

Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire

Átila Bezerra Tolentino¹

Patrimonial education in school, with school and beyond school: a conversation with teachers in dialogue with Paulo Freire

Um início de conversa

Neste texto estarei em diálogo constante, sobretudo com você, professora e professor. Ele é resultado das reflexões que carrego comigo no meu caminhar na atuação com a educação patrimonial, intensificadas nos diferentes grupos de estudo e pesquisa de que participei durante os anos de 2019 a 2021, período atravessado pela pandemia da SARS COVID-19, que impactou as atividades cotidianas e as relações de trabalho de todos os profissionais, mas, principalmente, daqueles ligados ao campo da educação.

Entre os grupos dos quais participei, destaco o “Sociomuseologia + Paulo Freire”, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. A inspiração para a escrita deste texto vem da discussão do livro “Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar”, de Paulo Freire, dentro desse grupo de pesquisa, conduzida pela museóloga Moana Soto, no dia 14/05/2020.

Ao me dirigir a professoras e professores, o foco, portanto, será pensar como a educação patrimonial pode acontecer na escola e com a escola, mas sem desconsiderar como, a partir da escola, podemos trabalhar o seu entorno, a cidade, as pessoas, numa perspectiva de patrimônio transcendente que contemple a diversidade cultural e as memórias de diferentes grupos sociais.²

¹ Mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Graduado em Letras Portugêses pela Universidade de Brasília - UnB (1997), com especialização em gestão de políticas públicas de cultura pela UnB (2008). É professor convidado Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj. Participa da coordenação da Rede de Educadores em Museus da Paraíba- REM/PB. Pesquisador na Rede de Pesquisa e (In)Formação em Museologia, Memória e Patrimônio (REDMus), da UFPB, e no Grupo de Pesquisa Museologias Insurgentes en Nuestra América - MINA, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0892-0560> | E-mail: atilabt@gmail.com

Artigo recebido: 07/07/2021

Aprovado para publicação: 31/03/2022

² Alguns dos pontos aqui traçados, adiantei no prefácio do livro *Educação patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios* (2021), organizado pelas professoras Simonne Teixeira e Aline

O patrimônio cultural está inserido no nosso cotidiano, nas nossas vidas e no nosso dia a dia. Por isso, ao falarmos em educação patrimonial, devemos levar em conta que ela pode estar presente tanto nas práticas educativas diretamente ligadas à escola, ou seja, no chamado ambiente formal da educação, como também no que se considera como ambiente não formal, que não está relacionado ao ensino sistemático. Aí a educação está presente para além dos muros da escola e pode se dar nos museus, nas praças, no meu bairro, nos quintais, na minha comunidade. Assim temos uma concepção ampla de abordagem do território como espaço educativo. Ademais, é preciso compreender que a linha entre a educação formal e não formal muitas vezes é tênue, mas o importante é a potência dessa relação e temos o patrimônio cultural como uma ferramenta propulsora de processos educativos que interligam esses dois pontos.

Por meio de estudos acadêmicos e instâncias coletivas de debate (como seminários, encontros, fóruns, etc), muitas discussões e reflexões já foram feitas para se pensar em que consiste a educação patrimonial, como também suas apropriações, as disputas em torno do termo e suas ressignificações. Trago aqui o que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, órgão federal de preservação da memória nacional no Brasil, concebe atualmente como educação patrimonial, que é reflexo de todo esse processo, construído a várias mãos e pensamentos. O Iphan, conforme a Portaria nº 137/2016, que estabelece as diretrizes para essa área, assim conceitua a educação patrimonial:

Art. 2º. Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão socio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Alguns elementos merecem destaque nessa concepção que nos dão a dimensão de como devemos atuar com a educação patrimonial. Um deles é que os processos educativos devem ser construídos de forma coletiva e dialógica, democrática e horizontalmente, na perspectiva de que o patrimônio cultural não pode ser imposto ou outorgado ao outro, de cima para baixo, na mesma medida em que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.22). E o outro ponto, que deste decorre, é que o patrimônio cultural deve ser apropriado socialmente, respeitando os diferentes olhares, saberes e cosmovisões das pessoas com quem lidamos. Só assim podemos conseguir o reconhecimento, valorização e preservação de suas referências culturais mais importantes, que estão atreladas à formação das identidades e memórias coletivas de distintos grupos sociais.

