**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PROCESSO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A ESCOLA, O EDUCANDO E A COMUNIDADE**

*André Frota Contreras Faraco[[1]](#footnote-1)*

*Simone Helena Tanoue Vizioli[[2]](#footnote-2)*

**EIXO TEMÁTICO:** IV – Vidas múltiplas, corpos e culturas urbanas

**RESUMO**

As primeiras ações de aproximação entre educação e patrimônio cultural foram experimentadas no Brasil na década de 1980. Essa aproximação foi abarcada pela Constituição Federal de 1988, mas foi nos anos 1990 que ganhou o nome de **Educação Patrimonial**. A partir de uma revisão bibliográfica sobre concepções de educação, cultura e patrimônio cultural, este trabalho busca contribuir no estabelecimento da Educação Patrimonial como processo educativo referenciado no contexto cultural da escola com potencial pedagógico para estreitar e fortalecer as relações entre a escola, o educando e a comunidade.

Palavras-Chave: Educação Patrimonial; Processo Educativo; Patrimônio Cultural; Cultura.

**INTRODUÇÃO**

As primeiras ações de aproximação entre educação e patrimônio cultural no Brasil se deram no contexto do *Projeto Interação*, entre 1981 e 1986. O projeto, incorporado às linhas de ação das *Diretrizes para operacionalização da política cultural* do Ministério da Educação (MEC), em 1981, financiou trabalhos no âmbito da educação básica que fossem referenciados na dinâmica das culturas locais, com o princípio de que o contexto cultural está presente no ambiente escolar (ESTANISLAU e DANTAS, 1996). De acordo com Brandão (1996, p. 32), o *Projeto Interação* teve como objetivo recuperar “saberes populares, incorporá-los ao trabalho que cria a cultura escolar e, assim, tornar a escola fértil, criativa, experimental”, requerendo, assim, que as referências culturais estivessem associadas à vida cotidiana. É imprescindível ainda destacar que o projeto incorporou a questão da construção social da cultura na história, considerando a história de diferentes momentos, segmentos, atores e processos da vida, relacionando diretamente a cultura à produção humana (Idem).

Essa aproximação foi abarcada pela Constituição Federal de 1988: educação e cultura são englobadas como propulsoras do convívio e desenvolvimento social, com o objetivo de fortalecer as relações sociais para o desenvolvimento dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 1988). No artigo 216, incorpora o conceito de *Patrimônio Cultural*, em substituição a *Patrimônio Histórico e Artístico*, vigente anteriormente, abrangendo, assim, bens culturais de caráter material e imaterial. E no artigo 210 estabelece que os conteúdos para a educação devem respeitar os valores culturais e artísticos nacionais e regionais (Idem).

Mas o termo **Educação Patrimonial** surgiu e ganhou protagonismo na década de 1990, com a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em 1999, baseado nas experiências educativas do Museu Imperial de Petrópolis, RJ. A publicação praticamente institucionalizou a **Educação Patrimonial** no Brasil, disseminando o termo e propiciando que o *Guia* fosse alçado a uma condição de ordenação das ações educativas que tivessem como foco o patrimônio cultural. No *Guia*, Horta et al (1999, p. 04) define **Educação Patrimonial** como um “instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia”, estabelecendo-a como:

“[U]m 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 de 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 [...]” (Idem).

Mas apesar da ser um importante marco referencial do campo no Brasil, o *Guia* está historicamente datado, diante das discussões mais recentes sobre patrimônio cultural e educação. Em relação às noções de patrimônio cultural, é importante ressaltar que, desde a Constituição Federal e a instituição do *Registro de bens culturais de natureza imaterial* pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2000, há um crescente reconhecimento de que os sujeitos que compõem um grupo dentro de uma sociedade têm suas próprias referências culturais que dão sentido a sua formação (VIANNA, 2016). Nesse sentido, Kühl (2005, p. 33) destaca o avanço em voltar os interesses de preservação a um grande número de bens culturais “pertencentes a todas as fases da produção humana”. Entende-se então que os bens culturais são suportes da memória individual ou coletiva que permitem “possibilidades de atualização e interpretação ao longo do tempo, por um grupo social” (Idem).

