



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Artes
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL E
ARTÍSTICO

ALMIR DE PAULA E SILVA

A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE
ENSINO

Brasília – DF
2019

ALMIR DE PAULA E SILVA

**A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO: A EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE
EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Educação e Patrimônio
Cultural e Artístico, lato sensu – a distância do
Programa de Pós-graduação em Arte-PPG-Arte,
Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Anna Paula da Silva

Brasília – DF
2019
Polo Barretos – SP

DEDICATÓRIA

A

minha esposa Fernanda e minha filha Júlia, por sempre me
incentivarem a aprender.

e aos meus pais por tudo que me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

À equipe de professores e coordenadores que trabalharam no período de 2010 a 2017 na Casa da Ciência “Galileu Galilei” da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (SP) que de alguma forma contribuíram para que projetos fossem realizados.

Em especial a Marilisa Ferrari que foi a grande parceira no desenvolvimento dos projetos ligados a Educação Patrimonial e a História Local realizados pela secretaria nesse período.

Aos professores de História e Geografia da Rede Municipal de Ensino pelo companheirismo, as reflexões e os debates.

A Anna Paula da Silva, orientadora que contribuiu muito para o objetivo final desse trabalho. Foram poucas as reuniões, mas suas palavras trouxeram muita reflexão e direcionamento sobre o que seria realizado nesse breve trabalho aqui apresentado com muito profissionalismo.

A Verônica, tutora do curso, pela disponibilidade, paciência generosidade e humanidade.

A Coordenação e Supervisão, pela atenção, pelo apoio e por acreditar que seria possível o término desse trabalho.

A todos aqueles que contribuíram para que fosse feita essa reflexão sobre o tema do trabalho.

Agradeço a todos por tornarem possível essa experiência bastante enriquecedora em relação ao tema da pesquisa. A partir daqui o ponto de partida será diferente.



É necessário aprender com a cidade e o primeiro livro de leitura é o mundo

Paulo Freire (1990, p. 12)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	12
2.1	RELAÇÃO PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	12
3	A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	24
4	OS ESPAÇOS URBANOS COMO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Territórios Educativos em forma constelar.....	36
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características das concepções de Educação Patrimonial.....	25
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CEDUCs	Centros de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEDIP	Coordenação-Geral de Difusão e Projetos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAF	Departamento de Articulação e Fomento
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIS	Museu da Imagem e do Som
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação em Arte
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECULTFOR	Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza

SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação/Minas Gerais
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia

1. INTRODUÇÃO

Este breve estudo tem como tema central a relação entre Patrimônio e Educação. O objetivo do texto é discutir e refletir sobre a aplicabilidade da Educação Patrimonial em espaços educacionais. O ponto de partida do trabalho foi realizar uma revisão bibliográfica a respeito da problemática que abrange os conceitos de Patrimônio e Educação e da Educação Patrimonial.

A escolha do tema teve como fator motivador a experiência acumulada em projetos sobre História Local e Educação Patrimonial realizados em um núcleo de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação do município de Ribeirão Preto (SP), os quais proporcionaram descobertas e conhecimentos produzidos por meio de atividades e ações desenvolvidas sobre a temática com docentes e estudantes da rede municipal.

Há 20 anos como docente com formação em História, 15 anos na Secretaria Municipal e oito à frente da Coordenação da área de História pela mesma secretaria, tive a oportunidade de transitar pelos diversos segmentos e modalidades oferecidos pela rede pública. Naquilo que me foi mais significativo ao longo desses anos (a partir de 2003) no trabalho com formação de professores foi ter tido a oportunidade de elaborar e desenvolver um projeto que inserisse a História Local e o Patrimônio na rede de ensino, possibilitando o conhecimento sobre a Educação Patrimonial, por meio de um trabalho educativo cujo foco era o patrimônio cultural e que não contemplava todas as suas manifestações, mas que foi bastante significativo para a nossa aprendizagem como de muitos docentes e conseqüentemente estudantes que também obtiveram frutos de todo o trabalho realizado.

E a partir dessa identificação com o tema do Patrimônio e da Educação Patrimonial diversas atividades, projetos e cursos ocorreram no intuito de pensar a conscientização, a preservação, a identidade e sentimento de pertencimento de educadores e estudantes em relação aos patrimônios da cidade. Todo o trabalho desenvolvido que ora relatamos aqui sempre teve o objetivo de trazer tanto docentes e estudantes para um ambiente externo a sala de aula. Teve início com o estudo da História Local até evoluir ou ampliar com o estudo do patrimônio e conseqüentemente atividades de Educação Patrimonial. Mas que atividades eram essas? O presente trabalho se origina dessas inquietações como docente, como

pesquisador e como educador, pois a questão que sempre nos perseguiu era se realmente estávamos fazendo Educação Patrimonial ou somente saindo em visitas de campo com os estudantes apresentando a história oficial do município, os bens tombados ou não, mas que tinham um significado para a cidade, mas que significado, para quem? São perguntas que persistiam principalmente ao ver que por parte dos estudantes ao visitar o centro histórico, nem tudo que ali se apresentava, fazia com que eles se identificassem com os lugares, os edifícios, as histórias, enfim, mas todo esse processo foi de grande aprendizado para que avançássemos. Ao refletir sobre tudo o que estava sendo feito, vimos que o maior erro foi propor atividades em determinadas escolas e comunidades, que talvez estivessem desvinculadas do que ocorria ali, ou seja, a iniciativa não partia da própria escola e sim de um núcleo de formação da secretaria, mesmo que requisitado pela escola.

Hoje percebemos o quanto é fundamental que o professor saiba, entenda e se aproprie da teoria que sustenta sua prática, pois o sucesso ou fracasso da aprendizagem podem estar ligados a essa questão.

E na ocasião do início do Curso de Especialização até os meses finais, mesmo com toda a atualização bibliográfica realizada até o momento, a ideia de um projeto para o TCC ainda permanecia com uma proposta de atividade considerada tradicional: realizar uma aula de campo com estudantes de faixas etárias e localidades diferentes a fim de obter dados de como seria a percepção desses estudantes sobre os patrimônios locais. Foi neste contexto que houve a definição do tema de estudo, a Educação Patrimonial e percebemos que precisávamos avançar para uma Educação Patrimonial que fizesse sentido para os estudantes, uma Educação Patrimonial com uma perspectiva mais crítica. Assim, foi necessário valer-se de uma fundamentação teórica, realizando uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e por meio dessa pesquisa inicial foi delimitado o que seria o tema da pesquisa: a cidade como espaço educativo: a Educação Patrimonial em espaços formais e não formais de educação. A pesquisa se apresenta dentro de uma linha teórica e sua realização tem o objetivo de aprofundar o estudo da relação da Educação Patrimonial com a Educação.

O aspecto essencial deste estudo, penso ser a articulação entre a educação praticada nas escolas, a Educação Patrimonial e os espaços educativos, tendo a cidade como cenário para as ações, ressaltando que o intuito é sobretudo educativo e interdisciplinar.

No capítulo 1 procura-se apresentar a revisão bibliográfica e discussões teóricas relacionada com a temática Educação e Patrimônio, buscando articular esses conceitos com práticas e projetos de Educação Patrimonial já realizados no Brasil e o processo de constituição de uma consciência patrimonial e como o tema se insere na educação, principalmente pelos documentos oficiais do MEC.

O capítulo 2 traz como proposta de trabalho uma Educação Patrimonial Crítica, se fundamentando na teoria de Paulo Freire e nas diretrizes e propostas discutidas e implementadas atualmente pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Apresenta os conceitos de Educação Patrimonial, as novas dimensões do patrimônio cultural, já citado no capítulo anterior, inclusive a relação entre a Educação Patrimonial e a Ambiental. Procuramos conhecer as características das concepções de Educação Patrimonial aplicadas nas escolas e fez se necessário antes de se pensar em uma proposta para a Educação Patrimonial, realizar uma breve discussão sobre qual o modelo de educação desejada para que possamos definir projetos de Educação Patrimonial. É imprescindível essa discussão, pois é a partir dela que se torna claro de como a escola enquanto espaço educativo se converge na elaboração de uma educação realmente libertadora e emancipatória e assim podendo acolher projetos de Educação Patrimonial seguindo a mesma concepção. Outros conceitos são tratados no capítulo como a educação integral, os territórios educativos, os espaços de educação e a cidade, pois consideramos importantes para que se compreenda como a proposta de uma Educação Patrimonial Crítica está intrinsicamente ligada a esses conceitos na construção de um Projeto Político-Pedagógico vivo que tire o estudante da escola para que ele tenha uma visão crítica da realidade em que ele está inserido.

2. PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 RELAÇÃO PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE REFERENCIAIS TEÓRICOS

A reflexão sobre o conceito de patrimônio caracteriza-se principalmente pela temporalidade: se bens patrimoniais refere-se ao passado, é somente na época Moderna que eles se manifestam e se legitimam. Por essa razão, Choay (2001) admite que, para interpretarmos as imagens que o “espelho do patrimônio” nos reenvia, temos de “compreender como a grande superfície desse espelho foi constituída, pouco a pouco, pela soma e fusão de fragmentos, a princípio chamados antiguidades e, depois monumentos históricos” (p. 24). Desta forma o patrimônio tem uma história.

A difusão do patrimônio mudou conforme a mentalidade e os valores de cada época e segundo Choay (2001), é possível elucidar como as sociedades ocidentais conseguiram estabelecer sua relação com a temporalidade e ao mesmo tempo construir suas identidades.

Choay (2001) acredita que foi a chegada da Era Industrial e o sentimento de nostalgia de uma perda irreparável que “criou, face ao monumento histórico, uma mediação e uma distância consecutivas, ao mesmo tempo que libertava energias adormecidas em prol da sua proteção” (p. 118).

Desde a época Moderna, em meados do século XVIII na Europa houve uma preocupação com o enfoque educativo do patrimônio cultural. Na França, pós-revolução criou-se um modelo de organização da cultura nacional marcado pelo conhecimento, preservação e valorização de seus bens culturais que apontassem aspectos do passado histórico.

Segundo Pereira e Oriá (2012), esse movimento, foi iniciativa dos enciclopedistas, preocupados com os efeitos do “vandalismo” praticado pelos “exércitos negros” criados para destruir os símbolos e ícones do Antigo Regime. Surge assim, o conceito moderno de Patrimônio, cuja matriz francesa serviu de modelo e inspiração para a intelligentsia brasileira pensar também sobre a criação de políticas de valorização do patrimônio.

A preservação do patrimônio cultural é antes de tudo uma ação educativa, que busca levar às gerações futuras o conhecimento sobre o passado histórico nacional com o intuito de fortalecer a identidade e o pertencimento das pessoas. É a chamada herança cultural que se passa à posteridade, em outras palavras, proporcionar uma ação educacional.

Assim a noção de patrimônio está ligada à questão da herança cultural material e à ideia de territorialização, dos quais originam os sentimentos de pertencimento e de posse. Em relação à noção de patrimônio, Chuva (2002) afirma que:

Surgiu em tempos remotos e que está associada a práticas voltadas para o fortalecimento dos laços de identidade de determinados grupos e de sua afirmação como tal. Essas práticas tomam novas proporções no século XIX, quando a construção de um patrimônio foi articulada à formação dos estados nacionais e à construção da identidade da nação. Desse modo, constituiu-se em diferentes países, com maior ou menor intensidade, um sentimento de pertencimento ao grupo-nação. Mesmo que os componentes do grupo não se conhecessem, todos se identificariam a partir de referências, ícones ou marcas aos quais eram atribuídos valores, tornando o grupo único e distinto de qualquer outro (CHUVA, 2002, p.82).

O conceito de patrimônio histórico e a sua preservação começou a ser construído no Brasil a partir de 1850, se originando como uma ação política sobre o processo cultural da formação da nossa nacionalidade. Já havia a preocupação na época de se construir a memória nacional, expressa na Constituição de 1824. Com o artigo 70 desse documento, que trazia a “sistematização da documentação indispensável à construção do passado”, foi criado em 1938 o Arquivo Nacional que seria responsável por essa tarefa.

Fernandes (2010) ressalta que no século XIX, o processo de construção da memória do país está intimamente ligado à formação do Estado Nacional e a uma instituição, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De acordo com Fernandes essa entidade seria pioneira do movimento que promoveria a preservação do patrimônio histórico nacional. Assim, o trabalho do IHGB no século XIX teve a função de contribuir na garantia da unidade territorial e na legitimação de um novo governo e foi realizado no sentido de incrementar a memória nacional para que fosse um referencial do passado.

Assim, desde a segunda metade do século XIX, houve essa preocupação em relação à construção da memória nacional que se fortalece nos anos 20 do século

XX com projetos de lei e criação de órgãos estaduais de proteção ao patrimônio histórico. Como maior exemplo pode-se mencionar a criação da Inspetoria dos Monumentos Históricos Nacionais em 1934, vinculada ao Museu Histórico Nacional.

E durante a década de 1920 quando se inicia a discussão sobre a necessidade de preservação do nosso passado, no âmbito do movimento modernista, Mário de Andrade foi um dos pioneiros em assegurar sobre o valor do nosso Patrimônio Histórico como forma constitutiva da identidade nacional, "assentada na pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas, além de alertar para a face imaterial da cultura e para a diversidade de registros constitutiva do patrimônio cultural brasileiro" (PEREIRA; ORIA, 2012, p. 163).

Em 1937 foi promulgado o decreto lei nº. 25/1937, que criava o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Com o órgão que seria o responsável pela política de preservação no Brasil, instaurava-se oficialmente no país o projeto de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional, inteiramente identificado com o Estado, que definia o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como:

O conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937, Artigo 1º)¹

A partir desse momento, a política de patrimônio cultural estava ligada a um pensamento de que a preservação de bens culturais se associasse ao processo educativo das gerações futuras. Em um país como o Brasil, isso não ocorreu da forma que foi idealizada, pois quando se fala em políticas públicas, sendo culturais ou educacionais geralmente não tem continuidade.

A inserção da Educação Patrimonial ou o estudo da cultura brasileira nos currículos e programas escolares já se constituía uma preocupação dos ideólogos do patrimônio cultural, a exemplo de Rodrigo Melo Franco de Andrade, fundador e diretor do Sphan de 1937 a 1967, que escreveu na década de 1960 reiterando a importância da educação:

¹ As circunstâncias históricas e políticas que caracterizaram no Brasil a concepção de preservação do patrimônio especialmente no IPHAN, além da ausência de outros instrumentos que não o tombamento, determinaram que as ações de proteção se concentrassem quase que exclusivamente até a década de 1990, na identificação e na proteção de monumentos, edifícios e conjuntos urbanos de relevante interesse histórico e artístico, na denominada "pedra e cal".

Em verdade só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que nos ficaram no passado (ANDRADE, 1988, p.64).

Mesmo sendo importantes as considerações acima, as ações efetivas do Sphan na promoção de ações de Educação Patrimonial acabaram não se concretizando.

Ao se pensar em uma alfabetização que tinha como objetivo a valorização e preservação do patrimônio, nasce na Inglaterra a expressão “Educação Patrimonial”, que tem um significado diferente do termo em inglês *Heritage Education*, que se traduz como herança cultural. Essa ação proporciona um trabalho 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” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A partir da experiência inglesa é que se inicia a aplicação da Educação Patrimonial no Brasil, relacionadas principalmente ao uso dos museus e dos monumentos históricos com fins educacionais (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) Foi com a museóloga Maria de Lourdes Horta, que na década de 1980 se desenvolveu em instituições culturais o conceito de Educação Patrimonial, tendo o Museu Imperial de Petrópolis como centro de difusão por meio do grupo que ali se articulou.

Em 1983, foi apresentada uma sistematização da metodologia da Educação Patrimonial e em 1999, foi publicado o Guia Básico de Educação Patrimonial. O modelo proposto no guia puramente instrumental e foca na análise do objeto museológico, desconsiderando outros elementos do processo educativo. Simone Scifoni, sobre a historicidade e as práticas da Educação Patrimonial, diz que

O guia teve uma importância como marco da necessidade de afirmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país. Mas qualquer conhecimento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões que foram possíveis produzir naquele momento. As práticas em Educação Patrimonial pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições (SCIFONI, 2012, p.31).

O guia teve um papel histórico na busca de oficializar a prática da Educação Patrimonial com o aval do Iphan, mas é preciso repensar essa prática. Scifoni ainda ressalta a questão de se reproduzir acriticamente o guia e a concepção da Educação Patrimonial como uma metodologia:

“[...] o problema é que o guia atrelou uma determinada experiência de ação à própria definição deste campo de atuação e, ao ser difundido pelo país, multiplicando o seu uso, tem provocado mal-estar constante entre os profissionais da área. Afinal, a Educação Patrimonial não é uma metodologia.” (SCIFONI, 2015, p.195).

O guia determina um conceito de educação que vem sendo reproduzido em manuais didáticos. Ao se conceber a Educação Patrimonial como uma metodologia, ela se torna limitada, direcionando todo o processo educativo no patrimônio, não motivando problematizações e ressignificações, ignorando as especificidades de cada localidade.

Com as transformações sociais, políticas, culturais e educacionais ocorridas desde então, as concepções sobre educação e patrimônio cultural foram modificadas. Atualmente, são diversas denominações utilizadas como: Educação para o patrimônio, Educação com o patrimônio e Educação e patrimônio, como também se ampliou também no processo educativo os lugares de memória (museus, monumentos, bibliotecas, arquivos, festas, saberes, etc.), na tentativa de conscientizar estudantes sobre a importância da preservação dos bens culturais de sua comunidade. E vale ressaltar que o estudo do patrimônio cultural não se dará pela via de mais um componente curricular da educação básica e sim a partir da articulação de conteúdos de diversas áreas do conhecimento priorizando um trabalho interdisciplinar, dentro do projeto político-pedagógico da escola.

