

O QUE É, AFINAL, A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL? UMA ANÁLISE DO *GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL*

JOÃO LORANDI DEMARCHI UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL

Mestrando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, com graduação e licenciatura em História (bacharelado e licenciatura) pela mesma universidade. Membro da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep). Professor dos Ensinos Fundamental e Médio. Santos-SP

E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com

DOI

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162>

RECEBIDO

15/03/2018

APROVADO

05/07/2018

O QUE É, AFINAL, A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL? UMA ANÁLISE DO *GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL*

JOÃO LORANDI DEMARCHI

RESUMO

É paradigmática na história da educação patrimonial brasileira a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em 1999. Desdobramento do 1º Seminário sobre o Uso Educativo de Museus e Monumentos, realizado em 1983, esse guia apresenta uma metodologia educativa específica a ser trabalhada com o patrimônio cultural. Apesar de sua importância, é incipiente a análise crítica acerca dos conceitos e concepções adotados pelas autoras, acarretando o uso do guia pela sociedade sem uma consciência clara do que isso significa. Diante disso, este artigo contribui ao refletir sobre as definições e propostas apresentadas por ele, buscando identificar quais as implicações práticas e epistemológicas de tais posicionamentos. Nesse esforço de compreensão, são utilizados os estudos desenvolvidos por pesquisadores específicos da área do patrimônio e da educação patrimonial, e recorre-se com frequência aos conceitos e análises desenvolvidos por Paulo Freire e Marilena Chauí, teóricos da educação e da cultura brasileiras. Dessa forma, o artigo busca incentivar o debate crítico sobre o *Guia*, objetivando sua compreensão.

PALAVRAS-CHAVE

Patrimônio cultural. Educação patrimonial. Teoria da educação.

WHAT IS, AFTER ALL, THE HERITAGE EDUCATION? ANALYSIS OF THE BASIC GUIDE TO HERITAGE EDUCATION

ABSTRACT

It is paradigmatic in the history of Brazilian heritage education the publication of the *Basic Guide to Heritage Education*, in 1999. From the *1st Seminar on the Educational Use of Museums and Monuments*, in 1983, this guide presents a specific educational methodology to be worked with the cultural heritage. In spite of its importance, the critical analysis about the concepts and conceptions adopted by the authors is incipient, resulting in the society's use of the guide without a clear awareness of what this means. Thus, this article contributes to the reflection on the definitions and proposals presented by it, seeking to identify the practical and epistemological implications of such positions. In this effort of understanding, the studies developed by specific researchers in the area of heritage and heritage education are used, and the concepts and analyzes developed by Paulo Freire and Marilena Chaui, theorists of Brazilian education and culture, are frequently used. In this way, the article seeks to encourage the critical debate about the Guide in order to understand it.

KEYWORDS

Cultural heritage. Heritage education. Education theory.

1 INTRODUÇÃO

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* é um marco paradigmático para o campo da educação mediada pelo patrimônio cultural no Brasil. Publicado em 1999 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em parceria com o Museu Imperial, ele consolida a introdução no Brasil do “trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de *Heritage Education*” (HORTA et al., 2006, p. 5). Essa proposta pedagógica foi apresentada no 1º *Seminário sobre o Uso Educativo de Museus e Monumentos*, realizado em Petrópolis, em 1983, organizado pela diretora do museu, Maria de Lourdes Parreiras Horta – depois de sua participação em um seminário na Inglaterra em que se discutiu como utilizar fontes primárias nas aulas de História, trouxe para o Brasil os conceitos e a metodologia aprendidos lá.

O Guia foi editado em uma parceria entre o Museu Imperial, o Iphan e o Ministério da Cultura até 2006. Mesmo com mudanças políticas como a que propiciou a nomeação de Gilberto Gil para ministro dessa pasta e a que propôs uma atuação ao Ministério diferente da que estava sendo adotada na década de 1990. Isto quer dizer que, a despeito da posição político-ideológica, o guia se manteve como uma publicação central do Iphan na sua concepção de educação patrimonial. Ainda na década de 2010, o guia se mantém uma grande referência para os proponentes de ações educativas (OLIVEIRA, 2011). Isto pode se dar por vários motivos. Seja pela sua chancela estatal, que

lhe confere credibilidade; pela sua acessibilidade – em uma pesquisa rápida na internet pelo termo “educação patrimonial”, o Guia é sugerido como uma das primeiras opções; ou pela ausência de outras publicações consolidadas que ofereçam caminhos de como atuar nessa área. Mas também pode ser pelo seu próprio mérito, pela sua eficiência metodológica e conveniência teórica. No entanto, este artigo problematiza esta última opção. A análise se debruça sobre as contradições internas ao guia, sobre como ele apresenta noções progressistas ao passo que são propostos métodos educativos conservadores; sobre as contradições externas, será observado como ele delimita conceitos, obliterando outras possibilidades de embasamento teórico e de atuação para a educação patrimonial.

