

NOTAS SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO BRASIL

Letícia Costa Rodrigues Vianna¹

Resumo: Este artigo traz algumas considerações sobre a interface entre patrimônio cultural e educação no Brasil, e a constituição do que se pode chamar de um *campo da educação patrimonial* na política pública brasileira.

10

Palavras chave: Educação Patrimonial. Patrimônio Cultural. Política Pública

Abstract: This article brings some considerations on the interaction between cultural heritage and education in Brazil, and the building of the so called field of patrimonial education (heritage education) in brazilian public policies.

Keyword: Patrimonial (Heritage) Educatiton. Cultural Heritage. Public Policy

Introdução

Este artigo traz algumas considerações sobre a interface entre patrimônio cultural e educação no Brasil, e a constituição do que se pode chamar de um *campo da educação patrimonial* na política pública brasileira. A ideia ou conceito de educação patrimonial que orienta este texto é bem elástica. Entende-se que o termo *educação patrimonial* é de uso recente - passou a ser usado a partir do final dos anos 1990 no cenário das políticas de proteção e salvaguarda do patrimônio cultural em vários países. Entretanto, muitas ações passíveis de serem tratadas como *educação patrimonial* já eram realizadas desde, pelo menos, a implementação das políticas de proteção do patrimônio cultural dos Estados nacionais – no início do Séc XX. Por outro lado, também cabe no conceito de *educação patrimonial* os processos permanentes de transmissão de saberes e tradições - as *pedagogias populares*,

¹ Doutora em Antropologia, pesquisadora do INCTI/UnB/CNPQ e representante da sociedade civil no Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural do Distrito Federal. E-mail: viannaleticia@hotmail.com

Recebido em 30/08/2019

Aprovado em 12/09/2019

formais e informais, voltadas para a identificação, valorização e transmissão das memórias e das referências culturais relevantes de comunidades, grupos e segmentos sociais, com propósitos de fortalecimento de suas identidades, conquista de direitos e exercício de cidadania. A perspectiva de *educação patrimonial* que é enunciada aqui é, assim, elástica, compreende processos pedagógicos que não são, necessariamente, chamados formalmente de *educação patrimonial*.

Fato é que o conceito tem sido concebido e elaborado como uma espécie de eixo estruturante para a efetividade da política pública participativa para a salvaguarda do patrimônio cultural, pois tem o potencial de mobilizar continuamente *poderes públicos e segmentos da sociedade* em processos de diálogo, ampliação do conhecimento, participação e colaboração na proteção e gestão do patrimônio cultural. Idealmente *educação patrimonial* é uma instância da política de proteção e salvaguarda do patrimônio cultural onde poderes públicos e sociedade civil interagem e ensinam-se mutuamente sobre suas referências, em pleno exercício dos preceitos constitucionais do direito à ciência, à cultura, à diversidade cultural e ao patrimônio cultura. Em princípio podemos definir *educação patrimonial* em três dimensões:

- 1 *formal*, como a constituição e difusão de legislação e normativas oficiais sobre reconhecimento e proteção de bens culturais; em programas e ações em ambientes de ensino, por meio de instrumentos pedagógicos próprios voltados para cada segmento dos estudantes, conforme o contexto e o momento no processo da aprendizagem formal.
- 2 *não formal*, como ações pedagógicas em museus, arquivos, bibliotecas, cursos e oficinas abertas para diferentes públicos segmentados em interesses diversos, gerais e específicos; projetos educativos promovidos pelo terceiro setor; bem como edição e difusão de conteúdos didáticos.
- 3 *informal*, por meio da indústria cultural, no âmbito da informação (pauta jornalística), entretenimento (turismo, cinema, teatro, conteúdo de internet), marketing (marcas de pessoas jurídicas patrocinando a proteção do patrimônio cultural); propaganda (peças governamentais na mídia informando sobre o patrimônio).

Entende-se, aqui, *educação patrimonial* como um campo amplo e profícuo de política pública fundada na interação ou encontro do poder público com os diversos segmentos sócios culturais. O conceito é uma hipótese essencialmente prospectiva; visa ou sugere o desenvolvimento de processos participativos e dialógicos entre poderes públicos e sociedade

como meio para a efetividade da política de proteção e salvaguarda do patrimônio cultural: reconhecimento da diversidade cultural, realização da cidadania plena e cultura da paz. Neste texto observaremos, brevemente e sobretudo, como o Estado tem proporcionado a prática da *educação patrimonial*.

