

Para uma pedagogia do patrimônio

Gilmar Rocha¹

Resumo

A Educação Patrimonial é hoje objeto de política nacional, e desperta o interesse de instituições da sociedade civil e da Academia. Este texto apresenta, de maneira breve e exploratória, o processo de “institucionalização da Educação Patrimonial” em tempos recentes no Brasil, tendo como foco principal o papel desempenhado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Ao que tudo indica, assistimos desde então a elevação da Educação Patrimonial em algo mais denso e profundo do que somente uma política de Estado, senão uma pedagogia de ensino, pesquisa e extensão, que, ao longo do tempo, pode contribuir para que se repense o próprio significado da Educação. Trata-se de uma reflexão epistemológica com motivação antropológica.

Palavras-chave:

Educação patrimonial. CAPES. IPHAN. Pedagogia. Epistemologia.

¹ Doutor em Antropologia Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral na mesma instituição; professor do Departamento de Artes e Estudos Culturais da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil; coordenador do Grupo de Estudos Artesanias, Paisagens Corporais e Culturas Populares (UFF/CNPq). E-mail: gr@id.uff.br.

For a heritage pedagogy

Gilmar Rocha²

Abstract

Heritage Education is nowadays the subject of national politics and arouses the interest of civil organizations as well as academic institutions. In a brief and exploratory way, this text presents the process of “institutionalization of Heritage Education” in recent times in Brazil, mainly focusing on the role played by National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN). It seems that, since then, we have witnessed an increase in Heritage Education into something more dense and profound than just a State policy, but a pedagogy of teaching, research, and extension, which gradually can contribute to rethinking the meaning of education. It is an epistemological reflection with anthropological motivation.

Keywords

Heritage education. CAPES. IPHAN. Pedagogy. Epistemology.

² PhD in Cultural Anthropology, Federal University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; postdoctoral internship at the same institution; professor at the Department of Arts and Cultural Studies, Fluminense Federal University, State of Rio de Janeiro, Brazil; coordinator of the Study Group for Crafts, Body Landscapes and Popular Cultures (UFF/CNPq). E-mail: gr@id.uff.br.

Introdução

Não faz muito tempo, a Revista CPC, do Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo (USP), trazia na apresentação da edição especial n. 27 – dossiê dedicado à Educação Patrimonial, organizado por Gabriel Fernandes, João Demarchi e Simone Scifoni –, o seguinte diagnóstico:

Temática relativamente nova, desconhecida por muitas escolas e menosprezada pelas instituições de patrimônio do Brasil, a Educação Patrimonial é, também, pouco presente na reflexão crítica que se faz nas universidades. Apesar disso, ela tem se multiplicado cada vez mais em suas práticas, ações e projetos pelo país afora na forma de cartilhas, guias, exposições, folhetos, cadernos pedagógicos, proposições de jogos e atividades lúdicas. Se, por um lado, esse fato engrossa quantitativamente o campo de atuação, em contrapartida não traz necessariamente o significado de avanço qualitativo nas concepções, já que, muitas vezes, tais práticas são destituídas de fundamentação teórica mais consistente, e, por isso, têm repetido abordagens educacionais defasadas, conservadoras e conteudistas. Nesse sentido, destaca-se a importância da constante reflexão crítica sobre as ações educativas, para evitar possível contradição entre uma proposta que, embora imbuída de boas intenções, possa ser, na prática, conservadora. (FERNANDES; DEMARCHI; SCIFONI, 2019, p. 7).

A Educação Patrimonial integra a agenda da política nacional na atualidade. Não por acaso, cresce o número de estudos sobre o tema nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como, o interesse de grupos da sociedade em museus, organizações não governamentais, associações culturais, instituições de ensino, entre outros órgãos. A verdade é que o tema da educação patrimonial “caiu no gosto popular”, observa Mário Chagas (2013); porém, advertem Silveira e Bezerra (2007), de forma acrítica, tornando-se assunto da moda. Talvez, por isso mesmo, nos provoque inquietações, dúvidas e perguntas.

Inicialmente, deve ser ressaltado que desde o início dos anos 2010, venho desenvolvendo um conjunto de reflexões em torno dos campos da Antropologia, da Educação, do Patrimônio/Cultura Popular. Nesse sentido, minhas reflexões acadêmicas, pesquisas e textos estão em processo, em elaboração e, por isso mesmo, dados, conceitos e teorias têm merecido um constante repensar, exigindo um trabalho de reanálise ao longo dessas duas décadas. Este texto não foge a esse processo e, nesse percurso, a educação patrimonial tornou-se um ponto de convergência ao possibilitar um diálogo mais denso e fecundo, favorecendo a

interação interdisciplinar entre áreas e/ou “campos” à luz da perspectiva da antropologia social e cultural.³

Este texto, portanto, é parte desse processo de pesquisa em torno da Antropologia, da Educação, e do Patrimônio Cultural. Inicialmente, foi apresentado como comunicação em Mesa Redonda sobre *A Educação Escolar e as Aprendizagens na Cultura*⁴; na ocasião, realizei um levantamento de fontes e dados sobre a Educação Patrimonial junto ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), além de pesquisas bibliográficas em instituições de ensino superior, cobrindo o período referente aos anos de 1987 a 2013. Naquele momento, foi-me possível identificar um número expressivo de trabalhos acadêmicos e institucionais voltados para a educação patrimonial que começavam a ganhar corpo e visibilidade.⁵

Recentemente, vi-me instigado a reavaliar o “estado da arte” da educação patrimonial, muito em razão da sua relevância política e sociológica – a se julgar o descaso político com as pautas da educação, cultura, patrimônio, meio ambiente, saúde – no governo atual, e epistemológica, tendo em vista os campos da educação, do patrimônio e das ciências humanas e sociais. Então, realizei um novo levantamento dos dados referentes à produção acadêmica em torno da Educação Patrimonial, cobrindo um período mais longo, desde a década de 1980 aos dias de hoje, tendo como marco os anos 2020. A avaliação dessa “paisagem intelectual” (in)formada pelos dados da CAPES e o papel desempenhado pelo IPHAN na institucionalização da educação patrimonial, são objetos de análise neste texto. O objetivo,

