatos concebidos intencionalmente a fim

³ Período designado pelos eventos artísticos e culturais ocorridos durante o século XV na Itália.

de lembrar à comunidade sobre acontecimentos, crenças ou pessoas, que de certa maneira, constituem parte de sua identidade.

O monumento histórico, por sua vez, não seria concebido de maneira intencional, mas sim, por meio de uma escolha entre edifícios preexistentes, seja por seu valor histórico, artístico ou pela grandiosidade. Segundo Choay (2011), o monumento histórico é constituído *a posteriori* e pode ser caracterizado como uma construção intelectual, que carrega um valor abstrato de poder.

Com o tempo, a função memorial do monumento vai diminuir e em seu lugar a noção de monumento histórico vai se consagrar, principalmente a partir do já mencionado *Quattrocento*, em grande medida devido à importância atribuída ao conceito de arte e a busca pelo ideal de beleza, tão característico do Renascimento Cultural. Segundo a autora:

Dando à beleza sua identidade e seu estatuto, fazendo dela o fim supremo da arte, o *Quattrocento* a associava a toda celebração religiosa e a todo memorial. Embora o próprio Alberti, o primeiro teórico da beleza arquitetônica, tenha conservado, piedosamente, a noção original de monumento, ele abriu caminho para a substituição progressiva do ideal de memória pelo ideal de beleza (CHOAY, 2001, p.20).

Os monumentos e demais vestígios materiais deixados pelos romanos, serviram como testemunhos materiais de escritos legados por diversos autores gregos e romanos (CHOAY, 2011). No entanto, para os antiquários renascentistas, os monumentos antigos eram fontes muito mais confiáveis sobre o passado do que os escritos deixados pelos historiadores gregos e romanos. Segundo a autora, “Não apenas esses objetos não têm como mentir sobre sua época, como também dão informações originais sobre tudo o que os escritores da Antiguidade deixaram de nos relatar [...]” (CHOAY, 2001, p. 63).

Para Fonseca (2005), se durante a Antiguidade e Idade Média, o único tipo de monumento conhecido era o intencional, a partir do Renascimento, são os valores históricos e artísticos os critérios para atribuição de valor a um monumento, o que, segundo ela, ocorre a partir do momento em que “na cultura ocidental, as noções de arte e de história adquirem alguma autonomia” (FONSECA, 2005, p.53).

Fonseca (2005) esclarece ainda que o Renascimento trouxe consigo a percepção de alteridade entre uma época e outra, característica que tornou possível que artefatos e edificações da Antiguidade fossem compreendidas como objetos de

contemplação e conseqüentemente, despertassem interesse no sentido de que se tornassem bens a serem preservados. Segundo Fonseca:

Foi preciso, portanto, que a noção de *monumento* - no seu sentido moderno – fosse formulada, enquanto monumento histórico e artístico, para que a noção de patrimônio se convertesse em categoria socialmente definida, regulamentada e delimitada, e adquirisse o sentido de herança coletiva especificamente cultural (FONSECA, 2005, p. 55, grifo do autor).

Nesse sentido, o conceito de patrimônio, entendido naquele momento como um conjunto de bens a serem preservados e legados para uma coletividade, surgiu a partir do momento em que os bens passaram a evocar a ideia de uma identidade nacional, o que ocorreu mais propriamente com a formação e consolidação dos Estados Nacionais.

Se as categorias que vão fundamentar a constituição dos chamados patrimônios histórico e artísticos começaram, portanto, a ser formuladas e aplicadas a bens, desde o Renascimento, foi a ideia de *nação* que veio garantir seu estatuto ideológico, e foi o Estado nacional que veio assegurar, através de práticas específicas, a sua preservação. (FONSECA, 2005, p. 55, grifo do autor.)

Portanto, se até o Renascimento, as ações voltadas para preservação de monumentos eram ações isoladas, de caráter aristocrático e facilmente identificadas com a tradição cristã, será a partir do século XVIII, mais notadamente na França e na Inglaterra, com a consolidação dos Estados Nacionais, que se desenvolveria o conceito moderno de patrimônio, e por consequência, mecanismos institucionalizados de proteção dos monumentos nacionais.

De acordo com Funari & Pelegrini (2006), a partir do século XVIII, houve uma transformação quanto à preocupação com a preservação do patrimônio nacional, resultando no rompimento do caráter aristocrático e do colecionismo de antiguidades que vigorava desde o período renascentista. A França pode ser pensada como exemplo, principalmente a partir da Revolução de 1789.

A Revolução Francesa viria a destruir os fundamentos do antigo reino. Ao acabar com o rei, toda a estrutura do Estado perdia sua razão de ser. A República criava a igualdade, refletida na cidadania dos homens adultos. E precisava criar os cidadãos, fornecer meios para que compartilhassem valores e costumes, para que pudessem se comunicar entre si, para que tivessem um solo e uma origem supostamente comuns. (FUNARI & PELEGRINI, 2006, p.15)

Nesse contexto, a construção de uma cultura e identidade nacional utilizou bases materiais que pudessem testemunhar a origem histórica da nação, representar os fatos memoráveis ligados à identidade dos indivíduos e fortalecer os laços de pertencimento. No século XX, por exemplo, enquanto os italianos resgataram vestígios e símbolos dos romanos antigos para evocar a ideia de força e militarismo⁴, os alemães utilizaram vestígios dos povos germânicos para evocar a ideia de conquistas e grandeza durante a ascensão do nazismo na década de 1930.

As rivalidades provocadas pela política imperialista das nações europeias durante o início do século XX impulsionou os nacionalismos, o que por sua vez, conferiu uma nova perspectiva no que se referiu à política de preservação do patrimônio. A realização da Conferência Internacional de Atenas em 1931 pode ser compreendida como o marco na política de formulações intergovernamentais voltadas à proteção e conservação do patrimônio.

Documento síntese da Conferência, a Carta de Atenas⁵ estabeleceu diretrizes e recomendações para que os Estados implementassem medidas de proteção do seu patrimônio. Ainda que tenha reconhecido a complexidade de estabelecer regras gerais a serem seguidas, em razão da diversidade dos marcos legais instituídos pelas nações participantes, a Carta recomendou aos Estados que estes se preocupassem em não alterar o aspecto e o caráter dos edifícios durante o processo de restauração.

Um dos pontos mais importantes da Carta consta a menção à necessidade de cooperação técnica e moral entre estudiosos e especialistas da área da arquitetura e restauração, destacando a importância do papel da educação para suscitar o respeito e valorização dos monumentos. Segundo texto da Carta:

[...] a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização. (Carta de Atenas, 1933).

⁴ Pode-se citar como exemplo o símbolo do *fascio*, um feixe de varas que foi utilizado como símbolo de força pelos fascistas e que remonta à época dos romanos antigos.

⁵ Fruto da reunião organizada pelo Escritório Internacional de Museus da Sociedade das Nações.

Segundo Scherer (1986), a Carta de Atenas sintetiza o conteúdo do Urbanismo Funcionalista, o qual, entre outros princípios, pressupõe a submissão da propriedade privada do solo urbano aos interesses coletivos e uso de técnicas modernas para a organização das cidades. No que se refere ao papel da Educação, a Carta recomendou que o poder público, por meio da atuação dos educadores, implementasse ações no sentido de contribuir para que os jovens desenvolvessem interesse pela proteção e conservação dos monumentos e obras de arte.

Após a Segunda Guerra Mundial, a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi decisiva para que o conceito de patrimônio se ampliasse, e ao mesmo tempo, incentivou os Estados participantes das convenções a adotarem programas educativos que estimulassem o desenvolvimento de técnicas e ciências no sentido de fortalecer a política de preservação do patrimônio.

2.2 A atuação da UNESCO frente à questão do patrimônio

A atuação de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e mais especificamente a atuação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por meio de convenções que geraram as Cartas Patrimoniais, foi decisiva para o desenvolvimento de políticas de proteção e preservação e para a adoção de programas educativos com o objetivo de estimular a apreciação e interesse pelo patrimônio cultural.

A Conferência realizada em Nova Delhi em 1956 recomendou aos Estados-membros que implementassem ações apropriadas para o desenvolvimento das ciências que pudessem contribuir para a proteção dos sítios arqueológicos. No entanto, um dos pontos principais da Carta diz respeito à educação, quando recomenda ao poder público que empreendesse ações para despertar o respeito e a estima dos estudantes para com o passado, principalmente por meio do ensino de História.

Em 1962 foi realizada em Paris, também sob a iniciativa da UNESCO, a Recomendação Paris a Paisagens e Sítios, destacando-se por ter sido o primeiro documento com a ideia principal sobre proteção da beleza e do caráter das paisagens, bem como seus respectivos territórios. Com esta Recomendação, não apenas ampliou-se o conceito de patrimônio cultural, ao considerar paisagens, sítios,

naturais, rurais ou urbanos, mas também apresentou a necessidade de estímulo nas áreas da educação para o desenvolvimento de medidas de proteção à natureza.

Em 1964, representantes de diversas nações se reuniram no II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos, ocorrida em Veneza, no intuito de desenvolver uma política comum de pesquisas e valorização dos monumentos. Lemos (2010) cita que o Congresso contou com a participação de mais de setecentos profissionais, inclusive brasileiros, e representou a preocupação em conservar os “valores artísticos representativos das civilizações do passado fundindo seu espírito com a vida moderna” (LEMOS, 2010, p. 78).

Para a conservação e restauração dos monumentos, o art. 2º da Carta de Veneza recomendou a colaboração de todas as ciências e técnicas que de alguma maneira, pudessem contribuir para o estudo e para a proteção do patrimônio. Além do mais, o Congresso marcou um novo período na política de proteção dos monumentos históricos, pois além de ter contado com a participação de diversos países, contribuiu para a tripla extensão conceitual envolvendo o patrimônio: a tipológica, a cronológica e a geográfica.

Sobre essa tripla extensão, Choay (2001) cita que a partir da década de 1960, enquanto os monumentos históricos eram considerados apenas uma herança do passado, novos tipos⁶ de bens começaram a fazer parte do repertório considerado como patrimônio. A ampliação cronológica também se deu a partir da década de 1960 quando o interesse das nações se voltou para um tempo mais recente, considerando monumentos datados do próprio século XX para serem incluídos na política de salvaguarda.

A ampliação geográfica do conceito de patrimônio pode ser percebida pelo aumento da quantidade e da localidade dos países participantes das principais conferências envolvendo a questão do patrimônio. A Conferência Internacional para a Conservação de Monumentos Históricos ocorrida em Atenas em 1931 contou somente com a participação de países europeus; a Conferência de Veneza, em 1964, contou com a participação de mais três países não europeus⁷ enquanto a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972 contou com a participação de oitenta países, localizados em cinco continentes.

⁶ A autora destaca edificações como bancos, imóveis para habitação, usinas, entre outras construções, que por fundamentarem-se em técnicas consideradas inovadoras, passaram a ser incorporadas ao corpus patrimonial.

⁷ Tunísia, México e Peru.

Realizada em Paris em 1972, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, a cargo da UNESCO, assinalou a necessidade de preservação do patrimônio cultural e natural em razão das consequências acarretadas pela evolução da vida social e econômica. A Convenção impulsionou a atuação da UNESCO no sentido de reconhecer a existência de lugares com valor universal excepcional do ponto de vista histórico e artístico e que, portanto, deveriam fazer parte do patrimônio comum da humanidade.

O art. 5º da Recomendação, na seção referente à proteção nacional e internacional do patrimônio cultural e natural, citou a importância dos Estados participantes da convenção instituírem medidas eficazes de proteção, conservação e valorização do patrimônio por meio da adoção de programas de educação e de informação com o objetivo de fortalecer a apreciação e respeito dos povos pelo patrimônio cultural e natural.

Fruto da Convenção, a Lista do Patrimônio Mundial foi um marco fundamental para estabelecer parâmetros e conceitos do que deveria ser considerado como patrimônio mundial⁸. Scifoni (2004) destaca que, a partir de então, tem sido o fator econômico, por meio do turismo, o estímulo para que os países inscrevam seus bens culturais na Lista do Patrimônio Mundial, com a intenção de que o título seja uma garantia de atratividade para visitação.

Em outubro de 1975 ocorreu em Amsterdam o Congresso do Patrimônio Arquitetônico Europeu, com a finalidade de reconhecer a arquitetura da Europa como patrimônio cultural do mundo todo. No entanto, um dos pontos mais importantes da Declaração disse respeito à ampliação do conceito de patrimônio para além de construções isoladas, e destacou a necessidade de valorizar e proteger também conjuntos, bairros e aldeias que apresentassem interesse histórico ou cultural.

Um dos itens elencados pela Declaração e que se refere às considerações essenciais produzidas pelo encontro, menciona a importância de estimular a apreciação do público para a sobrevivência do patrimônio arquitetônico. Para tanto, a Declaração apontou a importância no sentido de que as nações estimulassem programas de educação, não somente por iniciativa dos governos, mas também por

⁸ A lista conta com dez critérios, sendo seis baseados em critérios culturais e quatro em critérios naturais, sendo que a partir de 2004, o cumprimento de apenas um dos critérios já é suficiente para a inscrição como patrimônio mundial.

iniciativa de organizações privadas, fossem elas internacionais, nacionais ou até mesmo locais.

Funari & Pelegrini (2006) destacam que a atuação da UNESCO representou os interesses das potências econômicas, com o predomínio da valorização do patrimônio ligado às elites, principalmente na Europa, palco das principais convenções sobre o patrimônio ao longo do século XX. A Declaração do México em 1985⁹ foi fundamental para que essa visão de predomínio do patrimônio europeu se alterasse de modo com que a universalidade do patrimônio fosse reconhecida e ampliada para outras regiões do planeta.

Segundo a Declaração, o encontro fundamentou-se na necessidade de aproximação entre os povos, por meio do reconhecimento do pluralismo cultural¹⁰ e das múltiplas identidades culturais. O texto da Declaração assinalou a importância da comunidade internacional velar pela preservação e defesa cultural de cada povo. A partir de então seria impossível dissociar a noção de patrimônio cultural da noção de identidade cultural de um povo.

Todas as culturas fazem parte do patrimônio comum da humanidade. A identidade cultural de um povo se renova e enriquece em contato com as tradições e valores dos demais. A cultura é um diálogo, intercâmbio de ideias e experiências, apreciação de outros valores e tradições. No isolamento, esgota-se e morre (Declaração do México, 1985).

A Declaração de Budapeste sobre o Patrimônio Mundial, em 2002, teve por objetivo encorajar e convidar países que ainda não haviam aderido à Convenção de 1972 a realizar um inventário de seus bens culturais e naturais para possível inscrição na Lista do Patrimônio Mundial. A Declaração avançou no sentido de defender a importância da comunicação, educação e da sensibilização da sociedade em prol da defesa da proteção do patrimônio mundial.

Em 2003, aconteceu em Paris a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, com o objetivo de traçar diretrizes referentes à proteção e salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. Segundo definição trazida pela Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, de 2003, patrimônio cultural imaterial deve ser entendido como:

⁹ Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais sob a organização do ICOMOS (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios).

¹⁰ A Declaração define cultura enquanto o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social.

[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (UNESCO, 2006)

Segundo o documento síntese da Convenção, o patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente e interação com a natureza e história, contribui para o fortalecimento do sentimento de identidade e respeito à diversidade. Quanto à proteção desses bens, o documento mencionou as etapas de identificação, documentação, investigação, preservação, proteção, promoção, valorização, e transmissão como instrumentos para viabilizar a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.

Em 2005, sob a justificativa de que o reconhecimento da diversidade das expressões culturais tem sido um dos maiores desafios do século XXI, a UNESCO promoveu a Convenção sobre a Proteção da diversidade das Expressões Culturais. O Relatório da Convenção, intitulado “Repensar as Políticas Culturais”, citou a necessidade de repensar políticas que criassem condições de interação entre as culturas e estimulassem a produção de bens culturais locais.

Nesse sentido, a atuação da UNESCO estabeleceu diretrizes para que os Estados instituíssem políticas de defesa do patrimônio, e ao mesmo contribuiu para que o surgimento de uma nova perspectiva relativa à atribuição de sentido para o patrimônio. O reconhecimento da questão que possibilitou a inclusão dos bens de natureza imaterial nas políticas de salvaguarda do patrimônio é um passo importante para se pensar na própria relação entre patrimônio e educação.

2.3 Um novo sentido para o patrimônio

A atuação da UNESCO, além de ter fomentado o desenvolvimento de políticas de preservação e criação de programas educativos pelos Estados participantes das convenções, contribuiu também para que a noção de patrimônio adquirisse novos contornos conceituais. Antes atrelado ao caráter elitista e privado, e comumente associado a edificações de valor histórico e artístico, a noção de patrimônio ampliou-se, tornando complexo o processo de atribuição de valor para o patrimônio.

Lima (2015), ao fazer uma análise sobre a atribuição de valor instituída pelas instâncias consagradas em âmbito internacional, como a UNESCO, aponta o ato de patrimonialização como parte de um território de produção simbólica, que envolve relações de poder. Para tanto, a autora recorre ao conceito de poder simbólico de *Bourdieu* para compreender o modelo hegemônico patrimonialista que vigora na prática de atribuição de valor aos bens culturais.

Bourdieu (1989) apresenta a concepção de que os diferentes universos simbólicos como mito, língua, arte e ciência “são instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos” (BOURDIEU, 1989, p.8) e que, portanto, inscrevem-se como formas simbólicas num campo de conflito ideológico. O efeito ideológico consistiria na imposição de sistemas de classificação sob uma aparência de legitimação, ou seja, as relações de força contidas na imposição se manifestariam de forma irreconhecível quanto às relações de sentido.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p. 14, grifo do autor).

A autora utiliza a concepção de poder simbólico de Bourdieu com a finalidade de demonstrar que os critérios utilizados por instituições carregam em si relações de poder que, embora aparentemente imperceptíveis, repercutem no meio social e são revestidos de ação política e ideológica. Segundo Lima:

[...] a literatura que trata o tema aponta o ato de patrimonializar como procedimento cultural específico porque é do domínio do quadro especializado. E em razão de agregar novo sentido para a coisa que foi intelectualmente apropriada pela interpretação das instâncias de consagração, a Patrimonialização formaliza um novo *status*, conferindo, por essa medida, atribuição qualitativamente destacada: a representação distintiva de natureza simbólica que estabelece a categoria cultural Bem – Patrimônio (LIMA, 2015, s.p).

Nesse sentido, a própria Lista do Patrimônio Mundial, a *World Heritage List*, e seu critério consagrado do “valor universal excepcional sob o ponto de vista da história, da arte ou da ciência” refletiu o caráter hierárquico que reveste o ato de patrimonialização a partir das diretrizes dos órgãos internacionais como a UNESCO,

cuja tendência tem sido influenciar ou até mesmo padronizar os critérios para seleção do patrimônio existente nos países.

No que se refere à inclusão do patrimônio imaterial no rol de interesse das políticas de preservação, é fundamental compreender o contexto histórico que possibilitou tal situação. Para tanto, Fonseca (2005) elenca três condições específicas do período Pós Segunda Guerra Mundial, que levaram à formulação dos direitos culturais enquanto direitos humanos: a extinção do colonialismo; o aumento do consumo de bens culturais e o processo de antropologização do conceito de cultura.

Segundo a autora, o processo de extinção do colonialismo dos países que estiveram sob o jugo dos países imperialistas europeus levou estes novos territórios recém-independentes a lidar com o desafio de concentrar suas forças na construção e resgate de uma cultura própria, o que provocou, ao mesmo tempo, a ascensão de novos atores sociais no contexto de movimentos em prol dos direitos civis. Sob a mesma perspectiva, Funari & Pelegrini (2006) citam que:

Esses movimentos demonstravam, a um só tempo, a existência de diversos grupos e interesses sociais e como essa variedade podia gerar conflitos sociais no interior dos países. A ideia de unidade nacional, uma só língua, cultura, origem e território, na base da concepção do patrimônio nacional, era minada no cotidiano das lutas sociais. (FUNARI & PELEGRINI, 2006, p.23).

A segunda condição apresentada por Fonseca (2005) diz respeito ao aumento do consumo de bens culturais, decorrentes da ampliação do acesso à educação formal enquanto a terceira condição cita o processo de antropologização do conceito de cultura, no sentido de abranger a atividade humana em geral, ou seja, as manifestações e expressões de qualquer grupo humano passaram a ser consideradas como bens culturais importantes no processo de seleção e valorização do patrimônio.

A partir do reconhecimento de que as pessoas de um determinado grupo ou comunidade compartilham valores e uma identidade cultural em comum, o patrimônio, antes restrito à concepção material e de valor excepcional, aproximou-se gradualmente das ações cotidianas do convívio social:

A própria dinâmica cultural expressa nos movimentos que deram origem à discussão sobre a necessidade de salvaguarda do patrimônio imaterial e à

historicidade dos conceitos que a envolvem explicitam o reconhecimento de que o patrimônio materializa as mais diversas formas de cultura e que, portanto, se constitui em mais uma esfera de embates sociais (PELEGRINI & FUNARI, 2008, p. 31).

A partir de então, estudos envolvendo o patrimônio cultural ampliaram-se, na perspectiva que considera uma noção mais globalizante de patrimônio, incluindo a relação do homem com o ambiente como fator fundamental para a compreensão da dinâmica a questão do patrimônio. O conceito de meio ambiente histórico, ou cultural, fundamentou-se na perspectiva de que homem e o meio em que está inserido são elementos indissociáveis, tornando-se difícil separar o natural do cultural.

Para Martins (2015), o conceito de patrimônio cultural envolve realizações humanas atreladas ao seu contexto territorial, “uma vez que todo o espaço ocupado pelo homem está demarcado e oferece testemunho de sua ação em busca de sua sobrevivência e bem-estar” (MARTINS, 2015, p. 53). Essa nova perspectiva, segundo Melo & Cardozo (2015), repercutiu na maneira da História repensar a questão sobre o patrimônio:

Em lugar dos heróis nacionais e seus feitos, das estátuas de bustos famosos, de casarões e palacetes, o que se privilegia como patrimônio imaterial são as representações, saberes, expressões, celebrações, crenças e lugares culturais, que são parte importante da construção das identidades de grupos que sempre foram desconsiderados (MELO & CARDOZO, 2015, p. 1068).

Para Melo & Cardozo (2015), o resultado dessas transformações, que incluiu a utilização de fontes históricas como falas e memórias de personagens que ficavam de fora do interesse no processo de escrita da História, foi responsável por trazer à tona novas perspectivas para o conceito de democratização e apropriação do patrimônio por toda a população, o que, segundo os autores, possibilitou o desenvolvimento de projetos educacionais, em grande medida, em razão do turismo.

Choay (2011) destaca que o desenvolvimento do turismo cultural, de caráter planetário, provocou uma expansão significativa de público de monumentos históricos e museus, os quais desempenharam uma dupla função: propiciar conhecimento e ao mesmo tempo servir de “produtos culturais, fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos” (CHOAY, 2011, p. 211).

Porém, a autora faz uma crítica à situação em que o valor econômico é priorizado, e as ações têm basicamente a finalidade multiplicar o número de visitantes dos monumentos.

Na mesma perspectiva, Fonseca (2005) menciona que a ação do Estado frente à política de preservação do patrimônio tende a reproduzir os interesses econômicos e políticos de grupos específicos no poder, o que conseqüentemente pode causar contradições e conflitos na relação entre Estado e sociedade. Dentre os conflitos, Chuva (2012) destaca o processo de gentrificação¹¹ como o resultado em que as ações de proteção e salvaguarda não levam em consideração as relações estabelecidas entre os bens culturais e a comunidade a qual elas fazem parte.

A autora apresenta a perspectiva de que no processo de patrimonialização, os valores atribuídos aos bens culturais devem partir dos grupos relacionados a tais bens, no sentido de que eles sejam os sujeitos produtores de sentido de seu próprio patrimônio. O processo de seleção e principalmente de atribuição de valor do patrimônio e bens culturais tem se mostrado complexo e, em grande parte mediada pela ação do Estado, acabou por consolidar a noção de patrimônio enquanto prioritariamente os bens materiais.

Segundo Fonseca (2005), a ideia de que preservação é sinônimo de guarda de bens materiais de valor excepcional, para a finalidade de contemplação e fonte de conhecimentos é considerada “uma postura museológica anacrônica, elitista, tanto de um ponto de vista puramente mercadológico quanto de um ponto de vista político” (FONSECA, 2005, p. 71). Essa perspectiva reside no fato de que, por séculos, estados nacionais selecionaram como patrimônio monumentos e edificações ligadas à história nacional, basicamente de caráter elitista, como uma forma de legitimação e construção de uma identidade nacional em comum.

O exemplo do processo de patrimonialização ocorrida no Brasil é um exemplo contundente da evolução que a noção de patrimônio tomou ao longo do século XX. Da consagração do patrimônio edificado, pertencente ao passado colonial de caráter elitista à noção de referências culturais de caráter intangível do cotidiano de comunidades populares, a ação do Estado percorreu todo o processo

¹¹ Segundo Chuva (2012) o termo é utilizado para denominar áreas decadentes ou deterioradas que passaram por políticas de requalificação, provocando valorização dos imóveis ao ponto de causar a expulsão da população da área, por meio de desapropriações.

que atribuiu um novo sentido para o patrimônio nacional e possibilitou o surgimento dos pressupostos teóricos da educação patrimonial.

2.4 A trajetória da política de patrimônio no Brasil

No Brasil, a trajetória da política de preservação do patrimônio está intrinsecamente associada à criação do SPHAN em 1937, o que representou o marco inicial de uma instituição com poderes e instrumentos legais para a seleção e proteção do patrimônio nacional. No entanto, para compreender o panorama que tornou possível sua institucionalização, será necessário um recuo no tempo com o objetivo de apresentar algumas propostas que antecederam a criação do órgão pelo governo.

A discussão sobre a necessidade de um órgão para a proteção do patrimônio nacional data do início do século XX e embora a concepção tradicional relacione as medidas de proteção do patrimônio à criação do SPHAN em 1937, pode-se destacar algumas iniciativas anteriores, como projetos de lei cujo objetivo se relacionava à tentativa de preservação e proteção do patrimônio nacional.

No ano de 1923, o deputado Luiz Cedro apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 350/1923 para a criação da Inspeção dos Monumentos Históricos dos Estados Unidos do Brasil com o objetivo de conservar os imóveis públicos ou particulares que do ponto de vista da história ou da arte fossem preservados, segundo o interesse nacional.

Dois anos depois, o deputado Jair Lins apresentou esboço de anteprojeto de lei federal de proteção do patrimônio artístico a pedido do Presidente do Estado de Minas Gerais. O documento destacou a necessidade de proteção do patrimônio histórico e artístico como potencial pedagógico, referindo-se à influência das obras de arte e edificações históricas como eficientes no sentido de oferecer meios de instrução ao povo.

Em agosto de 1930, o deputado José Wanderley de Araújo Pinho apresentou à Câmara dos Deputados projeto de lei nº 230/1930 para a criação da Inspeção de Defesa do Patrimônio Histórico-Artístico Nacional, porém, tanto a discussão quanto a votação acabaram não ocorrendo devido às mudanças políticas oriundas da instalação do governo provisório de Getúlio Vargas, a partir de Revolução de 1930.

Esses projetos mencionados não obtiveram êxito, principalmente porque tais propostas esbarraram na questão da propriedade privada, prevista no art. 72 da Constituição de 1891, que assegurava o direito à propriedade em sua plenitude, salvo em situações em que a desapropriação tornava-se necessidade ou utilidade pública, porém, o texto da Constituição não relacionava tal necessidade a questões referentes à proteção do patrimônio.

A partir da década de 1930 e o novo cenário político instituído, iniciou-se um processo de centralização política cuja característica marcante foi o desejo pela construção de uma nacionalidade comum, o que demandou esforços pelo resgate de símbolos e atos que representassem a história nacional. Para tanto, a iniciativa do Governo Vargas fundamentou-se na busca e valorização de edificações e monumentos cívicos, principalmente de cunho político ou militar.

Uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi a elevação da cidade de Ouro Preto à categoria de Monumento Nacional, por meio do decreto nº 22.928 de 1933. Segundo Fernandes (2010):

[...] com essa medida legal, o governo não só reconhecia o valor simbólico do barroco mineiro na formação da cultura nacional mas, sobretudo reforçava o imaginário republicano, uma vez que a antiga cidade de Vila Rica, hoje Ouro Preto, fora palco do primeiro movimento de libertação colonial que propunha a implantação de uma República. (ORIÁ, 2010, p.9)

A decisão de declarar a cidade de Ouro Preto patrimônio nacional é considerada um marco quanto a medidas de salvaguarda do patrimônio, porém, a Constituição Federal de 1934, mais especificamente do Art. 148, trouxe os pressupostos necessários para a criação de uma instituição revestida de medidas legais cujo objetivo fosse a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

O art. 10º, inciso III da Constituição de 1934, determinou como competência do Estado a possibilidade de impedir a evasão de obras de arte do território nacional. Na realidade, como assinala Fernandes (2010), desde meados da década de 1910 já havia manifestações, de alguns setores da sociedade, para conter a evasão de obras de arte para o exterior, “[...] sobretudo as de estilo barroco, como consequência da expansão do mercado internacional de antiguidades” (FERNANDES, 2010, p. 7).

O decreto nº 24.735 de julho de 1934, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, aprovou um novo regulamento para o Museu Histórico Nacional¹² e ao mesmo tempo criou a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IMN) com a finalidade de inspeção das edificações de valor histórico e artístico e o controle do comércio de objetos de arte e antiguidades.

No entanto, é mais especificamente a partir da década de 1930 que as iniciativas preservacionistas alcançam resultados mais consistentes e a formulação de um projeto para a criação de um órgão federal de proteção do patrimônio nacional começa a ser delineado. A participação de intelectuais e artistas conhecidos como modernistas, com destaque para a atuação e envolvimento de Mário de Andrade foi fundamental nesse processo.

Segundo Fonseca (2005), a criação do Serviço do Patrimônio e Artístico Nacional (SPHAN) deve ser analisada à luz de dois fatos marcantes para a primeira metade do século XX: o movimento modernista da década de 1920 e a instauração do Estado Novo, no ano de 1937. Nesse sentido, torna-se necessário uma breve apresentação do contexto cultural que tornou possível pensar a formulação e instituição de um órgão federal com a função de proteger o patrimônio histórico e artístico nacional.

No Brasil da década de 1920, a influência da expressão estética europeia ainda predominava na literatura e nas artes, o que motivou os modernistas a desenvolverem uma visão crítica de um país que via nos traços primitivos de sua cultura um sinal de atraso. A ideia de uma cultura nacional, fundamentada na redescoberta de elementos que pudessem representar uma unidade cultural para o povo brasileiro era um tema cada vez mais recorrente entre os modernistas.

Segundo Fonseca (2005), o Movimento Modernista da década de 1920 não pode ser considerado exclusivamente como um movimento de ruptura de preceitos artísticos e literários, pois o movimento atuou no sentido mais amplo de repensar a relação entre a função da arte e sua relação com a sociedade.

Ao se alinharem à modernidade a partir de sua concepção da arte como um campo autônomo, os modernistas brasileiros não romperam apenas com uma tradição estética; romperam com toda uma tradição cultural profundamente enraizada não só entre produtores e consumidores de literatura e de arte, como em toda a sociedade (FONSECA, 2005, p. 89).

¹² Criado em 1922 pelo então presidente Epitácio Pessoa e localiza-se na cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, a questão que envolvia a busca por uma identidade nacional era um dos grandes fatores que motivavam os modernistas a assumirem também a função de atores políticos. Foi nesse contexto que podemos compreender a atuação do modernista Mário de Andrade na elaboração do anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional a pedido do então ministro Gustavo Capanema.

Empossado em julho de 1934, Gustavo Capanema foi escolhido para a pasta da Educação e Saúde Pública (MES) pelo presidente Getúlio Vargas num período em que os esforços se concentravam na busca pela construção de um ideário de nacionalidade comum, o que poderia ser consolidado a partir da seleção de símbolos e monumentos que representassem a nação brasileira. A própria Constituição Federal de 1934, em seu art. 148 já havia apresentado como dever do Estado a proteção dos objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país ao mesmo tempo em que apresentou um abrandamento para a lei de propriedade¹³.

A partir de então, abriu-se a possibilidade de uma atuação política mais consistente no sentido de elaborar diretrizes e angariar a participação de novos atores para a criação de um órgão de proteção do patrimônio. De acordo com Fonseca (2005) a atuação de Capanema foi essencial para a entrada do Estado na questão sobre o patrimônio e para que a conseqüente mobilização referente à proteção dos monumentos e obras de arte nacionais se concretizasse.

Como descreve a autora, a ideia inicial de Capanema era efetuar um levantamento de obras de pintura de valor excepcional, existentes na cidade do Rio de Janeiro, recorrendo a Mário de Andrade, cuja experiência frente ao Departamento de Cultura da cidade de São Paulo foi um fator decisivo para que o modernista fosse incumbido de elaborar um anteprojeto para a criação de um serviço do patrimônio no Brasil.

Expoente do Movimento Modernista, Mário de Andrade pensou em um projeto para a instituição de um serviço para o patrimônio nacional e apresentou uma concepção de patrimônio inédito para a época, ao incluir em seu anteprojeto aspectos imateriais da cultura, como hábitos, credences, cantos e lendas populares. Segundo Sala (1990) Mário de Andrade “[...] buscava as raízes mais populares e

¹³ “É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar. A desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á nos termos da lei, mediante prévia e justa indenização”. (Constituição Federal de 1934, Art. 113, inciso 17).

vitais do povo, através do estudo da cultura de seus diversos elementos sociais” (SALA, 1990, p. 21).

Com a instauração do Estado Novo, houve um esforço para a elaboração de uma versão sintética da identidade nacional, num processo de identificação entre os cidadãos e a nação. A criação de um órgão federal de preservação do patrimônio viria de encontro ao interesse de consolidar símbolos que legitimassem a instauração de uma nova era política e ao mesmo tempo despertasse na sociedade o interesse pelo patrimônio nacional.

O interesse de segmentos da sociedade pela defesa do Patrimônio Histórico e Artístico, manifesto durante a década de 20, com o apoio da vanguarda modernista, só logrou sensibilizar o Poder Público quando esta medida passou a ser considerada um elemento importante no amplo quadro de manipulação dos recursos simbólicos necessários à legitimação de uma nova ordem política – o Estado Novo. (FERNANDES, 2010, p. 10).

Fonseca (2005) destaca que um dos problemas enfrentados pelos modernistas residiu no fato de lidar com a instrumentalização da cultura e educação para fins ideológicos do Estado, uma vez que o projeto de construção de uma cultura nacional pelos modernistas implicava a dimensão crítica da produção intelectual e artística, o que não era bem visto pelo Estado Novo. Segundo a autora:

Tanto os intelectuais – inclusive os modernistas – como os políticos do Estado Novo entendiam o povo como a *massa*, sem canais próprios de expressão. Os intelectuais modernistas, no entanto, e Mário de Andrade, sobretudo, valorizavam positivamente o povo, reconhecendo na criatividade das manifestações populares a presença viva e dinâmica de nossas raízes culturais. (FONSECA, 2005, p. 121, grifo do autor).

Sala (1990) destaca que a preocupação de Mário de Andrade, ao efetuar o anteprojeto, era apresentar uma proposta equilibrada entre o popular e o erudito, com destaque para os aspectos imateriais da cultura, o que resultou na adoção parcial de sua proposta. Nesse sentido, o decreto que instituiu um órgão de preservação seguiu os interesses dos articuladores do Estado Novo, prevalecendo o patrimônio material, ligado principalmente ao passado representativo da elite.

A preocupação maior de Mário de Andrade não se restringia à conceituação de patrimônio, mas também dizia respeito à caracterização da função social do órgão, o que implicava detalhar atividades que facilitassem a comunicação com o público (FONSECA, 2005, p. 102)

A questão acerca da educação e a comunicação com o público eram fatores fundamentais para Mário de Andrade em seu anteprojeto. Além dos aspectos conceituais do que deveria ser classificado ou entendido como patrimônio; sua preocupação também estava relacionada a caracterizar a concepção social do órgão, no sentido de estabelecer a importância deste enquanto canal de comunicação com o público.

O anteprojeto apresenta a percepção dos museus como agências educativas cujo objetivo era a divulgação dos bens culturais para a população, na perspectiva de coletivização do saber. Segundo Fonseca (2005) a concepção sobre a importância de museus municipais a partir da realidade dos bens culturais locais de um povo foi um dos pontos que podem ser considerados mais avançados em seu anteprojeto:

Enquanto os museus nacionais e os das grandes cidades tenderiam à especialização, os museus municipais seriam ecléticos, seus acervos heterogêneos, e os critérios de seleção das peças ditados pelo valor que apresentam para a comunidade local tal como os habitantes a concebem (FONSECA, 2005, p. 101).

O patrimônio como objeto e o público como alvo foi um traço marcante no anteprojeto de Andrade, porém, a participação popular seria limitada à organização dos museus municipais “[...] cuja leitura só faria sentido para os habitantes locais” (FONSECA, 2005, p. 102), porém, com a institucionalização da figura do intelectual como mediador entre os interesses da população e o Estado. No entanto, segundo a autora, Mário de Andrade acreditava que a divulgação das produções artísticas, tanto as eruditas quanto as populares, democratizaria a cultura e ao mesmo tempo despertaria na população “o sentimento de apego às coisas nossas” (FONSECA, 1997, p. 102).

2.5 A institucionalização de um órgão em defesa do patrimônio nacional

O SPHAN começou a funcionar, de maneira experimental, em 1936 e logo no ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, foi oficialmente criado o órgão, sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1898, Rodrigo M. F. de Andrade conciliava a profissão de jornalista com as atividades de advogado e durante a

década de 1920 iniciou uma aproximação com intelectuais do movimento modernista, em especial, com Mário de Andrade.

O contato com as cidades mineiras foi um fator fundamental para que Rodrigo de Andrade desenvolvesse o interesse pela temática do patrimônio, descobrisse o barroco e percebesse a necessidade de proteção aos monumentos históricos que lá existiam. Além do mais, Minas Gerais começou a ser identificada, entre os modernistas, como o berço da civilização brasileira, despertando em nomes como Mário de Andrade e o arquiteto Lúcio Costa, a admiração pela arquitetura colonial mineira.

A descoberta do barroco pelos modernistas e o interesse demonstrado pela arquitetura e objetos de arte colonial de Minas Gerais foi um passo fundamental para o início da atuação do SPHAN, possível de se percebido, por exemplo, na prioridade dada ao valor histórico e artístico na seleção e valoração dos bens culturais materiais a compor o patrimônio nacional. O Decreto-Lei nº 25 de 1937, por exemplo, apresenta como definição para patrimônio histórico e artístico nacional:

[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (BRASIL, 1937)

Ainda que tenha contemplado parcialmente o anteprojeto de Mário de Andrade, o Decreto-Lei nº 25 apresentou a concepção do modernista no que se refere à inscrição dos bens culturais pelo SPHAN. Segundo tal concepção, os bens seriam divididos em quatro livros, conhecidos como Livros do Tombo¹⁴, a serem inscritos dependendo dos critérios analisadas pelo órgão.

O Decreto-Lei nº 25, além de ter apresentado uma definição para patrimônio artístico nacional, também apresentou uma definição para o tombamento geral do patrimônio, e garantiu ao órgão os meios legais para atuação num campo complexo; o da propriedade. Segundo Fonseca (2005) o tombamento surgiu como um compromisso entre o direito individual à propriedade e a defesa do interesse público pela preservação dos bens culturais do país.

No entanto, mesmo que a prática do Tombamento já constasse em Lei, sua legitimação social ainda era algo a ser conquistada; o que segundo a autora, foi

¹⁴ Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes e Livro do Tombo das Artes Aplicadas.

realizada a partir do trabalho rigoroso e ético de Rodrigo M. F. de Andrade. O período em que esteve na direção do SPHAN é conhecido entre diversos autores, a exemplo de Fonseca (2005), como a “fase heroica”, em razão de o órgão ser instituído em meio a um momento político e os diversos desafios enfrentados, como a própria legitimação do órgão e a consolidação da política do tombamento.

Desde o início de sua atuação, Rodrigo M. F. de Andrade pontuou a necessidade de uma ação sistemática e contínua no sentido de desenvolver conhecimentos mais profundos de nossos bens culturais, além do desenvolvimento de um saber técnico que subsidiasse a tomada de decisões quanto a quais bens móveis e imóveis incluir nos Livros do Tombo.

Na prática, nos trinta primeiros anos da atuação do SPHAN, a prioridade dada aos bens imóveis do período colonial pode ser relacionada ao momento político, no qual se buscava a afirmação de uma cultura nacional, por meio do projeto ideológico do Estado Novo. Fonseca (2005) demonstra que até o final de 1969, quase metade dos tombamentos efetivados¹⁵ pertencia à arquitetura religiosa de regiões como Pernambuco, Bahia ou Minas Gerais, ou seja, regiões ligadas a ciclos econômicos importantes do período colonial do Brasil.

No período Pós-Estado Novo houve a continuidade dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, seguindo as mesmas orientações, técnicas e critérios de seleção dos bens a serem preservados, sendo o tombamento o principal instrumento para a legitimação da função do DPHAN¹⁶. O reconhecimento da importância do órgão junto à sociedade ainda apresentava-se como um desafio, apesar da atuação de Rodrigo M. F. de Andrade como diretor ser considerada como fundamental para tanto.

Segundo Fonseca (2005) a atuação ética e transparência na gestão dos recursos públicos por Rodrigo M. F. de Andrade bem como os esforços no sentido de produção dos saberes alcançados por meio dos tombamentos foram pontos fundamentais para a legitimação do SPHAN, porém, a autora pontua que com o passar dos anos, o prestígio alcançado pelo órgão sofreu desgastes, em grande parte, devido às mudanças políticas, culturais e econômicas enfrentadas pelo país, principalmente a partir da década de 1960.

¹⁵ Fonseca (2005, p. 113) cita que dos 803 bens tombados pelo SPHAN até 1969, 368 pertenciam à arquitetura religiosa, 289 à arquitetura civil e 43 à arquitetura militar.

¹⁶ Em 1946 houve a alteração de SPHAN para DPHAN (Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional)

A atuação do DPHAN, amparado pela UNESCO, foi fundamental para demonstrar ao poder público que era possível estabelecer relações entre valor cultural e valor econômico, no sentido de apresentar argumentos em defesa da preservação do patrimônio atrelados aos interesses de desenvolvimento econômico. No entanto, a partir da aposentadoria de Rodrigo M. F. de Andrade em 1967, o DPHAN passou a enfrentar inúmeros desafios, em grande medida devido ao panorama cultural, social, político e econômico da década de 1970 em diante.

Após a saída de Rodrigo M. F. de Andrade, o nome escolhido para a direção do DPHAN foi o arquiteto Renato Soeiro, cujo maior desafio continuou sendo a luta pela manutenção da política de preservação, no sentido de convencer autoridades de que era possível atrelar o valor cultural dos bens ao valor econômico. Nesse sentido, e por consequência da urbanização e industrialização crescentes, a política de tombamentos compreendeu a necessidade de incluir a preservação de conjuntos arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos.

O Decreto nº 66.967 de 27 de julho de 1970, que dispôs sobre a organização do Ministério da Cultura, em seu art. 14º, concedeu autonomia administrativa e financeira ao DPHAN, sendo denominado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Meses antes, havia acontecido em Brasília o 1º Encontro dos Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais, onde foi firmado o chamado Compromisso de Brasília.

No Encontro foi firmado o compromisso político envolvendo a necessidade de uma ação supletiva por parte dos Estados e municípios à ação federal de proteção dos bens culturais do país, com destaque para a proteção dos bens culturais de valor regional, por meio da instituição de museus regionais. No Compromisso de Brasília também houve a recomendação para que os Estados e municípios promovessem e divulgassem seu acervo de bens culturais, por meio de veículos midiáticos diversos.

No ano seguinte, em outubro de 1971, no encontro conhecido como Compromisso de Salvador, houve a manifestação de apoio político à preservação de bens naturais como paisagens, parques e conjuntos urbanos que representassem valor cultural local ou para o país. Outro ponto a ser destacado foi a recomendação aos governos estaduais e municipais para que elaborassem calendário contendo

festas tradicionais e folclóricas, com o objetivo de valorizar e difundir suas tradições culturais.

De fato, o art. 23 do Decreto-Lei nº 25 de 1937 já mencionava a importância de firmar acordos com estados e municípios no sentido de uma ação supletiva à proteção federal dos bens culturais, concretizado a partir da realização do Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas (PCH). Criado em 1973, o programa previa a recuperação de cidades históricas da região Nordeste, com a finalidade de preservar monumentos tombados, tornando-os mais atrativos para gerar renda através do turismo.

Durante a década de 1970, o IPHAN sofreu críticas devido à predominância dada à política do tombamento de edificações e monumentos que remetiam ao passado colonizador do Brasil. Segundo Fonseca:

Para setores modernos e nacionalistas do governo, era necessário não só modernizar a administração dos bens tombados, como também atualizar a própria composição do patrimônio, considerada limitada a uma vertente formadora da nacionalidade, a luso-brasileira, a determinados períodos históricos, e elitista na seleção e no trato dos bens culturais, praticamente excluindo as manifestações culturais mais recentes, a partir da segunda metade do século XIX, e também a cultura popular. (FONSECA, 2005, p. 143).

Segundo Fonseca (2000), a partir da década de 1970, a noção de referências culturais se consolida no vocabulário das políticas culturais, principalmente a partir da criação do Centro Nacional de Referência Cultural (1975), quando foi acrescida à noção de patrimônio, a possibilidade de atrelar os monumentos à atividade turística e à integração da dinâmica das cidades na prática de preservação.

A questão norteadora do CNRC era aprofundar conhecimentos relacionados aos bens culturais do Brasil de maneira a buscar alternativas mais apropriadas ao desenvolvimento econômico do país, privilegiando as manifestações culturais populares. De acordo com Fonseca (2000) a preocupação em traçar referências culturais significou lançar um novo olhar para representações que remetessem tanto à paisagem quanto a edificações e objetos, fazeres, saberes, crenças e hábitos e que, portanto, configurassem uma identidade da região para seus habitantes.

Em 1979, o IPHAN foi dividido em Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), na condição de órgão normativo e na Fundação

Nacional Pró-Memória (FNPM) como órgão executivo. A criação da FNPM, autorizado pela Lei nº 6.757 de 1979 foi justificada pela necessidade de agilizar a captação de recursos para a realização de programas e projetos culturais que abarcassem uma gama maior de bens pertencentes a comunidades populares. Segundo Funari & Pelegrini (2006), na década de 1980:

A proteção de monumentos isolados, outrora priorizada, foi suplantada pela preservação dos espaços de convívio, assim como pela recuperação dos modos de viver de distintas comunidades, manifestas, por exemplo, na restauração de mercados públicos e de outros espaços populares. (FUNARI & PELEGRINI, 2006, p. 49).

O papel desempenhado pela FNPM foi assumir uma posição política comprometida com grupos sociais populares, o que ficou evidente por meio do documento conhecido como Compromisso Cultural da Nova República, de 1985. Segundo o documento, a política cultural do país deveria ser guiada pela democracia, diversidade cultural e valorização de uma sociedade multiétnica, ou seja, preceitos inseridos no art. 216 da Constituição Federal de 1988.

Segundo Funari & Pelegrini (2006) a abertura política vivenciada na década de 1980 propiciou a revisão na concepção da política de preservação e trouxe à tona a importância de proteger manifestações populares indígenas e afro-brasileiras, a defesa do meio ambiente e da pluralidade cultural. Em 1986, o tombamento do Terreiro da Casa Branca (BA) foi considerado um avanço, devido ao reconhecimento de um patrimônio ligado à religiosidade e cultura de matriz africana.

A partir de 1990, em decorrência de uma reestruturação administrativa do Governo Collor, houve a extinção do Ministério da Cultura¹⁷ e da Fundação Nacional Pró-Memória, por meio da Lei nº 8.029/1990. Durante os primeiros meses do ano de 1990 as atividades da SPHAN foram interrompidas até a promulgação da Lei nº 8.113 de 12 de dezembro de 1990, que criou o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC) com a finalidade de preservação do patrimônio cultural do país, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

No fim de 1992, o governo de Itamar Franco restabelece o Ministério da Cultura e em 1994, por meio da medida provisória nº 752/1994, o nome IPHAN é restabelecido em substituição ao IBPC. Entre os anos de 1994 a 1999 o nome escolhido para a presidência do IPHAN foi o arquiteto e urbanista paraibano Glauco

¹⁷ Em seu lugar é criado a Secretaria de Cultura, vinculada à presidência da República.

Campello, e uma das primeiras iniciativas desse novo período foi a organização do Projeto de Preservação do Patrimônio urbano IPHAN/BID, que em, 1997 passaria para o Ministério da Cultura sob o nome de “Programa Monumenta”.

O objetivo do Programa Monumenta¹⁸ era aliar a preservação do patrimônio histórico ao desenvolvimento local, gerando renda e contribuindo para a inclusão social, no sentido de estimular a qualificação de edificações para habitação. O principal instrumento de atuação do programa era o financiamento para a recuperação de imóveis privados, principalmente aqueles pertencentes a centros históricos, incentivando o protagonismo municipal frente a uma política de preservação que já não priorizava o patrimônio de forma isolada, mas sim, integrado à dinâmica da cidade.

Em 2000, o Decreto nº 3.551/2000 instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI). A partir do Decreto, a política de preservação do IPHAN foi ampliada no sentido de reconhecer conhecimentos populares, modos de fazer, rituais e festas, formas de expressão e espaços públicos de convivência como possíveis bens culturais a serem inscritos nos livros de Registro organizados pelo IPHAN.

2.6 A Política de Patrimônio Imaterial no Brasil

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 216, apresentou uma nova concepção de patrimônio cultural:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – Os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

¹⁸ Em 1999 foi firmado o primeiro acordo de empréstimo internacional entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a execução do Programa Monumenta.

A inclusão do conceito de patrimônio cultural imaterial pela Constituição Federal é consequência da luta de diversos movimentos sociais cujas reivindicações foram inseridas no texto constitucional. Para Benevides (1991) o momento que antecede a Constituição é marcado pelo surgimento de novos movimentos sociais que, por meio de fóruns de debates e da divulgação de suas propostas, se organizam com um nível considerável de participação em torno de questões que até então ficavam sob o jugo exclusivo de juristas e políticos.

Silveira (2000) descreve que a transição de um governo autoritário para um regime de democracia representativa foi permeada pela atuação dos movimentos sociais, caracterizados pela resistência e negação à ordem autoritária ainda vigente e fundamentados nos preceitos dos direitos de cidadania. Tal cenário tornou possível a luta pela criação de novos espaços de interlocução públicos, o que segundo o autor, revela uma capacidade política voltada para princípios e valores democráticos impensados para aquele momento histórico.

Esses novos espaços de interlocução, segundo Silveira (2000), abrigaram uma pluralidade de atores empenhados em construir coletivamente a democracia, o que possibilitou que camadas populares da sociedade pudessem se organizar em torno de diversas reivindicações. A Constituição abriu caminho para que as expressões da cultura popular conquistassem espaço nas novas políticas de preservação como aconteceu em agosto de 2000 com a publicação do Decreto nº 3551/2000 que instituiu o Registro de Bens de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI).

Para Marins (2016), o Decreto pode ser considerado como um avanço de renovação tipológica porque além de incluir os saberes e formas de expressão, celebrações e lugares como pertencentes à noção de patrimônio cultural, trouxe a possibilidade de que a iniciativa do pedido para o registro dos bens culturais imateriais partisse dos próprios membros da comunidade envolvida, projetando um protagonismo para a sociedade sem precedentes na legislação patrimonial do Brasil.

No entanto, o autor revela que apesar do registro de bens imateriais¹⁹ ser mais etnicamente abrangente do que a prática do tombamento, sua atuação acabou por apresentar um mapa distorcido do Brasil, relevando como consequência a grande concentração de bens registrados na região Sudeste e Nordeste ao mesmo

¹⁹ Desde o lançamento do PNPI até o fim de 2013 há 28 bens culturais de natureza imaterial registrados.

tempo em que associa certas práticas culturais a algumas regiões específicas, como uma espécie de personificação especializada etnicamente para cada região do país.

Assim, práticas imateriais africanas ainda não foram protegidas no Sul ou no Centro Oeste, como se tais regiões não fossem marcadas por legados afro-brasileiros. Costumes indígenas estão registrados, e associados, apenas no Norte, Centro-Oeste e Sul, mas estão ausentes nos registros do Sudeste e Nordeste [...] (MARINS, 2016, p. 20).

No entanto, Corá (2014) ressalta que a política de salvaguarda de bens de natureza imaterial evidenciou a preocupação em ampliar a noção de patrimônio e incluir a cultura popular, “por meio das suas formas de expressão e dos seus modos de criar, fazer e viver, como parte integrante da cultura nacional” (CORÁ, 2014, p. 1.102). O pioneirismo no registro de bens imateriais se deu em 2002, a partir inclusão do Ofício das Paneleiras de Goiabeiras²⁰ no livro referente aos saberes e da Arte *Kusiwa* - pintura corporal e arte gráfica *Wajãp*²¹ no livro destinado às formas de expressão.

Segundo Levinho (2009), a criação de uma forma de registro, como o Livro dos Saberes, que possibilitou a preservação de bens culturais imateriais, a exemplo da arte gráfica dos *Wajãpi*, significou um avanço nas relações com os povos indígenas no Brasil, inscrevendo-as no tempo presente, como participantes iguais do patrimônio cultural nacional, considerando sua diversidade e especificidade cultural.

Na década de 1990, algumas cidades passaram a considerar a questão do turismo como parte integrante da perspectiva do patrimônio, investindo na revitalização de centros históricos, como foi o caso da revitalização do Pelourinho em Salvador ²², cuja restauração implicou no remanejamento e saída de moradores de baixa renda da região. Nesse sentido, um dos grandes desafios da política de preservação é justamente proceder à requalificação de um centro histórico urbano sem que ocorra a gentrificação, ou seja, a valorização dos imóveis de tal forma que a população de baixa renda acabe abandonando a localidade.

²⁰ Saber que envolve a prática artesanal de fabricação de painéis de barro, no bairro de Goiabeiras da cidade de Vitória-ES.

²¹ Sistema de representação gráfico dos povos indígenas *Wajãpi*, do Amapá, também foi declarado Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade em 2003.

²² O Centro Histórico de Salvador-BA foi declarado Patrimônio da Humanidade em 1985 e em 1991 foi dado início ao Programa de Recuperação do Centro Histórico de Salvador

Nesse sentido, as políticas de preservação precisam ser pensadas de forma a garantir não somente o registro do bem cultural, mas sua visibilidade, no sentido de propiciar a transmissão dos saberes e das tradições das manifestações regionais incluídas nos livros de registro. A esse respeito, Funari & Pelegrini (2006), mencionam que:

As medidas - voltadas ao mapeamento, ao inventário e à valorização de formas tradicionais de manifestação artística ou ritual, cantos, fazeres e conhecimentos culinários e medicinais populares – vêm oferecendo visibilidade à riqueza e pluralidade do patrimônio cultural brasileiro, em suas distintas dimensões. (FUNARI & PELEGRINI, 2006, p. 82).

Ao reconhecer a paisagem natural como parte integrante da identidade cultural do Brasil, o IPHAN autorizou a portaria nº 127, de 30 de abril de 2009 com o objetivo de definir procedimentos para instauração de requerimento para a chancela²³ da Paisagem Cultural Brasileira. A portaria procurou complementar e integrar instrumentos de proteção já existentes²⁴ e consolidar a participação de diversos atores como o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada na instauração do processo para a chancela da Paisagem Cultural Brasileira.