Uma perspectiva para um contexto

Tendo em vista que educação patrimonial se realiza potencialmente de diversas maneiras, a partir de diferentes modelos e métodos, é muito importante que se tenha sempre em conta a quais paradigmas históricos e sociais os modelos do que chamamos de *educação patrimonial* respondem. Em estudo sobre experiências de educação patrimonial na Europa e América Latina (VIANNA, 2018), foi possível observar duas tendências de percepção de educação patrimonial distintas, vinculadas às conjunturas históricas nos dois continentes: nos países europeus os movimentos de atualização de identidades e histórias sociais são seculares e hoje aparecem articulados à proposição programática de superação de conflitos contemporâneos e homogeneização cultural. Por um lado, no sentido de superar os traumas causados pela barbaridade das duas grandes guerras no continente e a barbaridade de ações terroristas e xenófobas contemporâneas, a *educação patrimonial* formal é voltada para o respeito à diferença e cultura da paz no continente. Por outro lado, é um instrumento de salvaguarda da diversidade cultural frente à cultura globalizada de massa. O patrimônio cultural é entendido como recurso econômico; e a tendência nas experiências europeias de *educação patrimonial formal* contemporânea, é o estímulo à participação social junto com poderes públicos na gestão sustentável do patrimônio cultural, de modo à promoção, não só do conhecimento, mas do bem viver com a valorização de culturas, geração de emprego e renda em função do patrimônio local.

Já nos países formados a partir dos processos de colonização europeia, depois de suas independências, nas realidades pós-coloniais, foi desencadeado um franco processo de valorização do multiculturalismo e relativização do legado europeu na construção de identidades nacionais recentes e diferentes. Nesse sentido, nesses países – sobretudo os latino-americanos, os processos de *educação patrimonial* tendem, hoje, à participação social, afirmação e reconhecimento de identidades de grupos até então invisíveis na cultura oficial (de paradigma colonialista); e a conseqüente afirmação de direitos culturais e sociais ao conjunto

da sociedade. Nessa perspectiva patrimônio cultural é um recurso de cidadania (para o Estado reconhecer e respeitar as diferenças sócio culturais); e a *educação patrimonial* , um meio de interlocução entre sociedade e Estado, para, primeiro um reconhecimento mútuo, definição de identidades e direitos socioculturais; e em um segundo movimento, construir gestão participativa do patrimônio cultural dos grupos e comunidades e da nação. Diferente, um tanto, mas não excludente, da perspectiva corrente na Europa de patrimônio enquanto recurso econômico potencial e da *educação patrimonial* como meio de gestão compartilhada desde recurso com vistas ao uso-fruto coletivo.

Na América Latina, de modo geral, há forte herança cultural dos povos originários e africanos, além, obviamente, do patrimônio dos povos europeus colonizadores – principalmente espanhóis e portugueses. O campo do patrimônio é tenso e denso. Por muito tempo, até as últimas décadas do século XX, as elites dominantes, de ascendência europeia e perspectiva eurocêntrica, definiam o que se enquadrava como patrimônio cultural; e, nestas definições, as expressões de matrizes não europeias ficavam excluídas. É importante lembrar, sempre, que a exclusão não se deu apenas no âmbito da política patrimonial, mas em todas as esferas da política pública; sendo o racismo e a exploração de classe os fatores determinantes da exclusão e desigualdade.

Néstor G. Canclini (1989) e Guillermo Bonfil (2004), pensadores mexicanos pioneiros na construção da perspectiva pós-colonial para o continente e, sobretudo para o México, bem observaram o quanto o discurso patrimonial serviu para a construção de identidades nacionais com base em modelos hegemônicos e homogeneizantes fundados na ideologia ocidental eurocêntrica. Observam que, quando convém aos governos dos países latino-americanos, as expressões populares entram no rol dos bens patrimônios dos Estados; mas geralmente isso se dá sem que aconteça qualquer benefício aos segmentos da população que as cultivam, pois as expressões populares são descoladas de suas bases sociais – como o carnaval, o samba, em suas formas genéricas. Entretanto, observam os autores, a partir dos anos 1980 o quadro foi se transformando a partir das organizações comunitárias e fortalecimento de identidades. E o patrimônio foi sendo incorporado pelos diferentes segmentos da população dos países, como discurso e recurso de cidadania. A perspectiva pós-colonial em nosso continente, contém uma proposta de *educação patrimonial fundada* no direito à diferença, o respeito, reconhecimento e valorização da identidade dos povos originários e traficados, e da diversidade cultural como fundamento de identidades nacionais; a solidariedade com vista à eliminação da desigualdade

econômica e social. Este projeto está em curso, não obstante a resistência de segmentos das elites dominantes que ainda sustentam a perspectiva eurocêntrica exclusivista e racista.