Para que possamos destrinchar melhor o que o Iphan nos quer dizer e o que isso tem a ver com o nosso dia a dia na escola, vamos levar em consideração as diretrizes para a educação patrimonial também explicitadas nessa portaria. Para tanto, devemos alertar que não existe uma receita de bolo de como atuar com a educação patrimonial, mas essas diretrizes nos servem como ingredientes³, que devem ser aplicados levando em conta as diferentes realidades e os diferentes públicos com que atuamos, sempre no sentido de uma prática educativa dialógica, reflexiva e crítica. Vamos lá!

Diretrizes ou ingredientes para a educação patrimonial

Portilho dos Santos e pelo professor Wagner Nóbrega Torres, integrantes do grupo de Grupo de Pesquisa CPNPq Oficina de Estudos do Patrimônio Cultural da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Unef. No entanto, as reflexões aqui estão mais detalhadas e aprofundadas, na dimensão do que permite um artigo acadêmico.

³ Trago essa metáfora a partir da fala da professora de História Marcella Albano, em sua palestra na *live* “Experimentações em história digital: caminhos de pesquisa no ensino de História”, promovida pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 21/09/2020.

A Portaria/Iphan nº 137/2016 claramente teve como base a publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, editada em 2014, em que traz todo o percurso histórico da construção de ações, projetos e políticas voltadas para a educação patrimonial pelo Iphan, abordando seus conceitos, acepções e as práticas pedagógicas a ela inerentes. Nessa publicação, da qual sugiro uma leitura mais acurada, algumas das diretrizes aqui abordadas estão detalhadas de forma mais aprofundada, de onde certamente podemos extrair ingredientes necessários para ações com o patrimônio cultural em nossas práticas educativas. Na portaria, as diretrizes a seguir vêm descritas em seu artigo 3º, as quais iremos refletir sobre cada uma delas.

I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais.

A primeira diretriz foca na participação social, que deve ser a tônica de todos os projetos educativos que tenham como suporte o patrimônio cultural, inclusive aqueles desenvolvidos na e pela escola. Parte de uma perspectiva educativa dialógica e horizontal, em que é importante a participação efetiva das pessoas dos diversos grupos sociais com os quais podemos atuar em conjunto. Aqui importa, nessa prática educativa democrática e horizontal, tanto o saber e os olhares das professoras e professores sobre os patrimônios culturais, como também dos estudantes e das pessoas com quem iremos trabalhar, seja um agente cultural local ou qualquer outra pessoa considerada uma referência cultural na comunidade, por conta do ofício (saber) que desenvolve, das celebrações que promove ou de qualquer outra manifestação cultural que pratica ou impulsiona.

O efetivo estímulo da participação social e uma escuta qualificada dos sujeitos que vivem e dão significados ao patrimônio cultural perpassam o que nos ensina o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos quando nos traz a ideia da *ecologia de saberes*. Como contraponto ao pensamento abissal, que não reconhece e invalida os diferentes saberes além daquele científico, acadêmico, ocidental e moderno, a ecologia de saberes parte da perspectiva do interconhecimento e “se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia” (SANTOS, 2009, p.44-45).

Em outras palavras, mas nesse mesmo caminho, Paulo Freire já nos apontava que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e questionava “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, 30). Encontramos a resposta no próprio Paulo Freire:

Se, na verdade, o sonho que nos amima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. ... O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (FREIRE, 1996, p.113).