³ Em 2011, tive a oportunidade de coordenar o projeto Implicações Socioeducacionais do Artesanato em Oriximiná/PA, na região amazônica, às margens do rio Trombetas - afluente do Amazonas (PROEXT/MEC-SIGPROJ 53392.308.60348.14052010). O inventário do artesanato tradicional era a base para se trabalhar o processo de formação dos professores da região. Como resultado da minha participação nesse projeto (entre 2010-2016, primeiro como coordenador, e, posteriormente, na condição de pesquisador), produzi diversas ações e produtos (p. ex.: a produção e divulgação de artigos em revistas, em livros, em catálogo, no formato de cadernos de textos), com destaque para a elaboração de uma proposta teórico-metodológica em torno da “Etnoeducação” (ROCHA; RUSSI; ALVAREZ, 2013; ROCHA, 2016). Essa experiência não teria sido possível sem o estímulo e a parceria da amiga Profa. Dra. Adriana Russi, a quem dedico, modestamente, essas breves reflexões.

⁴ Durante o Workshop Internacional *Diálogos nas fronteiras: a educação como objeto de investigação na antropologia brasileira*, realizado nos dias 11 e 12 de junho de 2015, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, sob a coordenação da Profa. Dra. Sandra Tosta.

⁵ Foram identificados 45 trabalhos acadêmicos, sendo 41 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, com a predominância da área da Educação, seguida pela História; distribuídas por 16 estados da nação. Também é curioso o fato do Rio Grande do Sul ser o estado com o maior número de trabalhos, seguido por Minas Gerais. O forte apelo da tradição nesses estados provoca nossa imaginação sociológica; mas esse é um ponto a ser investigado em outro momento, em outro lugar. Vale ressaltar ainda que mais de 90% desses trabalhos foram escritos a partir do ano 2000, o que mostra a relevância do tema desde então. Não é demais lembrar que esse levantamento não tem a pretensão de catalogar todos os trabalhos existentes sobre o assunto (ROCHA, 2016).

então, é deflagrar uma breve reflexão em torno da educação patrimonial para além de objeto de política nacional, em especial, sobre a constituição epistemológica de uma “pedagogia da educação patrimonial”, ou melhor, em sentido ampliado: “pedagogia do patrimônio”.

De metodologia à pedagogia?

“Metodologia da Educação Patrimonial”, “Método da Educação Patrimonial”. É assim que as autoras do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) – espécie de texto “fundador de discursividade” –, definem a educação patrimonial. Posteriormente, em documento disponível no site do IPHAN, Maria de Lourdes Horta ratificou a ideia segundo a qual “a metodologia da educação patrimonial pode ser um instrumento valioso para o trabalho pedagógico dentro e fora da escola”⁶. O espírito da metodologia irá rondar a educação patrimonial por muito tempo ainda, como se pode ver no “Inventário Participativo – manual de aplicação”, editado em 2016. Embora o “Inventário” - que lembra, em alguma medida, as antigas Instruções Práticas de Etnografia⁷ -, tenha como ferramentas, metodologias já existentes no IPHAN - o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC)-, se rende a uma concepção mais ampla e fecunda próxima da pedagogia quando destaca “o alvo primordial dos ‘inventários participativos’ parece ser a mobilização e a sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção do conhecimento e participação” (INRC, 2016, p. 6). Proposição essa central à constituição da pedagogia do patrimônio.

Mas a definição da educação patrimonial como método ou metodologia é uma dentre muitas outras. O prestígio da educação patrimonial na atualidade parece proporcional à sua indefinição conceitual. Afinal, de que se trata a educação patrimonial? Constitui-se um novo “campo” ou “subcampo” que alia pesquisa, ensino e extensão?, ou trata-se de um “objeto” de políticas públicas? (CASCO, 2006) ou, ainda, de uma metodologia de pesquisa aliada à promoção social? (FRONZA-MARTINS, 2006); quem sabe, ação educativa composta de várias metodologias? (OLIVEIRA, 2011); seria, então, um caminho pedagógico para a valorização de bens patrimoniais? (RIBEIRO; SANTOS, 2008); ou, um meio para a

⁶ Disponível em: portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educa%C3%A7%C3%A3o_patrimonial.pdf. Acesso em: 8 maio 2021.

⁷ São exemplares as *Instruções Práticas para pesquisas de antropologia física e cultural I*, da Sra. Diná Lévi-Strauss, publicado em 1936; quanto ao *Manual de Etnografia*, de Marcel Mauss, originalmente publicado em 1947.

afirmação de identidades culturais e o reconhecimento de certos grupos sociais? (PIRES, 2010); veículo de promoção de vínculos simbólicos de reciprocidade entre os homens e seus bens culturais? (FARIA; WOORTMANN, 2009); de resto, a questionável definição da educação patrimonial como “instrumento de alfabetização cultural”? (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). É provável que seja tudo isso e algo mais. Ao que tudo indica, em razão desse cenário é que se justifica, talvez, o desenvolvimento da “política disciplinar” dirigida à educação patrimonial, como sugerem alguns documentos disponíveis no site do IPHAN.⁸

Em sentido amplo, a educação patrimonial não é fato novo cuja prática tenha surgido há pouco na sociedade contemporânea; é parte da história da formação dos Estados nacionais e tem estreita relação com a cultura dos museus (GONÇALVES, 2007) e se alia à tradição colonial do Ocidente (TOLENTINO, 2018). A criação dos museus, em sintonia com o projeto de formação dos Estados nacionais, almejou não só a salvaguarda da memória histórica e dos bens culturais, mas também a ensinar e a valorizar a história e a cultura de um povo. Como observam Pereira e Oriá (2012, p. 163),

Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional com o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância, é a herança de gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação.

No Brasil, a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937 – posteriormente transformado no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) –, a partir do projeto elaborado por Mário de Andrade sob encomenda de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, iria dar impulso ainda maior aos museus como “agências educativas”⁹.