Breve histórico do campo da educação patrimonial no Brasil

O Brasil tem sua história fundada no processo colonizador de países europeus no continente americano. Sua geografia humana e cronologia da ocupação do território é conformada por povos originários, colonizadores europeus, povos africanos; e, a partir do século vinte, a chegada de migrantes asiáticos e europeus como ação programática do Estado. Este território é o lócus de florescimento e cultivo de imensa diversidade de tradições culturais. Entretanto, a política oficial para educação e cultura se desenrolou sob a perspectiva eurocêntrica, colonialista, monoepistêmica – subordinando os saberes tradicionais seculares de diferentes matrizes culturais à objetos de estudos, fontes de inspiração para a ciência – *folclore*, *etnoconhecimento* trazido à baila por outros que não os legítimos detentores das tradições. A diversidade foi ignorada enquanto potencial de saberes e expressões relevantes enquanto bens patrimonializáveis. Esta perspectiva perdurou como hegemônica e monolítica até a segunda metade do século 20 - quando, então, começa um movimento paulatino de relativização da perspectiva monoepistêmica na política oficial de educação e cultura – sobretudo por meio do que poderíamos, hoje, chamar de *educação patrimonial*.

Não obstante o termo *educação patrimonial* ter sido apropriado e utilizado sistematicamente no Brasil na década de 1990, desde o início da história da política de preservação do patrimônio cultural no Brasil - com a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/SPHAN em 1937- a questão da *educação formal*, de um modo ou de outro, sempre esteve presente como fundamental; não propriamente com a denominação de *educação patrimonial*, mas por meio da formalização de ações pedagógicas de promoção do entendimento sobre o que o Estado entendia como símbolos ou referências de uma cultura nacional. Assim, no início do processo, os parâmetros do que era entendido como patrimônio histórico e artístico nacional foram estabelecidos pelo Estado; refletindo a perspectiva dos segmentos de elite, a qual foi *ensinada* ao povo por meio de projeto educativo oficial.

Embora a perspectiva do *modernismo formulada por Mário de Andrade no seu anteprojeto para o SPHAN, em 1936*, compreender o folclore como importante elemento da identidade nacional a ser incluído no rol do Livro do Tombo Etnográfico, com a efetiva

criação do SPHAN, em 1937, as políticas para a salvaguarda do *folclore* e do *patrimônio histórico e artístico* seguiram em paralelo². Mas a ideia de que o folclore fosse elemento fundamental para a constituição da identidade nacional não foi abandonada no âmbito das políticas de Estado. O Movimento Folclórico foi se consolidando e ampliando a capilaridade territorial nos estados e município, mobilizando pesquisadores e educadores locais afetos ao tema. E em 1947, 10 anos depois da criação do SPHAN, foi criada a primeira instituição de base não governamental voltada para o folclore: a Comissão Nacional de Folclore, com a missão da pesquisa e salvaguarda; e organização e suporte às Comissões Estaduais. Em 1958 foi criada a primeira instituição governamental federal voltada para a salvaguarda do folclore: a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro - CDFB. Hoje a instituição herdeira do legado do SPHAN é o Iphan, e da CDFB é o CNFCP. Havia o entendimento do folclore como tema e recurso a ser explorado no âmbito da educação infantil.

Importante mencionar que, no âmbito internacional, em 1946, logo após o fim da II Guerra, deu-se a criação da Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo por meio da educação, a ciência, a cultura. Dentre as preocupações e atividades da instituição, destacam-se a salvaguarda do patrimônio cultural por meio da preservação das identidades culturais e tradições orais. A Unesco é a principal organização internacional que atua promovendo convenções, documentos, programas e projetos com vistas à proteção do patrimônio cultural e valorização de processos diferenciados de educação. E o Brasil, desde o começo, é um dos Estados-Membro.