Por sua vez, o Decreto nº 7.387/2010 instituiu o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), como instrumento de identificação, documentação e reconhecimento das línguas faladas no Brasil. O Decreto, assinado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), e outros ministérios, procuraram a constituição de uma política específica para a identificação, documentação, reconhecimento, valorização e salvaguarda da diversidade linguística brasileira.

A construção desse novo paradigma de patrimônio cultural envolveu não somente a ação do Estado, mas também é representativo de lutas visando o reconhecimento e registro de práticas culturais cotidianas que por décadas foram deixadas de fora da política de preservação do patrimônio empreendida pelo IPHAN. Nas palavras de Santos (2017):

Da preservação do patrimônio de “pedra e cal” de origem colonial, desencadeado pelo SPHAN na década de 1930, à referência à identidade, à memória dos diversos grupos formadores da identidade nacional, proposta

²³ Instrumento legal para o reconhecimento e registro da paisagem cultural brasileira.

²⁴ Inciso V do Art. 216 da Constituição Federal de 1988 menciona como parte do patrimônio os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

pela Constituição de 1988, vemos sobrepor-se modelos e tendências no campo do patrimônio implicados com o conjunto de interesses e forças que marcam as diversas fases da política nacional (SANTOS, 2017, p. 85, grifo do autor).

A política de salvaguarda do patrimônio imaterial não permitiu apenas que uma grande quantidade de bens culturais passasse a ser protegida como tornou possível a construção de um novo sentido e novos critérios de valoração para o patrimônio. Para Dantas (2013), por exemplo, o patrimônio cultural passa a ser pensado como tudo aquilo que o homem produz ou dota de significação, ainda que nem todos esses bens sejam inseridos na política de preservação.

O patrimônio cultural protegido é uma construção, baseada na seleção de bens que serão geridos pelas esferas estatais. Essa 'seletividade', que é alçada à categoria de princípio interpretativo, parte da premissa de que nem tudo que é produzido ou apreciado pelo homem pode ou deve ser preservado (DANTAS, 2013, p. 233, grifo do autor).

Segundo Fernandes (2014), os bens culturais, sejam eles naturais ou culturais, materiais ou imateriais, podem ser considerados patrimônio cultural, desde que sejam portadores de referência à identidade, à ação e memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da nação brasileira. Para ele, patrimônio não constitui apenas um acervo de obras raras ou da cultura de um passado remoto e distante; o patrimônio, segundo o autor, "é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural" (FERNANDES, 2014, p. 134).

Os autores desta seção seguem a perspectiva que concebe os bens culturais como testemunhos do cotidiano, contestando a política de preservação que por décadas priorizou os bens móveis, fundamentados em seu valor histórico e artístico. Segundo Fonseca (2005), a ampliação no conceito de patrimônio contribuiu para a elaboração de novas práticas de preservação ao mesmo tempo em que possibilitou a participação de novos atores no processo de seleção do patrimônio.

No entanto, as medidas de acautelamento, apesar de fundamental para a questão envolvendo o patrimônio, não asseguram, por si só, a preservação integral dos bens culturais. Por essa razão, a viabilização de políticas que assegurem a transmissão de conhecimentos e atitudes de valorização do patrimônio cultural tem sido cada vez mais recorrentes em debates que pensam a Educação como possibilidade de estabelecer uma relação positiva entre sociedade e patrimônio, trazendo a tona novas reflexões sobre a importância da educação patrimonial.

3 OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Os estudos recentes sobre educação patrimonial têm seguido a perspectiva de que a preservação do patrimônio consiste antes de qualquer coisa, numa missão educativa, no sentido de não apenas contribuir com conhecimentos sobre o passado, mas sim, como forma de fortalecer a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dos cidadãos.

Para Xavier et. al., (2017), ao conceberem a educação patrimonial como um direito que se relaciona ao reconhecimento identitário da cultura da nação, mencionam que os pressupostos teórico-metodológicos de educação patrimonial são pouco explorados. Para Scifoni (2014), a educação patrimonial é um campo de atuação ainda em construção, “[...] amplo, diverso e contraditório, não suficientemente fundamentado, multidisciplinar e interdisciplinar por natureza” (SCIFONI, 2014, p. 195) cujas bases teóricas e metodológicas precisam ser consolidadas.

O Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado em 1999, apresenta a seguinte definição para Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA et. al.,1999, p. 4).

O Guia considera a educação patrimonial como um processo educativo, centrado no patrimônio cultural como fonte de conhecimento, e que tem como um de seus maiores objetivos a apropriação dos bens culturais pela sociedade. A diversidade cultural existente nos país é concebida como elemento fundamental na formação da identidade do brasileiro “incorporando-se ao processo de formação do indivíduo, e permitindo-lhe reconhecer o passado, compreender o presente e agir sobre ele” (HORTA et. al.,1999, p. 4).

Para a publicação “Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos”, educação patrimonial “constitui-se de todos os processos educativos formais e não

formais que têm como foco o Patrimônio Cultural [...]” (IPHAN, 2014, p. 19). A publicação também sugere que, ao se adotar a expressão educação patrimonial, abriu-se caminho para que uma grande variedade de ações e projetos, métodos e ações pedagógicas referentes ao patrimônio cultural adentrassem os espaços formais de ensino.

A educação patrimonial tem suscitado debates e reflexões críticas no intuito de pensá-la como componente que perpassa todo o processo de preservação do patrimônio e que depende da atuação de agentes mobilizadores para sua efetiva implementação. Xavier et. al., (2017), defendem que a educação patrimonial, além de importante no processo de preservação do patrimônio cultural, contribui significativamente para a formação da identidade cultural do indivíduo, levando a uma perspectiva da melhora da qualidade de vida da própria comunidade.

Silva (2016), por exemplo, afirma que no âmbito das políticas brasileiras, a educação patrimonial ainda ocupa lugares incertos e difusos, carecendo de uma política sistemática duradoura. No entanto, para Florêncio (2012) a educação patrimonial tem contribuído para que os espaços territoriais sejam compreendidos como documentos vivos, passíveis de leitura e interpretação por meio de diversas ações educativas.

Fonseca (2001), ao destacar o envolvimento de novos atores e instrumentos para a preservação do patrimônio cultural, menciona que “[...] é fundamental que se formulem e se implementem políticas que enriqueçam a relação entre sociedade e os bens culturais [...]” (FONSECA, 2001, p.75), pensamento este que contribuiu para que o próprio entorno escolar fosse compreendido como espaço de aprendizagem e como fonte de construção coletiva de conhecimentos.

Nos estudos recentes sobre educação patrimonial, a perspectiva que relaciona a valorização do passado histórico como objetivo principal da educação patrimonial, tem sido objeto de reflexões. Segundo Silva & Delgado (2014), o poder de evocar, testemunhar ou eternizar o passado não é uma característica inerente aos objetos selecionados como patrimônio. Nesse sentido:

O investimento para solidificar e dotar de duração e estabilidade uma determinada memória representativa do conjunto da sociedade configura operações de seleção, organização e uniformização da multiplicidade de significados atribuídos ao passado (SILVA & DELGADO, 2014, p. 75).

Os estudos dos autores utilizados nesta pesquisa consideram que a educação patrimonial possibilita o contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em múltiplos aspectos, sentidos e significados, gerando um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural. Além disso, os autores consideram a educação patrimonial como tributária das lutas sociais e institucionais em prol de uma política de preservação representativa da diversidade e das manifestações culturais populares.

Para Silva (2016), o reconhecimento da multiplicidade de atores, culturas e identidades culturais tem possibilitado a elaboração de programas e políticas educacionais pautadas pelo enfrentamento às desigualdades socioculturais, contudo, segundo o autor:

[...] a presença da educação patrimonial no contexto mais amplo das políticas para a patrimonialização das culturas no Brasil ainda é bastante periférica, bem como em políticas para a escolarização, tendo em vista uma miríade de interesses econômicos e políticos em disputa no que tange à definição de patrimônio e à efetuação de seus projetos na educação escolar (SILVA, 2016, p. 485).

Por sua vez, Scifoni (2014) aponta a necessidade de que a educação patrimonial não seja compreendida como um instrumento de mera transmissão de informações e conteúdos, antes, sendo concebida enquanto um processo que busca criar novas relações entre comunidade e patrimônio, ou seja, fugindo à concepção que foca nas questões técnico-científicas sobre os bens e ignora os sentidos atribuídos pelos próprios moradores ao seu patrimônio.

O objetivo desta seção é apresentar a educação patrimonial como um processo de mediação entre sociedade e o patrimônio cultural, considerando os territórios como espaços educativos em potencial. Apresentar o histórico que tornou possível a concepção de educação patrimonial, e discutir alguns de seus princípios e aspectos teóricos torna-se uma etapa essencial neste estudo, que se fundamenta na investigação de como as escolas têm implementado ações educativas no campo do patrimônio.

3.1 O histórico da educação patrimonial no Brasil

O termo Educação Patrimonial se originou no “1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado no Museu Imperial de Petrópolis

em 1983, e foi inspirado no modelo inglês de trabalhos pedagógicos envolvendo o patrimônio, conhecido como *Heritage Education*. No entanto, antes do termo ser formalizado no Brasil, a questão sobre educar para o patrimônio emergiu no contexto político e social durante a década de 1930, em especial, devido aos esforços do Governo Vargas na articulação de ações para a construção de uma unidade nacional por meio da educação e da cultura.

Silva (2016) destaca que durante o Governo Vargas, o sentimento de nacionalidade foi estimulado por meio de ações que tinham como objetivo o fortalecimento de uma cultura cívica, em que educar para o patrimônio tornou-se um instrumento emblemático para a construção da cidadania, o que por sua vez, seria possível por meio da atuação das escolas públicas. Segundo o autor:

[...] a escola brasileira deveria ensinar o Brasil, representação esta eivada por dispositivos de seleção da cultura, da história e da memória oficiais. Educar associava-se ao objetivo de conservação dos valores e do patrimônio próprios da unidade desejada para o país, mesmo que orientada por princípios elitizados e eurocêntricos (SILVA, 2016, p. 475).

A questão sobre educar para o patrimônio²⁵ já constava nos debates que levaram à criação do SPHAN em 1937, ainda que durante as primeiras décadas a atuação do órgão tenha privilegiado a prática dos tombamentos, os esforços para a produção de uma consciência patrimonial também era uma de suas preocupações, como pode ser verificado nas palavras de Mário de Andrade quando diz que “Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade nova que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização” (PINHEIRO, 2006, p. 10 apud DUARTE, 1985, p. 153-4).

Silva (2016) assinala que durante as primeiras décadas de atuação do SPHAN, não houve uma relação muito aparente entre a prática de patrimonialização e a educação patrimonial, pois as ações educativas desenvolvidas nesse período preocupavam-se mais especificamente em produzir uma consciência para a valorização e preservação do patrimônio nacional.

No final da década de 1970, com a orientação de Aloísio Magalhães, que na época estava à frente da Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), a questão sobre

²⁵ SILVA (2016, p. 486) procura distinguir os termos Educar para o patrimônio e Educação Patrimonial no sentido de indicar que esta se consolidou a partir da década de 1980.

a importância da educação na preservação do patrimônio cultural foi redimensionada. Segundo Fonseca (2005) o discurso difundido pela FNPM fundamentou-se no reforço às identidades locais em que a comunidade passava a ser incluída “não apenas como objeto ou população-alvo, mas também como sujeito chamado a participar junto com os agentes institucionais” (FONSECA, 2005, p. 185).

De fato, desde meados da década de 1970, o Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC), já elaborava estratégias para a promoção de modelos de desenvolvimento econômico regional, tendo por base uma metodologia sustentada em levantamento e mapeamento da diversidade cultural existente em diversas regiões do país, por meio de pesquisas e projetos de cunho interdisciplinar. Segundo definição do IPHAN:

Embora não tenha atuado diretamente na área da educação, as diretrizes teóricas e conceituais defendidas e o *modus operandi* adotado pelo CNRC favoreceram a instauração de parâmetros renovados para uma interlocução mais abrangente entre processos educacionais e preservação patrimonial (IPHAN, 2014, p. 8).

A relação entre patrimônio e educação adquire uma nova perspectiva a partir do momento em que o discurso de que o patrimônio é constituído pelas casas de personagens ilustres, pelas igrejas e monumentos antigos amplia-se para o entendimento de que as culturas populares e suas manifestações tradicionais também deveriam ser inseridas na política de salvaguarda do patrimônio nacional, como ocorreu, por exemplo, por meio do “Projeto Interação”.

Segundo Florêncio (2012) o Projeto Interação, elaborado a partir do documento “Diretrizes para a Operacionalização da Política Cultural do MEC”, buscou relacionar a educação básica com os diferentes contextos culturais existentes no país para reduzir distâncias entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, a partir da perspectiva que compreende o processo educacional de maneira mais ampla do que a escolarização, ou seja, a compreensão de que a escola não se configura como único espaço de aprendizagem.

O Projeto Interação trouxe a concepção de que as manifestações culturais de uma comunidade não devem ser representadas apenas por suas tradições ligadas ao passado, mas também devem se conectar à forma como a comunidade incorpora, interpreta e recria padrões de comportamento do tempo presente. Segundo Florêncio (2012):

O *Projeto Interação* quis associar a prática escolar rotineira e concreta da educação básica à realidade não menos rotineira e concreta de cada contexto cultural, tal como ele existe e se reproduz, para tornar essa realidade mais acentuada e, criticamente, um instrumento de sua própria transformação, em cada uma de suas comunidades sociais de realização (FLORÊNCIO, 2012, p. 23, grifo do autor).

O documento contendo as Diretrizes para a Operacionalização da Política Cultural do MEC, publicado em agosto de 1981, também pode ser considerado um avanço no que se refere à educação patrimonial porque trouxe como uma de suas linhas programáticas a preocupação com a interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais do país. O documento, em suas considerações iniciais, trouxe a concepção de cultura enquanto:

[...] processo global em que não se separam as condições do meio ambiente daquelas do fazer do homem, em que não se deve privilegiar o produto – habitação, templo, artefato, dança, canto, palavra – em detrimento das condições históricas, sócio-econômicas, étnicas e do espaço ecológico em que tal produto se encontra inserido (BRASIL, 1981).

No que se refere à formulação de políticas culturais, o documento defendeu que a preservação dos bens culturais brasileiros transcenderia seu valor histórico e/ou artístico, no sentido de compreendê-los enquanto bens com potencial para o desenvolvimento econômico nacional. Fundamentado nessa concepção, o Projeto Interação foi elaborado com o objetivo de proporcionar meios para que a comunidade assumisse um papel mais ativo dentro do processo educacional, integrando-o às diversas dimensões da vida comunitária.

Tanto as Diretrizes quanto o Projeto Interação foram concebidos dentro de um cenário de reconstrução das relações democráticas da década de 1980, que trouxe como consequência a movimentação de grupos sociais cujas demandas envolviam maior representatividade política, o que favoreceu o surgimento de políticas públicas relacionadas. Segundo Silva (2016):

Diversos programas e políticas setoriais passaram a considerar atores e coletivos antes ausentes da representação oficial da política, caso de negros, quilombolas, mulheres, indígenas, comunidades tradicionais, homossexuais, culturas populares, etc. Políticas para a cultura, a educação, a educação integral, os direitos humanos, a igualdade racial e de gênero vão comungando interesses de justiça social, cuja teleologia alcançava a reconstrução das relações democráticas, constantes nos movimentos políticos brasileiros desde a luta por redemocratização e intensificados no texto da Constituição de 1988 (SILVA, 2016, p. 478).

Para Silva (2016) as mobilizações de atores e movimentos sociais pela garantia da democratização sociocultural, principalmente durante o processo de redemocratização política da década de 1980, possibilitaram que temáticas como diversidade cultural, pluralidade e diferença compusessem novos vocabulários institucionais e impactassem na elaboração de novas políticas públicas que, por sua vez, impulsionaram a relação entre patrimônio cultural e educação.

Segundo Florêncio (2012) a educação patrimonial deve considerar que a preservação de bens culturais é uma prática social, inserida nos contextos culturais e integrada aos espaços de vida das pessoas, razão pela qual ela pode contribuir para a criação de canais de interlocução entre sociedade e os setores públicos responsáveis pela política de patrimônio, o que torna importante tecer algumas reflexões sobre a educação patrimonial em sua dimensão política.

3.2 A educação patrimonial em sua dimensão política

Partindo pressuposto de que “[...] condições podem chamar a atenção dos formuladores de políticas, transformando-se em problemas e posteriormente alcançar a agenda governamental” (CAPELLA, 2005, p. 5), a introdução da política de educação patrimonial na agenda governamental pode ser à promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe referências à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como elementos fundamentais para a consolidação do conceito de cidadania.

A Constituição Federal de 1988, mais especificamente seu art. 215, pode ser considerado um avanço nas relações democráticas, pois determinou como dever do Estado a garantia de acesso aos bens culturais e apresentou a concepção de defesa do patrimônio e das diversas manifestações como elementos importantes para o desenvolvimento cultural do país.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

[...]

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
IV democratização do acesso aos bens de cultura;
V valorização da diversidade étnica e regional
(BRASIL, 1988).

Para Santos (2017), a Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova concepção referente à ideia de povo enquanto grupo formado por uma multiplicidade de culturas, contrapondo-se, por exemplo, à ideia que sustentava o projeto de uma identidade nacional vigente durante o Governo Vargas. Além disso, segundo o autor, a questão da afirmação da heterogeneidade contida no discurso cultural durante a década de 1980 sustentou a formulação das políticas culturais do país, o que contribuiu sobremaneira para que a questão fosse incluída em alguns documentos legais da Educação.

No entanto, apesar do termo educação patrimonial remontar ao início década de 1980, foi mais especificamente a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, em 1999, que ofereceu fundamentos conceituais mais sistematizados para que as ações educativas referentes ao patrimônio cultural se concretizassem dentro de uma perspectiva permanente e sistemática.

O Guia Básico de Educação Patrimonial definiu a educação patrimonial enquanto instrumento de alfabetização cultural, como preconizava Mário de Andrade em seu discurso sobre a importância de uma consciência coletiva em prol da preservação do patrimônio. No entanto, segundo Silva (2016), apesar da publicação ter desencadeado um conjunto de novas experiências educativas relacionadas a museus e instituições culturais, o documento não conduziu a um reordenamento político que contribuísse para a elaboração de políticas públicas referentes à educação patrimonial no Brasil.

A atuação de Gilberto Gil frente ao Ministério da Cultura (2003-2008) foi fundamental para que a política cultural ganhasse espaço no campo das políticas públicas e direcionasse a política de patrimônio cultural para o âmbito educacional. Para SIMIS (2007) na gestão do ministro Gilberto Gil, a política cultural seguiu um projeto que destacava a diversidade cultural enquanto elemento norteador para a elaboração das políticas públicas, a exemplo da criação da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID) em 2003, o que por consequência, fortaleceu políticas centradas no patrimônio representativo da diversidade étnica brasileira.

Nesse cenário, como parte integrante da política de preservação do patrimônio cultural, a educação patrimonial começa a ser inserida nas políticas educacionais a partir do momento em que é percebida como instrumento capaz de estimular um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural, a exemplo do documento final da Reunião Técnica de Educação Patrimonial, em 2004, cujo objetivo foi reconhecer a educação patrimonial como ação estratégica da política institucional de preservação do patrimônio cultural.

Em 2005 ocorreu em Sergipe o 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP) com o objetivo de propor parâmetros nacionais para ações referentes à educação patrimonial a serem desenvolvidas nas escolas, nos museus e nos diversos espaços da comunidade. Dentre as considerações do encontro, destacou-se a necessidade de atuar no sentido de que ações referentes ao patrimônio cultural fossem imbuídas de caráter pedagógico, em virtude da preocupação de que tais ações fossem revestidas meramente de um caráter de promoção de eventos.

Entre as principais considerações do relatório do 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP) destaca-se a preocupação em propor ações para que a educação patrimonial fosse compreendida como capaz de viabilizar a preservação dos bens culturais considerando o sentido que a própria comunidade atribui a eles. O relatório do encontro avançou na questão política ao propor a elaboração de material de apoio e instrumentos pedagógicos para a comunidade escolar e o incentivo à articulação entre IPHAN, MEC e as universidades para a promoção de cursos com a temática sobre educação patrimonial.

Em 2011 foi publicado o Documento Final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP), ocorrido em Ouro Preto-MG, cujo resultado foi a elaboração de um texto base, contendo eixos temáticos e diretrizes que se desdobraram em ações mais específicas, no sentido de consolidar a educação patrimonial. O documento apresentou quatro eixos temáticos cujas diretrizes apontam, por exemplo, a importância de uma atitude proativa de caráter dialógico entre comunidade escolar e as instituições que atuam na área do patrimônio cultural bem como potencializar os espaços educativos no sentido de dar visibilidade às Casas do Patrimônio.

Instituídas a partir da proposta de ampliar a atuação do IPHAN e interligar espaços para atividades de natureza educativa e estabelecer novas formas de

relacionamento entre sociedade civil e poder público, as Casas do Patrimônio foram idealizadas a partir de 2007 e o resultado das discussões apareceram na Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, ocorrida em Pirenópolis (GO) em 2008. No ano seguinte, ocorreu o 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, em Nova Olinda (CE), o que teve por resultado a formulação da Carta de Nova Olinda.

O objetivo do encontro foi avaliar a atuação das primeiras Casas do Patrimônio implantadas ao longo o ano de 2009 bem como propor a criação de instrumentos legais e administrativos com o intuito de garantir a sustentabilidade da proposta. A Carta de Nova Olinda, documento síntese do encontro, representou um avanço na consolidação de um campo de trabalho para ações educativas cujo foco seria o conhecimento e preservação do patrimônio cultural brasileiro, estruturadas a partir de diferentes abordagens e perspectivas que considerassem tanto o patrimônio nacional quanto o patrimônio social, étnico ou comunitário.

O Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído em 2010, por meio da Lei nº 12.343, apresentou a diversidade cultural, o direito de todos à cultura, à memória e às tradições como princípios a nortear a elaboração das políticas culturais do país. Entre alguns de seus objetivos, o PNC apresentou a proteção e promoção do patrimônio histórico e artístico, fosse ele material ou imaterial, a universalização do acesso à arte e à cultura e o estímulo à presença da arte e da cultura no ambiente educacional.

Seguindo a perspectiva de que a escola pode ser um ambiente propício para o desenvolvimento de ações voltadas à promoção e proteção do patrimônio cultural, o Programa Mais Educação, instituído pelo Decreto nº 7083/2010, trouxe como proposta a possibilidade de uma ação intersetorial entre as políticas educacionais e sociais, destacando a necessidade não somente de ampliar o tempo de permanência na escola, mas “[...] da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos” (BRASIL, 2011, p. 5).

A publicação de “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” pelo IPHAN em 2014 apresentou três eixos de atuação para a educação patrimonial, sendo o que o primeiro diz respeito à inserção do tema patrimônio cultural na rede formal de ensino, por meio de duas estratégias principais: o “Programa Mais Educação”, com o objetivo de incorporar a educação patrimonial à perspectiva da

educação integral e a implementação do “Programa de Extensão Universitária” (ProExt), instituído em parceria com o MEC, o que resultou na elaboração de uma linha temática de estudos sobre preservação do patrimônio cultural brasileiro.

O segundo eixo de atuação refere-se à gestão compartilhada das ações educativas, tendo como foco o incentivo às “Casas do Patrimônio” e o reconhecimento da importância do patrimônio cultural local e uma articulação política descentralizada para o desenvolvimento da educação patrimonial. O terceiro eixo está relacionado à necessidade de normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes mínimas da Política Nacional de Educação Patrimonial, o que foi realizado por meio de encontros que resultaram na Carta de Nova Olinda (2009) e no Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011).

A articulação entre IPHAN e MEC, por meio do Programa Mais Educação, consolidou a relação entre os espaços formais de ensino para a elaboração de ações educativas referentes ao patrimônio, considerando o contexto cultural local. A publicação “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, por exemplo, sugeriu um mapeamento inicial das referências culturais, por meio de um conjunto de fichas cujo objetivo seria a elaboração de um inventário contendo os diversos bens culturais da realidade local.

A própria ampliação da noção de patrimônio²⁶ foi resultado de conflitos oriundos de movimentos sociais que lutaram pela valorização e preservação das manifestações culturais, vividas e significadas em seu contexto local. Nessa perspectiva, as ações educativas sobre patrimônio cultural começam a ser concebidas para além de uma concepção centrada na mera transmissão de uma cultura produzida por outros grupos em diferentes épocas, constituindo-se, a partir de então, como parte integrante de um processo ativo de conhecimento produzido pelos próprios alunos.

No entanto, apesar de diversos espaços formais de ensino terem adotado projetos e ações educativas tendo por referência o patrimônio cultural como fonte para situações de ensino-aprendizagem, muitas vezes, essas ações não seguem referenciais teóricos, ocorrem por meio de ações esporádicas, desconsideram os saberes locais e não pressupõem uma intervenção com a finalidade de que os alunos se apropriem dos bens culturais para sua efetiva preservação.

²⁶ A ampliação da noção de patrimônio foi apresentada na segunda seção desta pesquisa.

Ao considerar a escola como espaço profícuo para a efetivação da educação patrimonial e que as ações sobre patrimônio carregam em si uma dimensão política e intencionalidade, é fundamental adentrar primeiramente a discussão sobre o currículo, no sentido de compreendê-lo como instrumento capaz de propiciar uma educação transformadora para posteriormente apresentar alguns princípios e aspectos teóricos envolvendo a educação patrimonial.

3.3 A inserção da Educação Patrimonial no currículo

A publicação de “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, pelo IPHAN em 2014 alinhou alguns princípios e diretrizes conceituais referentes a experiências positivas alcançadas por projetos e programas de educação patrimonial ao redor do país. A publicação considera que:

Os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORÊNCIO et al., 2014).

Para Bispo (2016), são as práticas sociais que sustentam as práticas de educação patrimonial no sentido de estabelecer uma conectividade com a cultura de um grupo ou comunidade, levando em consideração o fato de que:

[...] o contato com a memória proporciona reflexões aos indivíduos sobre sua participação no bairro, na comunidade, a fim de que eles se reconheçam e se identifiquem nas experiências e, conseqüentemente, apropriem o conhecimento a partir de uma consciência histórica. É necessário que o morador se visualize na comunidade a que pertence, não como um membro qualquer, mas como um membro que tem sua participação dentro do coletivo, tendo como uma de suas funções sociais a transmissão, valorização e a preservação da cultura, ou seja, de sua própria História (BISPO, 2016, p. 86).

Neste aspecto, torna-se fundamental que as ações envolvendo educação patrimonial sejam elaboradas a partir da perspectiva que leva em consideração a influência de fatores sociais, históricos e políticos, na perspectiva que compreende a prática educativa de maneira crítica, na qual os educandos sejam postos diante a possibilidade de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador [...]” (FREIRE, 1996, p. 18).

O pensamento de Freire, de acordo com Pinheiro (2009), contribuiu para a concepção de educação enquanto instrumento de transformação social, por meio de uma educação problematizadora, em que os homens possam interferir na realidade e perceberem-se como sujeitos da história. Nesse aspecto, Freire concebe o currículo como uma construção social, como um campo de lutas, concepção esta que contribuiu para o desenvolvimento de novos estudos referentes à teoria crítica do currículo.

Pacheco (2001) menciona que na perspectiva crítica do currículo as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais em que categorias como dominação e exploração, discriminação racial, de gênero ou econômica seriam resultados de arranjos institucionais presentes em nosso cotidiano e que beneficiariam determinados setores da sociedade. Nesse sentido, para o autor, currículo é entendido como uma construção de natureza social, política e cultural, que carrega “[...] um texto de poder subordinado às políticas de identidade, às políticas de resistência e às políticas culturais [...]” (PACHECO, 2001, p. 55).