Inúmeros trabalhos destacam a estreita relação entre o patrimônio cultural e a educação desde então, seja no âmbito do IPHAN (GONÇALVES, 1996), seja no dos museus (FIGUEIREDO; VIDAL, 2005). Mas foi a partir do I Seminário sobre o Uso Educacional de

⁸ Página do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Ver, em especial, a seção Textos e Artigos Sobre Educação Patrimonial: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1154/>.

⁹ Tomo emprestado de Mário de Andrade sua ideia de “agência educativa” dos museus, que se contrapõe à visão tradicional dos museus como lugar de celebração de vultos e feitos patrióticos, voltados para o imaginário das elites e dos “colonizadores”. Mesmo que o projeto de Mário de Andrade não tenha sido absorvido na totalidade, representou um movimento importante em direção ao que, futuramente, seria implementado pelos novos museus e pelo Decreto nº 3.551, de 2000, que instituiu o registro do patrimônio imaterial no Brasil.

Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, em 1983, que o termo “Educação Patrimonial”, de origem inglesa (*heritage education*), institucionalizou-se no Brasil. Posteriormente, seria publicado o *Guia básico de educação patrimonial*, em 1999; o que certamente representou um avanço para as reflexões sobre o patrimônio e a educação. Contudo, o foco predominante do Guia é dirigido ao patrimônio de “pedra e cal”, significando isso uma ênfase no objeto e não no sujeito, perspectiva assumida desde a última publicação do IPHAN: *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, de 2014 – aqui objeto de atenção especial¹⁰.

A julgar pelo título *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, não é difícil imaginar que se trata de um documento no qual se faz um balanço histórico do tema, bem como um movimento a favor da política nacional de educação patrimonial no Brasil para os próximos anos. Memória, projeto e missão, são os termos que parecem conduzir a produção desse material, visando a promoção da diversidade cultural, das identidades locais e da interação entre a história e a biografia das pessoas, desde alunos, professores e as comunidades em geral. Do ponto de vista epistemológico, a implementação dessa política educacional parece caminhar em direção ao campo da pedagogia - entendida em sentido amplo como conjunto de reflexões de ordem teórica e prática acerca dos processos de aprendizagem formal e não formal. Portanto, mais do que um diagnóstico da educação patrimonial hoje, o referido documento pode ser visto como um programa na medida em que propõe o vínculo com o passado histórico e memorialístico da instituição ao mesmo tempo que se antecipa em orientar as ações futuras. Somemos a isso o levantamento de dissertações de mestrado e de teses de doutorado produzidos sobre o tema nos últimos quarenta anos e temos uma “paisagem” cujos contornos nos levam a refletir sobre os desafios, limites e possibilidades para o desenvolvimento de uma pedagogia do patrimônio.

A CAPES, o IPHAN e a Educação Patrimonial

Recentemente, retomei e ampliei o levantamento da produção acadêmica sobre educação patrimonial no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, entre as décadas de 1980 a 2020, identifiquei

¹⁰ O IPHAN promoveu a publicação de outros materiais como, por exemplo, o *Manual de atividades práticas de educação patrimonial* (GRUENBERG, 2007). Essa publicação, bem como outras disponíveis no site da instituição, são parte das iniciativas do IPHAN para o desenvolvimento da política cultural nacional de educação patrimonial no Brasil.

cerca de duas centenas de trabalhos (mestrados e doutorados) que direta e indiretamente estão relacionados ao tema. Mais precisamente, 119 trazem explícito no título a categoria Educação Patrimonial, sendo 114 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Ao longo desses 40 anos, a produção acadêmica se intensificou a partir dos anos 2000, com a quase totalidade dos trabalhos apresentados nos 39 Programas de Pós-Graduação, distribuídos no conjunto dos 20 Estados (incluindo o Distrito Federal) da nação¹¹.

Destaca-se nessa “paisagem acadêmica” o fato de prioritariamente a maioria dos trabalhos se concentrarem nos programas de Educação, seguido pela História. Ensino de História e Gestão do Patrimônio Cultural aparecem como novas frentes de pesquisa se comparado com o levantamento realizado até 2013. Embora o Programa de Gestão do Patrimônio Cultural se afigurar como uma nova frente de pesquisa é, no mínimo, curioso, salvo engano, a se julgar a proximidade ou afinidade da educação patrimonial com os temas da cultura, da identidade, da diversidade, etc., o fato da Antropologia apresentar somente um trabalho ao longo de todos esses anos até o presente momento. Essa distância também se estende à educação em geral; pois somente nos últimos anos assistimos a emergência de grupos de pesquisa, a realização de Congressos e Seminários, a produção de artigos e de livros etc., revelando uma incipiente “antropologia da educação”¹². De resto, os Estados de Rio Grande do Sul e Minas Gerais permanecem como as principais referências no conjunto das produções acadêmicas, seguidos agora pelo Rio de Janeiro e Goiás. Toda essa “paisagem” pode ser observada no quadro da produção acadêmica sobre a educação patrimonial/CAPES (1980-2020), ao final do texto (Apêndice).

O trabalho de Cleo Oliveira, de 2011, é referencial para o entendimento do papel do IPHAN no processo de institucionalização da educação patrimonial. Já naquele momento a autora chamava a atenção para a escassa produção científica sobre o assunto. E constatava, de um lado, a relativa falta de orientação segura da parte do IPHAN para com as iniciativas das Secretarias Estaduais; do outro lado, a dispersão do “campo” em torno dos “estudos de caso”. Observa-se ainda o fato de grande parte das ações educativas, embora inspiradas em Paulo Freire, serem tributárias de práticas pedagógicas tradicionais. Em sintonia com a abordagem

¹¹ Os trabalhos produzidos antes de 2012 dificultam o registro mais preciso em razão de não apresentarem informação mais detalhada, por exemplo, resumo e palavras-chave. Expediente esse introduzido no banco de dados da CAPES desde a implantação da Plataforma Sucupira. Um grande número de trabalhos, quase uma centena, está relacionado à educação patrimonial, mas como educação não formal.