As perspectivas dos Movimentos *Modernista e Regionalista* pautaram o Estado na Era Vargas, em relação aos temas do patrimônio, folclore e educação. Os idealizadores e dirigentes das políticas educativas entendiam que o *folclore* trazia significativos elementos da identidade nacional a serem incorporado ao ideário da cultura oficial, assim como o que definiam *patrimônio histórico e artístico*. O que era tomado como folclore não era propriamente a cultura popular como encontrada na vida cotidiana do povo, mas uma compilação elaborada a partir de mediação conceitual e estilística de artistas e educadores da cultura oficial. Destaca-se, por exemplo, Villa Lobos, que implementou nas escolas do país o projeto nacional do Canto Orfeônico, cujo método era o *Guia Básico de Educação Musical*, elaborado pelo maestro para

² Embora tenha sido a mesma pessoa, Mario de Andrade, um importante formulador das políticas oficiais de salvaguarda do folclore e para o patrimônio histórico e artístico de modo convergente; as políticas seguiram paralelas.

ser utilizado pelos professores. No *Guia*, a compilação que compunha o cancionário do folclore brasileiro era referência importante para as composições inspiradas, arranjos e rearranjos oferecidos para o canto coral nas escolas. E, também, é notável a participação de Cecília Meireles, poeta, escritora, educadora e folclorista que produziu obra “infantil” e de reflexão crítica voltada para o tema do folclore e educação. Ainda como exemplo da preocupação dos modernistas com o vínculo do folclore com a educação na formação da identidade nacional, é importante mencionar os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, durante os seus três primeiros anos de funcionamento (1935-1938) na gestão de Mário de Andrade. Os parques integravam projeto governamental de educação não-escolar para as crianças de famílias imigrantes que constituíam a classe operária paulista. Ali o folclore nacional era ensinado de forma lúdica de modo a promover a assimilação cultural por parte dos imigrantes estrangeiros. A diversidade étnica brasileira era apagada; e o folclore consistia um dos principais fundamentos dessa experiência educacional, na qual as crianças conheciam as tradições populares ou folclore nacional através da arte e dos jogos infantis, de modo que viessem compor as identidades e o sentimento de nacionalidade dos jovens³.

Em relação ao *patrimônio histórico e artístico*, propriamente, desde sua criação, a perspectiva educativa na política do Sphan/Iphan foi a de incentivo aos museus, formação de acervos, exposições; informação sobre tombamento de edificações e sítios de arquitetura religiosa, civil, militar e sobre coleções e acervos documentais e de arte; publicações técnicas e informativas ao público em geral sobre a importância do patrimônio reconhecido pela instituição e órgãos do Estado. Uma perspectiva etnocêntrica cívica, *instrutivista*, assim como a dos modernistas, com a diferença de não considerar o folclore ou as referências dos segmentos populares como relevantes no rol do patrimônio histórico e artístico.

Na Era Vargas nota-se um Estado imbuído da missão de definir e ensinar ao povo quais os signos e expressões da identidade nacional devem ser cultivados e transmitidos como folclore e como patrimônio. Com o governo de JK, a perspectiva do *modernismo*, de Mário e Villa, ganha tons sépia frente ao avassalador impulso de modernização por meio da industrialização e implementação do mercado e cultura de massa. Era chegada a *modernidade*;

³. ver: SANTOS, M.A.C, 2010; TRAVASSOS, E. 2000; VIEIRA, A.P 2013; FARIA, 1999.

ou o futuro se fazia. O passado, o folclore, a memória passaram a concorrer em desvantagem com as obras e sítios modernos no rol dos signos da identidade nacional. Nos anos 60 e 70 o Brasil foi governado por um regime militar ditatorial; e havia a preocupação em consolidar, junto ao povo, uma identidade nacional com base em um passado definido a partir da perspectiva colonialista de classe, que subtraía as referências históricas e artísticas dos diversos segmentos populares que constituíam a nação. Nesse período os Documentos Patrimoniais Internacionais reverberaram no Brasil de várias formas. Promovido pelo então Ministério de Educação e Cultura aconteceu, em 1970, o *1o Encontro dos Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais*, onde se assinou o *Compromisso de Brasília*. O documento enfatizou a necessidade de cuidados especiais para o patrimônio cultural brasileiro. Dentro desse “plano” estava a criação de um programa abrangente, que alcançasse todo o sistema educacional brasileiro, e que deveria incluir nos currículos, de todos os níveis de ensino, matérias que versassem sobre o *passado*, considerado o elemento básico da formação da consciência nacional e do patrimônio cultural brasileiro. A proposição resultou na disciplina Educação Moral e Cívica. No ano que se seguiu, foi realizado, em Salvador, o *II Encontro de Governadores para Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Natural do Brasil*. Essa assembleia teve o objetivo de afirmar as posições do *Compromisso de Brasília* (de 1970) e encaminhar novas proposições, organizadas em um documento denominado *Compromisso de Salvador* (de 1971). O *Compromisso de Salvador* recomendou “aos governos estaduais que incluam no ensino de 2o grau o curso complementar de estudos brasileiros e museologia, que permita aos diplomados a prestação de serviços nos museus do interior, onde não haja profissional de nível superior” (SOUZA, 2013.p. 46.)