Esse ensinamento vale para a nossa lida, enquanto educadoras e educadores, com o patrimônio cultural nos projetos educativos que desenvolvemos. O olhar da professora e do professor são muito importantes na mediação do processo educativo que tem o patrimônio cultural como suporte, mas a vivência dos educandos - seja de qualquer idade -, do seu grupo familiar e da sua comunidade são fundamentais na definição, valorização e apropriação do patrimônio cultural e nas ações que visam a sua preservação.

II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas.

Como já dissemos, o patrimônio cultural não está distante do cotidiano e da vida das pessoas. No senso comum, é recorrente relacionar o patrimônio cultural tão somente aos

chamados “centros históricos” das cidades. E projetos de educação patrimonial, na escola, muitas vezes se resumem à visita a esses espaços. O que essa diretriz nos ensina é que o patrimônio cultural está no nosso chão, nos nossos quintais, no meu bairro, na minha comunidade, nas pessoas com quem convivo ou que são referências para mim. Um projeto de educação patrimonial desenvolvido pela escola deve ter como perspectiva o seu entorno e a realidade vivida pelos alunos, ou seja, as suas próprias referências culturais que formam as suas identidades e constituem suas memórias coletivas. Nesse trabalho, eles podem perceber que toda comunidade e qualquer bairro ou lugar também têm sua própria história e referências culturais, que podem inclusive se relacionar ou não com os bens e lugares já consagrados como históricos ou patrimonializados oficialmente pelo poder público.

Esta diretriz nos conduz a uma preocupação sempre presente nos escritos de Paulo Freire: a relação entre a educação e a identidade cultural. Constantemente ele defende que, na nossa prática educativa, devemos pensar e respeitar a identidade cultural dos educandos. E quando nos ensina isso, sempre reflete na dimensão política do poder da herança cultural que forma as nossas identidades, como elas estão recortadas por questões ideológicas e de classe:

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmo, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, cultural, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só outra. Nem só, repetamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas. (FREIRE, 1994, p.94-95).

E adverte, ainda, que o reconhecimento das heranças culturais deve implicar o respeito a elas, mas não significando uma adequação pura e simples dos sujeitos a essas heranças (FREIRE, 1994). O reconhecimento e o respeito às heranças culturais também se dão de forma reflexiva, que podem, inclusive, implicar um esforço de mudança, de transformação social, com respeito ao outro, diferente identitariamente de mim, mas não permitindo que minha(s) identidade(s) seja(m) inferiorizada(s).

III - Valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais.

Essa diretriz é um convite à escola para atuar além dos seus muros. Os projetos de educação patrimonial têm no território, entendido como um espaço vivo e vivido pelas pessoas que lhes dão sentido, uma ferramenta de práticas educativas que reconheçam os diferentes olhares dos seus habitantes sobre esse espaço e incentivam novas formas de enxergá-lo. A cidade ou o campo são espaços educativos que, por meio do patrimônio cultural e das referências culturais locais, podem gerar experiências significativas para os alunos na sua relação com o meio ambiente em que vivem e com as pessoas que nele habitam.

Algumas iniciativas, em termos de políticas públicas, já apontavam a importância de conceber o território como espaço educativo, a exemplo desta, presente nas diretrizes para a educação patrimonial. É o caso do Programa Mais Educação, quando criado em 2007, no Brasil. Embora esse programa tenha sido totalmente reformulado ao longo do tempo e, infelizmente, perdido a sua dimensão de uma educação efetivamente integradora, vale a pena resgatar o que concebia como território educativo, pautando-se na seguinte passagem do geógrafo Milton Santos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do

trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (BRASIL, 2009, p.17)

Nada mais simples do que explicar o território educativo como *o chão mais a identidade*, pois só assim faz sentido conceber o patrimônio cultural a partir dos processos educativos. E só assim é possível ligar a escola à realidade dos alunos, ao seu entorno e às comunidades onde ela está inserida, consentindo que o conhecimento também se produz e se constrói nesse chão, onde são tecidas as relações sociais que formam as nossas identidades culturais. E Paulo Freire destaca que foi nesse chão onde mulheres e homens descobriram, historicamente, que era possível ensinar:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p.44).

IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural.

Trabalhar com o patrimônio cultural é, sobretudo, atuar no campo dos significados que as pessoas constroem e reconstróem em relação aos bens culturais que lhe são fundamentais para a formação de suas identidades. Portanto, uma dimensão importante é como nós, enquanto sujeitos históricos, somos afetados ou afetadas pelos patrimônios culturais. Essa afetação pode ser de formas variadas, inclusive de indignação ou objeção ao patrimônio. Mas o favorecimento de relações afetivas é também essencial como um ato de apropriação do patrimônio cultural, na medida em que as referências culturais estão ligadas à conformação de nossas identidades e permeiam as relações que construímos com o lugar onde vivemos. É importante, da mesma forma, considerar as afinidades dos alunos. Saber, por exemplo, quais os estilos musicais apreciam e como, a partir das letras das músicas e dos passos da dança, podemos refletir e problematizar sobre nossas identidades culturais.

Para que possamos trabalhar o patrimônio cultural na dimensão da afetividade e do afetamento, precisamos compreendê-lo de forma ampla e assentir que o patrimônio cultural só tem razão de ser na medida em que são as pessoas que dão significados aos bens culturais. Para melhor explicar isso, me valho das palavras do cantor e compositor Gilberto Gil, num trecho de um dos seus discursos sobre o patrimônio cultural quando exercia o papel de ministro da Cultura no Brasil:

Pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial. (IPHAN, 2008)

Essa descrição poética do nosso compositor ministro parte da perspectiva do patrimônio a partir das pessoas e, portanto, dos significados e afetamentos que elas desenvolvem socialmente entre si, em relação aos bens culturais patrimonializados, carregados de suor, sonhos, cheiros, cosmologias, energias e sentidos. Enfim, carregados de vida e afetividade. Isso reforça ainda mais a defesa que Paulo Freire (1994) faz à identidade cultural de cada um de nós como sujeitos na prática educativa, sejamos educadores ou educandos, e no respeito às diferentes formas de ser e estar no mundo.

V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais.

A educação patrimonial deve, necessariamente, lidar com os conflitos e com as relações de poder que envolvem os bens patrimoniais, sempre numa perspectiva dialógica, reflexiva e crítica, com a participação efetiva das comunidades, considerando os diferentes saberes, práticas de preservação e apropriações do patrimônio cultural. Como já vimos, um bem só é patrimonializado porque são as pessoas que lhe atribuem significados e valores, sejam eles afetivos, simbólicos, históricos, artísticos, etc.

Desta forma, na realização de projetos de educação patrimonial, há que se ter em mente a plurissignificância dos bens patrimoniais, que podem abarcar diferentes olhares, apropriações e afetamentos. São significações e ressignificações construídas e reconstruídas a todo momento a partir da relação dos sujeitos entre si e com os próprios bens. E nesse jogo, conflitos e dissensos também podem surgir e alimentar a lida e a nossa relação com os bens patrimoniais. A educação patrimonial, é importante frisar, não visa resolver os conflitos, mas atuar na perspectiva de considerar os diferentes olhares das pessoas e dos grupos sociais na apropriação dos patrimônios culturais.

Paulo Freire a todo momento nos mostra que o ato de educar e as palavras jamais são neutros. Não é à toa que ele escreve o livro “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar” (1994) como se estivesse se dirigindo diretamente às professoras. Nessa obra há um claro recorte de gênero, considerando que as mulheres são a esmagadora maioria quando pensamos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Na assunção do termo “professora” (a profissional que tem um compromisso ético e político) em vez de “tia” (aquela que desenvolve seu ofício de forma servil e apenas por vocação), o autor aponta que, na oposição entre essas palavras, são escamoteadas relações de poder que visam manter determinados estratos de dominação de um grupo social sobre outros.