¹² A “antropologia da educação”, entendida como campo ou subcampo, é parte de um processo relativamente recente, no entanto, desde algumas décadas, Carlos Rodrigues Brandão, Neusa Gusmão, Tania Dauster, Sandra Tosta, entre outros, pioneiramente, realizam pesquisas nessa área. A história da relação entre a antropologia e a educação, e sua constituição como campo, é ainda um território aberto à investigação.

crítica de Tolentino (2018), destaca-se que a educação patrimonial era então a expressão de uma visão identitária e memorialística, cúmplice do projeto de construção nacional em oposição à ideia de uma ação educativa transformadora e, suficientemente ampliada, capaz de abarcar contextos múltiplos, valorizar a diversidade de bens e de manifestações culturais, bem como ampliar e aprofundar as interpretações em torno das experiências de educação patrimonial. De certa forma, esse diagnóstico será ratificado pelo próprio IPHAN no documento referido acima:

Nos últimos anos, multiplicaram-se iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial. Ao adotar a expressão Educação Patrimonial, uma grande variedade de ações e projetos com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos foi realizada por todo o país. Não obstante à extrema pertinência e à importância dos resultados alcançados por essas iniciativas, nem sempre se discerne uma orientação programática definida, subjacente a esse conjunto heterogêneo: ações pontuais e esporádicas de promoção e divulgação se acotovelam com propostas educativas continuadas, inseridas na dinâmica social das localidades; projetos e encontros, materiais de apoio, cadernos temáticos e publicações resultantes de oficinas se misturam à práticas significativas em que esses materiais não constituem um fim em si mesmo; ao contrário, compõem partes de processos educativos. (IPHAN, 2014, p. 19).

Sem perder de vista as diversas iniciativas político-culturais anteriores, muitas das quais objetivando a diminuição da distância entre a escola e a sociedade, a renovação, ou atualização, do significado da educação, tem respaldo em ações e projetos como: o Projeto Integração (1983), criado pela Fundação Nacional Pró-Memória; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; o Decreto n. 3.551, de 2000, de registro do patrimônio imaterial; a *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*, UNESCO, de 2005; ações convergentes na ampliação das concepções de educação e de patrimônio cultural por meio da criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC), em 2004, a cargo do IPHAN¹³.

¹³ Com a ampliação da noção de patrimônio cultural por meio do Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu o “Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial”, um número significativo de objetos, lugares, atividades, ganharam a atenção da educação patrimonial. Assim é que, por exemplo, os museus (FRONZA-MARTINS, 2006), o turismo (RIBEIRO; SANTOS, 2008), a história (GALZERANI, 2013), as brincadeiras infantis (SILVA, 2011), os cemitérios (CARRASCO; NAPPI, 2009), a culinária etc. (PIRES, 2010), portanto, inúmeros casos de educação formal e não formal, são utilizados como instrumentos pedagógicos. Vale destacar o protagonismo da Equipe de Educação Patrimonial de João Pessoa-PB, na produção dos *Cadernos Temáticos* (versando sobre Orientação aos professores, identidade, memória, museus, cidades, ações afirmativas etc., material disponível no site do IPHAN; até o momento um total de seis) que apresentam inúmeros casos e experiências de educação patrimonial em alguns estados. Também é importante dar destaque à criação, em 2003, do Laboratório de Educação Patrimonial (LABOEP) da Universidade Federal Fluminense.

Soma-se a isso a realização de encontros, oficinas e seminários visando o desenvolvimento da política nacional de educação patrimonial, que passou a ser implementada a partir de projetos e ações de governo como Mais Educação (2007), Mais Cultura (2007), Cultura Viva (2014) e Programa de Extensão Universitária/ProExt (2007), e que seriam coroadas com a institucionalização do Sistema Nacional de Cultura (2005) e com o Plano Nacional de Cultura (2010). Do outro lado, concorre a sociedade civil com as ONGs, com as associações de moradores, com os centros culturais locais, fomentando o desenvolvimento das Casas do Patrimônio, sem dúvida, a iniciativa de maior projeção nesse cenário, pois é considerada como o “principal eixo da política da educação patrimonial”.

Longe de se restringir à instalação de uma estrutura física, as Casas do Patrimônio constituem, antes, um desafio: ampliar os espaços de diálogo com a sociedade a partir da Educação Patrimonial, multiplicando locais de gestão compartilhada e de construção de políticas públicas de Patrimônio Cultural. É o primeiro passo para transformar as sedes do IPHAN e instituições parceiras da sociedade civil em polos de referência sobre o Patrimônio Cultural, fomentando a criação de novas práticas de preservação, sobretudo por meio de ações educacionais formais e não formais, em parceria com escolas, agentes culturais, instituições educativas não formais e demais segmentos sociais e econômicos. (IPHAN, 2014, p. 36)¹⁴.

A verdade é que esse conjunto de ações político-culturais somam para a criação de um ambiente mais favorável - não significando isso a ausência de conflitos e/ou resistências - às mudanças nos campos da educação e do patrimônio cultural. O que se observa, então, é que passado mais de uma década entre o período de publicação do Guia (1999) até o momento de edição de *Educação Patrimonial* (2014), ocorre uma mudança de perspectiva e de orientação do IPHAN sobre a educação patrimonial. Mudança essa que pode ser observada já a partir de 2005, como o documento *Patrimônio e Sociedade*, elaborado pelo Grupo de Trabalho do Encontro Nacional de Educação Patrimonial, reunido em São Cristóvão-SE, no qual se destaca:

- Identificação de uma demanda social de orientação e normatização por parte do Iphan nas ações de educação patrimonial.

¹⁴ As Casas do Patrimônio foram criadas a partir da *Carta de Nova Olinda*, documento final do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, de 2009. Os signatários do documento conferem às Casas do Patrimônio o objetivo de “constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural” (IPHAN, 2014, p. 46). Para uma análise detalhada de todos esses processos, ver Florêncio (2019).

- Identificação de uma diversidade de espaços e atores sociais que desenvolvem ações educacionais para além dos espaços formais dos museus e escolas (empresas, ONGs, municipalidades, turismo etc.). Essa constatação aponta para a questão da complexidade do Iphan assumir um papel regulador de ações educativas (PATRIMÔNIO E SOCIEDADE, 2005, p. 2).