Em meados da década de 70 do século XX foi sendo retomada, paulatinamente, a perspectiva inicial de Mário de Andrade no anteprojeto para o SPHAN, a qual convergia as dimensões e referências das culturas populares – o folclore - com dimensão do patrimônio histórico e artístico. O Centro Nacional de Referências Culturais/CNRC foi uma instituição criada em meados dos anos 1970, no âmbito da política federal, desvinculado do Iphan, no sentido de implementar políticas centradas na interlocução das ciências acadêmicas com referências culturais tradicionais populares. Essa interlocução era entendida como movimento propulsor do desenvolvimento de uma civilização brasileira fundada em tradições e identidade própria. Ao longo dos cinco anos de existência do CNRC, de 1975 a 1980, foram realizados

projetos-piloto orientados por perspectiva interdisciplinar, que envolvia pesquisa e metodologia de descrição e análise baseadas na noção de “referência cultural”. A perspectiva do CNCR foi incorporada, em parte, pelo Iphan e favoreceu, nos anos 1980, a interlocução mais estreita entre as áreas da educação e da cultura no âmbito da política pública do hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Iphan.

A política para o patrimônio cultural é oficialmente instituída em 1937 com o Decreto Lei 25, que define e organiza a proteção do *patrimônio histórico e artístico* nacional no âmbito do Estado brasileiro, com ênfase na dimensão do tangível. Mudanças paradigmáticas ocorreram ao longo da história e o marco legal contemporâneo para a política de patrimônio cultural no Brasil, hoje, é a Constituição Federal de 1988, que amplia o escopo do conceito para *patrimônio cultural material e imaterial*. O *patrimônio cultural* compreende tanto os sítios arqueológicos, obras arquitetônicas, urbanísticas e artísticas – *bens tangíveis*, como já previsto antes da CF/88 – quanto celebrações e saberes da cultura popular, as festas, a religiosidade, a musicalidade e as danças, as comidas e bebidas, as artes e artesanatos, ciências, mitologias, narrativas, as línguas, a literatura oral – manifestações de *natureza intangível*.

A interface da educação e patrimônio foi ampliada, nesta mesma década, com uma perspectiva que ficou conhecida como *educação popular*, idealizadas por educadores que se tornaram importantes referências no Iphan até os dias de hoje, como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Parte-se da relativização do ponto de vista da elite dirigente e o reconhecimento da diversidade cultural no país, a valorização dos pontos de vista acerca das referências indenitárias que vinculam os diferentes segmentos do povo com uma identidade nacional. A *educação popular*, tem ênfase na dimensão do aprendizado de mão dupla, a partir do sensível e das referências culturais étnicas, comunitárias, regionais que conformam as identidades culturais das pessoas envolvidas em cada processo. De mão dupla, pois educador/educando/educado é uma tríade que integra cada sujeito do processo desde o início. As pessoas que, na perspectiva *modernista*, receberiam prontos os conteúdos e métodos elaborados pelos intelectuais, sob a perspectiva da *educação popular* seriam sujeitos a determinar conteúdos e colaborar com os “educadores” na construção de métodos pedagógicos em suas comunidades. Os educadores e gestores públicos, por sua vez, idealmente deveriam, também, aprender a construir políticas públicas voltadas para a pluralidade cultural da nação a partir de cada experiência.

Inspirado no CNRC e na perspectiva da *educação popular* o *Projeto Interação* foi iniciado em 1981, no âmbito do MEC. O eixo programático referia-se à interação do processo educativo com as dimensões da vida cotidiana das comunidades – expressivas da diversidade de contextos culturais existentes no país ⁴. O objetivo geral era desenvolver ações que proporcionassem, às comunidades, os meios de participação dos processos de educação formal, de modo que fossem incluídos conteúdos e métodos pedagógicos que refletissem as referências e os valores intrínsecos às especificidades culturais de cada uma. O método básico partia do pressuposto de que ambos os sujeitos do processo (o agente da educação formal e o membro da comunidade) entram com suas bagagens e saem com uma compreensão ampliada a cerca das referências culturais na afirmação da cidadania. O objetivo do projeto era aproximar o vocabulário e temas abordados na escola e o repertório cultural local e regional; contribuindo, assim, para o destaque e a valorização de referências culturais com potencial para serem incorporadas em ações oficiais de patrimonialização.