Em contraposição à grande demanda da sociedade por orientações de como conciliar suas ações educativas que envolvam o patrimônio cultural, o meio acadêmico ainda não desenvolveu uma reflexão sistemática e suficiente sobre o Guia na qual explique quais são as concepções educacionais e de patrimônio adotadas por ele. Dessa forma, a hipótese deste artigo – fundamentada em uma revisão bibliográfica e na análise da educação patrimonial desenvolvida no estado de São Paulo – é que muito se tem utilizado o Guia sem a consciência crítica das concepções que fundamentam suas propostas. Dessa forma, dada sua importância, é necessária a discussão teórica-conceitual sobre os princípios da educação patrimonial apresentados no Guia.

As primeiras análises críticas sobre o Guia partiram do campo da Museologia Social, sobretudo de Mario Chagas (2006), que problematizou a tentativa de o Guia forjar uma data e um local de nascimento para uma prática – a educação com bens patrimoniais – presente no Brasil desde o século XIX. A crítica se estende na monografia de Cléo Oliveira (2011) que atenta para o fato de a educação patrimonial ser um campo que dispõe de várias metodologias, embora o Guia tente vincular a prática a apenas uma metodologia, a saber, as quatro etapas metodológicas (observação, registro, exploração e apropriação) apresentadas por ele. Apesar disso, como afirma Simone Scifoni (2012), o Guia foi importante para sistematizar questões que estavam dispersas e consolidar o campo da educação mediada pelo patrimônio cultural. Foi a partir dele que a rubrica “educação patrimonial” ganhou força a ponto de o Iphan lançar o edital, em 2005, por meio do qual

contratou técnicos para atuar nessa área. No entanto, a autora atenta para a necessidade de torná-lo objeto de pesquisa, considerando que ele expressa um conhecimento e, portanto, é datado. Por isso, é necessário superá-lo para fornecer novos fundamentos teóricos às práticas de educação patrimonial.

No período que medeia o 1º *Seminário*, em 1983, e a publicação do *Guia*, em 1999, as noções sobre patrimônio e educação patrimonial são plurais, e chegaram até a se opor às veiculadas pelo *Guia*. Como exemplo, tem-se o projeto *Interação* entre a educação básica e os diferentes contextos culturais presentes no país, realizado de 1982 a 1985, atuando com a noção de referências culturais, isto é, considerando que os bens culturais são uma atribuição de valor de grupos sociais e que, portanto, é a partir da perspectiva deles que se deve olhar o patrimônio. Assim, é incentivada a participação dos educandos e se considera seu contexto cultural (BRANDÃO et al., 1996, p. 39). Também há a própria Constituição de 1988, no artigo 216, entendendo o patrimônio como aquilo que faz referência aos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988). Isso demonstra um campo ainda a ser pesquisado. Nesse sentido, faz-se necessária a citação de Fernanda Biondo (2016, p. 48-49):

é importante considerar, ainda, que a metodologia “inaugurada” no Brasil em 1983 – e amplamente divulgada a partir da publicação do *Guia*, em 1999 – distanciou-se, também das discussões fomentadas pelo *Projeto Interação* durante o final da década de 1970 e início de 1980, no âmbito das secretarias do MEC, assim como da concepção de educação integral que aproxima as práticas cotidianas dos conteúdos estudados nos setores da educação formal e não formal. É interessante notar como os marcos temporais aqui estabelecidos se inter cruzam neste momento. O *Projeto Interação*, que trouxe diversas contribuições tanto para o campo da educação, como da cultura e do patrimônio, esteve em vigor de 1981 a 1985, enquanto o seminário que “oficializou” a Educação Patrimonial no Brasil foi realizado em 1983. O que a história mostra é que nos anos 1980 ocorreram movimentos de caráter educativo que partiam de visões que poderíamos considerar como antagônicas. O interessante é que com o passar do tempo

o *Projeto Interação* desaparece e a metodologia de EP se estende pelo país sendo amplamente divulgada através do Guia. Embora não seja objetivo desta pesquisa responder a esta indagação, fica a pergunta: que decisões políticas teriam levado a esta escolha em relação às práticas educativas no campo de preservação do patrimônio cultural?

Assim também, da publicação do Guia até hoje, as noções sobre patrimônio cultural e educação patrimonial mudaram muito, com elas novas políticas públicas foram implantadas e o Iphan lançou portaria e publicações que fornecem novos subsídios teóricos para balizar as ações educativas. Nesse sentido, destaca-se a criação da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), em 2000, transformada em Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (Geduc), em 2004, dentro da estrutura do Iphan; a implantação das Casas de Patrimônio, em 2007; a Portaria 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece diretrizes para a educação patrimonial nacional; e as publicações de 2016: *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos* e *Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Tais medidas, que se fundamentam em noções diferentes de educação e patrimônio das que são defendidas pelo Guia, não foram capazes de eclipsar a importância do Guia no campo da educação patrimonial. Isso reforça, como afirmou Paulo Freire, a esfera conflitiva da educação e sua dimensão política. Tenhamos ou não consciência disso.

Este artigo apresenta algumas reflexões críticas sobre o Guia, buscando incentivar o debate teórico sobre os conceitos apresentados por esse material didático. Conforme o título deste artigo, “*uma análise do Guia...*”, é descartada a pretensão de esgotar a análise ou de ser “a” análise absoluta. Este artigo destina-se a ser questionado. Dessa forma, espera-se intensificar o diálogo e promover avanços nos princípios que fundamentam as práticas educativas mediatizadas pelo patrimônio cultural.