A expansão do conceito de patrimônio cultural e o reconhecimento das dimensões imateriais do patrimônio repercute nas práticas educacionais, pois aceita esse novo universo de bens integrantes de referências patrimoniais. Não somente amplia os bens culturais, mas ocorre uma mudança de concepção. Segundo Pereira e Oriá (2012),

“[...] muda a relação temporal nos processos educativos como também o foco de abordagem. Dos processos que envolvem o patrimônio imaterial surgem orientações voltadas à compreensão cultural vinculada ao tempo presente, às expressões vivas e em movimento permanente. Há, portanto, vários deslocamentos advindos desta questão, na relação entre educação e

patrimônio, sobretudo porque consideram os mecanismos de usufruto como partícipes da patrimonialização” (PEREIRA; ORIÁ, 2012, P. 168).

Com o processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal em 1988 a ideia de diversidade cultural e ações na educação caminharam para a utilização e apropriação de bens culturais que integram o patrimônio cultural. A Constituição apresenta a noção de patrimônio cultural e reconheceu a existência de bens culturais de natureza material e imaterial, estabelecendo o registro e o inventário como instrumentos de preservação desses bens (IPHAN, 2014).

Com a Constituição, o conceito de patrimônio cultural tem uma nova dimensão ampliando a definição, fazendo “referência à identidade, a ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, p. 198). Por meio de seu artigo 216 as ações educacionais ganham impulso no âmbito do uso e da apropriação dos bens culturais integrantes do patrimônio cultural.

Diante de transformações ocorridas nas formas de se conduzir a Educação, criou-se no Brasil na década de 1990 alguns documentos que passaram a regulamentar os sistemas educativos, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (BRASIL, 1996), e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1997 (BRASIL, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 - ressalta, no seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental elaborados pelo MEC em 1997, introduziram os chamados “temas transversais” à prática docente, que perpassavam os diferentes componentes curriculares. Dois desses temas: meio ambiente e pluralidade cultural proporcionam o trabalho pedagógico com educação e patrimônio e a aplicação de projetos de Educação Patrimonial, deixando explícito seu caráter interdisciplinar.

Segundo Pelegrini (2009), a inclusão de temas transversais nos PCN do Ensino Fundamental e a organização de novos currículos de licenciaturas, “contemplam essa preocupação com um ensino que levava em conta as questões patrimoniais e ambientais” (PELEGRINI, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) mostram que as escolas é que devem ter um papel socioeducativo, artístico, cultural e ambiental, fundamentados no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. De acordo com o documento, para uma educação de qualidade, os sujeitos do processo educativo devem considerar a “inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2013, p. 22).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), retoma o artigo 26 da LDB:

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106. Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2018, p. 14-15).

Com base nos documentos citados acima, fica claro que a organização do currículo escolar deve considerar uma série de práticas que articulem saberes e experiências dos estudantes com o conhecimento daquilo que é considerado patrimônio em sua localidade.

E ainda segundo o documento da BNCC do Ensino Médio:

a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2018, p. 45).

Assim, as referências culturais devem ser parte integrante dos “temas transversais”, “interdisciplinares” e/ou “transdisciplinares” no processo educativo. A Educação Patrimonial pode ser um instrumento eficaz no processo ensino-aprendizagem, pois transita entre o território e as práticas culturais, fornecendo diversas leituras e interpretações do local em que o estudante vive. De acordo com Florêncio (2015), a Educação Patrimonial deve ser vista como fundamento para a valorização da diversidade cultural e para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, “estabelecendo recursos para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo”.

A Educação Patrimonial constituindo-se como uma prática metodológica em torno do patrimônio cultural tem sido incentivada no Brasil desde 1937 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. Ele apresenta a seguinte definição de Educação Patrimonial:

Toda vez que as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigam para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Quando fazemos tudo isso levando em conta alguma coisa que tenha relação com nosso patrimônio cultural, então estamos falando de Educação Patrimonial! O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos (IPHAN, 2018).

Pela definição do Iphan, a Educação Patrimonial se faz de diversas formas de representação e manifestação das pessoas nas formas de fazer, trabalhar e ensinar e por meio de registros ou de forma oral documentam essa construção. Um grande incentivo à Educação Patrimonial ocorreu no início dos anos 80, quando foi criado o Projeto Interação, pela Fundação Nacional Pró-Memória, de acordo com Florêncio, o projeto procurava

relacionar a Educação Básica com os diferentes contextos culturais existentes no país e intencionava diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando cultura as experiências trazidas para a escola, pelos alunos, [...] para tomar essa realidade mais acentuada e, criticamente, um instrumento de sua própria transformação, em cada uma de suas comunidades sociais de realização (FLORÊNCIO, 2012, p.23).

Já se verificava na época a importância de trazer as experiências vividas pela comunidade e considerar quais eram as suas referências culturais, incluindo aquelas a serem reconhecidos e valorizados pelo poder público como patrimônio cultural (FONSECA, 2012).

Magalhães, Zanon e Branco (2009) destacam duas perspectivas em relação à Educação Patrimonial. Segundo os autores, essas perspectivas são distintas e opostas entre si, sendo elas:

A educação tradicional, marcada por uma visão impositiva, visando atender interesses específicos, caracterizada pela universalização, integralização e unicidade do conhecimento; e a educação transformadora, de caráter libertador, visando à condição de sujeito autônomo, tendo como característica a contradição, a heterogeneidade e o conhecimento dialogado (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009, p. 55).

A questão que se coloca no momento é que a Educação Patrimonial dentro de uma perspectiva tradicional se apresenta com um discurso focado na preservação do patrimônio na medida em que não possibilita outras interpretações e leituras, não garantindo assim a apropriação.

A Educação Patrimonial, enquanto uma metodologia de ensino aplicada à educação como já foi dito anteriormente, iniciou-se com a museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta na década de 1980. Horta, Grunberg e Monteiro (1999) afirma que o processo educativo, em qualquer área de ensino/aprendizagem, tem como objetivo proporcionar aos estudantes utilizarem sua capacidade intelectual para a aquisição e o uso de conceitos e habilidades, na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional. O uso de conceitos e habilidades desenvolvidas pela Educação Patrimonial leva o estudante à aquisição de novas habilidades e conceitos que promovem o seu desenvolvimento integral (HORTA, 2004).

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Nesse sentido podemos falar na “necessidade do passado”, para compreendermos melhor o “presente” e projetarmos o “futuro”. (HORTA, 2004, p. 03).

A Educação Patrimonial em uma proposta transformadora pode fornecer uma maior conscientização de identidade cultural, vivências e também o desenvolvimento

de habilidades que levem a uma leitura crítica do mundo. Magalhães, Zanon e Branco (2009) afirmam que a Educação Patrimonial transformadora possui caráter político e objetiva a formação de pessoas capazes de

(re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MAGALHÃES; ZANON e BRANCO, 2009, p. 52).

Nos anos 2000, a Educação Patrimonial foi bastante debatida a nível nacional, por profissionais de diferentes formações, analisando, revisando e elaborando novos conceitos, princípios norteadores e percepções sobre o tema. Em 2011, no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, chegou-se ao conceito atual cuja proposta é um movimento diferente de aproximação das comunidades, considerando que

[...] os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio (IPHAN, 2014, p. 19).

Apoiado em alguns princípios e diretrizes conceituais da Educação Patrimonial com base das premissas estabelecidas no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial de 2011, na publicação do Iphan “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, e pela Rede Paulista de Educação Patrimonial, os autores citam alguns princípios norteadores que podem colaborar na construção de projetos educativos:

1) **Transversalidade:** Quando a Educação Patrimonial é encarada como um componente essencial de todo o processo de valorização e preservação, possibilita a construção coletiva do conhecimento, a partir do diálogo e da negociação. No entanto, quando as atividades educativas são pensadas apenas como produtos finais dos processos de preservação, configura-se seu caráter informativo, de transmissão do conhecimento técnico. Assim, a Educação Patrimonial deve permear às demais ações patrimoniais (inventariação, diagnóstico, tombamento, registro, conservação, restauro, celebração) e, no caso da Arqueologia, deve transpassar as etapas de pesquisa, evitando-se desenvolvê-la apenas ao final do processo.

2) **Campo de disputa e conflitos:** O campo do patrimônio cultural é uma arena de conflitos diversos, marcado por disputas constantes pela construção de significados e narrativas sobre objetos e práticas sociais. É importante reconhecer essa dimensão política das práticas preservacionistas em sua relação com os diferentes segmentos, setores e grupos sociais envolvidos por meio de uma atuação dialógica e de troca constante.