Da mesma forma que as palavras não são neutras, é preciso reforçar que nem a memória nem o patrimônio são neutros. Pelo contrário, não há patrimônios inocentes e todos eles são politizados. A memória coletiva é sempre parcial e ideológica, pois ela só se constitui pela seleção, em que há uma relação direta no jogo entre recordar e esquecer. Por isso, ela institucionaliza poderes e representa o poder daqueles que selecionam em nome dos outros. Quando elegemos algo como patrimônio, temos a consciência de que deixamos de lado outras escolhas. Assim, a memória é, sobretudo, mais esquecimentos do que lembranças.

Portanto, atuar com o patrimônio e, conseqüentemente, com a educação patrimonial implica estar inserido no campo dos conflitos inerentes à conformação das memórias coletivas e das disputas nelas envolvidas entre os diferentes sujeitos e grupos sociais. Para isso, os projetos educativos não podem se furtar de desmascarar e refletir sobre as ideologias subjacentes aos patrimônios culturais eleitos, na maior parte das vezes, pelo poder público ou por seus agentes. O favorecimento de relações afetivas para com o patrimônio cultural é essencial para sua apropriação, na medida em que as referências culturais estão ligadas à conformação de nossas identidades e permeiam as relações que construímos com o lugar onde vivemos. No entanto, o que não pode ser aceitável é que a patrimonialização de bens refrate injustiças sociais e relações de dominação que muitas vezes estão estruturalmente impregnadas na nossa sociedade, pois “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens [e das mulheres]” (FREIRE, 1970, p.39).

VI - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas.

Na medida em que consideramos que o patrimônio cultural está no nosso cotidiano e no dia a dia das pessoas, não podemos pensar que ele está isolado e desconectado das demais dimensões que envolvem a nossa vida. Dessa forma, no desenvolvimento de projetos de educação patrimonial com os alunos e comunidades, deve sempre ser feita a reflexão de como o patrimônio cultural se relaciona, impacta ou é impactado por outras políticas também

importantes para a vida das pessoas. Muitas dessas políticas são claramente relacionadas com a área da cultura, como a própria educação, o turismo, o planejamento urbano ou o meio ambiente. Mas o patrimônio cultural também está relacionado a outras que garantem o efetivo direito à cidade e a uma cidadania plena, como direitos humanos, saúde, habitação, saneamento básico, infraestrutura urbana, lazer, etc.

Paulo Freire entende que a cidadania é uma invenção e uma produção política, frisando que em nossa sociedade ela é extremamente marcada por tradições autoritárias e discriminatórias na perspectiva do gênero, raça e classe. Nesse sentido, alerta que

o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substancialmente a democracia. (...) A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela. (FREIRE, 1994, p.119)

Não é comum relacionarmos o patrimônio cultural à cidadania, mas em nossas ações e projetos voltados para a educação patrimonial precisamos estar atentos a essa sua dimensão política. Devemos estar cientes de que a construção e valorização de memórias coletivas de diferentes grupos sociais têm um papel estratégico nas distintas políticas públicas implementadas pelo Estado, podendo abarcar a “patrimonialização das diferenças” (ABREU, 2015) ou, infelizmente, reproduzir as relações estruturais de dominação existentes, reafirmando hierarquias e privilégios historicamente enraizados na nossa sociedade.

VII - Incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional.

Esta diretriz tem forte relação com a anterior e está associada à ideia de *patrimônio integral*, o qual considera e está atrelado aos problemas e às demandas sociais das comunidades. Com esta diretriz, buscamos pensar o patrimônio cultural de forma orgânica no sentido de que sua apropriação e as práticas de preservação estão intimamente ligadas a ações que visam ao desenvolvimento sociocultural, tanto localmente como em níveis mais amplos.