2 CONHECER PARA PRESERVAR

O slogan “conhecer para preservar” é de importância central para a compreensão sobre a teoria educacional que fundamenta o Guia. Na apresentação da primeira edição, em 1999, Luiz Antônio Custódio, então diretor de

Promoção do Iphan, vincula a valorização do patrimônio cultural ao seu conhecimento. “A valorização do patrimônio cultural brasileiro depende, necessariamente, de seu conhecimento. E sua preservação do orgulho que possuímos de nossa própria identidade” (HORTA et al., 2006, p. 5, grifo nosso). Essa concepção recupera a proposta educacional dos anos iniciais do Iphan, em que Rodrigo Melo Franco de Andrade¹, primeiro diretor do órgão nacional de patrimônio, relacionava, direta e mecanicamente, o conhecimento do bem à sua preservação (SIVIERO, 2015). Nessa perspectiva, para Fernando Siviero (2015, p. 88), “o sucesso pedagógico seria o (re) conhecimento por parte da população da importância coletiva de preservar os bens históricos e artísticos escolhidos pelo Estado”. Essa ideia, reiterada no Guia, pode ser analisada a partir de dois conceitos desenvolvidos por Marilena Chaui. O primeiro refere-se à ideologia da competência (2014a), que trata do privilégio dado ao conhecimento científico-tecnológico, legitimando as pessoas que detêm esse saber e invalidando outras pessoas como sujeitos de ação: “não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro [...]. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista” (op. cit., p. 57).

Assim, no âmbito da educação patrimonial sob a ideologia da competência, os cidadãos são alijados da eleição e identificação de suas referências culturais, são invalidados de contribuir com seus saberes para a construção do conhecimento acerca de tal patrimônio. Eles são colocados na situação passiva de receberem as informações sobre o patrimônio a ser preservado. A educação, neste caso, conforme Freire (2014, p. 81), é bancária, isto é, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Nesse sentido, Hugues de Varine (2013, p. 140) afirma que a educação patrimonial não deve ser propriedade dos agentes públicos e dos técnicos: ela pode ser desenvolvida por qualquer um, pelas instituições ou por grupos associativos.

O segundo conceito de Chaui que lança luz sobre esse *slogan* trata das manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro. Estas, por sua vez, podem ser identificadas em duas dimensões. A primeira é o ocultamento

1. O Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), criado em 1937, teve Rodrigo Melo Franco de Andrade como diretor entre 1937 e 1967.

da luta de classes, da divisão social em que o Estado, favorecendo a classe dominante, exerce poder e busca construir uma imagem na qual a sociedade aparece como homogênea e harmônica (CHAUI, 2013, p. 97). Constrói-se uma falsa ideia de que o Estado representa toda a sociedade e de que todos são representados nele. Esta “é uma das grandes forças para legitimar a dominação dos dominantes” (CHAUI, 2013, p. 130). A história é despolitizada, criando-se um vazio político em que “o Estado surge, pois, como único sujeito político e como único agente histórico real” (CHAUI, 2013, p. 12). Isso leva à segunda dimensão da ideologia autoritária brasileira, qual seja, a visão demiúrgica do Estado em que, obliterando a história a ser feita pelos homens e mulheres, acredita-se haver um modelo de sociedade completo e desenvolvido a alcançar – no caso a capitalista; ele é o único agente histórico que levará a sociedade ao seu fim, *telos*.

Esses conceitos, aplicados ao campo do patrimônio cultural, veem o Estado se legitimando – somente ele – como capaz de identificar e determinar o que é patrimônio nacional. Nesse processo, escamoteia-se a dimensão política do patrimônio, os embates pelos seus significados, isto é, a luta pelo direito à memória e os conflitos históricos. Como afirma Bauman (2005, p. 28), a identidade nacional não reconhece competidores nem opositores; só o Estado tem o monopólio de definir identidades. Dessa forma, a educação patrimonial fundada no lema “conhecer para preservar” quer convencer as pessoas – Paulo Freire chamaria de invasão cultural (2013) – sobre os valores de determinado bem patrimonial, determinando que elas preservem sua integridade física. Mais do que isso, determina-se também a preservação do seu significado; trata-se da história única.

Essa concepção educativa é despolitizada e despolitiza o patrimônio porque, não encarando a educação como um ato criador, como defendeu Paulo Freire, anula a análise crítica que se pode fazer sobre ele. Ela já define de antemão aonde quer chegar: à preservação do patrimônio cultural. Considerando o patrimônio como um campo de conflito, um lugar de disputa identitária, a educação patrimonial não deve definir previamente o que deverá ser preservado nem estabelecer qual o significado que a ele deve ser dado. Senão ela se rende ao autoritarismo, como definiu Chauí, em que se ignora a luta de classes e se cria o vazio político para só o Estado assumir as rédeas da História, “determina o indeterminado” (CHAUI,

2013, p. 21). A contraposição ao “conhecer para preservar” não é o incentivo à demolição de patrimônio e à eliminação das referências culturais. A alternativa a esse *slogan*, mesmo que se preconize a preservação física de determinado bem patrimonial, não pode prescindir de que a educação patrimonial promova o debate sobre as possíveis significações do patrimônio em questão, permitindo todas as interpretações. Desvinculando-se da história única, comumente vinculada à das classes dominantes, é possível fazer emergir as memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) que estão à margem das grandes narrativas.