3) **Diálogo – Mediação:** o papel das instituições de preservação em relação à sociedade civil, “mais do que propriamente determinar valores”, é de *mediação*, criando espaços de aprendizagem e interação para fomentar a reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio. As ações educativas devem, neste sentido, ser emancipatórias, ouvindo e construindo junto, socializando o conhecimento técnico-científico e, ao mesmo tempo, valorizando os conhecimentos e práticas sociais. Dessa forma, a Educação Patrimonial deve partir de uma concepção de liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos, considerando que desenvolvimento dos projetos educativos não tratem as comunidades simplesmente como receptoras das ações instituídas por especialistas, criados de cima para baixo, sem *ouvir* os principais interessados, sem conhecer o local e as pessoas (SCIFONI, 2012).

4) **Construção coletiva – respeito à diversidade:** Reconhecer as diversidades socioculturais brasileiras é premissa fundamental para o desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial. É dizer que os conhecimentos e saberes locais também devem ser considerados nos processos de preservação, “por meio de mecanismos de escuta e observação que permitam acolher e integrar as singularidades, identidades e diversidades locais” (FLORÊNCIO, 2012, p. 25). Essa perspectiva contribuiria para a “tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história” (SCIFONI, 2012, p. 33) e valorizaria seus contextos culturais, estimulando a ressignificação dos bens culturais (FLORÊNCIO, 2012).

5) **Interdisciplinaridade:** o campo do patrimônio é, por excelência, um campo de atuação multidisciplinar. Assim, as práticas educativas não devem ser limitadas à atuação de profissionais da área da Educação, mas serem incorporadas pelos diferentes setores que compõem a ação. Antropólogos, historiadores, arqueólogos, arquitetos, biólogos, geólogos, entre outros podem, coletivamente com a comunidade, construir as ações de reconhecimento e valorização das referências culturais, contribuindo com olhares e perspectivas diversas.

6) Territórios como espaços educativos: “espaços educativos” não o são por natureza, mas “tornam-se a partir da apropriação que as pessoas fazem dele” (FARIA, 2010, p. 25), por meio de ações práticas, implicando numa nova concepção de educação, que extrapola os muros das escolas. O conceito de espaço/território educativo estaria, assim, relacionado ao de Educação Integral, salientando que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões do cotidiano das pessoas, construindo e reconstruindo significados. Desta forma, percebe-se uma concepção abrangente de Educação, em que “o processo educativo confunde-se com um processo amplo e uniforme de socialização” (FARIA, 2010, p. 18), de modo a propor que a educação deve ser pensada para além dos espaços de educação formal, considerando a cidade, o bairro e os bens culturais como potencialmente educadores (IPHAN, 2014).

Com a ampliação do conceito de patrimônio é cada vez mais comum encontrarmos projetos e atividades que articulem a Educação Patrimonial da chamada Educação Ambiental, pois mesmo que o meio ambiente tenha, no Ministério do Meio Ambiental (MMA) e na sua Política Nacional de Educação Ambiental, uma instância própria que define Educação Ambiental como

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Segundo Medeiros (2018), o que se percebe ao percorrer a trajetória de construção da Educação Patrimonial é que essa se apresenta de maneira a ir aproximando as questões cultural e ambiental. A definição de Educação Ambiental complementa e ao mesmo tempo se une aos processos desenvolvidos com a Educação Patrimonial dando um sentido de integralidade do território, vivenciando-o em todos os seus aspectos.

3. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A alteração da denominação “patrimônio histórico e artístico” por “patrimônio cultural” trouxe uma mudança conceitual que transformou não somente as práticas preservacionistas como a prática educativa da Educação Patrimonial que se tentava firmar como uma proposta pedagógica dentro e fora das escolas.

Mesmo antes de se consolidar como uma “metodologia”, pois ainda era pouco utilizada por professores e escolas dentro de seus Projetos Político-Pedagógicos, atualmente está em debate as concepções educativas das atividades desenvolvidas e como se deve proceder para inseri-la no processo educativo.

Albuquerque (2013) destaca que a Educação Patrimonial ainda é um campo onde os debates, as discussões e reflexões estão sendo realizadas e as práticas não se esgotam em si.

A questão que se coloca aqui é: como abordar a Educação Patrimonial nas escolas? Quais suas fundamentações teóricas e quais os seus objetivos? Conceitos e princípios estão sendo construídos coletivamente. Destaco ainda que as reflexões sobre o tema trazidas no texto, fundamenta-se não somente em reflexões, mas em uma prática que veio sendo construída baseada em uma realidade concreta². Segundo Scifoni (2012), são muitas as atividades, projetos e programas de Educação Patrimonial desenvolvidos no país, mas que carecem de uma reflexão teórica e crítica.

Outra questão no campo de atuação da Educação Patrimonial é que ela sempre esteve ligada ao campo da cultura e as reflexões dessa temática dentro da educação, pouco tem sido falado e pouco temos nos posicionado a respeito, já que ela tem que estar inserida dentro de práticas educativas de uma determinada concepção de educação. É preciso então, antes de trazer a Educação Patrimonial para o campo educacional, realizar uma discussão sobre que educação desejamos.

Nos estudos realizados em escolas paranaenses, Magalhães (2011) encontra duas concepções distintas em atividades desenvolvidas com a Educação Patrimonial. De um lado o que podemos chamar de Educação Patrimonial

² Projetos de Educação Patrimonial desenvolvidos junto a Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (SP). Coordenação da proposta de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação Básica do MEC em parceria com o Iphan em 2014.

Tradicional, que se define por uma visão impositiva, não levando em consideração o contexto sócio-cultural do estudante e não proporciona a multiplicidade de memórias e de outro a Educação Patrimonial Transformadora ou Crítica que indica uma pluralidade de possibilidades, condições para que a pessoa reconheça sua própria história, favorece a importância da autonomia dos atores sociais e o diálogo permanente com a comunidade. Abaixo como Magalhães (2011) caracteriza as duas concepções:

Quadro 1 – Características das concepções de Educação Patrimonial	
Tradicional	Transformadora (Crítica)
ser universalizante e homogeneizante, partindo do princípio da existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial	da necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional
ser integralizante, não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações. Neste sentido, o foco se dá nas edificações e manifestações de caráter público, vinculado ao Estado e aos grupos dominantes, rejeitando outras tradições ou valores	é libertadora, ao permitir a co-existência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio
propõe uma única possibilidade para o conhecimento, focando na preservação e não na apropriação e interpretação	é focada na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio
é exteriora, não favorecendo uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória	o local é entendido como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo “(...) mantém, em seu cotidiano, estreitas e complexas relações sociais e culturais” com outras localidades, além de possuir peculiaridades (MORAES, 2005, p.01)

(MAGALHÃES, 2011, p. 3)

Ao caracterizar a Educação Patrimonial Crítica Magalhães (2011), suas afirmações vêm ao encontro de uma nova proposta de trabalho onde devemos

observar sempre as tensões de vivências quando selecionamos os espaços de memória, culturais ou arquitetônicos, pois os estudantes devem ter uma visão desses espaços os compreendendo e reconhecendo como manifestações de identidade coletiva.

A Educação Patrimonial em um modelo tradicional não mais se adequa às novas propostas e impõe ao estudante a valorização de um bem patrimonial, como prédios oficiais, teatros, casarões ou praças, isso não significa que devemos desconsiderar os conjuntos de bens patrimoniais já instituídos, mas de ver esse patrimônio a partir de uma perspectiva mais crítica e incluir nele um conteúdo social. Nesse sentido Magalhães (2011) admite que retomada de espaços arquitetônicos, sociais e de memórias ocorra por meio de uma multiplicidade de possibilidades e de relações com outros elementos e é preciso reconhecer outros lugares e manifestações que contribuam para que possamos compreender as relações que permeiam o mundo contemporâneo.

É preciso partir de um modelo de Educação Patrimonial que ressalte a realidade do estudante e que ele compreenda dentro de seu contexto histórico o que lhe é referência, o que é importante para que possa ser preservado e protegido, como uma rua, uma casa, uma festa, mas sem perder a valorização dos bens mais gerais em detrimento de sua localidade. De acordo com o Iphan:

“Referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado. [...] o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar” (IPHAN, 2010, p. 19).

Se há uma educação crítica, há espaço para uma Educação Patrimonial Crítica, assim é preciso mostrar a trajetória da educação brasileira, suas repercussões e suas possibilidades de avanço (MAGALHÃES, 2009).

A Educação Patrimonial Crítica segue os princípios de uma concepção libertadora e emancipatória de educação, segundo Freire (1987), nessa perspectiva temos que assegurar alguns pressupostos que seriam primordiais em qualquer projeto. O pressuposto de reconhecer as comunidades em que atuamos como sujeitos do processo, a elaboração dos projetos se origina das demandas trazidas pela própria comunidade e pela sua participação no planejamento dos mesmos, não sendo impostos sem ouvir seus principais atores, sem se ter um diagnóstico do local.

Freire (1987) chamou de “invasão cultural”, quando se impõe uma visão de mundo, não levando em consideração as possibilidades do lugar.