Durante o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em Ouro Preto, em 2011, esses resultados foram ratificados conforme nos mostram os relatórios de seus participantes (GÓES; DORAZIO, 2005; PEREIRA, 2012). Tais documentos apontam para uma mudança de orientação, algo mais complexo e profundo do que somente a passagem da perspectiva do museu às Casas do Patrimônio¹⁵, mas também a superação da visão da educação patrimonial como metodologia de aplicação e auxílio à salvaguarda do patrimônio e de “alfabetização cultural” para a sua institucionalização como “disciplina” pedagógica.

A política de educação patrimonial está assentada sobre três eixos de atuação: a) inserção do tema patrimônio cultural na educação formal; b) gestão compartilhada das ações educativas; c) instituição de marcos programáticos no campo da educação patrimonial. Nesse caso, vale destacar o que diz o documento de 2014: “Em razão da ampliação do conceito de patrimônio e da multiplicação de ações educativas em todo o país, há necessidade de **normatizar e garantir o cumprimento de diretrizes mínimas** da Política Nacional de Educação Patrimonial. Essas diretrizes foram consolidadas nos seguintes documentos: Carta de Nova Olinda (2009), I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (2009); e Documento do II Encontro nacional de Educação Patrimonial (2011)” (IPHAN, 2014, p. 29, grifo meu). Mas, como advertia Maria Cecília Londres Fonseca naquele momento, é preciso evitar o risco de uma “disciplinarização” da educação patrimonial frente à sua implementação como disciplina regular nos programas de ensino, pois a “proposta de se criar uma disciplina no já tão sobrecarregado currículo escolar [...] limitaria enormemente o papel do patrimônio na educação, formal ou informal” (FONSECA *apud* TOLENTINO, 2012, p. 16). A verdade é que o documento de 2014 representou um avanço em relação à perspectiva da educação patrimonial como metodologia, mesmo com a evocação de normas e regras mínimas para cumprir diretrizes, pois isso não significa a defesa da “disciplinarização cognitiva”. Fazendo

¹⁵ Esse processo não elimina as diferenças entre educação museal e educação patrimonial, bem como se reconhece o estreito parentesco entre ambas.

um exercício de imaginação epistemológica, a proposta do IPHAN parece dirigida a certa pedagogia das aprendizagens diárias¹⁶.

Por isso é preciso cautela, pois, a exemplo de muitos processos de patrimonialização, nem sempre todos os envolvidos são ouvidos a contento. Até que ponto todo esse processo é portador de certa contradição? Até que ponto a prática discursiva do Iphan se sobrepõe às táticas culturais das aprendizagens desenvolvidas pelas culturas locais? Não há aqui, o risco de se instaurar o que João de Pina Cabral (2000), parafraseando Jean Lave, chama de “participação periférica legitimada”, na medida em que o reconhecimento da “voz do outro” não garante, necessariamente, o lugar da fala, nem o da audição. Afinal, se no plano discursivo a política do IPHAN para com a educação patrimonial é de “dar voz às culturas”, na prática não há, em última instância, o risco desta “disciplinarização” da educação patrimonial do IPHAN acabar falando por sobre os ombros daqueles a quem elas pertencem (as culturas)?; penso em Geertz (1998).

Fugindo à ideia de uma história e memória impostas de cima para baixo, a educação patrimonial se revela um espaço no qual a história se subverte e passa a ser vista de baixo para cima. Essa perspectiva confere à população a quem se dirige maior ação participativa e autonomia de decisão. Haja vista a crítica mais ou menos corriqueira de que as experiências de educação patrimonial ainda têm dado pouca atenção aos “agentes-objetos” da ação, pois, na maioria das vezes, os grupos sociais “sequer são ouvidos em seus anseios acerca do destino de seus patrimônios”, denunciam Silveira e Bezerra (2007, p. 88). Como toda ação política, a “patrimonialização da educação”, ou melhor, o discurso do patrimônio como educação, também não está imune aos efeitos do poder e da dominação. Afinal, como observa Áttila Tolentino (2018, p. 45), “formas autoritárias se perpetuaram ao longo dos anos nas práticas preservacionistas (sob a tutela do Estado), ao mesmo tempo em que conviveram com outras baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural e os saberes das comunidades e dos detentores dos bens culturais”¹⁷.

¹⁶ Aqui, faço uma distinção entre os sentidos da “disciplinarização cognitiva”, inspirada em Foucault (1986), como campo normativo, e a pedagogia como campo reflexivo voltado para o conhecimento formal produzido nas instituições oficiais, assim como, principalmente, para as experiências e os saberes oriundos do folclore, das culturas populares, do patrimônio imaterial, nos termos de Schutz, a “realidade suprema” da vida cotidiana.

¹⁷ Atualmente existem inúmeros relatos de experiências de patrimonialização, muitas vezes movidos por razões políticas, turísticas e/ou comerciais. Eles têm “canibalizado” e “espetacularizado” – nos termos de José Jorge de Carvalho (2010), ou, provocado, uma “redução de sentido”, como sugere Wilson Trajano Filho (2012) –, nas manifestações folclóricas, de cultura popular e/ou de patrimônio imaterial.

O fato é que a educação patrimonial aparece como um dos pilares das políticas culturais do patrimônio no Brasil. Essa condição orienta o olhar sobre o tema, pois mesmo considerando as funções mediadoras da educação patrimonial (entre a aprendizagem e a cultura, a escola e o entorno), ainda assim o fiel da balança pesa para o lado do patrimônio. Em última instância, ao se buscar a salvaguarda e a proteção do patrimônio, não se pode perder de vista a possibilidade de reinvenção da educação. Por certo, os objetos, os saberes, as celebrações, os espaços, as manifestações, enfim, os patrimônios culturais (materiais e imateriais) são também da ordem da educação na medida em que participam da formação da pessoa. Com efeito, somos levados a pensar que, mais do que somente reforçar a política cultural do patrimônio, a educação patrimonial deve possibilitar que se repense o significado da educação, possibilitando assim “trazer à luz [nova] ideia”, como nos sugere a etimologia da palavra educar (MARTINS, 2005, p. 33). A educação patrimonial, então, pode ser vista como aliada potencial à política de “creditação da extensão” que, nesse momento, ganha reconhecimento institucional nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras¹⁸.