Essa visão alternativa da educação patrimonial leva-nos à ideia que Hannah Arendt tem sobre a educação, que é legar às próximas gerações a liberdade de interpretação e apropriação do mundo.

“Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (ARENDR, 2013, p. 243).

Essa perspectiva faz com que o patrimônio nunca seja algo anacrônico. Ele está sendo apropriado sempre, porque ressignificado. Esse entendimento dialoga com o pensamento de Chaui sobre o fato de as sociedades serem históricas. Assim sendo, essas sociedades põem como objeto de reflexão sua temporalidade, não cessam de “criar internamente sua diferença consigo mesmas, pois o tempo, não é senão criação da diferença temporal interna pela qual uma sociedade reconhece seu passado e visualiza seu futuro como *seus outros*”. Sendo histórica, ela “não pode, senão sob a forma de violência e da máscara, repousar numa identidade fixa, na qual se reconheceria a si mesma” (2013, p. 119). Por isso, a educação patrimonial que seja politizada, no sentido arendtiano, é o lugar da liberdade mental; “somos livres para reformar o mundo e começar algo novo sobre ele” (ARENDR, 2017, p. 15). Essa é uma concepção que já estava presente na lógica do *Projeto Interação* de “não apenas resgatar bens e tradições de cultura, mas significados atuais da cultura, reapropriados e relidos segundo a lógica da vida das pessoas populares” (BRANDÃO, 1996, p. 51).

3 AQUISIÇÃO DE CONCEITOS E HABILIDADES

O Guia define a linha educativa a que se vincula da seguinte maneira:

O processo educativo, em qualquer área de conhecimento/aprendizagem, tem como objetivo levar os alunos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição de *conceitos e habilidades*, assim como para o *uso* desses conceitos e habilidades na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional. A aquisição é reforçada pelo uso dos conceitos e habilidades, e o uso leva à aquisição de novas habilidades e conceitos (HORTA et al., 2006, p. 8).

Dessa forma, as autoras generalizam e resumem todas as concepções educativas ao objetivo de que os alunos adquiram conceitos e habilidades. Mas isso não é ponto pacífico. Paulo Freire, por exemplo, se incomodaria com a proposta de “aquisição”. Na perspectiva dele, o conhecimento é um ato criador, e tomar os conceitos como algo pronto e acabado é descolá-los da realidade. Os conceitos, que, na verdade, intermedeiam a compreensão da realidade, são tomados pelo Guia como se estivessem pairando sobre ela, independentes dela. Assim, considera-se “[...] a ciência como algo já concluído e absoluto” (FREIRE; FAUDEZ, 2017, p. 92). O conteúdo é alienado do seu contexto. Não se problematizam as relações sociais. Não se pergunta a quem ou ao que serve tal conhecimento, ou contra quem ou o que ele está. Freire não desconsidera a importância do conhecimento científico; ele apenas se coloca contra o cientificismo, isto é, a fetichização da ciência como se ela fosse autônoma e transformasse a realidade sozinha. Ele se preocupa com o que é feito com o saber (FREIRE, 2013). O *Guia* oblitera essa discussão e perfila o que é o processo educativo. Define a educação patrimonial a partir desses princípios educativos, e os universaliza. Tudo o que for diferente não é processo educativo nem educação patrimonial?

A partir da leitura do Guia, o que se percebe como conceitos e habilidades a serem *adquiridos* por meio da educação patrimonial são aqueles propedêuticos ao conhecimento arqueológico. Daí o emprego de tantas palavras e termos específicos desse campo (estratificação, camadas estratigráficas e superpostas, estratigrafia, datação relativa). A introdução a esse campo científico também se dá pela divulgação nas seções em que se define

“O que é arqueologia?” e “O que faz o arqueólogo?”. Com isso, reforça-se a noção de ideologia da competência presente no Guia. Só alguns são capazes de fazer educação patrimonial. O Guia habilita apenas os arqueólogos na área da educação patrimonial, possuidores de conhecimento científico-técnico, e legitima só esse saber.

A análise do Guia é complexa porque se verificam diversas contradições.

Se por um lado há uma definição bem progressista do conceito de cultura, aproximando-se da noção antropológica, qual seja, “todas as ações por meio das quais os povos expressam suas formas específicas de ser constituem a *cultura*, que vai ao longo do tempo ganhando formas e expressões diferentes” (HORTA et al., 2006, p. 7). E as imagens que ilustram a publicação contemplam pessoas de diversas etnias e várias expressões culturais, chamando a atenção para o caráter plural do patrimônio cultural. Por outro lado, o Guia propõe que a educação patrimonial seja “um *instrumento* de ‘alfabetização cultural’” (HORTA et al., 2006, p. 6). Ora, se as comunidades, nas suas singularidades, expressam-se conforme sua complexa estrutura de compreensão da realidade, constituindo sua cultura, e, portanto, leem essa cultura a partir da mesma estrutura, como podem ser consideradas analfabetas culturais? Só incorrendo na invasão cultural. Para Silveira e Bezerra (2007, p. 87), essa concepção é uma violência simbólica, pois desconsidera o outro como capaz de desenvolver seu próprio entendimento sobre o mundo.