O *Projeto Interação* partia da perspectiva relativista de cultura e era uma crítica à homogeneização temática e metodológica dos programas educacionais oficiais. Propunha projetos pedagógicos diferenciados em função da especificidade cosmológica e contexto social de cada comunidade. Os projetos eram elaborados a partir da participação direta dos educandos nos processos de definição de conteúdos e instrumentos pedagógicos, observação e acompanhamento técnico periódico dos gestores. Outra ideia fundamental do Projeto Interação é a de que o processo educacional é bem mais amplo que os processos de escolarização, isto é, a escola não é o único lugar para os processos educacional; associações de classe, religiosas, recreativas, sindicatos, grupos de teatro, de música, etc, são instâncias para ações educativas. Este projeto foi desenvolvido no calor do processo de redemocratização do país, um processo que culminou com a Assembleia Nacional Constituinte em 1988, quando vários segmentos sociais debateram e reivindicavam maior participação social nas instâncias da vida pública. O projeto, depois de findo, inspirou a perspectiva pedagógica de várias instituições como o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular /CNFCP, e gestores vários no país - que tem se pautado na viabilidade de educação participativa e diferenciada, inclusão de conteúdos e métodos oriundos de cosmologias específicas de suas comunidades.

⁴ Ver BRANDÃO, 1996.

A expressão *educação patrimonial* não foi abordada no projeto Interação como conceito basilar, sendo que a ideia estruturante ali era a de *referência cultural* e não patrimônio. *Educação patrimonial* era expressão utilizada principalmente no âmbito dos museus, para a estratégia de difusão dirigida de acervos. Dizem os estudiosos da área que o marco para o uso sistemático do conceito foi o *1o Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ. O conceito estava referenciado na ideia de *heritage education*, desenvolvida na Inglaterra, e circunscrevia uma perspectiva de inclusão do patrimônio constituído e declarado pelos poderes públicos - acervos documentais e museais, tombamentos – enquanto instrumentos pedagógicos interdisciplinares. O termo *educação patrimonial* começou a ser utilizado, aqui no Brasil, como campo voltado para monumentos, sítios, museus e arquivos.

Sob esta perspectiva, em 1996 é lançado o *Guia Básico de Educação Patrimonial* elaborado com base nas experiências educativas no Museu Imperial de Petrópolis-RJ. O *Guia* foi, segundo os estudiosos do campo, a primeira sistematização do conceito de *educação patrimonial* em um método. O *Guia* foi, por muito tempo, a principal referência de material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN. Trazia propostas de utilização do patrimônio cultural constituído enquanto instrumento privilegiado para aprendizado interdisciplinar em várias escalas: um objeto, um museu, um sítio. A partir dos estudos sobre uma cadeira de época em um museu, por exemplo, a proposta indicava que aprende-se do ofício de marceneiro estofador, de cálculos matemáticos, design, arquitetura, história, sociologia, etc... e a conjunção destas compreensões conformariam o valor patrimonial do objeto museal estudado. Embora o método apresentado seja embasado em uma percepção *relativista do conceito de cultura* e do patrimônio cultural, é notável a *perspectiva etnocêntrica do conceito de educação* que fundamenta a metodologia, a qual pretende, explicitamente, “alfabetizar” sobre o valor de referências culturais e patrimoniais.

“A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que 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. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.” (Horta et al. 1996 .pg.4)

O *Guia* apresenta uma certa linearidade esquemática de etapas pré-estabelecidas para o processo de aprendizagem do significado do patrimônio abordado; contendo a pressuposição

de que o estudante é “analfabeto” cultural ou *ainda* não compreende o sentido do patrimônio e das referências culturais abordadas, mesmo sendo estas referências próprias de seu contexto. E, assim, o educando precisa ser ensinado ou tocado por meio dos agentes que aplicam o método e revelam o valor patrimonial das referências. Como exemplos de uso do método, seu texto propõe abordagem controlada que aproxime o estudante de referências como objetos, museu, monumento; sítio arqueológico, sítio histórico urbano, experiência indígena. Isto é, propõe aproximação com algo que tem valor atribuído a priori pelo educador, estando, assim, mesmo dentro do contexto do educando, distante e desconhecido; e precisa ser revelado e conhecido para ser preservado. Nesse sentido, a proposta apresentada diferencia-se drasticamente da proposta contida no *Projeto Interação* – no qual, como vimos, as metodologias e conteúdos utilizados nos diversos contextos comunitários – sobretudo - deveriam ser construídos a partir da interação entre os agentes oficiais e as pessoas das comunidades em torno de suas referências. Os educandos, sob a perspectiva do Interação, não precisavam ser “alfabetizadas” culturalmente por meio da educação patrimonial, pois eram entendidas como agentes ou sujeitos dos processos educativos, detentoras de sabedoria e percepção apurada sobre os elementos, os valores e o conjunto de suas culturas. A *interação*, assim, proporcionaria um processo educativo que abarca a cultura da comunidade; sendo, por tanto, um processo de mão dupla, ambos os agentes (oficiais e locais) trocam, aprendem e constroem percepções e encaminhamentos para a salvaguarda das referências culturais das comunidades abordadas.