Se são as pessoas que atualizam e fazem a salvaguarda das suas referências culturais e são os grupos sociais a que as referências pertencem que fazem a sua interpretação, nem as pessoas nem os grupos devem ser “alfabetizados culturalmente” ou “capacitados” para o uso de suas referências, evidenciando-se, então, o equívoco do *Guia*. Este se apresenta com a “pretensão em conduzir, dar a direção, ensinar um caminho”, ou seja, sua concepção de educação é problemática por se apresentar instrutivista, não concebendo o patrimônio cultural como uma construção e não oportunizando uma apropriação, “não reconhecendo o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura” (TOLENTINO, 2016, p. 40-41).

Essas ponderações estiveram presentes nas discussões sobre o campo da **Educação Patrimonial** no 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial, em São Cristóvão, SE, no ano de 2005, e no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, em Ouro Preto, MG, em 2011 (FLORÊNCIO, 2014). Os resultados dos encontros fundamentaram a atual definição de **Educação Patrimonial** da Coordenação de Educação Patrimonial do IPHAN:

“[C]onstitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda 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” (Idem, p. 19).

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O CONTEXTO CULTURAL DA ESCOLA**

Entendendo **Educação Patrimonial** como processo educativo, Scifoni (2012) se posiciona a favor de uma concepção educacional e pedagógica com poder de transformação social, emancipadora, concebendo a comunidade de atuação como sujeito do processo e, dessa forma, garantir que no processo o grupo social o qual o bem cultural pertence posse se reconhecer e se enxergar, tanto no patrimônio quanto na memória, o que implica que na valoração de um patrimônio cultural, sejam considerados, além dos valores estéticos e formais, os laços afetivos, sociais e simbólicos, enfatizando os processos sociais que produziram aquele patrimônio e dos quais ele é testemunha.

Freire (2002, p. 52) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Mais do que apenas conteúdos, deve-se ensinar aos educandos a pensar, para que além de conhecerem o mundo, sejam capazes de intervir nele. Assim, criar possibilidades de produção e construção de conhecimento significa que é necessário respeitar os saberes dos educandos que são socialmente construídos na prática comunitária, estabelecendo “uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais” aos educandos “e a experiência social que eles têm como indivíduos (Idem, p. 34). Portanto, a prática educativa deve propiciar “condições em que os educandos em suas relações uns com os outros” e todos com o educador “ensaiam a experiência profunda de assumir-se”: assumir-se como sujeito “social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador” (Idem, p. 46).

Para Dowbor (2006), é importante a visão que supera o conhecimento do currículo tradicional, enfatizando o conhecimento e a compreensão da realidade onde os alunos vivem e irão participar como cidadãos:

“Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. [...] O envolvimento mais construtivo do cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano.” (Idem, p. 01)

O estabelecimento da relação entre os saberes curriculares e os que os educandos possuem, além da prática educativa dever proporcionar a assunção dos sujeitos envolvidos como sujeitos sociais, transformadores, está correlacionado diretamente à definição recente de **Educação Patrimonial** pelo IPHAN. A construção social do conhecimento na prática comunitária está em acordo com o conceito de mediação, educador russo Lev Vigotsky (2007), que considera que as interações sociais dentro dos contextos culturais em que se vive proporcionam a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano, moldando a forma de ser e estar no mundo. Dessa forma, os contextos culturais também são contextos educativos, e além das práticas e dos objetos culturais serem apropriados pelos grupos sociais, apropriam-se também os problemas e as situações para os quais foram criados (FLORÊNCIO, 2014).