Voltando à problemática da arqueologia, é recorrente a afirmação sobre a importância do objeto real, da sua presença física, para a educação patrimonial. Com isso, há uma valorização da experiência na construção do conhecimento, e o patrimônio é apropriado como fonte primária. No entanto, o Guia não considera o patrimônio imaterial – mesmo nas edições posteriores ao Decreto n. 3.551, de 2000, que reconhece essa tipologia de patrimônio –, e os objetos materiais de uso cotidiano ou doméstico são levados em consideração apenas na medida para se chegar ao patrimônio consagrado. Incentiva-se que os alunos lancem um olhar de estranhamento ao seu entorno, aos materiais que os cercam, tentando identificar seus aspectos formais, mas não se instiga uma análise crítica da realidade, em que se problematizem as relações sociais e até a sobrevivência/permanência de tais objetos. Paulo Freire diria que se mostra sem desvelar. Nesse

sentido, o exemplo proposto na página 12 de observação da sua própria cadeira objetiva o trono de D. Pedro II. Ou, ainda, nas páginas 14 e 15, em que é proposto um “exercício de estímulo à percepção e análise”, a xícara e o pires do acervo do Museu Imperial, *apenas* por serem peças que pertenceram a personalidades da Corte Imperial, possuem um valor histórico e afetivo.

Isso nos permite concluir que o diálogo anunciado nas primeiras páginas, “o diálogo permanente que está *implícito* neste processo educacional” (HORTA et al., 2006, p. 6, grifo nosso), trata-se apenas de uma estratégia de aproximação aos seus interlocutores para lhes apresentar o que já estava previamente determinado. A abertura para a observação da cadeira de cada aluno prepara-os para o trono do imperador. Isso contraria o diálogo radical de Paulo Freire (2014), no qual o papel do educador não é falar sobre sua visão de mundo, ou tentar impô-la aos educandos, mas fazer as visões dialogarem.

A educação não dialógica pode ser lida a partir da reflexão desenvolvida por Marilena Chaui (2014b) sobre a comunicação de massa, que está sob a égide da Informação, que, por sua vez, é orientada pela objetividade científica. Isto é, admitindo como único emissor autorizado o especialista, não se abre o diálogo para responder a condições novas. Os objetivos são delimitados antes da comunicação. Quanto à informação, ela funciona como intimidação social ao dicotomizar os que sabem e os que não sabem – Paulo Freire (2014, p. 81) falaria em absolutização da ignorância, segundo a qual a ignorância está sempre no outro.

Aqueles que imaginam desconhecer o que o saber estabelecido está divulgando ou que imaginam haver descompasso entre suas ideias e as dos conhecimentos “objetivos” sentem-se não só destituídos de saber, mas também despojados de uma humanidade válida (CHAUÍ, 2014b, p. 36).

Reforça-se, com isso, a ideologia do discurso competente.

Há mais contradições. Embora possam ser lidas algumas frases que vinculem a educação patrimonial apresentada pelo Guia a um conhecimento crítico ou a uma análise da realidade, na leitura geral da cartilha não se verifica como isso pode se dar. Pelo contrário, é presente a reificação

do patrimônio ao privilegiar seus aspectos formais em detrimento das questões sociais. Isso se aproxima da crítica que Sérgio Miceli (1987, p. 44) fez à história do patrimônio no âmbito do Iphan. Preferiram-se, segundo ele, as características técnicas em detrimento das marcas sociais. Adotou-se uma política de preservação do patrimônio classista em que as classes dirigentes brasileiras estão representadas nos bens acautelados, enquanto há “uma amnésia da experiência dos grupos populares”. As fichas que orientam a observação do patrimônio sugeridas pelo Guia, a serem preenchidas pelos alunos, reforçam essa visão ao incentivar apenas a percepção sobre os aspectos físicos do objeto, do que ele é feito, qual sua forma, se está íntegro. Quanto ao estudo dos sítios históricos, pede-se para serem observadas as transformações físicas ao longo do tempo, sem problematizá-las. O diálogo, então incompleto, funciona de maneira que o professor estabelece quais são as perguntas e os alunos respondem, preenchendo com o que observam. Burocratiza-se o conhecimento, aproximando-se da *pedagogia da resposta*, que consiste em uma pedagogia da adaptação e não da criatividade, “não estimula o risco da invenção e da reinvenção” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 75). Reforça-se, com isso, a condição passiva do aluno e a ativa do professor. É este que escolhe o patrimônio a ser trabalhado, enquanto àquele cabe utilizar “num trabalho de campo os bens culturais locais, previamente selecionados” (HORTA et al., 2006, p. 46). Esse antagonismo entre professor-ativo e aluno-passivo está presente, por exemplo, nas oficinas propostas pelo Guia, nas páginas 46 e 47, em que,

Vivenciando a experiência concreta da observação, análise e registro, os participantes são logo após convidados a retornar à função de professores e a elaborar os planejamentos pedagógicos interdisciplinares. É nesta etapa da Oficina em que eles integram os bens culturais objetos de estudo como instrumento de ensino/aprendizagem, utilizando os resultados aplicados aos conteúdos programáticos em todas as disciplinas.