Ainda segundo Freire (1987), “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 1987, p. 33) .

A Educação Patrimonial nessa concepção só estará reforçando e reproduzindo uma estrutura político-social de dominação.

Assim, outro conceito de Freire (1979), a “conscientização” pode ser utilizada numa abordagem libertadora, ao se atuar junto à comunidade, respeitando, aprendendo e valorizando suas as práticas locais. Dessa forma, contribui para o despertar da consciência de seus moradores fazendo com que se tornem sujeitos e superando sua situação de alguém inferior, deixando de ser seres passivos e simples objetos.

Pensando na noção de conscientização de Freire (1979) ela provoca uma atitude crítica em relação ao mundo, transformando a realidade que o cerca, decidindo, construindo a si mesmo e superando sua condição de espectador. Essa perspectiva conscientizadora pode ser apropriada pela Educação Patrimonial por meio da mediação das práticas educativas em relação ao patrimônio e é possível colaborar para a tomada de consciência das pessoas como sujeitos de sua história.

Dessa forma, o patrimônio cultural se faz como um instrumento de cidadania. Ao se tornar sujeito social, o homem passar a ser detentor e autor dos bens culturais, assume sua condição de cidadão e passa a participar ativamente em sua comunidade.

Outro pressuposto para uma Educação Patrimonial de concepção emancipatória é a recriação da relação entre os habitantes do lugar com o seu patrimônio cultural. Segundo Le Goff (1998), o patrimônio reproduz os diversos tempos; é a manifestação de uma comunidade, de sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo ao mesmo tempo um elemento de identidade e, por vezes, local de escolhas e conflitos.

Geralmente a população não se vê ou não se identifica com o que é considerado patrimônio cultural de uma cidade, devido a não participação social no processo de definição do que é um bem patrimonial, nos valores culturais e sociais que se atribuem, nos projetos de utilização e restauração, que acaba ficando sob

responsabilidade de órgãos de preservação, que geralmente não são bem vistos, justamente pela ausência de participação da comunidade nas instâncias decisórias.

Por isso, é preciso assegurar uma política de preservação do patrimônio e da memória construída pela sociedade de forma que as pessoas se reconheçam na memória e na história oficial para que ocorra essa identificação e que os habitantes criem e fortaleçam seus laços sociais e afetivos com o lugar onde mora.

As ações educativas então dependem da tomada de decisão de qual dos dois caminhos a seguir. A partir dessa escolha é que se definirá as estratégias e como se estruturarão as práticas educativas. Portanto, é fundamental em qualquer projeto de Educação Patrimonial que se estruture as ações a partir desse posicionamento de qual deve ser a função da educação, pois todas as ações dependem de como enxergamos e entendemos o seu papel na sociedade, se não por mais bem elaborado que seja o projeto, ele não fará sentido.

A Educação Patrimonial adquire uma função primordial de estabelecer relação com as comunidades e os territórios, proporcionando se apropriar do conhecimento por meio do patrimônio e não ser simplesmente um meio de divulgar o patrimônio e conhecimentos, repetindo informações. Assim, esse campo de atuação se amplia e não pode mais se contentar em realizar visitas aos patrimônios do lugar, mas de possibilitar por meio de contato com a comunidade que esse patrimônio visitado faça sentido, e essa tenha relações sociais e afetivas com ele, para que se desenvolva diversas ações educacionais que propicie que a própria população possa ser inserida nas questões referentes aos bens que lhe são referências e fazem parte de sua memória. É preciso que haja uma ressignificação do bem patrimonial. Emanuel Braga, menciona:

O protagonismo dos indivíduos e de suas organizações é indispensável para que se possa enfrentar, com sucesso, o desafio que o conceito de patrimônio cultural contemporâneo coloca a todos que se preocupam com a eficácia de políticas públicas educacionais (BRAGA, 2011, p. 21).

Na perspectiva crítica da Educação Patrimonial, não importa a promoção de bens patrimoniais reconhecidos pelo Estado, mas quando a própria comunidade reconhece e valoriza suas referências culturais em um processo coletivo e democrático. De acordo com Siviero (2014a) é um processo de autoconhecimento, articulação e empoderamento social e local.

Portanto, o ponto central de todas as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas é o patrimônio cultural nas várias formas em que ele se manifesta (material, imaterial e natural) e nos processos educativos que ressaltam a construção coletiva e democrática do conhecimento, através de um diálogo que seja constante (IPHAN, 2014).

Novas diretrizes e propostas para a Educação Patrimonial vem sendo discutidas pelo Iphan na última década com o objetivo de se distanciar da perspectiva tradicional que ainda permanece como prática no sistema educacional. Segundo a publicação do Iphan, “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”:

A Educação Patrimonial constitui-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 (IPHAN, 2014, p. 19).

Assim, deve-se priorizar o reconhecimento do espaço de vivência para que ocorra o aprendizado no contexto sócio-cultural dos estudantes, revelando a identidade local e por isso dentro dessa ótica mais ampla compreende o patrimônio natural e ambiental como rios, árvores, parques; espaços comunitários como igrejas, escolas, praças; locais privados como casa de moradores pioneiros do bairro, de personalidades, locais que não existem mais, mas que de certa forma marcou a identidade dos estudantes.

De acordo com Siviero:

As diretrizes – participação comunitária, transversalidade do tema patrimônio cultural, intersetorialidade de políticas públicas, território como espaço educativo e educação como processo de mediação – tecem uma intenção pedagógica (e não uma metodologia) que dialoga com o viés antropológico, processual e social da preservação do patrimônio cultural (SIVIERO, 2014a, p. 34).

Ao trazer a temática da Educação Patrimonial para a educação, é importante analisar primeiramente os seus impactos em espaços formais de ensino. Nesse espaço ela aparece como uma possibilidade, devendo ser feito um levantamento das demandas sociais e necessidades da comunidade em que a ação educativa será aplicada. Pelo fato de a Educação Patrimonial ter surgido em espaços de

ensino chamados de não formais, nota-se que o processo de aprendizagem sobre o patrimônio não é tão simples, pois depende de outros elementos que muitas vezes não são considerados. Um problema enfrentado por quem está à frente de um projeto de Educação Patrimonial é ter de desconstruir a compreensão de que ações como as visitas de campo realizadas muitas vezes são vistas como um “passeio”, uma atividade de lazer, por isso os estudantes esperam além de educação, conhecimento e informações, mas também divertimento, ou somente uma atividade de lazer.

4. OS ESPAÇOS URBANOS COMO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A proposta desse trabalho é apresentar a cidade como um espaço educativo e a incorporação da Educação Patrimonial nas ações que ocorram em espaços considerados formais e não formais de educação. Aqui pretende-se destacar o espaço educativo não formal (sempre aliado ao que se desenvolve no espaço formal, no caso a escola) como meio para as ações pedagógicas que podem exercer um papel relevante nas ações educativas conduzidas de modo que os estudantes aprendam a fazer a leitura de mundo e ter a compreensão da realidade.

É preciso neste momento, porém, diferenciar a educação formal, da informal e da não formal. Essa discussão ainda está aberta, pois existe uma diversidade de autores com opiniões diferentes sobre o assunto. Gohn (2011) define assim os tipos de educação:

Educação formal: É aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdo delimitado. Embora outros profissionais que trabalham na escola também tenham caráter educativo, na educação formal os principais educadores são os professores. Exige um local específico, é sistematizada, obedece a uma organização curricular, é regulamentada por leis de órgãos superiores e possui certificação e titulação que habilitam e qualificam os indivíduos. Espera-se que haja uma aprendizagem efetiva para os indivíduos seguirem para graus mais avançados.

Educação informal: Desdobra-se por intermédio de processos espontâneos, os conhecimentos não são organizados e sistematizados. É um processo permanente que ocorre no cotidiano dos indivíduos. A aprendizagem pode ocorrer na rua, bairro, condomínio, ou seja, os saberes adquiridos são absorvidos no processo de socialização e vivência segundo o gosto e preferências do indivíduo.

Educação não formal: é aquela que se aprende “nos espaços da vida”, ou seja, compartilhando experiências e o educador é a pessoa com quem interagimos ou a quem nos integramos. É considerada como elemento fundante e constitutivo do processo de formação dos seres humanos, independentemente da origem, classe, ou qualquer outra forma de identidade ou pertencimento econômico, social, linguístico, cultural, ou político. A educação não formal é uma possibilidade de

produção de conhecimento que compreende territórios fora das estruturas da educação formal, produzindo conhecimentos que o levem os à emancipação das formas de pensar e de agir socialmente. Não visa a substituir ou competir com a educação formal, pelo contrário ela pode atuar junto com a escola, podendo complementá-la por intermédio de programações específicas, articulando comunidade e escola.

Quando Gohn indica também a importância do resgate das tradições das comunidades, a promoção da educação para a cidadania, seja em trabalhos artísticos ou socioculturais, assim, a educação não formal possibilita a consolidação de vínculos sociais, cria redes de solidariedade entre os moradores, proporcionando projetos e atividades de Educação Patrimonial que contribuirão para a apropriação e ressignificação do espaço público (GOHN, 2011).