Com base nessas considerações, a questão da pedagogia se revela então de fundamental importância para se pensar, para se refletir, sobre os limites e potencialidades da educação patrimonial. Mas, não se trata de pensar a pedagogia no sentido consagrado por certa tradição e pelo senso comum como a “ciência que se ocupa da educação”; ao contrário, a pedagogia está relacionada ao conhecimento - e, tomando emprestado a Boaventura Santos (2019) -, à ecologia dos saberes, o que a coloca em diálogo com o campo da epistemologia.

A pedagogia do patrimônio como epistemologia

Não se pode falar em pedagogia, patrimônio e epistemologia, sem pensar conjuntamente o significado da educação. Conforme observam Paula e Machado (2009, p. 224), na abertura do texto *Pedagogia: concepções, práticas e transformações*: “Podemos verificar que, no cenário nacional, as demandas sociais estão exigindo uma nova concepção de educação”. Na mesma linha de raciocínio, também a pedagogia, o patrimônio e a epistemologia, a exemplo de vários outros conceitos das ciências sociais e humanas (tais

¹⁸ Como estabelece a Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014-2024 e dá outras providências. Documento acessado em 5 jun. 2021 e disponível em: http://www.proex.uff.br/docs/legislacao/Resolucao_CNE_07_2018_Diretrizes_Extensao.pdf.

como cultura, etnografia, arte etc.), passam por um processo de reflexão, desconstrução e ressignificação desde algum tempo.

A verdade é que a pedagogia, assim como a educação patrimonial, para o bem e para o mal, sofre com certa indefinição, o que gera muitas reflexões, além de, é claro, confusões. Como observa Saviani (2007), ao longo do tempo a pedagogia tem sido associada a muitos termos que antes de esclarecer parecem contribuir para aumentar a sua imprecisão como, por exemplo, técnica, arte, filosofia, metodologia, teoria da educação, ciência da educação, teoria da prática educativa, enfim, há quem pense ser uma “teologia da educação”. Nessa perspectiva, pode-se começar lembrando o esforço de Durkheim (1972; 2008) em definir a educação desde o final do século 19 em seus cursos de pedagogia na Faculdade de Letras, de Bordeaux, aos seus cursos sobre *A educação moral*, na Sorbonne, no início do século 20, quando então o sociólogo e pedagogo, após questionar a natureza da pedagogia – se arte ou ciência –, assim definia o seu lugar no campo do conhecimento:

A pedagogia é, portanto, algo intermediário entre a arte e a ciência. Ela não é a arte, porque não consiste em um sistema de práticas organizadas, mas em um sistema de ideias relativas a essas práticas. Ela é um conjunto de teorias científicas. Nesse sentido, ela se aproxima da ciência. Contudo, enquanto as teorias científicas têm como única finalidade exprimir a verdade, as teorias pedagógicas têm como objetivo imediato guiar a conduta. Se elas não constituem a ação propriamente dita, elas preparam a ação, e, nesse aspecto, aproximam-se dela. É na ação que reside toda sua razão de ser. É essa natureza mista que gostaria de exprimir, ao afirmar que se trata de uma teoria prática. (DURKHEIM, 2008, p. 18).

Em Durkheim, a moral se confunde com a ciência (razão) e a educação (“ação dos membros de uma geração sobre a outra”), e estão, se se pode dizer, ou devem estar, à serviço da organização da sociedade, cabendo então à pedagogia a mediação teórico-prática no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma definição ampla que em certa medida se aproxima de algumas abordagens contemporâneas que pensam ser a pedagogia o elemento fundamental à constituição da Ciência da Educação à medida que alia teoria e prática. Se a abordagem clássica de Durkheim confere à disciplina o fator principal da educação moral, ou seja, a moral ao estabelecer regras, normas, valores de conduta e ação social, promove e ensina o comportamento ideal, civilizado, afinal, observa Durkheim (2008, p. 63): “as forças morais protegem contra as forças brutais e desprovidas de inteligência”, contemporaneamente, é a dimensão epistemológica que parece tomar conta das preocupações

dos pedagogos. Haja vista a reflexão de Libâneo, citada por Paula e Machado (2009, p. 230), acerca da distinção entre o docente e o pedagogo:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser um professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico.

Mas não é sem controvérsias que a questão da cientificidade da pedagogia tem sido problematizada ao longo dos anos, que o digam Libâneo (2005), Paula e Machado (2009); Rovaris e Walker (2012), entre outros. A questão é: a pedagogia pode ser considerada uma ciência? Demerval Saviani (2007) chega mesmo a dizer que essa questão é portadora de um mal-estar que perdura há anos no campo da educação.

Não se pretende, obviamente, responder a essa questão, é importante destacar que a pedagogia hoje está cada vez mais envolta sob o manto da epistemologia¹⁹. Não por acaso isso ocorre, pois não é preciso muito esforço para mostrar um conjunto de movimentos teóricos e ações políticas nacionais e internacionais contemporâneas que têm contribuído significativamente para a mudança de perspectivas no campo da educação, da cultura, do patrimônio, do meio ambiente, etc. Não é demais lembrar, rapidamente, o contexto político cultural que se forma no pós 1980, em que as convenções internacionais da Unesco em torno da diversidade cultural, as políticas afirmativas em torno do gênero, da etnia, as “desconstruções” teóricas dos racionalismos ocidentais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e suas diretrizes curriculares voltadas para uma concepção de educação mais “de pé no chão”²⁰, a ressonância dos estudos culturais e das teorias decoloniais, enfim, a emergência das “epistemologias do sul” – na expressão de Boaventura Santos (2009; 2019) e Menezes (2009 –), concorrem para a concepção da pedagogia como epistemologia. Uma pedagogia e uma epistemologia que certamente, como sugerem Paula e Machado (2009), tem lastro com a Pedagogia Social, originária da educação popular protagonizada por Paulo

¹⁹ Como nos lembra Mariza Peirano (1999), o fato muitas vezes de não se estar nomeando ou rotulando uma disciplina, não significa que não se está praticando-a. Parece-me ser esse o caso da pedagogia enquanto atividade epistemológica, como se pode ver em Saviani (2007), Paula e Machado (2009), Pereira (2011), Santos (2019).