Num terceiro momento, novamente se propõe aos participantes voltar ao papel de alunos. A partir do material observado, analisado e pesquisado sobre o objeto de estudo, devem

então elaborar uma atividade ou produto final (exposição, vídeo, filme, história em quadrinhos, dramatização etc.) utilizando a vivência e o conhecimento adquiridos. Nesta etapa pede-se aos participantes o exercício da criatividade com a emissão de um juízo de valor (HORTA et al., 2006, p. 47).

4 PATRIMÔNIO EXEMPLAR

A preferência aos aspectos formais, em detrimento da análise crítica, implica a contemplação e o fetiche do patrimônio exemplar/monumental. No Guia, retoma-se a noção presente no Decreto-lei n. 25, de 1937, em que a definição de patrimônio é vinculada aos fatos memoráveis e ao seu caráter exemplar. Essa visão foi expressamente superada na Constituição de 1988, no artigo 216, no qual o patrimônio é definido como aquilo que faz referência aos grupos formadores da sociedade brasileira. Para Ulpiano Meneses (1998), a grande mudança está em que agora o patrimônio é concebido como um fato social, isto é, a Constituição de 1988 inova ao deslocar a matriz e reconhecer que os valores culturais são criados pela sociedade. Dessa forma, está implícito o reconhecimento da dimensão conflitiva do patrimônio, que é também a das práticas sociais.

Paulo Freire e Antonio Faundez, a partir de uma rica discussão, propõem o conceito de *nacional popular*. Os autores identificam na ideia de *nacional* um caráter ideológico. Comumente se tenta caracterizar o nacional como universal, atemporal, e como se fosse de interesse geral. No entanto, esse discurso favorece as classes dominantes e alija do *nacional* as classes populares. “Porque, na verdade, para as classes dominantes, a cultura nacional é o que faz parte de seu universo de classe [...]. A não cultura nacional é o ‘desgosto’ das classes populares” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 139). Com isso, constrói-se o desprezo pela cultura popular. Porém, no conceito de *nacional popular* apresentado pelos autores, nem as expressões dos dominantes nem as expressões dos populares se sobrepõem ou impõem os valores de uns sobre os outros. Trata-se de uma posição dialógica, de participação total, democrática. A educação patrimonial, nessa perspectiva, compreende o patrimônio atrelado ao direito à memória: todos têm o direito de indicar suas referências culturais,

que devem ser preservadas, e, dessa forma, ele deve contribuir para que todos os cidadãos e grupos sociais tomem a sua História nas mãos, isto é, “fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (2011a, p. 53). Portanto, não é uma concessão do Estado às classes populares. É a possibilidade que todos têm de se colocar, propor, gerir aquelas referências culturais que lhes representam. A patrimonialização das referências culturais passa a ser um direito social. Um direito que todas as comunidades formadoras da sociedade brasileira possuem: o direito de pronunciar suas memórias.

Recuperando a relação direta entre monumento e patrimônio cultural, o Guia explica que “um monumento é uma edificação ou sítio histórico de caráter *exemplar*, por seu significado na trajetória de vida de uma sociedade/comunidade e por suas características peculiares de forma, estilo e função” (HORTA et al., 2006, p. 16). Dessa maneira, a noção de nacionalidade é concebida de tal modo a aproximar-se das grandes narrativas, elitistas e ufanistas. Como exemplo, tem-se o primeiro “caso de estudo” proposto pelo Guia, “um casamento na corte”. Nessa sugestão de atividade, a ser realizada no Museu Imperial, os alunos devem encenar o casamento de D. Pedro II e D. Teresa Cristina. Da maneira abordada pelo Guia, essa encenação fetichiza a vida na corte; é como se lhe fosse imanente um valor a ser preservado ou, na concepção do Guia, a ser apropriado pelos alunos a partir do envolvimento afetivo. Não é indicada, na sugestão de atividade, nenhuma análise crítica do próprio casamento em que se problematizem as relações sociais, desvelando uma sociedade desigual e estratificada. Embora seja sugerido “explorar a linguagem, os gestos e códigos sociais da época”, eles são estéreis, pois não se propõe uma análise histórico-sociológica em que se perceba a busca por distinções sociais, isto é, por exclusões sociais. Nesse caso, a alfabetização das crianças resume-se à valorização incondicional do casamento na Corte Imperial.

5 A METODOLOGIA ESPECÍFICA

O método apresentado pelo Guia, definido como “a *metodologia* específica da Educação Patrimonial” (HORTA et al., 2006, p. 6), consiste em quatro etapas:

QUADRO 1. As quatro etapas metodológicas da educação patrimonial		
ETAPAS	RECURSOS/ATIVIDADES	OBJETIVOS
1) Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...	<ul style="list-style-type: none"> • identificação do objeto/função/significado; • desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	<ul style="list-style-type: none"> • fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; • desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, revistas.	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> • denvolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: HORTA et al., 2006, p. 11.