Segundo Pinheiro (2009), a partir da década de 1980 o debate envolvendo a questão do currículo se intensifica no Brasil, em grande medida devido às transformações políticas do período, o que resultou na ampliação de estudos pedagógicos de cunho progressista, “numa tentativa de transformar o ensino tecnicista que era desenvolvido desde a década de 1960” (PINHEIRO, 2009, p. 15), ou seja, um currículo mais preocupado com a qualificação técnica para o mercado de trabalho do que próprio de uma educação problematizadora das relações sociais.

Segundo Silva (2007), o termo currículo, como um campo especializado de estudos, surgiu em decorrência de fatores como a institucionalização da educação de massas, da crescente urbanização, industrialização e do estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico. A partir de então, surgiram novos questionamentos sobre a finalidade da educação, como por exemplo:

Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2007, p. 22).

A busca por respostas a essas questões permeou o debate sobre o currículo, o que inspirou pensadores a desenvolverem críticas aos modelos

tradicionais do currículo, os quais, segundo eles, não se preocupavam em questionar “os arranjos educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante” (SILVA, 2007, p.30). Ainda segundo o autor, enquanto as teorias tradicionais restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas levaram em consideração os arranjos sociais e educacionais, no sentido de questionar o *status quo* do currículo:

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007, p. 30).

Pacheco (2001) ainda destaca que enquanto as teorias tradicionais estariam centradas em questões como o ensino-aprendizagem, didática, planejamento e objetivos, as teorias críticas e pós-críticas do currículo se preocupariam com as conexões entre o saber, identidade e poder, resultando em questões envolvendo interesses e relações de poder responsáveis pela seleção do corpo de conhecimentos presentes no currículo escolar. Para o autor, a perspectiva pós-crítica do currículo, por exemplo, trouxe à tona novos conceitos a serem debatidos, como identidade, gênero, raça, etnia, o que por consequência levou à discussão sobre o conceito de multiculturalismo.

Para Moreira (2001) nossas sociedades são inegavelmente multiculturais e nelas podemos encontrar diversas diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião. Segundo o autor, o termo multiculturalismo pode indicar diferentes ênfases; pode indicar uma atitude a ser desenvolvida referente à pluralidade cultural, pode significar um corpo teórico de conhecimentos que buscam compreender a sociedade contemporânea, pode significar a característica atual das sociedades ocidentais ou mesmo uma estratégia política de reconhecimento da pluralidade cultural.

A respeito da polissemia que o termo multiculturalismo pode vir a assumir, Canen & Oliveira (2002) destacam a vertente denominada de multiculturalismo crítico ou perspectiva multicultural crítica como a abordagem capaz de “[...] ir além

da valorização da diversidade cultural²⁷ em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças [...]” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 61). A perspectiva multicultural crítica tende, nesse aspecto, a questionar o discurso dominante e colonialista responsável pelos referenciais culturais que marcam a construção de uma suposta cultura nacional comum.

Segundo Candau (2008), a abordagem do multiculturalismo crítico concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, onde cultura é pensada como fruto da dinâmica social e histórica, num processo em que as culturas são permeadas por relações de poder, o que faz com que algumas se sobreponham a outras, pois segundo a autora:

As relações culturais não são idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p. 51).

O multiculturalismo crítico, nesse aspecto, propiciaria a compreensão de que as desigualdades e as diferenças, enquanto fator de discriminação, não são naturais e sim fatores construídos socialmente. As questões multiculturais, segundo a autora, possibilitaria uma educação que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais e questionaria a afirmação de conhecimentos considerados universais e inquestionáveis, em grande parte, assentados na cultura ocidental e europeia.

Ao considerar que as questões culturais são indissociáveis das questões de poder, Silva (2007) defende a existência de uma relação evidente entre a teoria crítica do currículo e a perspectiva multiculturalista. Para o autor, o multiculturalismo transferiu para o terreno político a questão sobre a diversidade, para além da concepção humanista, pois segundo ele, o currículo multiculturalista crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, mas em vez disso, se propõe a analisar “os processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2007, p. 89).

Para Moreira (2001) currículo pode ser concebido como “todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento

²⁷ As autoras mencionam a abordagem do multiculturalismo liberal ou de relações humanas como a perspectiva que preconiza a valorização da diversidade cultural, porém, sem questionar a construção social das diferenças e estereótipos.

escolar” (MOREIRA, 2001, p. 68) e ao analisar a intersecção entre multiculturalismo-curriculum, identifica este enquanto um instrumento privilegiado que pode viabilizar as propostas e práticas multiculturais nos sistemas formais de ensino. Segundo o autor, a educação que segue a perspectiva multicultural pode proporcionar a integração de grupos contestadores das práticas culturais dominantes, porém, se não realizada em sua perspectiva crítica, pode reafirmar tais práticas.

Nesse aspecto, Moreira (2001) menciona que o termo “interculturalismo” seria mais apropriado que “multiculturalismo” por sugerir uma inter-relação dinâmica entre as culturas enquanto o termo multiculturalismo pode, segundo o autor, induzir à concepção de sociedade composta por culturas diferentes, porém estáticas e sem conexão uma com as outras. O autor salienta que a abordagem intercultural pode contribuir para que construções histórico-sociais possam ser questionadas, no sentido de que critérios usados para justificar a superioridade de indivíduos e grupos perante outros sejam desnaturalizados.

Moreira & Candau (2003) consideram que as práticas pedagógicas elaboradas a partir da perspectiva intercultural crítica podem questionar as relações de poder responsáveis por manter diferenças e desigualdades entre grupos e indivíduos. Para os autores, não se pode conceber a educação sem relacioná-la ao momento histórico em que se situa do mesmo modo em que não se pode conceber uma experiência pedagógica em que a referência cultural não esteja presente.

O espaço escolar é concebido pelos autores como uma instituição construída historicamente, o que por sua vez, a tornaria responsável pela transmissão do que de mais significativo culturalmente tem sido produzido pela humanidade. No entanto, os autores apontam que tal afirmação tende a suscitar vários questionamentos, como por exemplo:

Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (MOREIRA & CANDAU, 2003, p.160).

Essas questões têm direcionado não somente autores que estudam sobre Educação, mas têm influenciado também autores que tratam sobre educação patrimonial, no sentido de questionar critérios que fundamentaram ou ainda fundamentam a seleção dos bens culturais representativos da nação. Viana &

Henriques (2010), por exemplo, mencionam que a discussão sobre o currículo e sobre o conceito de patrimônio possuem elementos em comum, “pois ambos são produtos de tensões e conflitos em vários campos sociais, tais como o econômico, o político e o cultural” (VIANA & HENRIQUES, 2010, p. 349).

3.4 Aspectos teóricos para a implementação da Educação Patrimonial

A educação patrimonial pode ser compreendida enquanto recurso para a compreensão histórica das referências culturais e para conduzir situações que propiciem conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural. A partir do contato com objetos e fenômenos culturais, a educação patrimonial passa a ser pensada como instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma rede de novos significados sobre o passado e o presente, num “ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização” (HORTA et. al., 1999, p. 7).

Se até o advento da legislação sobre patrimônio imaterial²⁸ a relação entre patrimônio e educação pensava o patrimônio sob os aspectos históricos e artísticos ligados ao passado, a partir de então, a abordagem sobre o patrimônio cultural vinculou-se ao tempo presente, compreendendo o patrimônio em sua dinâmica e mutabilidade. Segundo Pereira & Fernandes (2012), uma das transformações mais importantes foi a possibilidade de romper com critérios de “herança nacional, raridade, exclusividade, excepcionalidade e valor material” (PEREIRA & FERNANDES, 2012, p. 169).

Para Pereira & Fernandes (2012) a ampliação da noção de patrimônio provocou algumas transformações que tornaram possível uma nova concepção na relação entre o processo educativo e o patrimônio cultural, o que contribuiu para o surgimento de novas abordagens teóricas de educação patrimonial. A primeira transformação refere-se à incorporação do registro de bens culturais marcados por traços identitários, propiciando uma abordagem mais próxima do cotidiano e das vivências dos sujeitos, o que acabou “democratizando o direito à memória e estimulando, nos processos educacionais, a análise de dimensões políticas e biográficas do patrimônio” (PEREIRA & FERNANDES, 2012, p. 169).

²⁸ Decreto 3.551 de agosto de 2000 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.

A segunda transformação refere-se ao reconhecimento do patrimônio mais como prática e processo do que como um resultado estável, ou seja, uma nova concepção em que o patrimônio é concebido como parte integrante das vidas dos sujeitos e cujo valor se altera em conformidade com os valores de cada época. Essa nova acepção, que foca nos aspectos subjetivos de atribuição de valor para os bens culturais tende a provocar, segundo os autores, propostas educativas mais inclusivas e plurais.

Por fim, a terceira transformação refere-se à consideração do caráter intersubjetivo, sensível e multidirecional, no sentido de evitar uma abordagem exclusivamente do ponto de vista histórico e artístico para o patrimônio. De acordo com Pereira & Fernandes (2012), essa nova concepção pode resultar numa abordagem multidirecional para um processo educativo centrado na relação do sujeito e sua relação com os bens e manifestações culturais e “garantindo a emergência de problemáticas do presente na compreensão da face educativa do patrimônio” (PEREIRA & FERNANDES, 2012, p. 170).

A Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep)²⁹ elaborou um documento conhecido como “Princípios da Educação Patrimonial”, em que apresenta seis princípios que servem como subsídio teórico para a elaboração das ações educativas, figurando entre eles a transversalidade, a dimensão política, o respeito à diversidade, a interlocução, a autonomia e centralidade dos sujeitos e transformações sociais.

O princípio da transversalidade parte do pressuposto de que a educação patrimonial deve estar presente na totalidade do processo de patrimonialização, desde a ação de inventariação até a celebração do patrimônio. Já a dimensão política compreende a necessidade de que as ações educativas reconheçam os conflitos inerentes ao campo do patrimônio, no sentido de explicitar os critérios que tornaram possível determinadas escolhas, ou seja, os motivos que levaram à consagração de um bem cultural e a ocultação de outros.

Quanto ao terceiro princípio, o respeito à diversidade, considera-se a importância de que os mais variados tipos e origens de manifestações culturais sejam reconhecidos no processo de construção das narrativas, interpretações e sentidos atribuídos ao patrimônio. A interlocução, por sua vez, é o princípio que

²⁹ Desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP) e organizado pelo Laboratório de Geografia Urbana (Labur)

defende a que as ações educativas referentes ao patrimônio sejam realizadas com envolvimento constante da comunidade, partindo de uma atitude de diálogo com as condições e necessidades da localidade em questão.

O princípio da autonomia e centralidade dos sujeitos considera que, durante todo o processo de trabalho com o patrimônio, os sujeitos sejam protagonistas, mais do que as instituições ou objetos envolvidos. Por fim, o princípio chamado de transformações sociais defende a concepção de que toda ação patrimonial deve reconhecer a possibilidade de mudança, no sentido de permitir uma contínua reflexão, permitindo, inclusive, questionamentos sobre a institucionalização do patrimônio.

Ainda que os princípios descritos anteriormente possam contribuir significativamente para a elaboração de ações educativas no campo do patrimônio, o Guia Básico de Educação Patrimonial ainda tem se destacado como documento norteador de aspectos metodológicos de educação patrimonial, principalmente por suas considerações, orientações e sugestões que têm a finalidade de contribuir para a inserção da educação patrimonial no cotidiano escolar.

4 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO FORMAL

O objetivo desta seção é apresentar alguns aspectos metodológicos para subsidiar a implementação da educação patrimonial no cotidiano escolar, considerando orientações e sugestões de trabalho conforme o “Guia Básico de Educação Patrimonial” e a o “Manual de Aplicação do Programa Mais Educação”, entre outros documentos. Esta seção também apresenta algumas experiências em educação patrimonial a partir dos objetivos mencionados em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

O Guia Básico de Educação Patrimonial apresenta algumas propostas de trabalho interdisciplinar considerando que as ações educativas que envolvem objetos patrimoniais, monumentos, sítios e centros históricos possibilitam que os limites estabelecidos entre as disciplinas que compõem o currículo sejam rompidos. Ainda que grande parte das pesquisas sobre educação patrimonial associe as ações educativas do campo do patrimônio às disciplinas de História e Artes, tem sido possível pensar em possibilidades de trabalho envolvendo outras áreas do conhecimento.

Segundo o Guia, a educação patrimonial tende a facilitar e a motivar a aquisição de novos conceitos e habilidades pelos alunos, a partir do contato com objetos, edificações ou manifestações culturais diversas, no sentido de estimular a observação e análise crítica do objeto ou fenômeno estudado. Para tanto, o guia apresenta uma metodologia, definida ao longo de quatro etapas principais para o desenvolvimento de ações educativas: a “observação”, o “registro”, a “exploração” e a “apropriação”.

Após a definição do objeto/fenômeno de estudo, a “observação” consiste no exercício de percepção visual/sensorial por meio de indagações e comparações, com o objetivo de identificar a função e o significado do objeto/manifestação estudado. A segunda etapa, o “registro”, consiste em efetuar desenhos, descrições, fotografias, maquetes, mapas, plantas baixas, entre outros recursos, tendo por objetivo aprofundar a capacidade de observação e análise, e estimular o desenvolvimento da memória.

A terceira etapa, a “exploração”, é definida como a etapa em que há o levantamento de hipóteses, por meio de pesquisas em outras fontes como bibliotecas, jornais, entrevistas, entre outros, com o objetivo de desenvolver a

capacidade de interpretação das evidências e significados envolvendo o objeto/manifestação analisados. A quarta e etapa final, a “apropriação”, consiste no processo de recriação e/ou releitura do objeto/manifestação estudado, por meio de ações como música, dança, pintura, entre outros recursos, e o objetivo final seria a internalização, envolvimento afetivo, apropriação e valorização do bem cultural.

A metodologia utilizada nessas etapas pode ser utilizada em ações educativas que compreendam o entorno escolar ou o meio-ambiente histórico como fonte de conhecimentos para a elaboração de ações educativas cuja relação entre aluno e patrimônio se estabeleça de maneira dinâmica. O Guia apresenta a concepção de meio-ambiente histórico como sendo:

[...] o espaço criado e transformado pela atividade humana, ao longo do tempo e da história. Pode ser um pequeno núcleo habitacional, uma cidade, uma área rural. Até mesmo uma paisagem natural, rios e florestas, zonas de alagados ou desertos já sofreram, na maioria dos casos, o impacto da ação humana (HORTA et. al., 1999, p. 15).

A inserção no meio ambiente histórico tem sido concebida como elemento importante para a construção de uma rede de significados que permite aos alunos conhecerem as relações, processos de criação, fabricação e usos diferenciados a respeito das manifestações e objetos culturais. A exploração do meio-ambiente histórico, seja em sítios arqueológicos, monumentos, ruas, praças e/ou edificações, também oferece oportunidades para que as ações sejam pensadas a partir da uma perspectiva transversal do currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais³⁰ trazem a seguinte definição para a concepção de transversalidade.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (PCN, 1997, p. 31, grifo do autor).

O documento também apresenta as diferenças conceituais entre transversalidade e interdisciplinaridade, sendo que esta última se relacionaria ao questionamento quanto à segmentação e distanciamento entre os campos do

³⁰ Os temas transversais elaborados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio-Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas locais.

conhecimento enquanto a transversalidade se preocuparia em romper a dicotomia estabelecida na relação entre sujeito e objeto de conhecimento. No entanto, ambos os conceitos se alimentariam mutuamente, no sentido de que não seria possível uma prática pedagógica de caráter transversal desconsiderando a inter-relação e integração entre as diferentes disciplinas do currículo escolar.

No que se refere à educação patrimonial, por exemplo, na área de Linguagens podem ser desenvolvidos documentários e quadrinhos, peças de teatro, produção de jornais e documentários como possibilidades de ações educativas elaboradas a partir dos conhecimentos pertencentes às demais disciplinas do currículo. O estudo de um centro histórico, a partir da perspectiva que considera o meio ambiente em que está inserido, pode ser um recurso produtivo na área de Geografia, por meio de ações como a elaboração de mapas e plantas de edificações bem como do estudo das características da população da localidade.

Enquanto a área de Matemática apresenta a possibilidade de desenvolvimento de atividades que envolvam medições e cálculo de alturas, ângulos, áreas e volumes por meio de plantas e mapas de edificações, a área de Ciências, segundo o Guia, oferece a possibilidade de elaboração de atividades envolvendo experiências com materiais utilizados na construção das edificações, a fim de levantar hipóteses quanto a problemas relacionados à ação de deterioração das construções.

No entanto, apesar dos avanços conceituais, que tornaram possível pensar a educação patrimonial sob o viés da transversalidade no currículo, a disciplina de História acaba sendo, por tradição, a mais utilizada quando se propõe o trabalho com o patrimônio cultural e isso se deve, em grande medida, à relação quase imediata que se faz entre patrimônio e o passado. No entanto, para Fernandes (2014), trabalhar os bens culturais no processo de ensino-aprendizagem de História, tende a estimular o senso da memória social coletiva, o que seria condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade plural.

O Guia Básico de Educação Patrimonial, ao adentrar as orientações sobre como trabalhar o patrimônio cultural na disciplina de História, sugere a inserção em campo, por meio do estudo do meio-ambiente histórico, como a possibilidade de se trabalhar com conceitos como mudança e continuidade. Segundo o Guia, a visitação de centros históricos possibilita um amplo campo de investigação interdisciplinar, por

meio de reflexões sobre os espaços e construções existentes, e cujo contato, provoquem questões como:

As fachadas deveriam ser restauradas?
O que fazer com as populações pobres que habitam este lugar?
As casas velhas deveriam ser substituídas por outras mais modernas?
Vale a pena destruir um conjunto de casas antigas para construir um shopping?
Será necessário cortar as árvores? O que se perde e o que se ganha com isso?
(HORTA et. al., 1999, p. 24).

A análise das características físicas das construções tem entre seus objetivos estimular a percepção sobre a importância e o significado que os bens culturais possuem no tempo presente. Tal perspectiva tem sido defendida por Fernandes (2014) quando ressalta que o patrimônio histórico-cultural não está relacionado apenas ao acervo de obras raras ou da cultura de um passado remoto e distante, nem serve somente para lembranças nostálgicas, mas sim, “o patrimônio é revelador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural” (FERNANDES, 2014, p. 134).

O Guia Básico de Educação Patrimonial também apresenta possibilidades de trabalho de educação patrimonial a serem desenvolvidas na própria sala de aula, a exemplo de mapas mentais, jogos de simulação, produção de fotografias, entre outras possibilidades. Os mapas mentais consistem em pedir aos alunos que desenhem um mapa sobre o percurso realizado entre sua casa e a escola, incluindo o maior número possível de construções de que se lembrem, com a intenção de que os alunos reflitam a respeito do que se olha e do pouco que se registra de tudo aquilo que se vê.

Os jogos de simulação, segundo orientação do guia, podem ser instrumentos muito produtivos porque trazem uma gama de possibilidades de aprendizagem sobre conteúdos envolvendo patrimônio cultural. Nesta atividade, os alunos seriam postos diante a simulação de uma situação problemática: caso a prefeitura da cidade decida demolir algumas casas antigas como parte de um projeto que visa alargar as ruas para melhorar o trânsito, os alunos, separados em papéis como moradores, engenheiros da prefeitura ou arquitetos do patrimônio, deveriam defender seu ponto de vista.

O Guia também sugere a possibilidade de produção de fotografias a partir da realização de caminhadas pelos bairros da cidade, selecionando edificações que os alunos julguem significativas e posteriormente produzam uma exposição contendo as imagens e comentários para ilustrá-las. Outra possibilidade de trabalho com fotografias consistiria em selecionar algumas imagens antigas envolvendo construções importantes para a cidade e, por meio de fotografias atuais, estabelecer comparações, estimulando a capacidade crítica e de observação dos alunos.

Enquanto o Guia Básico de Educação Patrimonial apresenta possibilidades de trabalho focando em bens de natureza material, o Manual de Aplicação do Programa Mais Educação, elaborado pela Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) em 2013, apresenta diretrizes e orientações para o desenvolvimento de ações educativas contendo os bens tanto de natureza material quanto imaterial, a partir da realização de inventários. Utilizando como instrumento norteador a concepção de referências culturais, o Manual define o inventário enquanto “forma de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor” (IPHAN, 2013, p. 5).

O objetivo principal do inventário, de acordo com a publicação, seria a construção de conhecimentos a partir do diálogo entre escola e comunidade, no sentido de propiciar a interação entre diferentes grupos e gerações, promovendo o respeito pela diferença e reconhecimento da pluralidade. A proposta trazida pelo manual contempla diferentes categorias para que os bens culturais sejam inventariados³¹, podendo ser classificados em celebrações, saberes, formas de expressão, lugares e objetos.

A partir do planejamento e conhecimento prévio do material³², a publicação sugere atividades que envolvam entrevistas com pessoas da localidade a fim de levantar informações e conhecimentos que posteriormente serão inseridos nas fichas de inventário. O manual sugere, por exemplo, um roteiro de pesquisa cujo objetivo é buscar informações sobre as manifestações culturais com o objetivo de investigar e refletir sobre os significados e funções que elas possuem para determinada localidade.

³¹ Segundo o Manual, a partir da observação do modo de vidas pessoas e a identificação de seus bens culturais, caberá ao grupo de alunos selecionar a categoria.

³² A publicação disponibiliza material composto por fichas de inventário bem como orientações para seu preenchimento.

No que se refere à documentação do material coletado, os alunos podem disponibilizar fichas, anotações, fotografias e filmagens para a posterior organização de uma exposição, produção de vídeo, encenação ou elaboração de mapas e maquetes sobre a localidade pesquisada. Informações sobre as pessoas envolvidas, sabres populares locais, sobre quais elementos são associados à realização de celebrações, como músicas ou orações, por exemplo, são considerados essenciais nesse processo.

Tanto o Guia quanto o Manual consideram que as ações educativas no campo do patrimônio devem ir além dos objetivos meramente associados ao resgate e valorização do passado, pois a educação patrimonial constitui-se como um instrumento capaz de provocar situações que despertem nos alunos interesse por questões significativas para suas próprias vidas. No entanto, considerando que ainda não há uma legislação específica que determine a inclusão da educação patrimonial no currículo escolar, importante apresentar alguns documentos cujas orientações e diretrizes se aproximem dos objetivos propostos.

4.1 Da teoria à prática: a educação patrimonial como subsídio para a proposta curricular do Estado de São Paulo.

O art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o terceiro e quarto ciclos, o que atualmente corresponderia ao ensino fundamental ciclo II, trouxe como um de seus objetivos a necessidade do aluno conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos, e perceber-se como agente transformador do ambiente. Posteriormente, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Tema Transversal sobre Pluralidade Cultural, trazendo em seu texto objetivos mais específicos sobre a relação entre o patrimônio cultural e o aluno, sendo que este deveria ser capaz de:

[...]

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

[...]

(BRASIL, 1997, p. 2)

No entanto, enquanto os PCN têm como objetivo principal ser um instrumento de apoio às discussões e ações pedagógicas para os professores, torna-se necessário apresentar documentos que determinem mais diretamente os conteúdos e habilidades que se espera que um aluno desenvolva ao longo do processo educativo. Por essa razão, a proposta curricular para o Estado de São Paulo, composto por um conjunto de materiais que incluem “Cadernos do Professor” e do “Caderno do Aluno”, será apresentada como instrumento norteador das ações educativas adequadas à inserção da educação patrimonial no cotidiano escolar.

Desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica em 2008, o currículo base para o Ensino Fundamental e Médio teve como resultado a produção de um conjunto de materiais divididos nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Física e Química); Linguagem e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física); Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História) e Matemática.

De acordo com a proposta, currículo é a expressão de tudo que existe na cultura científica, artística e humana e que é transposto para situações de ensino e aprendizagem. A escola, por sua vez, é pensada como um ambiente caracterizado pela complexidade cultural, com múltiplas dimensões sociais, econômicas e políticas, em que “apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão” (SÃO PAULO, 2008, p.6).

Segundo a proposta, o currículo é pensado como referência para ampliar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade e promover

habilidades e competências³³, para possibilitar que os alunos façam a leitura crítica do mundo. As práticas cotidianas são, nesse aspecto, material profícuo para a transposição entre teoria e prática, em que atividades realizadas fora da sala de aula são consideradas fundamentais, pois estabelecem conexões entre cultura e conhecimento, interligando o currículo à vida dos educandos.

Nessa perspectiva, a educação patrimonial é concebida por este estudo como capaz de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que convergem com a proposta curricular do Estado de São Paulo. O texto de introdução do Caderno do Professor, por exemplo, cita como competências e habilidades a serem desenvolvidas:

1. construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
 2. selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
 3. relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente;
 4. recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
- (SÃO PAULO, 2014, p. 7)

As competências e habilidades mencionadas no Caderno do Professor evidenciam o caráter pedagógico que atribui ao aluno centralidade no processo educativo, considerando as ações educativas como mediadoras de um processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser relacionado à concepção de Scifoni (2014) ao defender que a educação patrimonial seja compreendida enquanto processo e não como um produto em si, ou seja, um processo que busca criar relações entre a comunidade e o patrimônio a partir da perspectiva que proporciona ao indivíduo a possibilidade de se apropriar dos bens culturais.

Desse modo, a fim de apresentar algumas sugestões para a implementação da educação patrimonial, tomando-se como parâmetro a proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental ciclo II (6º ao 9º anos), foi

³³ Segundo definição da proposta curricular, competências são modos de ser, raciocinar e interagir que contribuem para a tomada de decisões e resolução de tarefas, atividades e problemas.

selecionada uma disciplina de cada área do conhecimento³⁴ com o objetivo de subsidiar ações educativas de educação patrimonial no cotidiano escolar. Pautadas pelo caráter da transversalidade e continuidade, as sugestões aqui apresentadas levam em consideração o que é proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo, como competências e habilidades a serem desenvolvidas.

O texto de apresentação do material de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cita que em uma sociedade fruto de revoluções tecnológicas e processos políticos complexos, questões como desigualdade e exclusão sociais se acentuam, tornando as características cognitivas e afetivas cada vez mais valorizadas no processo educativo. Nesta perspectiva a disciplina de Artes está fundamentada em três eixos principais: a “criação/produção em arte”; “o fazer artístico” e a “fruição estética”, pautada pela apreciação e leitura crítica da arte, pensada como produto da história e da multiplicidade de culturas.

O trabalho com patrimônio cultural está especificamente incluído nos conteúdos e habilidades pertencentes ao quarto bimestre do oitavo ano com o subtema: “mistura étnica: marcas no patrimônio cultural, rastros na cultura popular”. Neste momento, conteúdos como heranças culturais, arte indígena e afro-brasileira devem servir de instrumento para o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de reconhecer a arte e as práticas culturais como produto da memória coletiva.

O primeiro bimestre do sexto ano tem como ponto de partida o subtema “a tridimensionalidade nas linguagens artísticas”, abrindo a possibilidade de realização de ações educativas que contemplem o estudo de fachadas das construções do entorno escolar, identificando suas linhas e eixos (verticais, horizontais e sagitais). No segundo bimestre, o subtema “o espaço no território das linguagens artísticas” sugere um trabalho com intervenções urbanas, em que a arquitetura das edificações podem servir de ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de percepção visual e espacial dos alunos.

O primeiro bimestre do sétimo ano, a partir do tema “o desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas”, possibilita caminhadas pelos espaços urbanos como estratégia para o exercício da memória, da observação e do registro, servindo de material para recriação dos objetos selecionados. Já no terceiro

³⁴ Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Artes); Ciências Humanas e suas tecnologias (História); Ciências da Natureza e suas tecnologias (Ciências) e Matemática.

bimestre e o subtema “o transformar matérico em materialidade na arte”, objetos do cotidiano podem servir de recurso para a ampliação das referências culturais dos alunos e estimular o exercício de recriação, por meio da produção de desenhos.

No oitavo ano, o quarto bimestre possibilita que tanto a trajetória histórica que consolidou a noção de patrimônio cultural quanto critérios responsáveis pela consagração e preservação de determinados bens culturais sejam objeto de reflexão. No terceiro bimestre e o subtema “Reflexos e reflexões da vida na Arte” pode ser realizado um trabalho em educação patrimonial com a produção de textos a partir de entrevistas com moradores do bairro, resultando na criação de documentários ou exposições de fotografias com o tema “cenas de rua”. A memória coletiva pode ser trabalhada conjuntamente com a disciplina de História e Geografia, destacando as mudanças dos espaços através do tempo.