Uma referência fundamental para pensarmos esta diretriz e a ideia de patrimônio integral é o livro “Raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local” (2012), do historiador, arqueólogo e museólogo Hugues de Varine, que tem Paulo Freire como um dos grandes influenciadores do seu pensamento e de suas ações, com destaque para sua prática no campo da museologia social e comunitária (CHAGAS,1996). Nessa publicação, Varine debate a temática de forma conceitual e apresenta diversos casos, em diferentes países, de projetos educativos que aliam o patrimônio cultural à questão da sustentabilidade sociocultural. Ele assume como princípio que

o patrimônio, sob suas diferentes formas (material ou imaterial, morto ou vivo) fornece o **húmus**, a terra fértil necessária ao desenvolvimento. O desenvolvimento não se faz “fora do solo”. Suas raízes devem se nutrir dos numerosos materiais que, na sua maioria, estão presentes no patrimônio: o solo e a paisagem, a memória e os modos de vida dos habitantes, as construções, a produção de bens e de serviços adaptados às demandas e às necessidades das pessoas. (VARINE, 2012, p.18, original grifado).

Assim os projetos educativos devem ter com premissa que a educação patrimonial, por meio da escola, pode propiciar dinâmicas criativas para os alunos e toda a comunidade escolar se relacionarem com o patrimônio de sua região. Partindo do contexto sociocultural local, é possível refletir de que modo as demandas sociais podem ser atendidas ou trabalhadas na sua

relação com o patrimônio cultural, com vistas ao desenvolvimento local e ao exercício pleno da cidadania.

VIII - Considerar o patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar.

Esta última diretriz está diretamente ligada ao ambiente escolar. É muito comum o patrimônio cultural constar nos temas das aulas das professoras e professores de História e, às vezes, de Artes. No entanto, o patrimônio cultural é transversal e interdisciplinar, podendo ser abordado nas diferentes disciplinas e nos diferentes níveis de ensino, respeitando as especificidades de cada faixa etária e as distintas realidades locais.

Assim já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e agora também na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (na ideia de artes integradas). A educação patrimonial ainda tem como potência a possibilidade de articular o conhecimento oferecido pelo programa curricular da escola com os saberes imersos nas comunidades, o que comumente chamamos de conhecimentos tradicionais dos detentores das referências culturais. É possível atrelar, por exemplo, os conhecimentos da geometria e da matemática no saber-fazer de um mestre barqueiro no desenvolvimento de seu ofício. E quanto conhecimento podem nos trazer um mestre ou uma mestra cirandeira, na composição de suas músicas, ou um poeta cordelista na construção de suas histórias! Ou também uma mestra parteira, demonstrando como seu ofício está intimamente ligado às demandas sociais por uma saúde pública universal e de qualidade.

Enfim, as possibilidades de experiências são inúmeras e diversas! O que cabe destacar nessa transversalidade e interdisciplinaridade é que elas sejam propícias para uma educação ativa, criativa, curiosa e insurgente, no sentido de que deve ser construída no chão e na realidade dos alunos, de modo que os educandos sejam levados “a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” e conduzidos para uma “constante mudança de atitude” (FREIRE, 1983, p.93). É a defesa mesmo de uma educação que não coisifique ou fetichize o homem-objeto, mas uma educação emancipadora, centrada no homem-sujeito.

Considerações (ou questões) finais

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996, p. 58)

Por tudo o que foi aqui escrito, podemos demonstrar o quanto o pensamento do educador Paulo Freire está impregnado na concepção de educação patrimonial que defendemos e como ele está entrelaçado nas diretrizes aqui destrinchadas. E mais oportuno ainda se faz reforçar os seus ensinamentos neste ano de 2021, quando comemoramos o seu centenário de nascimento.