Primeiro, a *observação* que busca uma aproximação do objeto, ensinando a experiência empírica do aluno com o patrimônio cultural. Depois, o *registro* em desenhos, escritos, gráficos, fotos, importante para a “fixação do conhecimento percebido” (HORTA et al., 2006, p. 11). No terceiro momento está a *exploração*, em que se desenvolverão as capacidades de análise crítica e interpretação das evidências. Por fim, a *apropriação*, na qual se espera o envolvimento afetivo dos alunos e, por conseguinte, a valorização do bem cultural.

Essas etapas metodológicas são precedidas pela seleção realizada pelo professor do patrimônio cultural a ser trabalhado com os alunos. Para o *Guia*, ele deve definir também quais objetivos almeja e quais conceitos, habilidades e conhecimentos quer que seus alunos adquiram ao final da atividade. Na primeira etapa, os alunos *observarão* o objeto ou fenômeno cultural escolhido pelo professor (“exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...” – HORTA et al., 2006, p. 11), como um contato primário e com um olhar curioso, tentando responder a questões sobre suas características físicas e buscando mais informações que o objeto pode conter. Essa etapa tem o mérito de incentivar o olhar de estranhamento acerca da nossa realidade. No entanto, considerando

as sugestões de abordagem e exemplos utilizados, a cultura material é privilegiada em detrimento das diversas manifestações culturais, ou do chamado patrimônio imaterial. A predefinição, realizada pelo professor, do patrimônio a ser trabalhado é questionável. Dessa forma, mais do que definir de antemão qual será o objeto mediador da atividade educativa, não se considera aquela característica indicada por Ulpiano Meneses (1998) de que o patrimônio é um fato social, portanto é a sociedade quem lhe atribui valor. Para o Guia, o professor deve escolher o objeto que deverá ser valorizado pelos alunos. Parte-se do final. O olhar de estranhamento acerca da realidade é inócuo, pois direcionado. Contraposta a essa etapa poderia estar a noção de *patrimônio gerador*. Trata-se de uma ideia que parte da sugestão de Paulo Freire (2014, p. 121) sobre a busca do universo temático ser tanto dos educadores quanto dos educandos e que, por isso, se inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. Portanto, o primeiro passo poderia ser o inventário colaborativo das referências culturais das comunidades². O olhar curioso, de estranhamento, seria lançado sobre elas e sobre os valores que as pessoas atribuem a elas.

A segunda etapa refere-se ao *registro* do que foi observado anteriormente, das deduções feitas, descrição das suas dimensões. Esse momento objetiva a “fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional” (HORTA et al., 2006, p. 11). Dessa forma, confunde-se conhecimento com memorização. Registrar as reflexões sobre o que foi observado é importante no processo de construção do conhecimento, mas não é o que está sugerido no Guia. Essa etapa, tal como é descrita, só faz sentido quando o patrimônio utilizado como mediador da atividade educativa é alheio ao educando, isto é, quando nunca foi observado por ele antes. Em contraposição, trabalhando com as referências culturais escolhidas pela comunidade é provável que as pessoas não precisem escrever as características físicas do objeto ou elementos das práticas culturais para os memorizar, pois eles fazem parte da sua vida. O contato é tão íntimo que a relação se dá no campo simbólico e da representação. O registro,

2. Essa perspectiva de atuação está presente na publicação do Iphan (2016), e, a partir dela, destaca-se a experiência da Rede Paulista de Educação Patrimonial (Repep) no Minhocão. Ver: NITO; SCIFONI, 2017.

portanto, poderia ser o do mapa mental que cada educando possui sobre tal patrimônio, a expressão de como este é visto por cada um. Teria, assim, uma grande fonte de discussão e de análise da realidade. O conhecimento confundido com memorização incorre na educação bancária, definida por Paulo Freire (2014) como se o conhecimento fosse algo pronto e acabado e coubesse aos educadores depositá-lo na cabeça dos educandos. O acúmulo de informação vira sinônimo de sabedoria, e Funes, o memorioso, seria o aluno exemplar.

A terceira etapa de *exploração* oportuniza aos educandos extrapolar o bem cultural em questão e buscarem mais informações sobre ele em arquivos e bibliotecas. Incentivam-se discussões e o levantamento de hipóteses. Esse momento é importante para inventariar as outras visões sobre o patrimônio por meio de entrevistas; saber quais outros sentidos e significados lhe são atribuídos, questionando-os e desvelando-os; compreender a alteridade; descobrir o que se sabe cientificamente sobre ele, se já foi objeto de estudo acadêmico e o que se debateu sobre ele. O objetivo dessa etapa é o “desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados” (HORTA et al., 2006, p. 11). Todas as metodologias de educação patrimonial teriam muito a ganhar se reservassem pelo menos um momento como esse para que os educandos, mediados pelo patrimônio cultural, superassem sua experiência imediata e percebessem as outras apropriações que ele sofreu. É possível, com isso, apreender a tolerância sobre as inúmeras referências culturais por meio da percepção de que a atribuição de sentido é cultural.