O subtema do primeiro bimestre do nono ano, intitulado de “processos de criação nas linguagens artísticas” possibilita o trabalho interdisciplinar com as áreas de História e de Linguagens, com a produção de poesias a partir do contato com espaços da própria comunidade, seja a partir de relatos da memória de um membro familiar, ou da importância afetiva que uma determinada edificação ou celebração possui para a cidade. O próprio repertório pessoal, a partir da relação estabelecida entre sujeito e sua localidade pode servir de material para a produção de textos.

Para a disciplina de História, o texto de apresentação do material destaca como fundamental que os alunos desenvolvam um posicionamento crítico frente aos problemas que afetam a vida social e aponta o conhecimento das características fundamentais do Brasil, sejam elas sociais, materiais e/ou culturais como ponto de partida para a questão da identidade. O documento também destaca o reconhecimento e valorização da pluralidade que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro e de outras nações, na perspectiva que considera o respeito às diferenças que caracterizam os indivíduos e os grupos integrantes da sociedade.

A proposta para o segundo bimestre do sexto ano está centrada no trabalho com as diferentes linguagens das fontes históricas, como documentos escritos, mapas, imagens e entrevistas, no sentido de reconhecer a memória como recurso para a construção do conhecimento histórico, incluindo a investigação sobre a história do próprio bairro e da cidade. Já o quarto bimestre aponta como habilidade reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural, de suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades, para a preservação da memória e

identidade dos grupos sociais.

Para o sétimo ano, tanto o primeiro quanto o terceiro bimestres dão continuidade ao trabalho com o patrimônio étnico-cultural, propondo o reconhecimento da cultura material como fonte histórica na investigação das relações entre as manifestações culturais do presente e a busca por suas raízes. Nesse ponto, o professor pode propor atividades envolvendo a pesquisa de objetos, monumentos, edificações, celebrações e saberes locais, e a partir deles, os alunos tecem investigações e reflexões sobre seus diferentes usos e apropriações ao longo do tempo.

O segundo bimestre do oitavo ano apresenta a habilidade de reconhecer a importância da análise de textos pertencentes a outras épocas para auxiliar a compreensão de temas e conteúdos históricos enquanto o quarto bimestre traz como foco a identificação das características fundamentais que compõem a diversidade da natureza das fontes históricas. Nos dois casos, o entorno escolar pode ser o lócus de investigação para a observação e identificação de variadas fontes históricas, sejam elas materiais como objetos e construções quanto imateriais, como saberes populares.

No nono ano, é possível trabalhar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural, a partir da análise de fatos e processos histórico-sociais. O trabalho com o patrimônio pode ser um recurso produtivo para o desenvolvimento de atividades que propiciem a valorização da diversidade sociocultural e instiguem os alunos a refletirem sobre os critérios que tornaram possível que alguns bens culturais fossem selecionados na política de preservação e, se são representativos das várias etnias que compõem o território nacional.

No que se refere à área das Ciências da Natureza, a apresentação do currículo concebe a ciência como a base conceitual para intervenções práticas que tanto podem ser destrutivas como a tecnologia bélica, por exemplo, como também pode promover valores humanos ao oferecer critérios para a interpretação e percepção crítica da realidade. O currículo defende que as Ciências da Natureza mantêm uma conexão com as Ciências Humanas, pois os períodos históricos seriam pautados pelos conhecimentos técnicos e científicos presentes nas atividades econômicas e disputas territoriais, cujos conflitos estão associados a conhecimentos científicos.

Os conteúdos de Ciências da Natureza podem ser trabalhados de forma

interdisciplinar com Ciências Humanas, ampliando assim o campo de atuação da educação patrimonial. Enquanto o segundo bimestre do sexto ano apresenta como possibilidade ações educativas envolvendo o reconhecimento de materiais do cotidiano como metais, plásticos, vidros e suas diversas formas de utilização, o segundo bimestre do sétimo ano estabelece como meta que os alunos reconheçam a complexa relação entre biodiversidade e as consequências da intervenção humana, o que pode ser realizado a partir do conceito do meio ambiente histórico.

O quarto bimestre do oitavo ano propõe ações que envolvem a identificação das diferentes formas de utilização de energia elétrica no cotidiano da cidade e do país, bem como o reconhecimento dos riscos referentes aos usos da eletricidade e procedimentos para evitá-los. Nesse ponto, visitas a edificações do entorno escolar podem levar os alunos a uma experiência investigativa sobre a estrutura da energia elétrica, propondo melhorias e adequações em razão da inserção de novos equipamentos eletrônicos da atualidade bem como identificar possíveis soluções para precaução e combate a incêndios.

As ações educativas referentes ao primeiro bimestre do nono ano estão direcionadas à construção de conhecimentos sobre medição de volumes de sólidos, de densidades de substâncias e identificação de comportamentos diferenciados de materiais resultantes da interação entre forças mecânicas e a luz. O estudo de edificações e objetos do cotidiano pode servir de recurso para a realização de tais atividades no sentido de fazer com que os alunos, a partir da observação, possam apresentar novos conhecimentos sobre os diversos materiais analisados.

A proposta curricular de Matemática é apresentada em material separado das Ciências da Natureza, sob a justificativa de que ela apresenta um universo próprio em que números, operações, formas geométricas e relações métricas auxiliam na compreensão de fenômenos e na construção de argumentações. Além do mais, a proposta menciona que a Matemática constitui um recurso imprescindível para uma expressão rica, que contribui para um enfrentamento assertivo de situações-problema e de argumentação, o que por sua vez, tende a contribuir para a construção de conhecimentos referentes às Ciências Humanas.

Na proposta para o segundo bimestre do sexto ano, espera-se que os alunos conheçam os sistemas de medidas, enquanto no terceiro bimestre a proposta é que os alunos saibam identificar e classificar formas planas e espaciais em contextos concretos, e compreendam a noção de área e perímetro de uma figura. O

estudo do meio, levando-se em consideração os aspectos físicos do entorno, pode gerar uma infinidade de recursos para a transposição entre teoria e prática, por meio de jogos de simulação envolvendo problemas de construção ou reforma de uma praça, museu, igreja, mercados, etc.

Já para o segundo bimestre do sétimo ano, o foco são as operações com medidas de ângulos, cálculos das medidas dos ângulos internos de um triângulo e, principalmente, a aplicação dos conhecimentos obtidos em situações práticas do cotidiano. Por sua vez, no quarto bimestre do oitavo ano, os teoremas de Tales e de Pitágoras e cálculo das áreas de polígonos são os conteúdos propostos, a fim de que os alunos possam aplicá-los na solução de problemas pertencentes a diferentes contextos, o que pode ser efetivado com a produção de mapas e maquetes de espaços urbanos.

Por fim, o terceiro e quarto bimestres do nono ano dão continuidade ao trabalho com a área de Geometria, apresentando aos alunos conhecimentos como semelhanças de triângulos e as características e elementos que compõem a circunferência. Nesse caso, a produção de mapas das ruas, praças, rotatórias, o perímetro da escola ou das quadras em que estão inseridas as residências dos alunos, possibilitam um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Geografia e História, ao considerar os aspectos físicos e humanos que compõem a localidade selecionada.

4.2 O Programa “Cultura é Currículo” e o Projeto “Lugares de Aprender”

Como parte da proposta curricular do Estado de São Paulo, o Programa Cultura é Currículo foi instituído pela resolução SE 19 de 13 de março de 2009, com o objetivo de propor uma nova relação do currículo escolar com as diferentes manifestações culturais do Estado de São Paulo. O Programa instituiu três projetos distintos: “O cinema vai à escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação”; o “Escola em Cena” e o “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”, que será o foco deste estudo justamente por envolver ações no campo do patrimônio.

Entre os objetivos descritos pelo Programa Cultura é Currículo, destaca-se a intenção de desenvolver a aprendizagem por meio do estímulo a interações do aluno com o objeto de estudo das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Além disso, outro objetivo descrito pelo programa é fortalecer o ensino por meio da diversificação de situações de aprendizagem articuladas com produções socioculturais e fenômenos naturais.

No que se refere ao projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola o objetivo principal é promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividades articuladas à proposta curricular do Estado de São Paulo. Segundo o projeto, ao considerar a cultura como parte do patrimônio das sociedades, torna-se função da escola aproximar os alunos dos diversos espaços que possibilitem ações educativas significativas.

A resolução que instituiu o Programa Cultura é Currículo menciona que cabe às escolas a decisão de participar do projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola” a partir da assinatura de um termo de adesão e compromisso da escola e da diretoria de ensino. Concluída a adesão ao projeto, as escolas se comprometeriam a realizar as visitas às instituições culturais e a utilizarem o material pedagógico desenvolvido pelo projeto, sendo eles:

Os seres vivos diante das estrelas - 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental;
Heranças Culturais - 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental;
Espaços, Tempos e Obras - 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental;
Patrimônio, Expressões e Produções - 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental;
Séculos, Contextos e Transformações - 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.
(SÃO PAULO, SEE, 2009).

O Projeto Lugares de Aprender traz, entre suas propostas, a produção de textos e orientações aos educadores das diretorias de ensino contendo sugestões de projetos didáticos que articulem visitas a instituições e espaços de cultura a outras atividades de aprendizagem. No que se refere aos resultados esperados, o projeto destaca a:

- Dinamização do trabalho docente com a realização de projetos didáticos correlacionados ao currículo escolar e às experiências desenvolvidas nas instituições e espaços culturais.
- Ampliação e aprofundamento da aprendizagem dos alunos pela apropriação de conteúdos de disciplinas das áreas científicas, de arte e de comunicação linguística, proporcionados nas visitas às instituições culturais.
- Ampliação do universo cultural de alunos e professores.
- Valorização do patrimônio cultural da cidade.
- Compreensão e respeito às diferenças culturais de grupos e povos.

- Formação de público de visitação a instituições e espaços culturais, decorrente do desenvolvimento do interesse de alunos e professores pela apropriação de bens culturais. (SÃO PAULO, SEE, 2009).

O projeto também tem o objetivo de oferecer condições materiais como verba destinada à contratação de transporte bem como subsídios teóricos por meio da publicação de materiais didáticos que possam orientar os professores na elaboração de ações educativas que atendam às propostas mencionadas anteriormente, principalmente no que se refere à ampliação do universo cultural dos alunos.

4.3 Para além dos muros da escola: experiências e relatos de ações educativas em educação patrimonial

Após algumas considerações e sugestões de como relacionar ações de educação patrimonial à proposta curricular do Estado de São Paulo, o próximo passo consiste em apresentar, ainda que brevemente, algumas experiências significativas de educação patrimonial em três regiões distintas do país, mas cujo foco tenha sido o desenvolvimento de ações educativas envolvendo a participação da comunidade escolar na busca pela valorização e preservação de seus bens culturais.

A primeira experiência a ser mencionada ocorreu em 1998 por meio do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória (NEP) da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, a partir da busca por parcerias com as secretarias municipais de educação e cultura de municípios de Itaara, Santana do Livramento, General Câmara e Coronel de Barros com o objetivo de capacitar professores ou agentes multiplicadores de conhecimentos sobre educação patrimonial junto à comunidade.

Foram realizadas oficinas, palestras e produção de material didático para a difusão da temática envolvendo a conservação e preservação dos bens culturais desses municípios no intuito de estimular as comunidades envolvidas no processo de descoberta de seus patrimônios. O objetivo central consistiu em valorizar os elementos responsáveis pelo fortalecimento dos laços identitários e resgate da autoestima dos cidadãos para que eles mesmos pudessem desenvolver formas de exploração sustentáveis de seus recursos culturais.

Em Itaara, por exemplo, o projeto “Educação Patrimonial no município de Itaara, RS: Resgate do Patrimônio Cultural e inserção do tema no currículo escolar” teve como objetivo apresentar nas escolas da rede pública conceitos envolvendo patrimônio, bens naturais, culturais, intelectuais e emocionais por meio de atividades interdisciplinares para que posteriormente os resultados fossem apresentados à comunidade.

Em Santana do Livramento, município localizado na fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul com o Uruguai, a primeira etapa das ações envolvendo o patrimônio local contou com o apoio do Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (CEPA) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), a fim de realizar um levantamento arqueológico. A segunda etapa consistiu em palestras e exposições para apresentar noções sobre patrimônio cultural e educação patrimonial à comunidade, momento em que os participantes puderam participar de um debate envolvendo questões relacionadas aos temas propostos.

A etapa final do projeto consistiu em oficinas com o objetivo de estimular os participantes a colocarem em prática as quatro etapas da metodologia proposta pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação). Para tanto, a proposta foi entregar para os participantes “fichas de percepção” contendo perguntas sobre o que eles mais consideravam importante no município, a fim de estimulá-los a considerar e valorizar o patrimônio local.

Por fim, o projeto teve como resultado a produção de materiais didáticos para os professores contendo explicações sobre os procedimentos envolvendo as escavações e a análise dos objetos encontrados enquanto que para os alunos foram criados cadernos de atividades com jogos lúdicos envolvendo conhecimentos sobre o patrimônio local. O objetivo central dessas atividades, segundo Soares (2007) consistiu em despertar nos alunos o interesse por seu patrimônio, sensibilizá-los quanto à importância de sua preservação, fortalecer a questão da cidadania e principalmente o desenvolvimento da consciência crítica.

A segunda experiência refere-se ao projeto “Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de Educação Patrimonial com História e Fotografia” realizada no ano de 1998 no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia na cidade de Salvador. Trata-se de um projeto de pesquisa-ação destinado a jovens de 14 a 17 anos com o objetivo de promover a construção de conhecimentos sobre a cidade de Salvador na perspectiva que buscou a valorização do patrimônio como meio para

o fortalecimento da participação cidadã.

As atividades realizadas pautaram-se na participação ativa, atuante, reflexiva e crítica dos envolvidos, com o intuito de refletir sobre possíveis problemáticas existentes na cidade de Salvador, principalmente em seu centro histórico, que é considerado patrimônio da humanidade. Tendo a memória como suporte para o processo de fortalecimento da identidade, o projeto também teve como objetivo promover reflexões sobre o patrimônio cultural em tempos de interesses vinculados à indústria do turismo, considerando as possíveis consequências que podem refletir negativamente na vida da população local.

O projeto foi concebido a partir da perspectiva de incluir as subjetividades dos jovens no processo de construção de novos conhecimentos e para tanto, os jovens foram orientados a utilizar a fotografia como recurso para a ampliação da percepção estética e criativa sobre as paisagens sociais, arquitetônicas, naturais e culturais. De acordo com o projeto, a linguagem fotográfica constitui-se como um recurso pedagógico privilegiado que pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da observação, reflexão e criatividade dos jovens.

Foram realizadas visitas orientadas a pontos históricos de Salvador, onde os jovens foram registrando com câmeras fotográficas paisagens, arquitetura e monumentos, na tentativa de aproximar os jovens à sua realidade urbana, e estabelecer um diálogo entre suas histórias pessoais com a da própria cidade. No centro de Histórico da cidade, por exemplo, os jovens puderam fotografar igrejas, artesanato, crianças, praças, o mar, as feiras, captando temas variados, sob diversos ângulos, produzindo posteriormente um mosaico de interpretações e percepções sobre os ambientes visitados.

Nesse sentido, os jovens participaram de um processo educativo em que puderam construir conhecimentos de forma ativa, num exercício que levou à exploração, observação e valorização do trabalho fotográfico, mas que principalmente colocou os jovens diante reflexões sobre a relação estabelecida entre a comunidade e seu patrimônio. A etapa final do projeto consistiu numa montagem das fotografias e textos sínteses sobre as experiências vivenciadas ao longo do projeto.

A terceira experiência mencionada ocorreu no ano de 2012 no município de Campinas, interior do Estado de São Paulo, com o título “O patrimônio em sala de aula: uma experiência no município de Campinas”, desenvolvida com alunos do

sexto ano do ensino fundamental. O projeto foi dividido em três momentos: o estudo teórico, a realização das atividades e por fim, a análise dos dados obtidos por meio dos trabalhos e entrevistas realizados.

Para o início do projeto, a própria escola foi selecionada como espaço a ser explorado com o objetivo de despertar nos alunos a consciência da importância da preservação do seu patrimônio. Ainda que as principais orientações teóricas tenham ocorrido nas aulas de História, o projeto foi interdisciplinar, sendo que na disciplina de Matemática, por exemplo, os alunos foram orientados a fazer um mapa da sala de aula enquanto a professora apresentava conceitos de comprimento, largura e altura.

As atividades foram divididas em sete aulas, sendo que a primeira consistiu no levantamento de conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre patrimônio, enquanto na segunda aula os alunos foram orientados a trazer de casa algum objeto de valor afetivo para que pudessem explorar conhecimentos sobre ele. O trabalho envolvendo conceitos sobre memória, patrimônio material e imaterial e a exploração dos espaços físicos da escola foram as atividades realizadas nas aulas seguintes.

Em seguida, os alunos puderam por em prática o que aprenderam, criando um guia turístico para a cidade de Campinas, elaborando um folder contendo informações sobre os locais que eles selecionaram como mais significativos. Por fim, os alunos foram avaliados levando-se em consideração os conhecimentos que adquiriram por meio das atividades realizadas, e puderam refletir sobre aspectos do cotidiano, o que possibilitou a participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos.

As experiências citadas anteriormente foram selecionadas porque além de serem casos exitosos envolvendo educação patrimonial, exemplificam ações que seguem a perspectiva dos princípios teóricos e metodológicos descritos por este estudo. Nos três casos descritos, a comunidade ou os alunos desempenharam um papel de protagonismo diante a relação com o patrimônio, adquirindo conhecimentos e valores imprescindíveis à política de proteção do patrimônio.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com o dirigente de ensino, os gestores e os professores que aceitaram contribuir com informações significativas para este estudo, na perspectiva que procura investigar como as ações de educação patrimonial são efetivadas no ensino fundamental ciclo II.

Após a descrição dos procedimentos adotados para a coleta dos dados, este estudo apresenta algumas características sobre o município e sobre as escolas envolvidas para posteriormente apresentar informações referentes aos participantes, como por exemplo, a formação acadêmica e tempo de atuação profissional. Por fim, esta seção apresenta a análise a análise dos dados, obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

5.1 A descrição dos procedimentos

Para a coleta dos dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada com três (3) perguntas para o dirigente de ensino do município; uma entrevista também semiestruturada contendo dez (10) perguntas para os três (3) gestores responsáveis pelas escolas pesquisadas; uma entrevista com cinco (5) perguntas destinadas a dois (2) professores de cada escola, ou seja, seis (6) professores, totalizando dez (10) entrevistas.

A entrevista com o(a) dirigente(a) de ensino do município lócus da pesquisa teve por objetivo inicial efetuar o mapeamento de ações educativas sobre educação patrimonial ocorridas nos últimos três anos, ou seja, de 2016 a 2018, sob a justificativa de que tal período abarcou o último projeto político pedagógico de cada escola pesquisada. O foco foi perceber a educação patrimonial em sua dimensão política, fato que justificou a escolha da realização de uma entrevista semiestruturada com o dirigente de ensino, por compreender sua atuação como fundamental no processo de implementação da educação patrimonial.

Considerando o gestor como “peça” fundamental na transposição da teoria para a prática no cotidiano escolar, a entrevista pretendeu identificar indícios da existência de ações que pudessem indicar uma possível implementação da

educação patrimonial, considerando o gestor como. Em seguida, as entrevistas semiestruturadas com os professores tiveram como objetivo complementar e trazer novas informações pertinentes ao objetivo central desta pesquisa cujo foco é conhecer como são realizadas as ações de educação patrimonial.

Ao final, o cruzamento das informações coletadas nas entrevistas com os diferentes participantes permitiu identificar algumas questões significativas como, por exemplo, a percepção que os participantes possuem sobre o conceito de patrimônio cultural, o que pensam sobre ações educativas envolvendo o patrimônio, o que os projetos políticos pedagógicos dessas escolas apresentam sobre o assunto bem como informações sobre o envolvimento e participação dos professores e da própria comunidade na elaboração e implementação das ações educativas.

Os resultados oferecem uma contribuição para a compreensão sobre como as ações de educação patrimonial são realizadas no ensino fundamental ciclo II da rede pública de ensino do município pesquisado. Para tanto, importante apresentar inicialmente algumas características da cidade de São Joaquim da Barra, das escolas envolvidas e principalmente dos participantes da pesquisa, para posteriormente ser apresentada a análise dos dados coletados nas entrevistas.

5.2 Dados do município

A pesquisa foi realizada em São Joaquim da Barra, município fundado em 1898, situado no interior do Estado de São Paulo e, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui aproximadamente 51 mil habitantes. Segundo dados obtidos em 2010³⁵ o Índice de Desenvolvimento Humano do município foi 0,762, o que é considerado um índice alto, situando o município na posição 335 no *ranking* entre os municípios do Brasil.

Quanto à Educação, dados do Censo de 2010 apontam a taxa de escolarização de 96.7% para alunos de 6 a 14 anos, fazendo com que o município se situe na posição 559 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 3.987 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

A educação infantil é de responsabilidade do poder municipal, sendo que há cinco escolas infantis particulares, seis EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), sete CEIS (Centro de Educação Infantil) e duas entidades filantrópicas de

³⁵ Dados obtidos por meio do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

ensino infantil. Já as escolas de ensino fundamental e médio são de responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo, sendo três de ensino fundamental I, três de ensino fundamental II, quatro de ensino médio, sendo uma pertencente ao Centro Paula Souza, e um total de quatro escolas particulares de ensino fundamental e médio.

A rede municipal de ensino é formada por professores de educação infantil (3 a 4 anos), do ensino fundamental I (1º ano), e do ensino fundamental II (Artes e Educação Física). Atende ao ensino fundamental I (1º ano) em seis escolas de educação infantil, atendendo aproximadamente 520 crianças, com o corpo docente formado por 24 professores. Há também nove professores especialistas de Educação Física e nove professores de Artes, que lecionam educação infantil e ensino fundamental.

A pré-escola (4 a 5 anos) atende aproximadamente 900 crianças, matriculadas em seis Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), distribuídas em salas denominadas Pré I e Pré II, as quais são atendidas por 68 professoras, todas efetivas e ingressadas por meio de concurso público. Já os Centros de Educação Infantil (CEI) atendem a 820 crianças, sendo que dois atendem a crianças de 4 e 5 anos em período integral enquanto as outras cinco instituições atendem somente de 0 a 3 anos.

O governo municipal possui uma parceria com três instituições filantrópicas que atendem 485 crianças de 0 a 5 anos, em período integral. As entidades são mantidas com recursos próprios, porém a Prefeitura contribui com alimentação e oferecimento de professores, que pertencem ao quadro docente do município.

A partir desta realidade das redes de ensino existentes no município de São Joaquim da Barra, foram selecionadas as escolas de ensino fundamental ciclo II (6º ao 9º ano) da rede pública devido à experiência de trabalho deste pesquisador, que sempre se interessou por investigar ações educativas envolvendo essa faixa etária tão propícia a curiosidades e novas descobertas.

Ainda que se apresentem as descrições das três escolas e dos participantes da pesquisa, seguindo as orientações da Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016 que norteia a pesquisa com seres humanos, optou-se por manter a privacidade dos participantes, resguardando sua intimidade, imagem e seus dados, não citando-os nominalmente. Dessa forma, utiliza-se as denominações de professor (1 a 6) e escola A, escola B e escola C.

5.3 As escolas pesquisadas

A escola A está situada num bairro periférico do município, abarcando uma quadra completa cujo entorno possui residências e estabelecimentos comerciais, alguns deles datados da década das décadas de 1940 e 1950. A instituição possui 385 alunos no ensino fundamental II (6º ao 9º) e 425 alunos no ensino médio, sendo quatro (4) sextos anos, dois (2) sétimos, dois (2) oitavos e quatro (4) nonos. Enquanto os sextos e sétimos anos estão no período da tarde, os oitavos e nonos estão no período da manhã devido ao grande número de adolescentes que trabalham à tarde.

De acordo com texto do projeto político pedagógico (PPP) da escola, a instituição é reconhecida por formar cidadãos mobilizados com os princípios éticos, com a sustentabilidade do planeta e com a construção de uma sociedade igualitária. Seu PPP também apresenta como missão formar indivíduos com amplos conhecimentos humanísticos, científicos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres e capazes de atuar como agentes transformadores na sociedade em que vivem.

Entre as ações descritas pelo PPP, destaca-se o item “Produção e fruição das artes” com o objetivo de estimular o gosto e apreciação das representações culturais. Para tanto, o plano de ação menciona que caberá à escola realizar oficinas e *workshops* com alunos e professores com o intuito de promover exposições, apresentações culturais bem como estimular e desenvolver talentos dos alunos nas áreas artísticas.

A escola B está situada num bairro periférico da cidade, engloba aproximadamente uma quadra, é rodeada por domicílios e alguns estabelecimentos comerciais e uma praça com uma igreja. No que se refere aos alunos, a escola possui apenas ensino fundamental II, sendo 5 sextos anos, 6 sétimos, 4 oitavos e 5 nonos, totalizando 609 alunos.

O PPP da escola apresenta uma lista com a avaliação dos doze projetos que foram desenvolvidos na escola durante o ano de 2016, apontando os aspectos facilitadores, os aspectos dificultadores e os resultados obtidos. Entre os projetos desenvolvidos estão “O livro em minha vida” em que os alunos deveriam criar uma autobiografia, “Educação Ambiental”, “Olimpíadas de Matemática”, o “Show de Talento” e o “Folclore brasileiro”.

O projeto Folclore Brasileiro, direcionado aos alunos dos 6º e 7º anos, trouxe como justificativa o “resgate da cultura brasileira” e o objetivo de incentivar os alunos a “resgatar a cultura e os valores da cultura brasileira” e dentre as atividades propostas constava a apresentação de brinquedos e brincadeiras tradicionais do folclore brasileiro e a confecção de brinquedos com materiais recicláveis. De acordo com o PPP, a avaliação do projeto apontou como aspectos facilitadores o caráter participativo e como aspectos dificultadores a “falta de informação” dos alunos.

A escola C está situada próxima à área central da cidade, rodeada por domicílios de valor aquisitivo mais alto, está ao lado da prefeitura municipal e de uma praça. A escola possui ensino fundamental II e ensino médio, totalizando 292 alunos apenas no ensino fundamental II, que é realizado no período vespertino enquanto o ensino médio no período diurno, com o objetivo de facilitar para aqueles alunos que necessitem trabalhar.

Dentre as três escolas participantes da pesquisa, a escola C é a única que insere em seu projeto político pedagógico o contexto sócio-histórico no qual se insere a unidade escolar. Segundo o texto do PPP, a “clientela” da escola é, em sua maioria, “carente” e proveniente de famílias com problemas econômicos, desemprego, alcoolismo e uso de drogas, o que justifica, segundo a escola, um esforço ainda maior em “formar cidadãos conscientes e capazes, fortalecendo ainda os conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social e mercado de trabalho”.

O texto do projeto político pedagógico da escola apresenta como objetivos a serem alcançados no ensino fundamental o desenvolvimento da capacidade de aprender; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia e das artes e o fortalecimento dos vínculos de família, laços de solidariedade humana. De acordo com o PPP, a etapa do ensino fundamental possibilita a construção de valores e atitudes que norteiam as relações interpessoais, e “intermedeiam o contato do aluno com o objeto do conhecimento”.

O PPP não apresenta os projetos culturais desenvolvidos pela escola, porém, ao mencionar que nas proximidades não existem centros de lazer, museus, centros históricos, etc, torna-se fundamental a busca por parcerias públicas e privadas que possibilitem visitas e “passeios culturais”, uma vez que segundo o texto, é papel da escola “dar ao aluno condições para se inserir no meio social”.