O que diferencia o *Guia Básico de Educação Patrimonial* da metodologia do *Projeto Interação*, é que o *Guia* pretende ser a metodologia de ensino sistematizada para o trabalho educativo em vários contextos, voltado para públicos que vão *aprender sobre o patrimônio*. O *Projeto Interação* não traz uma metodologia sistematizada, mas princípios, e propõe que as metodologias e conteúdos sejam criados/propostos em cada contexto, a partir da interação dos agentes educacionais formais e as pessoas envolvidas na posição de estudantes - entendidos enquanto sujeitos ativos na *construção de conhecimento*. Tanto o *Projeto Interação*, quanto O *Guia* ficaram como referência para a constituição do campo da *educação patrimonial* no país. O *Interação* inspirou a concepção atual da política para as *ações educativas do CNFCP*; e o *Guia* foi a principal referência para as ações educativas no âmbito do Iphan até a metade da primeira década do século XXI. Nos anos 1980 o modus operandi do Instituto vai revendo o conceito de *patrimônio histórico e artístico*, que até então fundamentava a política federal, e se

adequando ao conceito de *patrimônio cultural material e imaterial*, contido na CF/1988 e Decreto 3551/2000.

Desde então, nota-se significativo esforço do Iphan para a incorporação, pelo Iphan, dos fundamentos da *educação participativa* contidas no *Interação*.

É interessante lembrar que foi nos anos 1980 que o campo da cultura e o campo da educação se dissociaram no âmbito das políticas públicas. O Ministério da Cultura foi criado em 1985 e as políticas foram sendo implementadas de modo independente, com pouca interlocução e integração com o Ministério da Educação.

O período de transição entre os séculos 20 e 21, no Brasil, apresenta muitas mudanças resultantes das conquistas formais de cidadania trazidas na CF/88 – a qual pode ser considerada o marco inaugural do Estado de Direito. Tais mudanças são observadas sobretudo a partir de 2004, com o advento da Era Lula. Desde então a diversidade cultural ganhou evidência e importância na relação do Estado com a sociedade. Primeiro nota-se uma substituição do conceito de folclore pelo de culturas populares – no plural. Além da instância do patrimônio cultural e folclore/culturas populares já existentes, secretarias especiais voltadas para os temas e segmentos sociais emergentes foram criadas tanto no Ministério da Cultura quanto no Ministério da Educação, bem como nos órgãos oficiais dos estados e municípios. E inúmeras políticas de identificação, valorização, apoio, fomento e salvaguarda das culturas populares, tradicionais e contemporâneas, foram desenvolvidas, com significativa capilaridade territorial.

No âmbito do Ministério da educação destacam-se as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que substituem consecutivamente o texto do Artigo 26. A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN, qualificando e detalhando o escopo do ensino das histórias dos povos e culturas de matrizes africanas e indígenas no ensino básico e médio. Isto é, ampliam-se os conhecimentos sobre as culturas de tradições não europeias no ensino fundamental e médio – o que demanda uma mudança nas licenciaturas no nível superior. E, no âmbito da cultura, foram desenvolvidas diversas e inúmeras ações formais e informais que cabem no escopo do que estamos chamando de *educação patrimonial*, além das proporcionadas diretamente pelo Iphan e órgãos estaduais e locais de proteção do patrimônio cultural, dentre as quais destacam-se: o Programa Cultura Viva; Prêmios de Culturas Populares; o Programa

Tesouros Vivos⁵; e o Projeto Encontro de Saberes de inclusão de mestres e mestras das tradições populares como docentes no ensino superior, dentre outras ações.

Em 2004 iniciava-se uma ação programática no IPHAN, no sentido de consolidação de um campo a mais da política pública para o patrimônio e, também, na área acadêmica da educação. Conforme o documento do Iphan ressaltando a criação da Coordenação de Educação Patrimonial.