Por fim, as etapas findam na *apropriação* do bem cultural, que, por meio da “recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo” (HORTA et al., 2006, p. 11), levará ao envolvimento afetivo dos educandos e à valorização do bem cultural. Conforme esperado desde antes da primeira etapa, chega-se à valorização daquele patrimônio escolhido pelo professor. Como não houve, nas etapas definidas pelo Guia, um momento para problematização do significado do patrimônio cultural, a sua preservação imagina-se estar garantida. Conhecido, logo, preservado. Pretende-se que o lúdico auxilie a revelar a internalização da valorização do patrimônio realizada. Assim, retiradas todas as marcas

sociais do patrimônio cultural, resta apenas sua valorização. Mas não é o que se verifica na realidade. Utilizando o exemplo da página 16, o Monumento às Bandeiras, na perspectiva de educação patrimonial adotada pelo Guia não é possível compreender as inúmeras intervenções/manifestações de grupos indígenas nesse monumento, que exalta o apresamento e extermínio indígena. Conforme a metodologia específica apresentada, era de esperar que todos valorizassem e preservassem esse monumento pelo seu “significado na trajetória de vida de uma sociedade/comunidade e por suas características peculiares de forma, estilo e função” (HORTA et al., p. 16). Mas como compreender, então, a ação desses índios e índias? A única maneira é repolitizar o patrimônio cultural. Perceber que a História, isto é, a narrativa sobre o que se passou, é um campo de disputa. Há inúmeras apropriações possíveis sobre um determinado patrimônio. Assim, reconhecer-se-á que não cabe à educação patrimonial determinar de antemão o que é patrimônio cultural nem quais são os significados que lhe serão atribuídos.

6 APROPRIAÇÃO

Na análise crítica percorrida, este artigo parte do reconhecimento da importância histórica que o Guia tem para a área da educação patrimonial, ao consolidar o termo desse campo de atuação e criar a rubrica dentro do próprio Iphan, que será utilizada na contratação de profissionais especializados no tema. No entanto, na medida em que o Guia definiu uma metodologia específica do que é educação patrimonial – a qual subjaz uma determinada concepção de patrimônio cultural e de educação –, aqueles que desenvolviam ações educativas mediadas pelo patrimônio cultural se afastaram da terminologia e criaram outras, tais como “educação para o patrimônio”, “educação museal”.

Este artigo buscou ressignificar o termo “educação patrimonial” a fim de fortalecê-lo. A educação patrimonial é uma ação educativa que pode se utilizar de várias metodologias. O educador precisa ter consciência de quais são suas concepções sobre *educação*, *patrimônio* e *cultura* para que, assim, não adote métodos contrários às suas convicções. Nesse sentido, o Guia não deve ser descartado, mas lido e apropriado criticamente. Há muitas sugestões importantes que devem balizar as ações educativas, tais como as concepções de cultura e a de que a educação patrimonial deve ser

uma prática que permita a análise crítica do patrimônio. Mas é preciso pô-las em prática. Afinal, como demonstrado a partir da leitura do Guia, esses conceitos não são praticados, pois as quatro etapas metodológicas definidas não o permitem.

Com isso, espera-se que novas análises sejam desenvolvidas para que desvelem os conceitos e as concepções utilizados pelo Guia e que fundamentam a sua proposta de educação patrimonial.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-252.

BIONDO, Fernanda Gabriela. *Desafios da educação no campo do patrimônio cultural: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Portaria n. 137*, de 28 de abril de 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Dossiê Educação Patrimonial*, n. 3, Iphan, jan.-fev. 2006.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte-São Paulo: Autêntica/Fundação Perseu Abramo, 2014a.

_____. *Conformismo e resistência*. Organizado por Homero Santiago. Belo Horizonte-São Paulo: Autêntica/Fundação Perseu Abramo, 2014b.

_____. *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte-São Paulo: Autêntica/Fundação Perseu Abramo, 2013.

CHUVA, Marcia R. R. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. *Topoi*, v. 4, n. 7, p. 313-333, jul.-dez. 2003.

DEMARCHI, João L. Educação, patrimônio, sujeitos: diálogo democrático. In: TOLENTIO, Átila B.; BRAGA, Emanuel O. (Org.). *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas* (Caderno Temático 5). João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, p. 49-56, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf>. Acesso: 9 dez. 2016.

_____. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. *Revista CPC*, n. 22, jul.-dez. 2016.

FLORÊNCIO, Sonia R. R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson (Org.). *Caderno do patrimônio cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.

_____. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

_____. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, Brasília: Iphan, 2014.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 2006 [1999].

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Texto Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília, 2016.

MENESES, Ulpiano T. B. Memória e cultura material: documentos pessoais e espaço público. *Estudos Históricos*, São Paulo, n. 21, p. 89-103, 1998.

MICELI, Sérgio. SPHAN: refrigério da cultura oficial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 44-47, 1987.

NITO, Mariana K.; SCIFONI, Simone. O patrimônio contra a gentrificação: a experiência do Inventário Participativo de Referências Culturais no Minhocão. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 5, set. 2017.

OLIVEIRA, Cléo Alves P. *Educação patrimonial no Iphan*. Monografia de Especialização. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. *Princípios da educação patrimonial*. São Paulo: 2014. Disponível em: <<http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/u63/Principios%20da%20Repep.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

_____. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson (Org.). *Caderno do patrimônio cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.

_____. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, v. 18, p. 5-16, 2017.

SILVEIRA, Flávio L. A.; BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel F. et al. (Org.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. *Revista CPC*, n. 19, p. 80-108, jun. 2015.

VARINE, Hugues de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Porto Alegre: Medianiz, 2013.