²⁰ Tomo emprestado, parcialmente, a expressão “de pé no chão”, referente à comunicação proferida no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife, 1963 (FÁVERO, 1983), com o objetivo de lembrar a questão da educação mais próxima da realidade social e da pedagogia à luz de uma perspectiva pós-colonial, que já se faziam presente nos anos 1960.

Freire. É significativo o fato de alguns dos principais livros do pedagogo anunciarem, já no título, a importância epistemológica de sua pedagogia do oprimido, da autonomia, da esperança, da indignação. O aclamado método de alfabetização de Paulo Freire, mais do que um método, constitui uma prática epistemológica à medida que promove no aprendiz e no professor um exercício reflexivo, crítico, emancipador, dialógico, interdisciplinar, holístico, tendo em vista o fato de que o conhecimento é o resultado dos saberes, dos fazeres e das práticas, das trocas de experiências entre os sujeitos no processo da aprendizagem. Afinal, como diz o mestre Paulo Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A *Pedagogia do Oprimido* é, sem dúvida alguma, a mais clara denúncia da condição do subalternizado, do sem voz, do dominado, enfim, do “colonizado”, se levarmos em conta que a colonização se inscreve na alma dos homens. E, de um modo geral, a educação, ao longo do tempo, tem sido um instrumento de reprodução do “espírito do colonialismo”. O fim da colonização não significou o fim da colonialidade, nos lembra Quijano, à medida que a persistência de padrões de poder mantém a lógica da dominação, da exclusão e do controle do saber, do fazer, do modo de vida dos oprimidos²¹.

É nesse quadro de referências que se insere a educação patrimonial, afinal, para além das experiências com os museus, as escolas e outras instituições formais, a educação patrimonial tem como um dos seus “objetos” privilegiados, o vasto campo da cultura popular, do folclore, do patrimônio imaterial. Como recomenda o documento do IPHAN (2014, p. 27):

A perspectiva de educação que aqui se apresenta é a que entende que educadores são mediadores para a apropriação do conhecimento e para a sua construção coletiva, que reconhece as comunidades como produtoras/detentoras de saberes locais, e que os bens culturais estão inseridos em um contexto de significados locais associados às memórias dos lugares. Essa perspectiva é diferente daquela que entende a educação como reprodutora de informações e as comunidades como meras consumidoras e “público-alvo” das ações educativas.

²¹ O conceito de colonialidade elaborado por Anibal Quijano encontra-se desenvolvido em Santos e Menezes (2009). Em obra mais recente, Boaventura Santos (2019), dedica atenção especial a Paulo Freire e Orlando Fals Borda (pedagogos latino-americanos) destacando sua contribuição para a afirmação das epistemologias do sul como o caminho ao reconhecimento de um modo outro de pensar, de sentir, constitutivo de uma ecologia dos saberes contraposta ao pensamento lógico-racional eurocêntrico; mas, nem por isso, fechado ao diálogo, antes o contrário.

Embora o foco do documento esteja voltado aos educadores, faz-se necessário ultrapassar o significado mesmo de “educador”, afinal, no campo do folclore, das culturas populares, dos patrimônios imateriais ou intangíveis, outras formas de saber e outras práticas que fogem (deliberadamente ou não) muitas vezes ao conhecimento oficial/formal, colocam o desafio de se pensar, não só a pedagogia, como a própria educação. Os mestres e os aprendizes populares são o mais claro registro de que o saber, o fazer e a experiência popular, são transmitidos oral e coletivamente, e de forma democrática e em sintonia com a vida cotidiana. Assim, contrariando a ideia de uma “educação reprodutora de informações”, epistemologicamente os conceitos de cultura, diversidade cultural, alteridade, socialização, aprendizagem, saber e patrimônio, nos auxiliam nessa tarefa de orientar nosso “olhar antropológico” para outras formas de educação que não àquela consagrada pela visão “bancária”, como diria Paulo Freire. É ilustrativa a observação de Carlos Rodrigues Brandão para quem, muitas vezes, a melhor forma de se compreender o valor de determinada expressão cultural é vivendo-a ritualmente. Em estudo dedicado a apreender os processos de transmissão do saber popular no contexto das folias de reis, nos lembra o mestre que “antes de surgirem as escolas, são os lugares dos rituais os melhores espaços de trocas de saber. Dançando se sabe e cantando se ensina o saber da história e dos mitos da tribo” (BRANDÃO, 1983, p. 9). A prática é também uma forma de pedagogia não desprovida de um saber, como nos ensinam as manifestações de folclore e de cultura; território privilegiado para a educação patrimonial. Em suma,

Defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais), é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber (poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser “conscientizadas” acerca da preservação de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se vêem representados. (TOLENTINO, 2018, p. 56).

Nessa perspectiva, a educação patrimonial se apresenta como um meio, um método – aqui pensando na etimologia da palavra –, portanto, um caminho epistêmico capaz de fornecer

uma leitura outra da história, visando introduzir outras ferramentas, outros objetos, outros saberes e outras aprendizagens nos espaços da educação formal e/ou não formal.

Considerações finais

Embora passado já algum tempo desde a apresentação inicial dos primeiros resultados da análise da produção acadêmica sobre a educação patrimonial, ainda assim acredito na relevância de se trazer, a um público mais amplo, esse breve diagnóstico. Certamente, essa “paisagem patrimonial” se inscreve em um quadro mais amplo que envolve o campo das ciências sociais e humanas, cujas relações e desdobramentos estão no horizonte de minhas reflexões em futuro próximo.