Siviero (2014, p. 36), sobre o processo de desenvolvimento individual por processos de mediação formulado por Vigotsky, explica que “se aprendemos 365 dias por ano e 24 horas por dia, temos que admitir que todas as pessoas e todos os espaços são educadores/educativos na medida em que envolvem trocas de conhecimento, valores, gestos, habilidades”. Ou seja, os processos de mediação intentam que as pessoas aprendem umas com as outras, e todas têm algo a aprender e a ensinar, e está abrangido pelo Programa Mais Educação (PME), estratégia do MEC.

O PME considera a prática educativa vinculada com a vida do educando, o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade, a cidade e a comunidade como locais potencialmente educadores (FARIA, 2014). Assim, o programa determina a inseparabilidade da formação dos sujeitos da educação (educandos e educadores) das relações e transformações que ocorrem no ambiente, ou seja, o ambiente se torna um território educativo. Considerar um território como educativo é ponderá-lo como o lugar da vida onde as relações sociais acontecem. (Idem). Para Siviero (2014, p. 37), “é nos territórios que as referências culturais se manifestam, funcionando como signos e práticas simbólicas que identificam e fortalecem os laços comunitários e territoriais” e, por isso, “tomar o conceito de referências culturais, de patrimônio cultural como uma forma de ler o território e atuar nele deve servir como um instrumento de mobilização que estimule o diálogo e interação entre a diversidade de sujeitos que o constitui”.

A articulação de ações entre educação e cultura com os territórios é prevista pelo projeto de Educação Integral implantado pelo MEC por meio do PME no final dos anos 2000, que ampliou as noções do que se refere a integral, uma vez que estende o conceito para, além do tempo integral, para o espaço integral, ultrapassando o limite de espaços formais de educação (como escolas, museus, bibliotecas, universidades), para os espaços não-formais, integrando a educação formal com outras ações educativas, culturais e lúdicas, oportunizando que os espaços e recursos existentes no território ampliem o repertório sociocultural e condicionem um posicionamento crítico diante da sociedade (MOLL, 2009).

Desta forma, há um reconhecimento “de que o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida”, havendo um envolvimento no processo educativo de toda a comunidade, que passa a reconhecer que uma praça, uma rua, um parque, um clube, uma associação de moradores também podem ser espaços educativos (Idem, p. 45). Envolver a comunidade da qual o estudante faz parte no processo educativo é reconhecer a diversidade cultural e alçar o estudante à condição de sujeito em aprendizagem que possibilita uma reflexão crítica do mundo vivido e da maneira que o mundo é percebido, promovendo “processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais”, valorizando a heterogeneidade e superando a homogeneização (Idem, p. 46).

Todas essas abordagens foram incorporadas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, que foi construída coletivamente ao longo dos anos, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e oficializada pelo MEC em 2018, é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018). Essas aprendizagens essenciais devem assegurar as “competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Idem, p. 08). A BNCC define *competência* como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Idem). Ou seja, a BNCC assegura as aprendizagens essenciais em todo o território nacional e em todas as etapas da Educação Básica, com o pressuposto de mobilizar os conhecimentos, habilidades e valores, o que implica numa situação em que o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, e que é reconhecido que esse aluno possui conhecimentos, habilidades e valores que serão mobilizados para a construção e ampliação do seu conhecimento através da mediação do professor.

Por todos esses aspectos, a **Educação Patrimonial** se torna uma estratégia pedagógica de grande potencial para alavancar as parcerias entre escola e/ou outros espaços educativos e a comunidade, por aprofundar a relação com e entre os espaços e as pessoas, inserindo a comunidade como agente participativo na construção de sua identidade cultural (LIMA, 2012). Londres (2012) estipula como meta que a relação entre o patrimônio e a educação deve despertar no educando a curiosidade, o desejo e o prazer de conviver com os bens culturais enquanto patrimônio coletivo, levando-o a apropriar-se socialmente enquanto recursos que o ajudam a identificar o seu modo de ser e estar no mundo, bem como inter-relacionar as referências do grupo social o qual pertence com os outros grupos.