5.4 Os participantes da pesquisa

A seguir, são apresentados os dados referentes à formação acadêmica tempo de docência e outras informações referentes aos participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Formação acadêmica e tempo de docência dos participantes da pesquisa

Cargo	Formação Universitária	Pós-graduação	Tempo como docente	Outas informações
Dirigente de ensino	Matemática e Pedagogia	Especialização em Educação	15 anos	Experiência como gestor de escola e está como dirigente de ensino na cidade há um ano
Gestor da escola A	Letras e Pedagogia	Especialização em Educação	26 anos (fundamental)	Atua como gestor há cerca de um ano e meio
Gestor da escola B	História e Pedagogia	Especialização em Educação	20 anos (fundamental e Médio)	Atua como gestor há menos de um ano
Gestor da escola C	Sociologia.	Mestrado em Educação Sexual	15 anos	Atua como gestor há menos de um ano
Professor 1 (Escola A)	Artes	Não possui	05 anos	Atua há quatro anos na Escola A
Professor 2 (Escola A)	História e Pedagogia	Não possui	21 anos	Atua há 15 anos na Escola A
Professor 3 (Escola B)	História	Sim	26 anos	Todo tempo docente na Escola B
Professor 4 (Escola B)	Artes e Pedagogia	Não possui	06 anos	Dois destes seis anos são na Escola B.
Professor 5 (Escola C)	Geografia	Sim	24 anos	Todo o tempo docente na Escola C
Professor 6 (Escola C)	Letras	Mestrado em Linguística	22 anos	16 destes 22 anos na Escola C

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

Interessante apontar que os gestores possuem graduação e pós-graduação em áreas distintas do conhecimento, o que tende a enriquecer a pesquisa, porém, em comum, os três gestores possuem pouco tempo de experiência como gestores e principalmente na direção das escolas em questão. Essa situação foi demonstrada ao longo das entrevistas em momentos em que eles tentavam justificar respostas mais curtas ou algum desconhecimento alegando que estavam há pouco tempo na escola ou que conheciam pouco a cidade.

Ao observar os dados do grupo dos participantes, percebe-se que sete dentre os dez possuem o curso de Pedagogia e que seis possuem pós-graduação, sendo quatro com especialização em Educação e dois possuem mestrado. Importante notar a variedade das áreas do conhecimento que compõem o quadro dos participantes, sendo que a graduação mais recorrente foi História (3), seguida de Artes e Letras (2).

Quanto ao tempo de formação, observou-se que seis dentre os dez participantes possuem mais de vinte anos de docência, dois com 15 anos e apenas dois com menos de 10 anos de atuação. Importante verificar que tanto o dirigente quanto os três gestores possuem menos de dois anos no cargo atual, situação que dificultou a busca por informações mais precisas no que se refere ao mapeamento e descrição das ações educativas realizadas nos últimos anos e que também motivou a realização das entrevistas com os seis professores.

5.5 A entrevista com o dirigente de ensino

Fundamentado em um dos eixos de atuação da política de educação patrimonial do IPHAN, que trata da inserção do tema patrimônio cultural na educação formal, a entrevista com o dirigente de ensino buscou o levantamento de informações prévias sobre a situação da educação patrimonial nas escolas de ensino fundamental ciclo II da rede pública do município. Após apresentação da pesquisa e de seus objetivos, o dirigente solicitou uma cópia do projeto de pesquisa alegando o desejo de querer se informar melhor sobre este estudo antes de autorizar as entrevistas com os gestores.

O dirigente se manteve tranquilo e respondeu as questões de maneira segura e direta, numa entrevista que ocorreu em sua sala no dia 01 de fevereiro de 2018 e durou cerca de vinte minutos. A primeira questão para o dirigente de ensino tinha o objetivo de mapear as ações educativas que se adequassem ou mais se aproximassem dos aspectos teórico-metodológicos de educação patrimonial.

Dirigente: A diretoria, através da atuação dos supervisores e de algumas reuniões que ocorrem com os diretores e coordenadores, nós discutimos sobre a necessidade de promover atividades culturais, principalmente com a participação da comunidade, como ocorre com a “Escola da Família”.

Nesse caso, o dirigente não apresentou uma resposta que tratasse especificamente sobre ações educativas no campo do patrimônio, mencionando em vez disso a preocupação em promover “atividades culturais”, o que nem sempre pode estar relacionado ao campo específico do patrimônio cultural. Portanto, o objetivo principal dessa primeira pergunta que se tratava de investigar a existência de ações educativas no campo do patrimônio precisou ser incluída como uma das questões para os gestores das escolas.

Quanto à segunda questão, o objetivo era investigar a existência de articulação ou parcerias com a Secretaria Municipal de Cultura ou Educação do município para a implementação de ações educativas envolvendo o patrimônio municipal ou regional. A fundamentação para esta questão se deu a partir do segundo eixo de atuação citado pela política de educação patrimonial do IPHAN, que se refere à gestão compartilhada das ações educativas, na perspectiva de construção coletiva que envolva instâncias federais, estaduais e municipais.

Dirigente: Como as escolas de Ensino Fundamental II da cidade pertencem à rede pública do Estado, não há parcerias com a secretaria da cultura da cidade, mas as escolas são convidadas quando tem alguma atividade cultural como a Feira do Livro ou alguma peça teatral ou palestras promovidas pela Secretaria Municipal de Cultura.

O dirigente destacou que as escolas de ensino fundamental ciclo II do município estão sob responsabilidade do governo do Estado como justificativa para a não articulação ou parcerias com as instâncias municipais. No entanto, como se tratava de uma informação pertinente para esta pesquisa, houve a decisão de também incluir essa questão para os gestores. A terceira e última questão direcionada ao dirigente procura saber sobre a existência de verba ou algum incentivo específico para a realização de ações referentes ao patrimônio cultural.

Dirigente: Sim, a Diretoria contratou serviço de transporte, com verba específica que veio para contratação de ônibus e lanches para os alunos. Essa verba era específica para o “Lugares de Aprender”, mas faz uns 2 anos que não vem mais por conta de uns problemas envolvendo acidente de ônibus, aí parou de vir.

O dirigente não soube explicitar uma quantia exata (mensal/anual) da verba destinada para o projeto “Lugares de Aprender”. Disse que havia arquivos com as contratações e licitações de empresas para transporte e lanches; comentou sobre a

dificuldade em levar os alunos para passeios por questão de segurança. Nesse ponto ele mencionou que os motoristas não podem sair do itinerário que é previamente definido.

5.6 A pesquisa com os gestores

A fundamentação teórica para a elaboração do roteiro de entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas de ensino fundamental ciclo II do município de São Joaquim da Barra se deu a partir de critérios encontrados no Documento Final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP) de 2011 e no Guia Básico de Educação Patrimonial de 1999, na qual educação patrimonial é apresentada com a seguinte definição:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA et. al., 1999, p. 4).

A entrevista na escola A foi realizada em sua sala no dia 10 de maio de 2018 no período vespertino com horário agendado pelo próprio gestor, com a duração de aproximadamente meia-hora. O gestor apresentou certa pressa em responder as questões, demonstrando uma aparente preocupação se saberia respondê-las. Após a explicação de que poderia abster-se de responder qualquer uma das questões, o gestor mostrou-se mais confiante e disse que se não soubesse algo, que não teria vergonha em não responder, mas que faria o possível para “me ajudar”.

Na escola B a entrevista ocorreu no dia 17 de maio de 2018 no período da manhã na sala do gestor e durou cerca de meia-hora. O gestor estava aparentemente tranquilo em responder as questões e não teve problema nenhum em dizer de forma prática que estava há pouco tempo na escola, que morava em outra cidade e que portanto, algumas questões ele não saberia responder (mesmo ainda não tendo acesso a elas).

A entrevista na escola C foi realizada no dia 18 de maio de 2018 no período da tarde e durou cerca de vinte e cinco minutos na sala do gestor, que se mostrou disposto a responder tranquilamente as questões. Nas três entrevistas houve a apresentação dos objetivos desta pesquisa e a explicação de que as entrevistas seriam anônimas, fato que aparentemente ofereceu mais tranquilidade aos entrevistados.

A primeira questão da entrevista busca investigar qual a percepção que os gestores possuem sobre patrimônio cultural.

Gestor A: São os prédios antigos que tem na nossa cidade e também no Brasil e no mundo, que contam sobre nossa história e de outros povos e aí não deixa que as pessoas esqueçam como era antigamente.

Gestor B: Patrimônio é algo nosso e que a gente tem que preservar porque está ligado à memória (pausa) é conhecer mais sobre a cidade, como que ela era no início e foi se transformando e tem também o patrimônio cultural da humanidade que todos deveriam preservar porque faz parte da História.

Gestor C: Eu diria que são as construções mais antigas, que tem arquitetura que às vezes nem se constrói mais, então é importante preservar. Tem também estações de trem antigas, monumentos e muitas cidades antigas no Brasil que tem que preservar pra deixar viva a nossa própria história.

A fala dos três gestores evidencia a concepção mais tradicional que define patrimônio cultural, ou seja, aquela que a associa aos bens de natureza material, principalmente edificações. Em grande medida, tal concepção pode estar relacionada à própria repercussão causada pela política de preservação do IPHAN a partir da década de 1930, quando foi dada prioridade à política de tombamentos de edificações que remetiam ao passado colonial do país.

Os três gestores recorreram à concepção que relaciona patrimônio como testemunho do passado ao mencionar expressões como “prédios antigos”, cuja “preservação” é importante, pois “faz parte de História” e ainda que gestor B tenha mencionado o patrimônio enquanto testemunho de transformações pelas quais a cidade passou, a percepção de patrimônio que prevaleceu foi a de bens representativos de um passado imóvel, mas que é importante conhecer e preservar. Dessa maneira, a percepção apresentada pelos gestores não incluiu bens de natureza imaterial, a exemplo de manifestações culturais produzidas e reproduzidas no tempo presente.

A segunda questão se refere à percepção que os gestores têm sobre educação patrimonial:

Gestor A: Eu acho que patrimônio tem a ver com nossa História e nossa memória. Casarões, igrejas, estátuas e várias construções, principalmente nas cidades mais antigas são fontes importantes para estudar sobre o passado e entender melhor o presente.

Gestor B: É importante valorizar o patrimônio da cidade e trabalhar esse tema na escola é bom porque resgata valores do patrimônio cultural, dos prédios bonitos porque a arquitetura muda, então é necessário preservar. Na escola acho que o mais importante é poder transmitir a consciência para as novas gerações.

Gestor C: Cada localidade da cidade pode servir pra alguma atividade cultural e a escola tem que pensar nisso, tem que pensar na questão da preservação, então todas as disciplinas têm que trabalhar de um jeito ou de outro sobre o patrimônio. Porque é algo nosso, que a gente paga então tem que ser bem cuidado.

Para a conceituação de educação patrimonial, os gestores seguiram uma perspectiva similar à concepção dada para patrimônio cultural (pergunta 1), priorizando os bens de natureza material. Nessa questão, a fala dos diretores convergiu no que se referia à noção de preservação do patrimônio ao apontarem ideias como “conhecer para preservar” e “porque é algo nosso”. O gestor da escola C apontou a questão sobre transversalidade, citando aspectos relacionados ao entorno escolar quando disse que “cada localidade da cidade pode servir pra alguma atividade cultural e a escola tem que pensar nisso”.

No entanto, os gestores não conheciam o termo educação patrimonial, o que os levou a estabelecer associações entre “patrimônio” e “educação”, convergindo na concepção de que educação patrimonial é algo em torno de ensinar sobre o patrimônio na sala de aula e transmitir a consciência de que é necessário preservar. Nesse sentido, a percepção dos três gestores se distanciam da concepção de Scifoni (2014) ao defender que a educação patrimonial seja compreendida enquanto processo e não como um produto em si, criando ou estreitando laços entre a comunidade e seu patrimônio.

A terceira pergunta procura investigar se no projeto político pedagógico da escola há alguma menção à questão sobre patrimônio cultural.

Gestor A: Tem sim, lá consta sobre a importância de trabalhar patrimônio e sobre a localidade do aluno e a questão da importância de preservar o patrimônio, que é nosso.

Gestor B: Então, esse tema tem sim no Projeto Político Pedagógico da escola, não desse jeito, mas lá consta sobre atividades culturais, da importância de levar os alunos em lugares da cidade e até do bairro em volta da escola.

Gestor C: Quanto ao Projeto Político, não sei te falar, mas com certeza lá fala algo sobre a parte de cultura, de trabalhar em todas as disciplinas, principalmente História e Artes.

Ainda que o termo “educação patrimonial” não esteja inserido, a ocorrência de termos como “identidade cultural”, “sentimento de pertencimento”, “patrimônio”, “expressão cultural” no Projeto Político Pedagógico. Esses termos estão inseridos nos objetivos gerais do ensino fundamental contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais e podem ter influenciado na elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Os três gestores não apresentaram o Projeto Político Pedagógico para que fosse possível identificar a questão sobre como patrimônio cultural ou a própria educação patrimonial estão inseridas no documento³⁶ Nas três entrevistas os gestores afirmaram a existência de “atividades culturais” como proposta de trabalho da escola, o que não necessariamente envolve ações educativas condizentes com o arcabouço teórico-metodológico da educação patrimonial.

A quarta questão tem por objetivo investigar se há algum tipo de participação da comunidade ou dos alunos na elaboração da proposta de ações educativas envolvendo patrimônio cultural.

Gestor A: Não, as práticas são definidas pela escola, com envolvimento dos professores, coordenador e também eu participo com sugestões.

Gestor B: Na verdade são os professores que acabam decidindo as atividades, aí eles conversam com o coordenador e até onde eu me lembro não teve participação da comunidade na elaboração de propostas não.

Gestor C: Não, até onde eu sei, as atividades pedagógicas são decididas pela escola mesmo, e não teve participação da comunidade em nenhuma delas.

Essa questão está fundamentada em premissas descritas pelo IPHAN, ao mencionar que as comunidades devem ser participantes efetivas das ações educativas sobre patrimônio, pois os bens culturais estão inseridos nos espaços de

³⁶ Essas expressões não foram encontradas no texto dos projetos políticos pedagógicos das três escolas.

vida das pessoas. O Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011), em seu eixo temático nº 2, diretriz nº 2, ação 1, cita como objetivo “reconhecer, legitimar e garantir a participação social em todas as instâncias e processos de fomento e incentivo à educação patrimonial”.

Os gestores responderam com segurança que não havia participação da comunidade nem dos próprios alunos na elaboração das ações educativas, mesmo aquelas não relacionadas ao patrimônio cultural. Responderam ainda que tem sido a escola (docentes, coordenadores e gestores) a responsável pelo planejamento e realização das ações educativas.

No que se refere à quinta questão, o objetivo é saber se os docentes das escolas se envolvem no processo de planejamento das ações educativas sobre patrimônio.

Gestor A: Ah, com certeza, os professores que organizam praticamente tudo, claro que a direção e a coordenação também participam, mas na maioria das vezes são os professores que se envolvem.

Gestor B: Sim, os professores se envolvem, principalmente os de História e Artes, eles dão sugestões entre eles; as próprias visitas que eles já fizeram foi ideia dos professores mesmo.

Gestor C: Muito, as ações são pensadas pelos professores mesmo. Quando vinha o dinheiro do “Lugares de Aprender” sempre era o professor de Artes, História ou Ciências que planejava alguma atividade, algum lugar pra levar eles.

Um dos princípios resultantes do 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial de 2005 diz respeito à importância de que a ação docente parta do contexto local, relacionando a cultura regional ao âmbito nacional e global. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais Pluralidade Cultural apontam a transversalidade como eixo a nortear o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o docente pode recorrer a diferentes áreas do saber de maneira contínua e integrada.

No que se refere ao caráter interdisciplinar das ações, foi apontado que principalmente os professores de História e Artes elaboram as ações educativas que acabam sendo denominadas de “atividades culturais”. Não houve menção a ações desenvolvidas por professores das demais áreas do conhecimento, o que compromete um dos fatores indispensáveis à caracterização e implementação da Educação Patrimonial: a interdisciplinaridade e a transversalidade das ações.

Quanto à sexta questão, interessa saber quais conteúdos, competências e habilidades pretende-se desenvolver nos alunos por meio das ações educativas envolvendo patrimônio cultural.

Gestor A: O aluno pode adquirir mais respeito pelo passado e valorizar mais o que foi construído e que pertence à cidade e conhecer também mais sobre a cultura do mundo, pesquisar mais sobre o patrimônio cultural dos diversos povos né, então também pode ampliar os conhecimentos.

Gestor B: Tem como desenvolver a capacidade de pesquisar, de observar mais ao redor, de trabalhar a memória e a consciência de valorizar o passado, tem muita coisa que eles podem aprender com essa questão do patrimônio.

Gestor C: Nossa, Todas!...escrita, leitura, a questão de ter mais foco pra saber pesquisar, procurar conteúdos, deixa o aluno mais culto.

Essa questão tem por objetivo investigar se as ações educativas do campo do patrimônio desenvolvidas pela escola eram embasadas pelas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais cujos conteúdos e habilidades descritas incluem o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, o sentimento de pertencimento, o contato com a comunidade, a troca de vivências e a conscientização sobre importância da preservação do patrimônio.

O Guia Básico de Educação Patrimonial menciona a importância de um processo educativo cujo objetivo seja levar os alunos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição de conceitos e habilidades para a vida prática do cotidiano, na resolução de questões significativas de suas próprias vidas, pessoal ou coletiva. Nesse sentido, por meio desta questão, pretende-se identificar se as habilidades, competências e conteúdos mencionados pelos gestores se aproximariam da concepção descrita pelo Guia.

Os gestores citaram habilidades como: saber valorizar o passado, saber pesquisar e observar, e a partir de então desenvolver competências relacionadas à escrita e à leitura. Segundo o gestor da escola A, por meio do contato com as ações educativas no campo do patrimônio, o aluno, além de aprender a valorizar o passado, pode adquirir conhecimentos sobre as diversas culturas existentes no mundo, e partir disso, ampliar seus conhecimentos.

O gestor da escola B mencionou o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e observação e apontou o patrimônio como instrumento para se trabalhar a memória e a consciência de valorização do passado enquanto o gestor da escola C

apresentou o argumento de que os conteúdos oferecidos pelo contato com o patrimônio cultural deixam o aluno “mais culto”.

Devido à impossibilidade de efetuar o mapeamento das ações educativas envolvendo o patrimônio na entrevista com o dirigente, a sétima questão tem como objetivo conhecer quais as ações educativas envolvendo patrimônio cultural têm ocorrido na escola, como por exemplo, visitas orientadas a museus, praças, edificações, centros culturais, entre outros espaços bem como ações desenvolvidas no próprio ambiente escolar.

Gestor A: Eles visitaram o Museu da Língua Portuguesa e uma Hidrelétrica, mas eu não lembro o nome da cidade, mas na própria sala de aula, principalmente na aula de História eles aprendem sobre isso, sobre a importância da localidade, da sua cidade.

Gestor B: Teve um projeto de História chamado “patronos da escola”, que eles pesquisaram sobre a professora que deu nome à escola, e aí eles acabaram pesquisando sobre a história do prédio da escola, sobre a fundação e eu acho que isso acaba sendo como um patrimônio que tem muita história e memória e ajuda nessa questão de conhecer e preservar.

(pausa)

Ah, teve um ano, não sei se foi ano retrasado, teve um projeto do “Escola da Família” que eles percorreram o bairro aqui da escola, num sábado de manhã, tirando fotos de vários lugares, das casas, da praça pra ver isso mesmo, da arquitetura, de lugares mais antigos...

Gestor C: O último lugar que eu sei que eles foram foi na estação de tratamento d'água e lá tem até um prédio bonito, antigo que dá pra pesquisar.

(Nesse momento perguntei qual teria sido o ou os objetivos da visitação)

Pra falar a verdade acho que foi só mesmo por conta de um projeto sobre a água da cidade, como que era o processo do tratamento mesmo...mas olha, teve uma coisa que eu acho interessante. Ano passado você lembra da notícia que a Diretoria de Ensino ia vir pra cá? Aí os alunos fizeram toda uma manifestação contra porque ia aumentar muito a utilização do prédio e aí podia aumentar os danos né, porque o prédio é antigo e é uma das primeiras escolas da cidade, então eu acho que isso conta como uma ação de consciência do patrimônio, de preservar, cuidar.

Por meio das respostas obtidas também foi possível verificar a concepção que prevaleceu sobre patrimônio, ou seja, se houve a predominância de ações elaboradas a partir da noção de bens materiais ou imateriais e se as ações educativas foram elaboradas a partir da troca de saberes entre as diversas disciplinas que compõem o currículo. Além disso, as respostas a essa questão pôde elucidar a compreensão que os gestores possuem sobre os critérios de atribuição de

valor do patrimônio (histórico, artístico, simbólico, econômico) no sentido de que eles podem influenciar na escolha de quais ações educativas foram ou ainda serão realizadas.

Por meio das respostas obtidas, foi possível identificar que os três gestores apresentaram uma concepção mais abrangente, mencionando ações educativas realizadas em lugares cuja proposta, na maioria das vezes, não estava relacionada diretamente à questão sobre patrimônio cultural. O gestor A, por exemplo, citou uma visita a uma hidrelétrica e o gestor C uma visita à Estação de tratamento d'água, afirmando que a proposta envolvia conhecer a forma como a água era tratada e distribuída para a cidade.

O gestor B mencionou um projeto desenvolvido em 2017 pelos alunos e que contemplava o estudo sobre a história do prédio da escola, ainda que o foco fosse uma homenagem à memória da professora que dá nome à escola, envolvendo prioritariamente a biografia da professora. O gestor C mencionou um episódio em que houve uma manifestação na escola (um prédio construído na década de 1940) para que a diretoria de ensino não fosse remanejada para lá. A justificativa, segundo o gestor, seria a “luta” em prol da preservação do prédio, demonstrando “uma ação de consciência do patrimônio, de preservar, cuidar”.

O gestor da escola A também mencionou, ainda que não soubesse detalhes, de uma ação educativa de iniciativa do coordenador do Programa “Escola da Família” ocorrida num sábado de manhã em 2017, em que os alunos fotografaram o entorno escolar, priorizando as construções “mais antigas”. Foi indagado se as fotografias ou relatórios dessa atividade estavam arquivados, mas o gestor disse que não, que ficaram com os próprios alunos.

No que se refere à oitava questão, o objetivo é investigar se os gestores e professores avaliam as experiências referentes às ações educativas realizadas, seja entre eles ou em conjunto com os alunos.

Gestor A: Com certeza! Eles escrevem depois sobre o que aprenderam e também na maioria das vezes eles debatem na sala de aula com o professor o que eles viram.

Gestor B: Então, depois que eles visitam algum lugar tem sim avaliação, na sala mesmo eles dão o *feedback*, aí eles escrevem o que foi visto.

Gestor C: Tem devolutiva sim, eles têm que escrever sobre o que aconteceu, como foi e os resultados.

Esta pergunta parte do pressuposto de que as ações educativas devem passar por avaliação pela equipe gestora e docentes para possível reformulação ou continuidade. Além do mais, um dos pressupostos do 1º ENEP de 2005 diz respeito à necessidade de produzir informações, pesquisas e conhecimentos sobre o patrimônio. Nesse sentido, a avaliação obtida por meio de reflexões em conjunto entre equipe gestora e professores pode contribuir positivamente para a produção de novos conhecimentos e projetos educativos envolvendo o patrimônio cultural.

Os gestores foram enfáticos em dizer que há sim uma avaliação, seja em forma de um breve relatório ou principalmente por meio de uma “conversa em sala de aula”, no entanto, realizadas pelos alunos e não entre os professores. Nesse sentido, a única forma de avaliação foca naquilo que o “aluno viu e aprendeu”, ou seja, não são realizadas a partir das reflexões e experiências obtidas pelos docentes com a equipe gestora.

A nona questão procura investigar se há alguma articulação com a secretaria municipal de cultura, museus, centros culturais, ou outras instituições para a elaboração de ações envolvendo patrimônio cultural.

Gestor A: Não, tem o convite da feira do Livro, mas maioria dos professores nem querem levá-los porque é na praça e lá os alunos acabam dispersando.

Gestor B: Hum, não tem. A secretaria só manda o convite da Feira de Livro, assim de atividade cultural, então é mais por conta de iniciativa da escola mesmo.

Gestor C: De parceria ou convite é a Feira do Livro e um convite para uma sessão de cinema que teve na praça, mas é por conta do aluno ir, ou da escola levar, não teve nada de ônibus ou ajuda de custo da parte do município.

Essa questão parte do pressuposto de que para que haja educação patrimonial de maneira permanente, a articulação com demais atores sociais é um princípio fundamental. Essa pergunta está relacionada à diretriz nº 3 do Documento Final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP, 2011) cuja proposta constitui-se em “promover uma atitude pró-ativa de caráter dialógico entre a comunidade escolar e as instituições que atuam na área, mediadas pelo patrimônio cultural”.

As respostas obtidas foram similares no sentido de apontar que a única parceria ou articulação com a Secretaria Municipal de Cultura é o “convite para a

Feira do Livro” que ocorre uma vez ao ano. O gestor A apontou que dificilmente os professores querem levar os alunos, pois o evento ocorre na praça da cidade e que “é muita responsabilidade”. Além disso, o gestor C citou que mesmo que houvesse convites, o transporte até o local acaba sendo por conta dos alunos ou da escola.

A décima e última questão se refere à investigação sobre quais dificuldades e desafios os gestores apontam sobre a situação envolvendo as ações sobre educação patrimonial no cotidiano da escola.

Gestor A: O problema que eu vejo é mais a questão da responsabilidade porque nenhum professor quer ter essa responsabilidade de levar a turma de ônibus pra algum passeio e também a questão da verba que também dificulta, então sei que poucas atividades acontecem né, podia ter muito mais porque é muito importante.

Gestor B: Poderia ter mais atividades, é muito difícil porque a verba que vinha do ‘Lugares de aprender’ faz um tempinho que não vem. A Viagem pra São Paulo por exemplo foi a professora que conseguiu o ônibus, os alunos não precisaram pagar.

(Nesse ponto eu perguntei quais ações o diretor poderia planejar caso houvesse o retorno da verba)

Eu tenho vontade de fazer mais essas atividades culturais, tem tanto lugar bonito pra eles verem. Tem os perigos e tal, mas não acho que seja empecilho não, acho que a verba que mais faz falta.

Gestor C: Quase não teve atividades culturais ou passeios com os alunos porque a verba parou de vir, mas teve uma reunião esses dias na diretoria e parece que a verba volta em julho (2018), então aí com certeza vamos pensar em atividades que têm mais a ver sobre o patrimônio.

Essa questão tem o objetivo de “dar voz” aos gestores para que eles possam tecer reflexões sobre o trabalho desenvolvido acerca do patrimônio ou das ações educativas que mais se aproximam dos conteúdos relativos à temática. O mais importante, no entanto, foi tentar identificar o caráter de permanência (continuidade) das ações educativas sobre patrimônio a partir da reflexão dos gestores. As respostas obtidas evidenciaram que não há continuidade nas ações, ou seja, elas ocorrem de maneira dispersa ao longo do ano letivo, principalmente por meio de algumas raras “visitações” que privilegiavam os bens de natureza material.

Ainda assim, devido à ocorrência de respostas que mencionaram empecilhos e dificuldades em levar os alunos a lugares para ações educativas no campo do patrimônio, sendo eles a falta de verba e periculosidade; (viagens de ônibus, dispersão dos alunos em lugares movimentados), houve uma pergunta final,

elaborada naquele momento, para indagar aos gestores sobre quais lugares da própria cidade eles indicariam para possíveis ações educativas relacionadas ao patrimônio.

Gestor A: Sei que parece estranho, mas sabe um lugar que eu acho que seria muito interessante? (pausa) O cemitério da cidade.

Gestor B: Ah..., eu não moro aqui, então eu nem sei dizer muito, mas (pausa) tem a biblioteca que era uma antiga estação. Ah! E tem as ferrovias da região né, da Mogiana, tem muito lugar bonito com muita história.