É importante ressaltar que a educação em espaços educativos não formais pode ocorrer de forma multisseriada, ou seja, sem a organização por ano, idade ou conteúdos, pode se dar por meio de metodologias e espaços diversos, devendo sempre estar adaptada de acordo com o contexto local e trabalha os laços de identidade e pertencimento do grupo. Seu pressuposto principal é uma aprendizagem por meio de práticas sociais e pelo trabalho coletivo, levando o estudante a um entendimento e um maior nível de criticidade em relação ao mundo e a comunidade em que vive.

Em relação a esses lugares de educação, Jacobucci (2008), destaca ser complexa a definição. Mesmo a denominação de “espaço não formal de educação”, ser geralmente utilizado para estabelecer os lugares em que a educação não formal possa ocorrer, a conceitualização nem sempre é clara. Com o objetivo de definir o espaço não formal, é necessário antes conceituar o que é o espaço formal, que se relaciona com as instituições escolares da Educação Básica e também do Ensino Superior, normalmente estabelecidas por lei, como já mencionado. Esse espaço formal compreende a escola e todos os seus espaços como a sala de aula, a quadra de esportes, o laboratório de ciências, de arte, a biblioteca, os jardins e outros.

Se o espaço formal de educação se caracteriza como sendo o espaço escolar, pode-se definir o espaço não formal como qualquer outro espaço que não seja o da escola em que possa se desenvolver uma ação educativa, mas segundo a autora não é tão simples, pois ao se falar de espaços não formais existe uma variedade de lugares não escolares. Por isso, Jacobucci (2008), identifica duas

categorias nos espaços não formais: espaços institucionalizados e não institucionalizados. Espaços institucionalizados são os lugares que possuem uma regulamentação e uma equipe técnica encarregada das atividades realizadas, como por exemplo os museus, bibliotecas públicas, arquivos, centros culturais, zoológicos e outros. Naqueles espaços caracterizados como não institucionais podemos citar casas, praças, ruas, parques, rios, lagoas, etc. Apontamos aqui mais um problema enfrentado na realização de projetos de Educação Patrimonial que trabalhe com os espaços não formais: o modelo de formação de nossos educadores sempre foi pensado na educação em espaços formais, o que mostra a urgência de se repensar a formação para a educação em espaços não formais de educação. De acordo com o próprio Iphan (2014):

As políticas educativas foram se afastando de ações centradas em acervos museológicos e restritas a construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educacionais. Seus efeitos se potencializam quando conseguem interligar os espaços tradicionais de aprendizagem a equipamentos públicos, como centros comunitários e bibliotecas públicas, praças, parques, teatros e cinemas (IPHAN, 2014, p. 24).

Ao se desenvolver atividades em espaços educativos não formais as chamadas aulas de campo ganham muita importância, pois se colocam como uma alternativa na construção do conhecimento. A aula ou visita de campo procura sempre unir teoria e prática, sempre dando significado às aulas teóricas na busca de que o estudante consiga ter um olhar crítico sobre a realidade em que atua. Pensando na visita de campo, Silva, *et al*, (2010), destaca a necessidade de três etapas para o desenvolvimento do trabalho:

Etapa 1 – Pré-campo: considerada fundamental para situar o estudante com a apresentação de roteiros, objetivos da aula e a finalidade do estudo.

Etapa 2 – Campo: não pode ser visto pelos estudantes como um passeio, deve ser encarado como um local de discussão de ideias e um lugar que proporciona compreender a importância da prática relacionada as teorias apresentadas em sala de aulas. O professor deve estimular a curiosidade dos estudantes, para que os mesmos possam construir suas aprendizagens, instigando-os a pensar, construir e conceituar. Aspectos como o trabalho em equipe nesse momento devem ser realizados.

Etapa 3 – Pós-campo: essa etapa pode ser realizada de várias formas desde que se faça uma leitura crítica do espaço observado, sendo assim, pode-se extrair o conhecimento dos estudantes por meio de produção de relatórios, feiras culturais, desenhos, apresentação teatral, construção de maquetes, roda de conversa, entre outros.

O ideal é que as atividades desenvolvidas em espaços educativos não formais se torne um complemento no sentido de ampliar a aprendizagem e os saberes que lhes são específicos, possibilitando ao estudante relacionar a teoria vista em sala de aula com a prática (GOHN, 2010).

Moll (2009) reitera ainda que a educação deve ser compreendida como aquela que ocorre nos espaços da vida, confirmando as perspectivas presentes na Educação Integral³, que representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. De acordo com o texto de referência para o debate nacional:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009, p.18).

Ainda segundo Jaqueline Moll,

[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu, conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOOL, 2009, p. 15).

São considerados “territórios educadores” pela Educação Integral a cidade, o bairro, o assentamento rural ou qualquer lugar que exista a vida comunitária. Sobre o tema, Goulart afirma que:

Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie de forma

³ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez 2018.

positiva, transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes. [...] E o arranjo destes espaços não devem se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar (GOULART, 2010, p. 29).

O conceito de territórios educativos surge como uma resposta a um problema enfrentado pela educação escolar de reinventar seus espaços e práticas. Ele propõe uma nova prática educativa que ocorra fora do ambiente das escolas aproximando e envolvendo espaços e diversos atores sociais em processos de formação das pessoas envolvidas (educadores e educandos), assim a educação se torna responsabilidade de todos os indivíduos, pois qualquer pessoa é portadora de conhecimentos, saberes e habilidades, que pode em algum momento ser ensinado e aprendido.

Essa ideia segundo Siviero (2014b) é o “eixo nevrálgico” do conceito de territórios educativos. Formado pela junção transformadora de dois termos – educação e território – o conceito baseia-se em duas ideias principais e complementares: a primeira vem das palavras de Paulo Freire: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 45). A segunda, vem da contribuição dada por, Bia Goulart: “todo e qualquer lugar/elemento/ser urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo” (GOULART, 2009, p. 29).

O conceito de territórios educativos segundo Siviero assume uma forma constelar, conforme o gráfico abaixo:

Figura 1 – Territórios Educativos em forma constelar



(SIVIERO, 2014b, p. 170)

Várias concepções presentes no conceito de territórios educativos conforme agrupamento no esquema acima contribuem para dar forma e sentido à concepção de Educação Patrimonial proposta pelo Iphan, como a educação dialógica, a educação integral, educação mediadora e educação para e pela cidadania.

Sendo assim, a Educação Patrimonial e o conceito de territórios educativos, sob estes princípios conceituais, podem contribuir para a transformação da prática educativa em espaços formais e não formais.

Beatriz Goulart que além de pedagoga é também arquiteta aponta sobre a separação entre o espaço escolar e o “espaço da vida” e que as discussões sobre o tema vem das análises do próprio espaço e da arquitetura escolar.

Segundo Escolano (2001) a arquitetura pode ser vista uma forma silenciosa de ensino. A proposta é que o espaço escolar seja analisado e apropriado como uma ideia cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. A arquitetura escolar é silenciosa, mas ao mesmo tempo

fala e é portadora de um discurso subliminar, como se fosse um currículo oculto.

O conceito de currículo oculto, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, é entendido como o que está por trás da ação educativa, mas não está explícito, ou seja: as normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e, habitualmente, não são mencionados na representação feita pelos professores dos fins ou objetivos (APPLE, 1982).

Analisando brevemente o tema da arquitetura escolar, pois este é importante para entendermos o funcionamento do espaço escolar, autores como Foucault (2007) chama esse modelo de escola de panóptico⁴, em que compara os espaços escolares como os das prisões, dos manicômios e das fábricas, construídos dessa forma com o objetivo de exercer o controle e a vigilância para assim reprimir e docilizar os corpos. São verdadeiras instituições de uma sociedade industrial em que o espaço é pensado de forma a controlar a vida por meio da disciplina.

Essa disciplina faz parte da arquitetura escolar se fazendo presente na separação por graus (níveis), sexos, características dos estudantes e outros como na ordenação regular das carteiras ordenadas em fileiras. Na disposição arquitetônica da escola relacionam-se assim o poder e o saber.

É o que Foucault (2007) chama de ‘vigilância hierarquizada’ em que a:

[...] arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...], ou para vigiar o espaço exterior [...], mas para permitir um controle interior articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação de indivíduos: agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (FOUCAULT, 2007, p. 144).