O trecho acima, da sua *Pedagogia da autonomia*, dialoga bastante com o que trazemos sobre a educação patrimonial feita na escola, pela escola ou para além dela. A nossa vida, a nossa cultura, os nossos sonhos, o nosso ensinar-aprender, os nossos patrimônios culturais se realizam ou se concretizam por meio da dialogicidade e pela interação entre os sujeitos sociais.

Por isso eles não são possíveis sem politizar. No âmbito de nossa discussão, isso requer considerar que todo patrimônio cultural é político, no sentido de que, na sua conformação e apropriação, são as pessoas que lhe dão significados e, nesse processo, há relações de poderes entre os sujeitos sociais que o disputam. Em outras palavras, a patrimonialização de um bem está diretamente ligada à preservação de memórias coletivas. Mas como vimos, justamente por trabalhar no campo da memória, os patrimônios culturais também institucionalizam

esquecimentos, sobretudo de grupos sociais historicamente marginalizados e subalternizados (ou oprimidos, como diria Paulo Freire).

Assim, no jogo de disputa pela memória coletiva por meio dos patrimônios culturais, algumas questões são fundamentais e precisam ser refletidas de forma coletiva nos projetos de educação patrimonial a serem desenvolvidos pela escola: Como nós, enquanto educadoras e educadores, estamos contribuindo para que o patrimônio cultural seja efetivamente representativo da diversidade cultural e dos diferentes grupos sociais? Como podemos atuar para que os processos de patrimonialização sejam uma ferramenta política para a valorização de grupos sociais historicamente subalternizados /marginalizados/esquecidos/oprimidos? Como estamos contribuindo, por meio de nosso projeto de educação patrimonial, para que o processo educativo seja efetivamente emancipatório, dialógico e voltado para o desenvolvimento integral dos grupos e comunidades com os quais a escola atua intra e extramuros?

Mais do que respostas, a pretensão é realmente suscitar a reflexão. Atuar no campo do patrimônio cultural e especificamente com a educação patrimonial, cabe reforçar, é lidar com esses conflitos e com as relações de poder (simbólicas, econômicas, políticas, hegemônicas e contra-hegemônicas) que envolvem os bens patrimoniais. O importante, nessa lida, como nos anunciam as diretrizes aqui debatidas, é que ela seja sempre numa perspectiva dialógica, reflexiva e crítica, com a participação efetiva das comunidades e das pessoas, considerando, de uma forma horizontal e democrática, os diferentes saberes, olhares e cosmovisões perante o patrimônio cultural e seus processos de preservação.

Retomando algumas palavras do pensamento de Paulo Freire, o patrimônio cultural e os processos educativos a ele atrelados devem estar a serviço da transformação social, da esperança, da utopia e da libertação.

Referências

ABREU, R. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In TARDY, C., DODEBEI, V. (orgs.) (2015). *Memória e novos patrimônios*. Marselle: OpenEdition Press, pp 67-93.

ALBANO, M.. *Experimentações em história digital: caminhos de pesquisa no ensino de História*. Live promovida pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 21/09/2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eBafNaDQmsU>. Acesso em 25/05/2021.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade. (2009). *Territórios Educativos para Educação Integral*. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2017). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.

CHAGAS, M. d. S. (1996). Respostas de Hugues de Varine às perguntas de Mário Chagas. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, 5, p. 5-18, sem..

FLORÊNCIO, S. R.; et all. (2014). *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Brasília: Iphan/DAF/Cogedi/Ceduc.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1987). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1994). *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. (2008). *Programa Nacional do Patrimônio Imaterial*. Folder institucional, Brasília: Iphan.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. (2016). *Portaria/Iphan nº 137*, de 28 de abril.

SANTOS, B. d. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, CES.

TEIXEIRA, S., SANTOS, A. P.; T. W. N. (orgs.) (2021). *Educação patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios*. Macaé: UNEF.

VARINE, H. d. (2012). *As Raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Porto Alegre: Medianiz.