**CONSIDERAÇÕES**

**Educação Patrimonial** são os processos educativos que têm como foco o patrimônio cultural, oportunizando a construção coletiva do conhecimento a partir da assunção dos educandos como sujeitos ativos de aprendizagem por possuírem saberes construídos socialmente no cotidiano – os quais constituem as referências culturais próprias dos grupos sociais aos quais pertencem – e serem os detentores da própria cultura. Como estratégia para esses processos educativos, tem-se a mediação: mediação das relações entre o educador, o educando e o contexto cultural da escola, construindo, a partir das experiências de cada um ser e estar no mundo, o conhecimento coletivamente.

Na conjuntura atual da educação brasileira, em que se coloca como fundamental a compreensão da realidade local e do contexto cultural de vivência do educando por parte dele mesmo, a prática educativa está vinculada com a própria vida e com o ambiente em que ela acontece, assumindo-se então que os ambientes são territórios potencialmente educativos, uma vez que são os locais onde as referências culturais se manifestam, onde os sujeitos se relacionam e dialogam. Portanto, se hoje o espaço educativo ultrapassou os limites da escola e se os saberes não são possuídos apenas pelo educador, a **Educação Patrimonial** tem um grande potencial pedagógico para estreitar e fortalecer as relações entre a escola, o educador, o educando e a comunidade, potencializando o contexto cultural da escola como território educativo.

**REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, C.R. Cultura, educação e interação. In: \_\_\_. (organização) **O difícil espelho:** limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN; DEFRON, 1996. p. 32.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 08. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf >. Acesso em 12 julho 2019. 14h11’.

\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

DOWBOR, L. Educação e desenvolvimento local. 2006. p. 01. Disponível em: < https://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/ >. Acesso em 17 julho 2019. 14h49’.

ESTANISLAU, L.A.; DANTAS, L. Era uma vez. In: BRANDÃO, C.R. (organização) **O difícil espelho:** limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN; DEFRON, 1996. p. 14.

FARIA, A.B.G. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf >. Acesso em 16 julho 2019. 15h51’.

FLORÊNCIO, S.R. et al. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. p. 19.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 34, 46, 52.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999. p. 04.

KÜHL, B.M. História e ética na conservação e na restauração de monumentos históricos. São Paulo: **Revista CPC**, v. 1, n. 1, p. 16-40, nov.2005/ abr. 2006. Disponível em: < http://www.periodicos.usp.br/cpc/article/view/15579/17153 >. Acesso em 04 julho 2019. 11h07’.

LIMA, S.B.M. Educação Patrimonial é Mais Educação! In: TOLENTINO, A.B. **Educação patrimonial**: reflexões práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

LONDRES, C. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A.B. **Educação patrimonial**: reflexões práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

MOLL, J. (organização) **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. p. 45, 46.

SCIFONI, S. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, A.B. (organização) **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

SIVIERO, F.P. Patrimônio Cultural e Educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. In: TOLENTINO, A.B. et al (organização). **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade. João Pessoa: IPHAN, 2014. p. 36, 37.

TOLENTINO, A.B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre o seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, A.B.; BRAGA, E.O. (organização) **Educação patrimonial** [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 40-41. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\_tematico\_educacao\_patrimonial\_05.pdf >. Acesso em 03 julho 2019. 15h59’.

VIANNA, L.C.R. Patrimônio Imaterial. In: GRIECO, B.; TEIXEIRA, L.; THOMPSON, A.(organização.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete).

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Organização Michael Cole et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

1. Arquiteto e Urbanista, Mestrando em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (IAU.USP). Contato: frotafaraco@usp.br [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora Doutora do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (IAU.USP). Contato: simonehtv@usp.br [↑](#footnote-ref-2)