A publicação do Iphan *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* (FLORÊNCIO *et al*, 2014), trata de historicizar, conceituar e descrever o campo da *educação patrimonial* no âmbito do Iphan. O documento é retrospectivo e prospectivo, uma espécie de marco conceitual e programático para uma direção renovada que o Instituto dava para as ações educativas federais, sobretudo a partir de 2004. Em sua abordagem dos antecedentes da história da educação patrimonial no Instituto, o documento não trata da perspectiva dos estudos e salvaguarda do folclore como relativa ao campo, e, no meu entender, precursora da perspectiva crítica, inaugurada pelo Projeto Interação. Ateve-se ao tema no âmbito estrito do Iphan, tratando o Interação como uma ação sem precedentes, circunscrita aos desdobramentos do CNRC, e sem trazer referência sobre os processos e ações do CNFCP, então já uma unidade do Instituto, no âmbito do patrimônio imaterial.

Desde então o Iphan tem ampliado consideravelmente as ações e métodos no âmbito da interface entre educação e patrimônio cultural, incorporando também a perspectiva do CNFCP – instituição que foi incorporada ao Iphan em 2004. Muitas ações têm sido desenvolvidas no âmbito do IPHAN por meio de suas superintendências regionais e CNFCP; e uma boa amostra pode ser observada no sítio eletrônico das instituições. No âmbito da interface com o MEC, destacam-se dois programas em torno da educação patrimonial: na educação superior, o Programa de Extensão Universitária – ProExt, que tem um eixo temático Patrimônio Cultural; e, na educação básica, o Programa Mais Educação que comporta a educação patrimonial na perspectiva da educação integral.

Da Era Vargas ao governo popular instaurado em 2004 o conceito de patrimônio e as políticas para sua proteção e salvaguarda, *incluindo a educação patrimonial*, foram sendo transformadas no sentido da inclusão das referências das várias tradições culturais existentes no território brasileiro. favoreceu políticas inter setoriais, envolvendo agentes oriundos de

⁵ Lançado pela Unesco em 2002 e implementados no âmbito estadual e municipal, o Programa é baseado no reconhecimento de mestres dos saberes tradicionais e no apoio em processos de transmissão de tradições.

áreas e instituições diferentes, que começam a construir políticas integradas. A conjuntura da política nacional mudou radicalmente recentemente e o Ministério da Cultura foi extinto com suas políticas de participação social, valorização e reconhecimento da diversidade cultural. O Iphan, e o CNFCP permanecem na estrutura do Estado como as principais instituições federais guardiãs dos princípios constitucionais relativos à definição, proteção e salvaguarda do patrimônio cultural do diverso povo brasileiro. Permanece também a ação autônoma da sociedade em preservar suas referências identitárias. Nesse momento, imbuídos da convicção de que a política participativa é absolutamente possível e fundamental, é importante que salvaguardemos o fluxo de interlocução da sociedade com o Estado fundado no conceito do que estamos chamando aqui de *educação patrimonial* - ou seja, nos processos participativos e dialógicos entre poderes públicos e segmentos da sociedade, no sentido da identificação, reconhecimento e salvaguarda do patrimônio cultural da sociedade brasileira; e com isso, a efetividade da política de proteção e salvaguarda do patrimônio cultural, entendido como vetor para a realização da cidadania plena e cultura da paz

Bibliografia

BONFIL, G. (2004). *Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados*. En Florescano, E., *El patrimonio nacional de México*, t. I (pp. 28-56). México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas*. In: Brandão C.R. et al. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

CANCLINI, García, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1989.

FARIA, Ana L. G *A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil*. Em *Educação & Sociedade*, ano XX, no 69. Campinas: CEDES. Dezembro 1999.

FLORÊNCIO S.R. et al: *Educação Patrimonial : histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF : Iphan/ DAF/Cogedip/Ceduc, 2014

SANTOS, M.A.C, *Heitor Villa Lobos*. Coleção Educadores. MEC, Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana. 2010.

SOUZA, I.A.N, *Educação Patrimonial nos documentos patrimoniais: Constituição de 1988 e planos de salvaguarda* . In Caderno Temático de Educação Patrimonial 3 - Educação, memórias e identidades. Iphan/Casa do Patrimônio de João Pessoa. 2013

TRAVASSOS, E. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge. Zahar, 2000.

VIANNA,L.C.R. *Produto 2 - Olhando em Volta: Educação Patrimonial em Lugares no Mundo*, PRODOC UNESCO - Projeto 914BRZ4020 – Fortalecimento e Modernização das Políticas Públicas de Cultura no DF. SUPAC -DF, 2018

VIEIRA, A.P. *Cecília Meireles e a Educação da Infância pelo Folclore*. Dissertação de Mestrado. Niterói. PPG de História/ UFF, 2013.