Gestor C: Tem a estação que agora é biblioteca, o antigo Fórum, a praça da cidade que tem muita coisa interessante, e em muitos lugares antigos pra visitar.

Os lugares indicados pelos gestores confirmam a prevalência de uma concepção que relaciona patrimônio a bens de natureza material cujo critério principal de valor é o histórico. A educação patrimonial por sua vez, foi concebida pelos gestores como um produto e não como um processo, ou seja, como uma ação educativa elaborada de “cima para baixo” com o objetivo de transmitir conhecimentos e não construí-los em conjunto com os alunos. Além disso, a fala dos gestores evidenciou que as ações educativas no campo do patrimônio não ocorrem de maneira transversal no currículo, nem são planejadas de maneira a permear todo o ano letivo, constituindo o caráter da permanência.

5.7 A pesquisa com os professores

As perguntas que compõem a entrevista com os professores foram elaboradas posteriormente à realização das entrevistas com os gestores, devido à compreensão de que as respostas obtidas poderiam esclarecer ou trazer novas informações fundamentais para se pensar no processo de implementação da educação patrimonial. As perguntas foram formuladas a partir dos critérios encontrados no Documento Final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP) de 2011 e no Guia Básico de Educação Patrimonial de 1999, além do proposto pelo “Programa Cultura é Currículo” e o projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”.

A partir da compreensão de que a fala dos professores pode contribuir significativamente para esta pesquisa, foram selecionados dois professores de cada

escola pesquisada, totalizando seis entrevistas semiestruturadas. Um dos critérios desta entrevista era transpor a concepção mais tradicional que deposita nas disciplinas de História e Artes os conteúdos referentes ao campo do patrimônio, investigando o caráter da transversalidade nas ações educativas.

No entanto, apesar de ter sido apresentado aos gestores a concepção que as entrevistas poderiam ser realizadas com professores das diversas áreas do conhecimento, os gestores indicaram, em sua maioria, os professores das áreas de Artes e de História, com algumas exceções. Nesse sentido, esta pesquisa denominou os dois professores da escola A de (professor 1 e professor 2); da escola B (professor 3 e professor 4) e da escola C (professor 5 e professor 6), conforme apresentado no quadro número 2.

As entrevistas com os professores da escola A ocorreram no dia 12 de novembro no período da manhã na sala dos professores enquanto os professores da escola B foram entrevistados no dia 26 de novembro durante o período dos ATPC³⁷. Quanto aos professores da escola C, foram entrevistados no período da tarde do dia 27 de novembro na sala dos professores. Os seis professores se mostravam dispostos a responder as perguntas e alguns não hesitaram em adiantar que caso não soubessem sobre o que se tratava propriamente as perguntas, iriam ser sinceros. Apenas um entrevistado (professor 5) se mostrou inseguro e a cada resposta que dava perguntava ao entrevistador se a resposta estava correta, se “era isso mesmo que eu queria saber”.

A primeira questão da entrevista busca investigar qual a percepção que os professores possuem sobre patrimônio cultural.

Professor 1: São obras deixadas pelo Homem e que representam a História do seu passado. Podem ser construções grandiosas ou simples, mas ligadas a um fato histórico ou que representa a arte e cultura daquele povo.

Professor 2: Na minha opinião são monumentos, construções com um valor histórico muito grande e que tem ligação com a história das pessoas.

Professor 3: É a ligação que temos com o passado, como um testemunho de como uma cidade se desenvolveu, como era no passado e as transformações com o tempo.

³⁷ Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

Professor 4: São os bens de um povo, de uma população e representa a cultura de um determinado local. Patrimônio histórico é mais ligado aos bens materiais e patrimônio cultural eu sei que também representa o imaterial.

Professor 5: Patrimônio na minha opinião é aquilo que trazemos da cultura dos povos para os dias de hoje, aquilo que conseguimos preservar.

Professor 6: É aquilo que traz memória de uma época. A gente retoma a História de uma família, de um país através do seu patrimônio.

As respostas obtidas evidenciaram que a percepção dos professores, assim como a dos gestores, relaciona patrimônio a bens materiais imóveis, principalmente edificações e sua importância é devida ao seu valor histórico, como descreveu os professores 1 e 2 (escola A). Os professores 3, 5 e 6, no entanto, apresentaram uma percepção mais ampla (bens imateriais) sobre patrimônio ao mencionarem “aquilo que trazemos da cultura dos povos” e “ligação que temos com o passado”, ainda que a concepção de patrimônio esteja prioritariamente ligada a uma representação do passado, a menção ao termo “cultura dos povos” abre caminho para uma concepção de patrimônio que pode ser compreendido de maneira dinâmica, que considere outros valores a serem considerados, como o simbólico e o afetivo por exemplo.

Por sua vez, a segunda questão se refere à percepção que os professores possuem sobre educação patrimonial:

Professor 1: Apesar de não conhecer exatamente o que significa, acredito que seja a atitude de ensinar sobre o patrimônio cultural e sua importância.

Professor 2: Seria algo como ensinar sobre o patrimônio cultural para os alunos, para que eles conheçam um pouco mais sobre a cultura do país.

Professor 3: Educação Patrimonial é levar essa questão do patrimônio para a sala de aula, trabalhar com os alunos sobre isso. Por exemplo, Explicações sobre monumentos como o que homenageia os joaquinenses pela participação na Segunda Guerra Mundial ou formação inicial da cidade, relação da antiga ferrovia com o traçado da cidade e o ciclo do café, a antiga estação ferroviária que se tornou Estação do Saber, análise de fotos antigas e atuais com referências para comparações sobre as modificações, entre outras.

Professor 4: Não. Mas acredito que seja ensinar o que é patrimônio cultural material e o imaterial.

Professor 5: Não sei. Não conheço esse termo.

Professor 6: Não sei bem o que é mas acho que é a educação para conscientizar o aluno a preservar.

Os professores entrevistados não conheciam o termo em específico, porém, apresentaram uma concepção vaga sobre educação patrimonial, geralmente relacionando-a à ação de conhecer para preservar. No entanto, ainda que o professor 3 também tenha apresentado a concepção de educação patrimonial como a ação de “levar essa questão do patrimônio para a sala de aula”, ele mencionou uma série de possibilidades de ações educativas que poderiam ser desenvolvidas com os alunos, utilizando-se espaços da própria cidade.

Assim como os gestores, as respostas dos professores aproximam-se da concepção de educação patrimonial como um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos pelos professores, sem considerar o envolvimento e participação dos alunos no desenvolvimento das ações educativas, o que seria contrário à concepção de Scifoni (2014) que defende a educação patrimonial como um processo e não como um produto.

A terceira questão procura investigar se os professores têm conhecimento sobre o programa “Cultura é Currículo” e o projeto “Lugares de Aprender” e caso, a resposta seja afirmativa, se o professor conhece e utiliza os materiais didáticos pertencentes ao projeto.

Professor 1: Já ouvi falar sim, tanto é que aqui na escola já fizemos algumas viagens com a verba desse projeto, mas desconheço algum material didático dele.

Professor 2: Não ouvi falar desse projeto ainda, mas vou procurar saber, porque parece ser interessante.

Professor 3: Conheço sim, é um projeto da Secretaria da Educação que levava alunos para passeios, mas o projeto não foi mais colocado em prática a partir do corte de gastos. Quanto ao material, não conheço não.

Professor 4: Já sim. Mas ainda não consegui realizar algo sobre esse projeto aqui na escola porque estou apenas há um ano. Não sabia que tinha material didático desse programa, mas vou procurar saber.

Professor 5: Não.

Professor 6: Não, se tem na escola, não fiquei sabendo.

Dentre os seis professores entrevistados apenas os professores 1 (escola A) e os professores 3 e 4 (escola B) conhecem o programa Cultura é Currículo e o projeto Lugares de Aprender apesar de nenhum deles terem conhecimento sobre os materiais didáticos oferecidos pelo projeto. Importante destacar que enquanto na

escola B e escola C as respostas foram convergentes, na escola A, os dois professores deram respostas distintas.

A quarta questão procura compreender como se dá o processo de planejamento das ações educativas envolvendo o patrimônio/bens culturais e procura investigar se são elaboradas em conjunto com a equipe gestora, professores de outras disciplinas ou com a participação da própria comunidade.

Professor 1: Foram poucas as vezes que a gente sentou pra poder discutir sobre algum projeto ou viagem. Geralmente é algum professor que tem a iniciativa.

Professor 2: Os professores aqui da escola conversam e trocam muitas informações, projetos. Mas a maioria mesmo a gente discute durante os ATPCs ou informalmente na sala dos professores.

Professor 3: Os professores se reúnem e discutem sim sobre os projetos e atividades culturais. Maioria das vezes isso acontece nos ATPCs, mas também trocamos ideias e planejamos na sala dos professores.

Professor 4: Bom, os projetos e atividades culturais são discutidos entre os professores sim, no começo do ano, no planejamento.

Professor 5: Sim, há participação e envolvimento dos professores sim.

Professor 6: Sim, as atividades culturais e outros projetos tudo é planejado nos ATPCs. Os professores participam, dão ideias e sugestões, que nem aconteceu na comemoração do Folclore.

Na escola A, houve divergência nas respostas dadas pelos professores: enquanto o professor 1 disse que foram poucas as vezes que as ações foram discutidas ou planejadas em conjunto, o professor 2 mencionou que sempre há a troca de “informações e projetos” entre os professores. Os demais professores mencionaram que as ações educativas são elaboradas em conjunto, principalmente, durante os ATPCs. No entanto, alguns também mencionaram que a sala dos professores, durante o intervalo, torna-se um espaço para a troca de informações, ideias e sugestões para a elaboração de projetos e “atividades culturais”, como descreveu, por exemplo, o professor 3.

A quinta e última questão tem por objetivo conhecer a opinião dos professores sobre os desafios encontrados para a realização de ações educativas envolvendo o patrimônio.

Professor 1: Acho que falta verba, falta mais iniciativa dos professores e também dos próprios alunos, que muitas vezes só pensam em passear e não na atividade cultural que está sendo feita.

Professor 2: Acho que é mais uma questão mesmo de quem se compromete a levar, ir atrás de transporte ou mesmo de se responsabilizar. A maioria dos professores prefere não ir.

Professor 3: Existe o desafio da falta de verba e os riscos que tirar os alunos da escola, mas tem muitas atividades que podem ser feitas por perto, tipo, entrevistas com moradores antigos podem nos trazer informações sobre a formação do bairro com suas primeiras construções e quais migrantes recebeu e o porquê, além de análise de fotos antigas do prédio escolar e seu entorno.

Professor 4: Principalmente verba. E outra, acho que o professor tem que atrair o aluno, senão não interessa pra ele visitar algo que não chama atenção. Se for algo bem diferente do que ele está acostumado, melhor, principalmente se for de uma cultura bem diferente da dele.

Professor 5: Pra mim o maior desafio é o deslocamento mesmo, questão do perigo no ônibus e também falta uma verba específica pra isso, porque os alunos não tem dinheiro pra arcar com esses passeios e visitas.

Professor 6: Acho que é falta de uma cultura familiar para incentivar a parte cultural, falta um elo entre o patrimônio e o aluno e também falta envolvimento da secretaria de cultura da cidade, ou seja, mais parcerias.

A importância das respostas dadas a esta questão está relacionada à busca de informações fundamentais que esclareçam as razões pelas quais a escola não tem implementado ações educativas referentes à educação patrimonial. Os seis professores apontaram desafios e dificuldades que em sua maioria estão relacionados à: periculosidade (transporte e responsabilidade para lidar com os alunos em espaços fora da escola); falta de comprometimento ou iniciativa dos professores e a necessidade de se firmar parcerias.

Dois professores apontaram a questão da falta de verba específica que possa custear o transporte e o professor 3 acredita que falte uma “cultura familiar” que incentive a parte cultural, e que possivelmente colabora com a escola no planejamento de incentivo a visitas com objetivos relacionados ao patrimônio.

Por meio das respostas, ficou evidente que os professores associam as ações culturais do campo do patrimônio a visitas ou “passeios”, sem considerar as ações de educação patrimonial que possam ser desenvolvidas no próprio espaço escolar. Ainda assim, nenhum professor mencionou como desafio as questões relacionadas a subsídios teórico-metodológicos ou materiais pedagógicos que venham a colaborar ou guiar as ações de educação patrimonial.

5.8 Análise dos Dados

A partir da fundamentação teórica já descrita na introdução deste trabalho, foram elaboradas três grelhas de categorização para a análise dos dados obtidos: uma contendo como categoria de análise a percepção que os gestores possuem sobre patrimônio cultural e educação patrimonial e outra com a percepção dos professores. A terceira grelha, com o objetivo de analisar o caráter sistemático das ações educativas, contém quatro subcategorias que buscam identificar e analisar o caráter da transversalidade, da permanência e da sistematização (planejamento) das ações educativas.

A percepção que os gestores e professores possuem, tanto sobre patrimônio cultural quanto sobre educação patrimonial são aqui entendidas como essenciais porque podem fundamentar as escolhas sobre as ações educativas realizadas e demonstrar quais os valores de patrimônio prevalecem no discurso: o histórico, o artístico, o simbólico, o econômico ou se são tomados em conjunto durante o planejamento das ações.

No que se refere ao planejamento ou sistematização das ações, houve a elaboração de quatro subcategorias de análise: a articulação, a interlocução, transversalidade e continuidade (das ações). Para a construção dessas subcategorias, foram utilizados fundamentos teóricos segundo a perspectiva de dois documentos principais: o Guia Básico de Educação Patrimonial de 1999 e O Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (ENEP), ocorrido em 2011.

A articulação, por exemplo, diz respeito à possibilidade de se buscar parcerias com instituições como a Secretaria Municipal de Cultura ou Educação do município ou da iniciativa privada, por meio de patrocínio não só para visitas, mas também para a elaboração de projetos que ocorram na própria escola. Já a interlocução está fundamentada no documento do II ENEP em seu eixo temático nº 2, diretriz nº 2, ação 1, cujo objetivo é buscar a participação social em todas as instâncias e processos de fomento e incentivo à educação patrimonial.

A subcategoria da transversalidade das ações está fundamentada em princípios contidos tanto no Guia Básico de Educação Patrimonial como em orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apontam a transversalidade como eixo norteador do trabalho pedagógico. Por fim, a subcategoria da

continuidade, também fundamentada no Guia, que defende o caráter permanente das ações educativas para que a educação patrimonial seja de fato implementada.

Quadro 3. Categorização dos dados: A percepção dos gestores

	PERCEPÇÃO	
	Patrimônio Cultural	Educação Patrimonial
Gestor 1 (Escola A)	Bens de natureza material: patrimônio edificado: “pedra e cal”; Patrimônio como testemunho do passado; Valor atribuído: histórico.	Conhecer para preservar; Fonte para se estudar o passado; Educação enquanto produto e não processo.
Gestor 2 (Escola B)	Bens de natureza material: patrimônio edificado: “pedra e cal”; Valor atribuído: histórico.	Conhecer para preservar; Fonte para se estudar o passado; Educação enquanto produto e não processo.
Gestor 3 (Escola C)	Bens de natureza material: patrimônio edificado: “pedra e cal”; Patrimônio como testemunho do passado; Valor atribuído: histórico.	Conhecer para preservar; Subsídio para atividades culturais; Educação enquanto produto e não processo.

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

Conforme apresentado no quadro número 3, a percepção que os três gestores possuem sobre patrimônio cultural são semelhantes, pois pensam o conceito de patrimônio cultural segundo a perspectiva de “pedra e cal”, ou seja, como Fonseca (2001) descreveu os bens de natureza material imóveis. Além disso, no discurso dos três gestores prevaleceu o valor histórico, no sentido de relacionar o patrimônio cultural a bens representativos do passado, funcionando como testemunhos de determinada época histórica.

Quanto à percepção de educação patrimonial, o discurso dos gestores também pode ser considerado semelhante pois evidenciou uma concepção que atribui importância a ações envolvendo o patrimônio cultural no sentido de “conhecer para preservar” bem como subsídio para atividades culturais. No entanto, os gestores apresentaram a perspectiva de que a educação patrimonial enquanto produto e não processo, pois não consideraram a participação e envolvimento dos alunos como fator fundamental na elaboração das ações educativas.

A seguir, este estudo apresenta o quadro com a categorização dos dados referentes à percepção que os professores possuem sobre patrimônio cultural e sobre educação patrimonial.

Quadro 4: Categorização dos dados: A percepção dos professores

	PERCEPÇÃO	
	Patrimônio Cultural	Educação Patrimonial
Professor 1 (Escola A)	Bens de natureza material: patrimônio edificado: “pedra e cal”; Patrimônio como testemunho do passado; Valor atribuído: histórico e artístico.	Ensinar sobre o patrimônio cultural; Educação enquanto produto e não processo.
Professor 2 (Escola A)	Bens de natureza material: patrimônio edificado: “pedra e cal”; Valor atribuído: histórico.	Ensinar sobre o patrimônio cultural; Educação enquanto produto e não processo.
Professor 3 (Escola B)	Bens de natureza material e imaterial; Patrimônio como testemunho do passado; Valor atribuído: histórico.	Ensinar sobre o patrimônio (levar a questão do patrimônio para a sala de aula); Educação enquanto produto e não processo.
Professor 4 (Escola B)	Bens de natureza material e imaterial; Valor atribuído: histórico.	Ensinar sobre o patrimônio (material e imaterial); Educação enquanto produto e não processo.
Professor 5 (Escola C)	Bens de natureza material e imaterial; Valor atribuído: histórico; Representativo da cultura dos povos.	Não conhece o termo.
Professor 6 (Escola C)	Bens de natureza material e imaterial; Patrimônio como testemunho do passado; Valor atribuído: histórico.	Conscientizar sobre a importância de preservar. Educação enquanto produto e não processo.

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

Já entre os professores, conforme demonstrado no quadro número 4, quatro dentre os seis concebem patrimônio cultural como formado por bens de natureza material e imaterial. Além disso, apesar de o valor histórico ter prevalecido, o professor 5 citou patrimônio cultural como representativo da cultura dos povos, demonstrando uma noção mais ampla sobre patrimônio, incluindo-se provavelmente os bens de natureza imaterial.

No que se refere à percepção dos professores sobre educação patrimonial, apenas um mencionou não conhecer o termo enquanto os outros professores apresentaram respostas semelhantes, associando a educação patrimonial à ação de ensinar sobre o patrimônio cultural e conscientizar sobre a importância de sua preservação, por serem bens representativos da história.

Quadro 5 - Categorização dos dados: A sistematização das ações

	SISTEMATIZAÇÃO (das ações)			
	Articulação	Interlocação	Transversalidade	Continuidade
Escola A	Ações não são planejadas e desenvolvidas em articulação com a comunidade	Não há parcerias com instituições públicas e privadas	Ações não contemplam o caráter da transversalidade: Disciplinas: História e Artes.	Ações isoladas. Não constam no projeto político pedagógico da escola
Escola B	Ações não são planejadas e desenvolvidas em articulação com a comunidade	Não há parcerias com instituições públicas e privadas	Ações não contemplam o caráter da transversalidade: Disciplinas: História e Artes.	Ações isoladas. Não constam no projeto político pedagógico da escola
Escola C	Ações não são planejadas e desenvolvidas em articulação com a comunidade	Não há parcerias com instituições públicas e privadas	Ações não contemplam o caráter da transversalidade: Disciplinas: História e Artes.	Ações isoladas. Não constam no projeto político pedagógico da escola

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

No quadro número 5, referente à sistematização das ações, o objetivo foi identificar o caráter da articulação, da interlocação, da transversalidade e da continuidade das ações, conforme preconiza o Guia Básico de Educação Patrimonial e os documentos produzidos pelos ENEPs. Após a leitura do projeto político pedagógico das escolas e do discurso dos gestores e professores, verificou-se a inexistência de ações educativas envolvendo especificamente o patrimônio cultural.

Tanto a leitura do projeto político pedagógico das escolas, quanto as entrevistas realizadas evidenciaram que as ações educativas existentes não são realizadas considerando-se o caráter da transversalidade. Verificou-se também que não há parcerias entre as escolas e instituições públicas ou privadas para a implementação de ações educativas no campo do patrimônio, conforme preconizado por documentos e marcos legais citados anteriormente por este estudo.

PROPOSTA DE UMA OFICINA PARA GESTORES E DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II

A proposta de intervenção surgiu a partir da pesquisa de mestrado cujo título é “Ensinar com o patrimônio: o estudo sobre a viabilização para implementação da Política de Educação Patrimonial”, realizado por Eduardo Castejon Molina do curso de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Mestrado Profissional Interdisciplinar, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Franca.

A partir da bibliografia lida e da pesquisa de campo realizada, identificou-se que os participantes apresentaram uma percepção restrita sobre patrimônio cultural e não conheciam o termo Educação Patrimonial. Verificou-se que as ações no campo do patrimônio não constam no planejamento escolar, não são pensadas sob o prisma da interdisciplinaridade e da transversalidade e tampouco se dão de maneira contínua durante o ano letivo, o que levou à conclusão de que a política de educação patrimonial não é implementada nas três escolas pesquisadas.

Desse modo, torna-se fundamental a elaboração de uma proposta de intervenção que tenha como objetivo central orientar e subsidiar o trabalho da equipe gestora e dos docentes para que a educação patrimonial seja implementada de fato nas escolas em que atuam. Neste caso, a proposta se constituiu em uma oficina pedagógica a ser realizada durante dois dias de ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), considerando um total de três horas de duração da oficina.

A escolha pelo modelo de uma oficina pedagógica se justifica a partir da concepção de que ela pode ser considerada um instrumento que possibilita uma relação dinâmica de aprendizagem e de construção coletiva do conhecimento. Ainda que seja fundamental a apresentação prévia de conceitos envolvendo o patrimônio cultural, suas formas de salvaguarda e algumas considerações sobre a política de preservação do patrimônio em nosso país, a interação e troca de experiências entre os participantes da oficina constitui-se como foco central.

1º dia da Oficina: 1 hora e meia de duração

A primeira ação a ser desenvolvida no início da oficina refere-se ao levantamento de conhecimentos prévios dos docentes e dos gestores envolvendo conceitos sobre patrimônio cultural e educação patrimonial, no sentido de investigar o que eles sabem sobre tais assuntos e ao mesmo tempo criar uma atmosfera dinâmica de troca de informações e conhecimentos. O levantamento prévio torna-se fundamental, pois direcionará a etapa seguinte, que se refere à ação de apresentar os principais conceitos acerca do patrimônio cultural e da educação patrimonial.

Como se trata de uma oficina, ações mais dinâmicas e a produção conjunta de conhecimentos serão fatores importantes e por esse motivo, a apresentação teórica tende a ser breve, focando em questões como: o que é patrimônio? como pode ser classificado? quais as formas de salvaguarda? O que é educação patrimonial? seria apenas “ensinar sobre o patrimônio em sala de aula?”. Para tanto, serão utilizadas imagens que atraiam o olhar dos participantes e sirvam como exemplos contundentes do que está sendo apresentado.

Após o levantamento de conhecimentos prévios e a apresentação dos conceitos, a terceira ação será apresentar um “Quadro de sugestões” contendo possibilidades de ações educativas no campo do patrimônio seguindo a perspectiva da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental ciclo II. O quadro foi elaborado a partir do item 4.4 desta pesquisa, intitulado de “Da teoria à prática: a educação patrimonial como subsídio para a proposta curricular do Estado de São Paulo”.

Importante destacar que, como se trata de sugestões, as ações educativas foram pensadas apenas para alguns bimestres dos anos referentes ao ensino fundamental ciclo II (6º ao 9º ano). No entanto, tais lacunas abrem caminho para que neste momento da oficina os participantes possam apresentar, a partir de reflexões tomadas em conjunto, propostas de ações educativas adequadas aos aspectos teórico-metodológicos pertinentes à educação patrimonial.

Após esse momento de troca de informações, conhecimentos e experiências, cuja proposta é colaborar com o preenchimento do quadro sobre as ações educativas, será pedido aos participantes da oficina que tragam um objeto que pertença a seu cotidiano. Pode ser um mobiliário ou parte dele, um documento,

fotografia, instrumentos de naturezas diversas, etc. para uma atividade a ser realizada no segundo dia da oficina.

Quadro 6. Planejamento das ações para o 1º dia da oficina

Ações	Objetivos das Ações	Procedimento das Ações	Avaliação
Conhecimentos prévios	Identificar a percepção que os participantes possuem sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial.	Questionar os participantes o que eles conhecem sobre patrimônio cultural (material e imaterial) e o que sabem sobre Educação Patrimonial.	Nesse momento inicial a proposta é verificar a participação e envolvimento dos gestores e professores.
Apresentação de Slides: O Patrimônio Cultural	Apresentar imagens que explicitem os principais conceitos envolvendo patrimônio, seja ele material ou imaterial.	Apresentar as imagens em forma de <i>slides</i> e abrir espaço para dúvidas e reflexões dos participantes	“Um novo olhar sobre o patrimônio”: Identificar se os participantes ampliaram e ressignificaram seu olhar sobre o patrimônio.
Quadro de sugestões	Estimular a participação, a criatividade e produzir conhecimentos.	Apresentar o quadro de sugestões de ações educativas no campo do patrimônio e a partir disso, abrir espaço para que os participantes deem sugestões.	Verificar se as sugestões se encaixam na proposta teórico-metodológica de Educação Patrimonial

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

2º dia da oficina: 1 hora e meia de duração

O objetivo principal para o segundo dia da oficina será o desenvolvimento de atividades práticas e para tanto, os participantes serão divididos em quatro grupos para a realização de atividades denominadas de: “Objetos do cotidiano”, “Lugares para aprender”, “Jogo de simulação” e “Mapa turístico”. Para a realização de todas as atividades, será fundamental seguir as etapas metodológicas descritos no Guia Básico de Educação Patrimonial (1999) sendo: a observação, o registro, a exploração e a apropriação.

Para a execução da primeira atividade (objetos do cotidiano), um participante de cada grupo apresentará um objeto que faz parte de seu cotidiano. Os outros grupos seguirão as quatro etapas metodológicas mencionadas anteriormente (da observação e descrição do objeto até a apropriação intelectual e afetiva) com o objetivo principal de desenvolver a percepção visual e simbólica dos participantes.

A segunda atividade, denominada “lugares para aprender” consiste em apresentar aos participantes imagens de alguns lugares do município de São

Joaquim da Barra para que eles produzam, em grupo, um planejamento contendo possibilidades de ações educativas no campo da educação patrimonial, seguindo a perspectiva da interdisciplinaridade. Durante a avaliação dessa atividade, levar em consideração também novas propostas de lugares apresentadas pelos participantes.

Para a terceira atividade prática, a proposta é a realização de um “jogo de simulação”, em que cada grupo selecionará um dos lugares apresentados pelas imagens da atividade anterior para a execução da seguinte tarefa: supondo que a prefeitura da cidade esteja prestes a demolir um “casarão” datado das primeiras décadas da fundação do município para a construção de um órgão municipal com estrutura moderna, o grupo deverá pensar e estratégias para convencer a prefeitura a preservar o prédio.

Nesta atividade, será proposto que o grupo pense em questões como o valor histórico e afetivo que a construção possui para a população, ou seja, como convencer a comunidade a se engajar na campanha pela não demolição e ao mesmo tempo convencer o poder público das vantagens econômicas que a restauração e a requalificação do prédio acarretarão para a localidade em que está inserido e até mesmo para a cidade como um todo.

Por fim, a quarta atividade consiste na produção de um mapa, contendo pontos da cidade que o grupo considerar mais relevantes para levar os alunos para situações de aprendizagens. A produção do mapa turístico, além de exigir conhecimentos de geografia e geometria, tende a estimular a percepção espacial, aproximando os participantes de lugares que, por alguma razão, são considerados significativos para eles.

Ainda que tais atividades priorizem os bens culturais materiais, é importante considerar a relação estabelecida entre o bem cultural e a comunidade, ou seja, os participantes deverão tecer reflexões sobre a importância não só histórica mas também afetiva atribuída aos lugares e bens culturais mencionados. Nesse aspecto, essas atividades propostas são apenas alguns exemplos de ações que podem ser trabalhadas de maneira planejada, interdisciplinar e contínua com os alunos durante o ano letivo, contribuindo dessa maneira, para a implementação da educação patrimonial no cotidiano escolar.