Isso foi dito, pois é de suma importância para pensarmos a transformação do espaço e do currículo escolar na sociedade atual. Goulart (2010), aponta alguns

⁴ O **Panóptico** era um centro penitenciário ideal criado pelo filósofo Jeremy Bentham, em 1785, na Inglaterra. Tinha formato de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir a sua loucura etc. Na torre havia um vigilante. O termo *panóptico* foi utilizado em outros edifícios - prisões, escolas, manicômios - que organizavam seus espaços de modo a permitirem o vigilante ver, sem ser visto, portanto, uma garantia de ordem. Assim, a vigilância torna-se permanente nos seus efeitos, mesmo que não fosse na sua ação. Mais importante do que vigiar o prisioneiro o tempo inteiro, era que o mesmo se soubesse vigiado. Logo, não era finalidade do Panóptico fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem tivessem a oportunidade para cometer o mal, pois sentir-se-iam mergulhadas, imersas num campo de visibilidade (BRASIL, 2010, p.24).

projetos e experiências no Brasil que, além de outras questões, conseguiram em determinado momento além de reorganizar o espaço escolar, mas também realizar o diálogo entre escola e comunidade. São elas: a Escola Parque de Anísio Teixeira criada na década de 1950 em Salvador; os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo criados pela Secretaria Estadual de Educação na década de 1960; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990; os Centros de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (CEDUCs) de Paulo Freire e Mayumi Souza Lima em São Paulo entre 1989-1992; os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) e posteriormente chamados como Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) também na década de 1990; os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo; o projeto Bairro-Escola desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz em São Paulo e em outras cidades do Brasil e o Programa Mais Educação desenvolvido recentemente pelo MEC (2008-2016).

A partir de 2008 o Programa Mais Educação propôs a ampliação da jornada escolar e a diversificação de atividades educativas para as escolas públicas e um de seus campos de atuação foi a Educação Patrimonial. Sônia Rampim Florêncio, Coordenadora de Educação Patrimonial do Iphan afirma que

“O que nos atraiu ao Mais Educação foi o conceito de Cidade Educadora, essa ideia de que a educação não acontece só na escola, mas nos espaços de vida das pessoas, no bairro, na roça, na aldeia, no quilombo, na cidade. Porque a gente trabalha esse conceito do patrimônio cultural ancorado no espaço de vida, que vai ao encontro desse conceito.”⁵

A partir dessas atividades vislumbra-se outro olhar para o local onde a escola está inserida, possibilitando outras ações educativas, de acordo com Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan:

A Educação Patrimonial propõe a articulação de saberes diferenciados. No caso das ações na escola, une o conhecimento oferecido pelo programa curricular com o conhecimento tradicional das nossas comunidades. Esta proposta, pode ser trabalhada nos diferentes níveis de ensino, e também no âmbito da educação não formal, centrando as ações nos espaços de vida representados pelos territórios educativos (IPHAN, 2013, p.9).

⁵ Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/07/educacao-patrimonial-e-aprender-com-o-mundo-e-a-cultura-que-construimos/>. Acesso em: dez 2018.

O total de 1639 escolas aderiram ao currículo da Educação Patrimonial e receberam kits e verbas para levar adiante seus projetos. Em Ribeirão Preto (SP) 80% das escolas tiveram oportunidade de ter a Educação Patrimonial.

“O programa federal em poderá as escolas para que elas definam o que é o seu patrimônio, fornece o ferramental para que elas façam um processo de pesquisa e registro, que vai além do que é consagrado, do que o Estado reconhece. As crianças e professores precisam partir do que têm em suas comunidades, seus lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes”, defende Florêncio⁶.

A possibilidade de práticas educativas no ambiente da cidade é enorme, pois este oferece um enorme potencial para ações pedagógicas, pois é nesse local que acontecem outras ações como as culturais, políticas, sociais, nos proporcionando vivências que resultam em alterações em nossas formas de pensar e agir.

O conceito de cidade educadora já mencionado anteriormente tem sua origem na cidade de Barcelona em 1990, no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. As demais cidades representadas neste congresso, redigiram uma Carta⁷ inicial com os princípios essenciais das possibilidades de ações educativas de uma cidade, buscando o desenvolvimento integral dos seus cidadãos. A cidade educadora deve promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade preservando todas as comunidades que a integram e o direito e o reconhecimento de sua identidade de todos seus habitantes.

Carrano (2003) aponta a cidade como um espaço educacional ampliado que se opera na heterogeneidade de territórios sociais praticados, sendo assim, o autor reforça que a educação envolve um amplo leque de experiências educativas que não ocorrem somente no espaço escolar. Pensar a cidade como espaço educativo é pensá-la como possibilidades de ações educativas fora dos muros escolares que, desde a década de 1990 vem sendo denominada de educação não formal.

Em relação ao potencial educativo apresentado pela cidade outro conceito que está intimamente ligado a esse espaço é o conceito de interdisciplinaridade, o que significa viabilizar a utilização desse território como um espaço não formal. Em

⁶ Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/07/educacao-patrimonial-e-aprender-com-o-mundo-e-a-cultura-que-construimos/>. Acesso em: dez 2018.

⁷ Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990). Disponível em: <https://ciudadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-ciudades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: jan 2019.

seu estudo sobre a cidade e a aprendizagem Castellar (2009) confirma que o estudo da cidade e a análise de suas transformações, fornecem subsídios ao professor para o desenvolvimento de trabalhos em diversos aspectos do conteúdo escolar, propiciando ao estudante entender a organização da sociedade em que vive.

Qualquer atividade, projeto ou ação desenvolvida em espaços educativos não formais é recomendável que estejam de acordo com o currículo do local, seja ele municipal, estadual ou federal. Para isso ao pensarmos na aproximação dos conteúdos escolares a serem trabalhados e relacioná-los com a organização da sociedade utilizando a Educação Patrimonial, os territórios educativos e a cidade, o recém documento aprovado pelo MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (como outros já citados) nos apresenta possibilidades de desenvolver práticas educativas dentro desses temas, mesmo deixando claro que a BNCC não é currículo, mas sim um documento norteador que indica conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados em cada ano escolar em âmbito nacional.

A BNCC para o Ensino Fundamental traz a temática do patrimônio cultural em suas diversas áreas do conhecimento e em seus componentes curriculares como Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Física e também para a Educação Infantil que podem ser desenvolvidos nos espaços citados acima.

Conforme o texto da BNCC sobre a Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças se estruturam a partir das interações e das brincadeiras, garantindo o direito de brincar, participar, expressar-se e conhecer-te. O currículo da Educação Infantil está organizado em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ainda segundo o documento:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

No Ensino Fundamental as competências específicas para o ensino de Arte, a BNCC propõe “analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional,

material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2017, p. 196).

Em outro trecho se referindo aos Anos Iniciais e Finais ela apresenta a seguinte habilidade para o 5º e 9º anos:

“conhecer (analisar) e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p. 201 e 209).

Em História para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais o documento afirma que:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (BRASIL, 2017, p. 402).

Ainda em História, é no 3º ano do Ensino Fundamental que o tema do patrimônio cultural é mais contemplado como se observa nos seguintes objetos de conhecimento e habilidades respectivamente: “os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive” (BRASIL, 2017, p. 408) e “identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados (BRASIL, 2017, p. 409).

Logo, ao conseguir transpor alguns conteúdos presentes no currículo para as práticas e ações educativas em espaços da cidade é possível compreender a história local em todas as suas dimensões: sociais, políticas, culturais e naturais e fazer com que o estudante se sinta parte dessa história.

Lopes (2007 *apud* TRILLA, 1999) destaca também os conteúdos e as possíveis relações entre cidade e educação, levando em consideração que o meio urbano proporciona diversos acontecimentos educativos, tais como: nos âmbitos da educação formal e não formal por meio de espaços institucionalizados (escolas, museus, zoológicos, bibliotecas e outros); eventos educativos ocasionais (feiras, congressos, celebrações, etc.); um conjunto difuso e permanente de espaços e

vivências educativas, que não são planejadas pedagogicamente, mas que compõem a educação não formal; elementos culturais das ruas que possibilitam fluxo de relações reunindo pessoas, ideias, objetos, técnicas da vida cotidiana como agente informal de educação; e a cidade que ensina a si mesma, onde o cidadão aprende a fazer uso cotidiano da cidade (por exemplo, aprendendo a fazer uso dos transportes públicos, a localizar estabelecimentos comerciais e espaços de lazer, sem necessariamente, recorrer a processos formais de ensino).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de realizar esse projeto originou-se da necessidade de buscar uma fundamentação teórica que norteara a prática de educadores em relação às ações e projetos de Educação Patrimonial nas escolas e objetivou refletir sobre a Educação Patrimonial como meio de potencializar os espaços urbanos como espaços educativos, com isso desenvolvendo o exercício da cidadania.

Essa reflexão se originou a partir dos projetos realizados na Secretaria da Educação de Ribeirão Preto (SP) cuja temática era o patrimônio cultural por meio do estudo da História Local. Dentre os projetos desenvolvidos o mais significativo pela quantidade de ações de formação de professores foi o Projeto “Ribeirão Preto – do rural ao urbano: Educação Patrimonial, história local e transformações no espaço geográfico.

O projeto nasceu a partir da necessidade de oferecer aos professores de História e Geografia e posteriormente aos docentes de Arte e estudantes da Rede Municipal de Ensino formação material pedagógico sobre Ribeirão Preto.