Quadro 7. Planejamento das ações para o 2º dia da oficina

Ações	Objetivos das Ações	Procedimento das Ações	Avaliação
Objetos do cotidiano	Identificar função/significado do objeto e desenvolver a percepção visual e simbólica.	Os participantes devem seguir as 4 etapas metodológicas descritas pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação) e produzir um texto breve sobre o objeto apresentado pelos outros grupos.	Avaliar a apropriação e a participação criativa; a fixação do conhecimento percebido, o aprofundamento da observação e análise crítica por meio de uma roda de conversa após a atividade.
Lugares para aprender	Desenvolver a capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa e valorização do bem cultural.	Serão apresentadas imagens de alguns lugares do município para que os participantes elaborem um planejamento de ações educativas interdisciplinares.	Avaliar a apropriação e a participação criativa; a fixação do conhecimento percebido, o aprofundamento da observação e análise crítica por meio de uma roda de conversa após a atividade.
Jogo de simulação	Desenvolver a capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa e valorização do bem cultural.	O grupo deve chegar a um consenso e desenvolver uma campanha a ser apresentada à comunidade a respeito das razões para que a construção seja preservada.	Avaliar a apropriação e a participação criativa; a fixação do conhecimento percebido, o aprofundamento da observação e análise crítica por meio de uma roda de conversa após a atividade.
Mapa turístico	Desenvolver a capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa e valorização do bem cultural.	O grupo deve desenvolver um mapa simples contendo alguns lugares do município que julguem significativos para serem apresentados a um suposto turista. O grupo deve explicitar as razões de suas escolhas.	Avaliar a apropriação e a participação criativa; a fixação do conhecimento percebido, o aprofundamento da observação e análise crítica por meio de uma roda de conversa após a atividade.

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

SUGESTÕES DE AÇÕES EDUCATIVAS

Quadro 8. Ações a partir da Proposta Curricular: Artes

Linguagens, Códigos e suas tecnologias: Artes				
Ano	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
6º	A tridimensionalidade nas linguagens artísticas: “o estudo das fachadas”.	O espaço no território das linguagens artísticas: Intervenções urbanas – produção de mapas		
7º	O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas: caminhada pelo entorno escolar.		O transformar matérico em materialidade na arte: objetos do cotidiano	
8º			Reflexos e reflexões da vida na Arte: exposição de fotografias: “cenas de rua”	Misturança étnica: marcas no patrimônio cultural, rastros na cultura popular

9º	Processos de criação nas linguagens artísticas: poesias a partir de vivências na comunidade.			
----	--	--	--	--

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

Quadro 09. Ações a partir da Proposta Curricular: História

Ciências Humanas e suas tecnologias: História				
Ano	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
6º		Fontes históricas: Documentos, mapas, imagens		O patrimônio étnico-cultural
7º	A cultura material como fonte histórica: objetos do cotidiano		Manifestações culturais e suas raízes: o patrimônio imaterial	
8º		Fontes históricas: “textos de outras épocas”		A diversidade da natureza das fontes históricas
9º	A diversidade sociocultural: fatos e processos histórico-sociais	A diversidade através do patrimônio		

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

Quadro 10. Ações a partir da Proposta Curricular: Ciências

Ciências da Natureza e suas tecnologias: Ciências				
Ano	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
6º		O reconhecimento de materiais do cotidiano: “O patrimônio edificado”		
7º		A biodiversidade e a intervenção humana: “A Paisagem Cultural”		
8º				A Utilização da energia elétrica: “como prevenir incêndios e proteger o patrimônio”
9º	Volume de sólidos, interação entre forças mecânicas e a luz: “O estudo de materiais que compõem as edificações”.			

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

Quadro 11. Ações a partir da Proposta Curricular: Matemática

Matemática				
Ano	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
6º		Sistema de medidas: O estudo do meio.	Formas planas e espaciais: O estudo do meio: “simulação de problemas de construção”.	
7º		Medidas de ângulos: O estudo do meio.		
8º				Cálculo da área de polígonos: O estudo do meio: “Mapas e Maquetes”
9º			Semelhança de triângulos: Produção de mapas: ruas, praças, perímetro da escola.	Semelhança de triângulos e circunferência: A produção de mapas: ruas, rotatórias e praças do entorno escolar.

Fonte: Dados trabalhados pelo autor, 2018.

SUGESTÕES PARA A ATIVIDADE: “LUGARES PARA APRENDER”

Embasado no projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”, esta atividade, denominada “Lugares para aprender”, tem o objetivo de promover ações educativas articuladas ao currículo, a partir da inserção em espaços pertencentes ao município de São Joaquim da Barra. Considerando que se trata de uma Oficina cuja proposta é a construção coletiva de conhecimentos, e que os lugares propostos nesta atividade são apenas possibilidades para ações educativas, os participantes poderão sugerir outros lugares a partir de critérios e reflexões tomadas em conjunto.

Figura 2: A antiga Estação Ferroviária e atual Biblioteca Municipal.



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 3. A Praça Sete de Setembro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 4. A Praça e a Igreja Matriz



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 5. O entorno da Praça



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Figura 5. O antigo Fórum



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste estudo oferecem subsídios para a elaboração de ações educativas que contribuam significativamente para a implementação da educação patrimonial na rede pública de ensino, principalmente no ensino fundamental ciclo II. Tanto os marcos legais quanto a bibliografia apresentada neste estudo demonstram a relevância de um campo de atuação que, integrado à política de preservação do patrimônio, tem sido concebida como instrumento capaz de desenvolver no educando a noção de identidade, pertencimento e compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Desse modo, a presente pesquisa objetivou estudar como as ações de educação patrimonial são realizadas no ensino fundamental ciclo II da rede pública estadual de ensino do município de São Joaquim da Barra, interior do Estado de São Paulo, a partir de um mapeamento das ações educativas no campo do patrimônio para posteriormente efetuar a descrição dessas ações.

A bibliografia utilizada constituiu-se como a primeira etapa para a construção de um texto que apresentasse, ainda que brevemente, a perspectiva histórica que tornou possível com que a noção de patrimônio ganhasse os contornos conceituais atuais, ou seja, que perpassasse a perspectiva reducionista que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, e passasse a representar os referenciais culturais dos povos, considerando sua percepção sobre seus próprios bens culturais, fossem eles materiais ou imateriais.

Em seguida, foi apresentada a trajetória das políticas de patrimonialização, destacando a atuação da UNESCO durante a segunda metade do século XX por meio das Cartas Patrimoniais para posteriormente adentrar o momento em que se efetiva a atuação do Estado brasileiro diante o desafio de implementar uma política de preservação do patrimônio nacional, o que se deu a partir da criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1937.

A etapa seguinte foi apresentar a educação patrimonial como parte integrante das políticas de preservação, e que, portanto, tem suscitado debates e reflexões críticas no intuito de pensá-la como componente fundamental que perpassa todo o processo de preservação do patrimônio. Nesse sentido, este estudo foi embasado, principalmente, em critérios encontrados no Guia Básico de Educação

Patrimonial, desenvolvido por HORTA et. al., (1999) por meio de três princípios: o caráter sistemático, permanente e transversal para a implementação efetiva da educação patrimonial.

Apresentados os aspectos teóricos e metodológicos da educação patrimonial, segundo a perspectiva de autores que norteiam este estudo, a etapa seguinte consistiu na realização da pesquisa de campo, cuja intenção era buscar possíveis respostas para os objetivos específicos de mapear e descrever as ações de educação patrimonial na rede pública de ensino fundamental ciclo II do município lócus da pesquisa, o que foi efetivado por meio de entrevistas semiestruturadas.

A primeira entrevista foi realizada com o dirigente de ensino do município a fim de efetuar um mapeamento das ações educativas no campo do patrimônio realizadas nas escolas de ensino fundamental ciclo II. No entanto, o mapeamento não foi possível, pois o dirigente, há um ano no cargo, disse não ter conhecimento sobre os projetos e atividades culturais realizadas pelas escolas em questão.

Ainda que o objetivo da pergunta inicial não tenha sido alcançado, a entrevista com o dirigente trouxe algumas informações importantes para esta pesquisa, quando mencionou não haver parcerias com a secretaria municipal de cultura, secretaria municipal de educação nem com empresas privadas para a realização de ações no campo do patrimônio. Também houve o esclarecimento sobre a interrupção da verba do projeto “Lugares de aprender”.

As entrevistas com os gestores foram fundamentais para o levantamento de informações pertinentes a um dos objetivos específicos deste estudo, que se preocupa em descrever a situação sobre a implementação da educação patrimonial. Importante lembrar que este estudo, fundamentado em princípios descritos pelo IPHAN e pelo Guia Básico de Educação Patrimonial, entende a efetivação da Educação Patrimonial quando três princípios básicos são seguidos: o caráter sistemático, transversal e permanente (contínuo) das ações educativas no campo do patrimônio.

Nesse sentido, as perguntas foram concebidas a partir desse referencial, motivo pelo qual foi questionado aos gestores sobre a existência de ações no campo do patrimônio no projeto político pedagógico bem como características do processo de elaboração dos projetos e atividades culturais realizadas pela escola. Tais questões puderam elucidar sobre o processo referente ao planejamento e a interdisciplinaridade das ações educativas realizadas pelas escolas.

No entanto, as duas primeiras perguntas tiveram como objetivo conhecer a percepção que os gestores possuíam sobre patrimônio cultural e sobre educação patrimonial. A percepção de patrimônio cultural, evidenciada pela fala dos três gestores, associa-se à concepção de patrimônio como bens de natureza material imóvel como edificações e monumentos, caracterizados como importante fonte de conhecimento sobre o passado, ou seja, o valor histórico prevaleceu na concepção dos gestores.

A percepção de patrimônio apresentada pelos gestores pode ser compreendida a partir de considerações trazidas por autoras como Corá (2014) e Fonseca (2005) quando mencionam que a própria política de preservação no Brasil, desde a criação do IPHAN, esteve atrelada à ação de preservação de monumentos e edificações cujo valor histórico remetesse a um fato marcante da história do país, geralmente de cunho político e militar.

No que se refere à percepção de educação patrimonial, os gestores confirmaram a perspectiva de pensar o patrimônio como bens de “pedra e cal” que por seus valores históricos precisam ser preservados. A educação patrimonial seria, dessa maneira, pensada como a ação de ensinar sobre o patrimônio em sala de aula, no sentido de conhecer para preservar. Importante destacar também que tal percepção desconsidera o envolvimento e participação dos alunos na seleção das ações educativas, concepção defendida por Scifoni (2014) quando diz que a educação patrimonial deve ser entendida enquanto processo e não produto.

Enquanto os três gestores apresentaram a concepção de patrimônio enquanto bens de natureza material imóvel, a maioria dos professores (4 dentre os 6) entrevistados relevaram a percepção de patrimônio como “bens” e “cultura” de um povo, o que demonstra uma percepção mais ampla sobre patrimônio, no sentido de incluir o patrimônio imaterial, ainda que não tenha sido mencionado especificamente a questão das referências culturais como por exemplo: saberes, formas de expressão, celebrações, etc.

Os professores, ao serem questionados sobre a percepção que tinham sobre educação patrimonial, prontamente associaram os termos patrimônio e educação, mencionando algo como “ensinar sobre o patrimônio” ou “levar a questão do patrimônio para a sala de aula”, o que pode ser equiparado à concepção trazida pelos gestores entrevistados. Ainda assim, prevaleceu a concepção de educação enquanto produto e não processo.

A etapa seguinte consistiu em identificar e descrever as ações de educação patrimonial por meio das respostas obtidas a questões que investigavam o caráter do planejamento, da transversalidade e da continuidade das ações educativas. Quanto ao planejamento das ações, verificou-se que, ainda que houvesse menção à importância do desenvolvimento de atividades culturais, ações educativas no campo do patrimônio não constam no projeto político pedagógico das três escolas.

As poucas ações no campo do patrimônio se deram a partir da iniciativa de alguns professores que, seguindo determinações do projeto “Lugares de Aprender”, realizaram alguns “passeios” e “visitações” que na maioria das vezes não teve o patrimônio como foco. Os professores afirmaram que tanto a seleção dos lugares a serem visitados quanto o desenvolvimento dessas ações foram efetivados a partir da iniciativa dos próprios professores, ou seja, não foram decididos pela equipe gestora e não constam no planejamento escolar do início do ano letivo.

Considerando que a participação de atores sociais externos à escola é fundamental quando pensamos em educação patrimonial, pois os bens culturais estão inseridos nos espaços de vida das pessoas, a questão que investigava aspectos como articulação e interlocução das ações trouxe informações importantes. No entanto, tanto os gestores quanto os professores mencionaram a não existência de parcerias com instituições públicas ou privadas nem a participação da comunidade no planejamento e desenvolvimento das ações educativas.

Conforme apregoa o Guia Básico de Educação Patrimonial (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Temas Transversais: Pluralidade Cultural (1998), e considerando princípios do 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial de 2005, que diz respeito à importância de que a ação docente parta do contexto local para o âmbito nacional e global, a identificação do caráter da transversalidade das ações educativas no campo do patrimônio foi essencial na investigação sobre a implementação da Educação Patrimonial.

Tanto os gestores quanto os professores entrevistados apontaram que as ações realizadas, em sua maioria denominadas de “atividades culturais” partiram da iniciativa dos professores das disciplinas de História e Artes, e não levaram em consideração aspectos do cotidiano da comunidade em que os alunos estão inseridos, o que acabou comprometendo tanto o caráter da interdisciplinariedade quanto da transversalidade. As poucas ações educativas foram realizadas tendo como perspectiva passeios e visitas a lugares pertencentes a outros municípios,

ou seja, não levaram em consideração a própria comunidade em que os alunos estão inseridos.

Desse modo, a partir da investigação sobre o caráter da sistematização e transversalidade, restou investigar a respeito do caráter da continuidade das ações educativas. Percebeu-se que as ações não constam no projeto político pedagógico das escolas e são realizadas como ações isoladas ao longo do ano letivo. Além disso, não são realizadas avaliações sobre os resultados obtidos por meio dessas ações educativas, o que por sua vez, também acaba por comprometer a questão sobre a continuidade (caráter permanente) das ações.

Os entrevistados apontaram desafios para a implementação da educação patrimonial elencando algumas dificuldades como: periculosidade no transporte dos alunos, a falta de iniciativa e envolvimento do corpo docente e equipe gestora, a grande responsabilidade em “tirar os alunos de dentro da escola” e principalmente a falta de verba específica para a realização das ações educativas. Percebe-se nesse ponto que a educação patrimonial foi concebida pelos entrevistados como ações a se realizarem apenas “para além dos muros da escola”.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os participantes desta pesquisa foram fundamentais, não apenas para verificar o mapeamento e a frequência em que as ações foram realizadas, mas para traçar um cenário que pudesse contribuir significativamente para viabilizar a implementação da educação patrimonial na rede pública de ensino, não somente para o ensino fundamental ciclo II, mas também para o ciclo I e para o ensino médio.

No que se refere às limitações deste estudo, pode-se apontar que esta pesquisa se restringiu a um único município, o que dificulta a comparação de dados. Além disso, os gestores e professores alegaram não possuir relatórios, fotos ou outros tipos de arquivamento das ações educativas que foram realizadas, o que contribuiria significativamente para este estudo.

Como resultado, tanto da revisão bibliográfica quanto dos dados coletados, foi possível elaborar uma proposta de intervenção na forma de uma oficina a ser realizada com gestores e docentes no sentido de abrir caminho para novas reflexões e conhecimentos que, produzidos em conjunto, serão essenciais no processo de implementação da educação patrimonial no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AZZI, C. F. *O patrimônio histórico e a cultura material do Renascimento*. Letras, Santa Maria, v. 21, n. 43, p. 353-371, jul./dez. 2011.

BENEVIDES, M. V. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

BISPO. A educação patrimonial e suas práticas de incentivo às culturas locais. *Revista Simbiótica* - Universidade Federal do Espírito Santo - Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias. Departamento de Ciências Sociais - ES – Brasil. vol. 3, n. 1, jan.-jun., 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/viewFile/14619/10256>>. Acesso em: 01 set. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul.2005.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Dispõe sobre a organização da proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. Decreto- Lei nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Dispõe sobre o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, Vol. 10, 1998.

_____. Lei nº 12. 343 de 2 de dezembro de 2010 – Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. Disponível em<<http://blogs.cultura.gov.br/snc/files/2012/11/Lei-12.343-2010-Institui-o-PNC-e-cria-oSNIIC.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, MEC/Secad, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F. B.; CANAU, Vera M. (Org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: ED. Vozes, p. 13-37, 2008.

CANEN, A. & OLIVEIRA, A.M.A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74.

CAPELLA, C. N. *Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas*. Trabalho apresentado no GT Políticas Públicas do XXIX Encontro Anual da ANPOCS, 25-29 de outubro, Caxambu: MG. 2005

CARTAS PATRIMONIAIS. Brasília: Iphan, 1995, p. 109.

CHOAY, F. A Alegoria do patrimônio. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

_____. O patrimônio em questão: antologia para um combate. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CHUVA. M. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

CORÁ, M. A. J. Do material ao imaterial: patrimônios culturais do Brasil. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2014.

_____. Políticas públicas culturais no Brasil: dos patrimônios materiais aos imateriais. *Revista Administração Pública*. [Online]. 2014, vol. 48, nº 5, p.1093-1112. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-76121497>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DANTAS, F. S. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan): um estudo de caso em direito administrativo. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 264, p. 223-243, set. 2013. ISSN 2238-5177. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/14082/12951>>. Acesso em: 27 maio 2018.

DIAS, G.; RAMOS SOARES, A. L. Possibilidades da educação Patrimonial no município de Itaara. *Ágora*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 148-157, jan. 2011. ISSN 1982-6737. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/1791>>. Acesso em: 01 out. 2018.

FERNANDES, J. R. O. *Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937)*. Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2010.

_____. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Bras. De Hist.* São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 265-276. set92/ago93.

_____. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

FONSECA, J. J.S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, M. C. L. "Para além da 'pedra e cal': por uma concepção ampla de patrimônio". In: *Tempo Brasileiro: Patrimônio Imaterial*, Out-Dez, nº 147. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. Boletim de Políticas Setoriais. Brasília: IPEA, n. 02, 2001.

_____. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-Iphan, 2005.

FLORÊNCIO, S.R.R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). *Educação Patrimonial: um processo de mediação*. 1ed. João Pessoa - PB: , 2012, v. 2, p. 1-99.

FLORÊNCIO, S. R. R. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014.

FRASER, M. T. D. e GONDIM, S. M. G. *Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Paideia, 2004 14(28), 139 - 152.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GIL, C. Z. de V.; POSSAMAI, Z. R. *Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações*. Revista Mouseion - UnilaSalle, Canoas, n. 19, p. 13-26, dez. 2014.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P.25-33.

HORTA, M. de L.; GREENBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília, IPHAN: Museu Imperial, 1999.

IPHAN. *Patrimônio cultural imaterial para saber mais*. Brasília: Iphan-MinC, 2007.

_____. *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*. 3. ed. Brasília: Iphan/MinC, 2008.

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

LEAL, M. das G. de A. *Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de educação patrimonial com história e fotografia*. História & Ensino, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123-147, jan./jun. 2011

Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n1p123>>. Acesso em: 01 out. 2018.

LE CORBUSIER. *A Carta de Atenas*. Tradução: Sherer, R. São Paulo, Hucitec/Edusp, 1993.

LEMOS, C. A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LEVI-STRAUSS, L. Patrimônio imaterial e diversidade cultural. O novo decreto para a proteção dos bens imateriais. In: *O registro do patrimônio imaterial – Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial*, 5. ed. Brasília: Edições do Patrimônio, MinC/IPHAN, 2012. p. 32.

LIMA, D. F. C. Patrimonialização e valor simbólico: o “valor excepcional universal” no patrimônio mundial. *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, v. 16, 2015.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais...Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARINS, P. C. G. *Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980*. Estud. hist. (Rio J.) [online]. 2016, vol.29, n.57, pp.9-28. ISSN 0103-2186. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862016000100002>.

MARTINS, J. C. de O. PATRIMÔNIO CULTURAL: Sujeito, Memória e Sentido para o Lugar. *Cadernos do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: Iphan, v.1, 47-58, 2015.

MEC. Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC. Brasília, 1983.

MELO, A. de.; CARDOZO, P. F. *Patrimônio, Turismo Cultural e Educação Patrimonial*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1059-1075, out.-dez, 2015.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores associados, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Maio-Ago, n.023. 27 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003, p.156- 170.

ORRÚ, A. C. F. *O Patrimônio em sala de aula: uma experiência no município de Campinas*. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-patrimonio-em-sala-de-aula-uma-experiencia-no-municipio-de-campinas/52635>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. P. 49-71. 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PELEGRINI, S. C. A.; FUNARI, P. P. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

PEREIRA, J. S.; FERNANDES, J. R. O. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 161-171, nov. 2012. ISSN 2178-3284. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645738>>. Acesso em: 30 maio 2018.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria Curricular Crítica e Pós-crítica: Uma perspectiva para a formação inicial de professores para a Educação Básica. ANALECTA Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2096/1799>>. Acesso em: 25 maio 2018.

PINHEIRO, M. L. B. Origens da noção de preservação do patrimônio cultural no Brasil. Risco, São Carlos, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44654>>. Acesso em: 25 maio 2018.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO ; IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Atlas de desenvolvimento humano no Brasil de 2013. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em 01 mar. 2019.

SALA, D. Mário de Andrade e o Anteprojeto do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 31, p. 19-26, dec. 1990. ISSN 2316-901X. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70041>>. Acesso em: 27 maio 2018.

SANTOS, A. S. *Patrimônio e memória: da imposição de identidades à potencialização de atos coletivos*. In: Repositório institucional da UFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7663/1/Políticas_artigo4.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação Desenvolvimento da Educação (FDE). 2008. *Cultura é Currículo. Lugares de Aprender: a escola sai da*

escola. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa>>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: *Ciências Humanas e suas tecnologias* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2011. 152 p.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: *Ciências da Natureza e suas tecnologias* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Luis Carlos de Menezes. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.152 p.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: *Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

_____. Currículo do Estado de São Paulo: *Matemática e suas tecnologias* / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2011.72 p.

_____. *Caderno do professor. (História)*. São Paulo: IMESP, 2014.

SCIFONI, S. *UNESCO e os patrimônios da humanidade: valoração no contexto das relações internacionais*. Disponível em:

<http://anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT13/simone_scifoni.pdf>
Acesso em: 10 maio 2018.

SEVCENKO, N. *O Renascimento*. São Paulo: Atual, 1994.

SILVA, M. M.; DELGADO, A. F. Ensino de História e Educação Patrimonial: experiências de ensino e pesquisa na educação básica. In Gil, Carmen Zeli de Vargas e TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (org.). *Patrimônio Cultural e ensino de história*. 1º ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014, p.72.

SILVA, R. M. D. Educação Patrimonial e Políticas de escolarização no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, R. J. *O legado dos movimentos sociais dos anos 70-80*. Rev. Mediações, Londrina, v.5, n.1, p.79-94, jan/jul. 2000.

SIMIS, A. *A política cultural como política pública*. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 113- 155.

SOUZA, A.C. F. de. *Preservação do Patrimônio Cultural: o Tombamento e o Registro de Bens Culturais*. Brasília, DF: CNM, 2018.

SOUZA, C. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

VIANA, U.F.,H, E. M. de O. *A articulação entre cultura, patrimônio e currículo: concepções e desafios*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 347-360, jul./dez. 2010. ISSN 1516-4896. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/1935/193517492009/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

XAVIER, L. C. do V.; XAVIER, A. R.; RODRIGUES, R. M. Direito à educação patrimonial. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XX, n. 161, jun 2017. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19061>. Acesso em: 02 jan. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro da entrevista com dirigente regional de ensino

1. Ações educativas referentes ao patrimônio cultural estão inseridas no Plano de Ação da diretoria?
2. Há articulação/ parceria com Secretaria Municipal de Cultura para o desenvolvimento das ações?
3. Existe verba ou algum incentivo específico para a realização de ações educativas referentes ao patrimônio cultural?

Apêndice B: Roteiro da entrevista com os gestores

1. Qual sua concepção sobre patrimônio cultural?
2. Qual sua concepção sobre educação patrimonial?
3. Ações educativas referentes ao patrimônio cultural estão inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola?
4. Há colaboração da comunidade na elaboração da proposta de ações educativas sobre patrimônio cultural?
5. Há o envolvimento do corpo docente no planejamento e elaboração das ações educativas?
6. Quais conteúdos, competências e habilidades pretende-se desenvolver nos alunos por meio das ações educativas envolvendo patrimônio cultural?
7. Quais ações educativas envolvendo patrimônio cultural foram ou ainda são realizadas na escola? (últimos três anos)
8. Há avaliação das experiências realizadas após a realização das ações educativas?
9. Há articulação com secretaria municipal de cultura, museus, centros culturais, etc. na elaboração de ações educativas envolvendo patrimônio cultural?
10. Quais dificuldades e desafios o gestor pode indicar sobre a situação das ações educativas envolvendo o patrimônio cultural?

Apêndice C: Roteiro da entrevista com os professores

1. Qual sua concepção sobre patrimônio cultural?
2. Qual sua concepção sobre Educação Patrimonial?
3. Conhece o programa “Cultura é Currículo” e o projeto “Lugares de Aprender”?
4. Há o envolvimento do corpo docente ou outros atores sociais no planejamento e elaboração das ações educativas?
5. Quais dificuldades e desafios o gestor pode indicar sobre a situação das ações educativas envolvendo o patrimônio cultural?

ANEXOS

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Estudo sobre a viabilização para implementação da Política de Educação Patrimonial na rede pública estadual de ensino fundamental II de uma cidade do interior de São Paulo

Pesquisador: EDUARDO CASTEJON MOLINA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84485318.3.0000.5408

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.539.301

Apresentação do Projeto:

O projeto é dotado de elementos considerados necessários a um documento dessa natureza e sua apresentação segue o que é comumente aceito.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos específicos e geral estão claramente delimitados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o responsável pelo projeto "não existem riscos expressivos, pois o estudo não impacta significativamente a vida dos sujeitos", enquanto que os benefícios se resumem na seguinte frase: "uma proposta de intervenção com sugestões de práticas pedagógicas que contemplem a educação patrimonial de maneira transversal e sistematizada a ser implementada no currículo escolar do ensino fundamental II da rede pública estadual do município" a ser estudado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é dotada de viabilidade de coerência entre pressupostos e metodologia empregada para alcançar os resultados esperados

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente acostados à presente solicitação

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 2.539.301

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976347.pdf	28/02/2018 11:20:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	28/02/2018 11:19:35	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/02/2018 11:16:26	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/02/2018 11:15:55	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_2.pdf	22/02/2018 11:10:38	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_1.pdf	22/02/2018 11:09:38	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/02/2018 13:02:23	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto_edu.pdf	05/12/2017 14:57:31	EDUARDO CASTEJON MOLINA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 2.539.301

FRANCA, 12 de Março de 2018

Assinado por:
Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa O Estudo sobre a viabilização para implementação da Política de Educação Patrimonial na rede pública estadual de ensino fundamental II de uma cidade do interior de São Paulo			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome EDUARDO CASTEJON MOLINA			
6. CPF 347 107 128-83		7. Endereço (Rua, n.º) Rua Rio Branco CENTRO SAO JOAQUIM DA BARRA SAO PAULO 14600000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 16991187060	10. Outro Telefone:
11. Email: eduardocmolina@gmail.com			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 23 / 11 / 2017		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ 48.031.918/0007-10	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone (16) 3706-8840		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Marcia Pereira da Silva</u>		<u>181060828-73</u>	
Cargo/Função: <u>Vice-diretor</u>			
Data: <u>04 / 12 / 17</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica			