Pretendeu-se despertar a noção de pertencimento pela cidade por meio de várias ações relacionadas à história local, ao patrimônio histórico e cultural e a transformação do espaço geográfico a partir do desenvolvimento econômico do município, proporcionado aos alunos e professores a oportunidade de conhecer e analisar o município de Ribeirão Preto através da trajetória de ocupação e construção como resultado de processos sociais. Inicialmente foram realizadas visitas monitoradas ao centro histórico da cidade e também palestras sobre patrimônio histórico e introdução à história de Ribeirão Preto com o intuito de oferecer aos professores e estudantes a oportunidade de conhecer e analisar o município de Ribeirão Preto através da trajetória de ocupação e construção como resultado de processos sociais.

Outras ações como: palestras, visitas monitoradas e trabalhos de campo conforme roteiros elaborados pela coordenação do projeto, oficinas sobre patrimônio cultural, memória e identidade com professores e estudantes, exposição itinerante e suporte pedagógico: elaboração de material didático como livro, mapa do município, além da criação de arquivo de fotos (aqui a parceria com o Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto), mapas e aquarelas e em parceria com a Secretaria da

Cultura e o Museu da Imagem e do Som (MIS) foi disponibilizado os documentários sobre os bairros produzidos por eles.

Com o Programa Mais Educação foi desenvolvido outro projeto com as diretrizes propostas pela Educação Patrimonial do Iphan que foi o trabalho com a pesquisa sobre os bens culturais existentes na comunidade por meio dos inventários dos bens culturais do município. O destaque desse projeto é que iniciamos um novo olhar sobre o patrimônio cultural ao levar o estudante para além do centro histórico e fazer com que ele perceba que em sua comunidade também existe bens que podem ser referências e patrimônios para quem mora no local. Em algumas unidades escolares os próprios estudantes elegeram o que seria o patrimônio de seu bairro, enfim foi uma experiência enriquecedora, pois ampliou a visão do patrimônio cultural como foi tratado nesse trabalho.

Os bens patrimoniais de uma cidade possibilitam que a escola desenvolva diferentes dimensões do conteúdo, ganhando com isso um forte potencial de aprendizagem se trabalhados de forma integrada (escola – cidade), mas observamos que os espaços educativos não formais são ainda pouco utilizados pelas escolas, por isso, assim sendo, a Educação Patrimonial Crítica, apresentada nesta pesquisa, ligada aos conceitos de Educação Integral, territórios educativos e cidade traz diversas possibilidades para o trabalho de docentes e educadores nesses espaços de forma interdisciplinar, com atividades que tenham um olhar mais crítico à prática educativa em relação ao patrimônio, permitindo uma reflexão por parte de todos os envolvidos.

Essa concepção de Educação Patrimonial dialogando com a Educação Integral e integrada proporciona utilizar o conceito de territórios educativos como suporte para os projetos de Educação Patrimonial.

Com o desenvolvimento da pesquisa percebemos que a Educação Patrimonial em uma perspectiva crítica e transformadora, é essencial para que esses projetos possam se desenvolver. Segundo Freire (1996) se o ato de educar é político, constatamos que uma Educação Patrimonial Crítica não deve abdicar-se de se posicionar frente aos problemas sociais, culturais e ambientais presentes na sociedade.

Essa visão vai ao encontro do lugar da Educação Patrimonial defendido atualmente pela Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan, que acredita em uma Educação Patrimonial como tema de trabalho transversal e proposta política.

Em relação ao conceito, julga que são oportunidades para discutir e construir a valorização e proteção do patrimônio cultural, fazendo com que se amplie o leque de atividades que seja validado como Educação Patrimonial.

Mas sabemos que são muitos os desafios, conflitos, persistência e incertezas que enfrentaremos ao optar por esse caminho, pois é um longo processo a percorrer e nem sempre encontramos o apoio e as condições necessárias para a realização dos mesmos, além da nossa própria formação que carece de uma reavaliação ao pensar em uma educação em espaços educativos não formais. Aliás a formação é necessária não só aos docentes, mas a todos os envolvidos na educação que ocorre no espaço escolar, além da conscientização de estudantes e familiares, pois muitos ainda estão arraigados no modelo tradicional de educação. Muitas são as possibilidades que esse tema apresenta norteado pelas rápidas reflexões e análises feitas aqui.

A ideia é que essas análises e reflexões tenham continuidade em outros trabalhos e sabemos que muito ainda tem que ser pesquisado principalmente a apresentação de dados por meio de pesquisa de campo que confirme o que foi exposto nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. Patrimônio Cultural: uma construção da cidadania. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012 (Caderno Temático 2).

ANDRADE, R. M. F. de. *Rodrigo e o Sphan*. MEC: SPHAN: Pró-Memória. Rio de Janeiro: 1988.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRAGA, E. O. Memória, patrimônio e cidadania. In: IPHAN/PB. *Educação Patrimonial: orientações ao professor*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2011, (Caderno Temático 1).

BRASIL. Decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www.antt.gov.br/>> Acesso em: 16 fev. 2019.

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

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei n. 9795/1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasil: Ministério do Meio Ambiente, 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>, Acesso 10 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Cadernos Pedagógicos: territórios educativos para a educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 dez. 2018.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLAR, S. M. Lugar de Vivência: a cidade e a aprendizagem. In: GARRIDO, M. P. *La Espesura Del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia: Salesianos Impresores S.A., 2009. p. 37-56. (Colección Investigación)

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

CHUVA, M. Patrimônio imaterial: práticas culturais na construção de identidades de grupos. In: Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões e contribuições para a Educação Patrimonial*. Grupo Gestor (Org.). Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. (Lições de Minas, 23). p. 81-90.

FARIA, A. B. G. de. *Cadernos Pedagógicos: territórios educativos para a educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

FERNANDES, J. R. O. Muito antes do SPHAN: a política de patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). In. *Anais do Seminário Internacional de Políticas Culturais*. 2010. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/18-JOS%C3%89-RICARDO-ORI%C3%81-FERNANDES.1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012 (Caderno Temático 2).

_____. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). *Cadernos do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 21-32.

FONSECA, M. C. L. Patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012 (Caderno Temático 2).

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2007

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez Moraes, 1979.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOHN, M. G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v.1).

_____. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.26).

GOULART, B. *Centro SP – uma sala de aula*. Experiência de Bairro-Escola em São Paulo. São Paulo: Editora Peirópolis, 2009.

_____. *Cadernos Pedagógicos: territórios educativos para a educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

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

HORTA, M. de L. Fundamentos da Educação Patrimonial. *Revista Ciências e Letras Educação e Patrimônio Histórico-Cultural*, Porto Alegre, nº. 27, p. 13-35, jan./jun. 2000.

_____. Lições das coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n.31, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. *Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois*. Princípios, ações e resultados da política de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil, 2003-2010. Brasília: IPHAN, 2010.

_____. *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação: Fascículo 1 - Apresentação*. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>> Acesso em: 20 jul. de 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN. Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 28 out. 2018.

JACOBUECCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. In: *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, 2008, p. 55-66. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20390/10860>. Acesso em: 09 dez. 2018.

LE GOFF, J. (Coord.) *Patrimoine et passions identitaires. Actes des entretiens du patrimoine*. Paris: Fayard, 1998.

LOPES, F. F. *A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona "modelo"*. 2007. 294f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas.

MAGALHÃES, L. H.; ZANON, E.; BRANCO, P. M. C. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Editora UniFil, 2009.

MAGALHÃES, L. H. Educação Patrimonial e memória coletiva: a percepção de alunos de Ensino Fundamental acerca do patrimônio cultural local. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*: São Paulo, julho 2011.

MEDEIROS, A. E de A. Educar, participar e preservar – Capítulo 4. Brasília: Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico. 2018.

MORAES, C.C.P. et. all. O ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma experiência de estágio supervisionado. *Revista da UFG*, vol. 07, no. 02, dez. 2005. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 22 dez. 2018.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. *Pátio: Revista Pedagógica*, Editora Artmed, Porto Alegre, v.8, n.51, ago./out., 2009.

PELEGRINI, S. C. A. Patrimônio cultural: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PEREIRA, J. S.; ORIÁ, R. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. *Revista Resgate*, Campinas, v. 10, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012. Disponível em: Acesso em: 25 de mar. 2015.

SCIFONI, S. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012 (Caderno Temático 2).

_____. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Anderson (Org.). *Cadernos do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial*. Fortaleza: Secultfor: IPAHN, 2015.

SILVA, J. S. R; [et al.]. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na Geografia. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 12, n.3, p.187-197, set/dez 2010.

SIVIERO, F. P. Patrimônio cultural e educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. In: TOLENTINO, A. B. [et al.] (Org.). *Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba, 2014a (Caderno Temático 4).

_____. *Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural*. 2014b. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Rio de Janeiro.

VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.