Do ponto de vista epistemológico, ou seja, das teorias do conhecimento, a predominância de “estudos de caso” em meio à produção acadêmica identificada até o momento, coloca como desafio exatamente a necessidade de constituição de um campo teórico e prático, crítico e reflexivo – aqui chamado de pedagogia –, com vistas a ultrapassar os casos e suas idiosincrasias para se atingir um conjunto mais amplos de questões comuns à área. Com efeito, não só os desdobramentos da implementação da política nacional voltada para a educação patrimonial, mas também a necessidade de se repensar o próprio significado da educação hoje, nos desafia epistemologicamente a considerar a relevância pedagógica da educação patrimonial. Minha sugestão é que o desenvolvimento de uma reflexão epistemológica em torno da pedagogia do patrimônio – aqui, motivada pela educação patrimonial – não é rentável só do ponto de vista analítico mas, principalmente, do antropológico²².

A história das Ciências Sociais em sua relação com a educação nos diz muito da distância, hoje, da antropologia com a educação patrimonial. Trata-se de uma história feita de continuidades e rupturas, mas que nas últimas décadas tem promovido um olhar mais sensível ao fenômeno da educação, das políticas de ensino, das escolas, das aprendizagens, dos saberes e das práticas culturais e patrimoniais. Mas essa é outra história.

²² As abordagens de Paulo Freire, de Boaventura Santos, o material produzido pelo Iphan, são fontes de inspiração para o exercício de reflexão sobre a pedagogia, sobre o patrimônio e a educação; soma-se a essas fontes a proposta da “etnoeducação”, referencial teórico-metodológico que está na origem de, e em sintonia com, algumas das minhas reflexões em torno da “antropologia da educação” desde algum tempo.

Por essa e outras razões que, certamente, a antropologia tem muito a contribuir para a avaliação ou a participação nos projetos de educação patrimonial que, cada vez mais, ganham espaço e visibilidade na sociedade brasileira. Sem dúvida alguma, com base nos estudos etnográficos, a antropologia pode nos revelar aspectos da *Educação Escolar e das Aprendizagens na Cultura* que muitas vezes passam despercebidos pela nossa própria cultura, possibilitando-nos, quem sabe, mais do que inventar uma antropologia da educação, ou mesmo uma pedagogia do patrimônio, reinventar a própria a educação e a antropologia, como também sugerem Siviero (2019) e Ingold (2020), respectivamente.

De resto, podemos destacar duas questões que me parecem oportunas registrar, tendo em vista o momento extraordinário provocado pela pandemia de Covid-19. De um lado, o da política de governo, dirigida ao sucateamento da educação, desmonte dos órgãos e instituições de fomento e proteção do patrimônio, desqualificação da cultura e das artes, desrespeito aos direitos humanos, desproteção dos trabalhadores, enfim, em meio a tudo isso, para além dos limites impostos ao desenvolvimento de uma pedagogia do patrimônio: o que aprendemos com tudo isso?²³. Do outro lado, a pandemia tem nos obrigado – docentes, pesquisadores, alunos, enfim, toda a comunidade escolar – a nos reinventarmos, a repensar nossos saberes e práticas de ensino e aprendizagem até então consagrados pela tradição, pela repetição, pela funcionalidade e pela suposta “eficácia” produtivista. Ponto que, sem sombra de dúvida, faz-se oportuno e necessário falar e pensar a educação, o patrimônio, a pedagogia, à luz dos movimentos políticos, culturais, epistêmicos, que assistimos atualmente e cujas vozes nos chegam do “Sul”.

Referências

BRANDÃO, C. R. Os mestres da folga e da folia. In: SAMPAIO, A. *et al.* **Estrutura e processos sociais de reprodução do saber popular**: como o povo aprende? 2. ed. Campinas: Vozes, 1983.

CABRAL, J. de P. A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições. **Análise Social**, Lisboa, v. 34, n. 153, p. 865-892, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i40045733>. Acesso em: 15 maio 2021.

²³ Para Boaventura Santos (2019), as epistemologias do sul emergem em contexto de lutas, de crises e, por isso mesmo, não se pode esquecer das artimanhas do poder em silenciar, desmoralizar, desqualificar todo e qualquer outro conhecimento ou saber que não o canonizado pela tradição do pensamento eurocêntrico. Mas é aí, onde também as vozes subalternizadas se levantam, resistem, desestabilizam o Poder.

CHAGAS, M. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *In*: TOLENTINO, A. (org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: IPHAN, 2013. p. 27-31. (Caderno temático; 3).

CARTA DE NOVA OLINDA. **Documento final I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas de Patrimônio**. Nova Olinda: Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, 2009. Disponível: portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta_de_nova_olinda.pdf. Acesso em: 18 jun. 2013.

CARRASCO, G. L. de A.; NAPPI, S. C. B. Cemitérios como fonte de pesquisa de educação patrimonial e de turismo. **Museologia e Patrimônio**, Belém, v. 2, n. 2, p. 46-60, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/60/73>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CARVALHO, J. J. de. “Espetacularização” e “canibalização” das culturas populares na América Latina. **Anthropológicas**, Recife, ano 14, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23675>. Acesso em: 18 maio 2021.

CASCO, A. C. A. J. Sociedade e educação patrimonial. **Patrimônio**: Revista Eletrônica do IPHAN, n. 3, jan.-fev. 2006. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=131>. Acesso em: 2 ago. 2014.

DURKHEIM, E. **Sociologia e educação**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA. **Documento do Grupo de Trabalho do Encontro Nacional de Educação Patrimonial de São Cristóvão-SE**, 2005. Disponível em: Microsoft Word - Educa\347\343o Patrimonial na Escola.doc. Acesso em: 15 maio 2021.

FARIA, N. D. M. de; WOORTMANN, E. F. A educação como elemento de socialização para jovens em situação de risco. **Hospitalidade**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 49-72, dez. 2009. Disponível em: <https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/issue/view/31>. Acesso em: 12 maio 2021.

FAVERO, O. (org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983, p. 71-75.

FERNANDES, G.; DEMARCHI, J.; SCIFONI, S. (org.). Apresentação: Dossiê Educação Patrimonial. **CPC**, São Paulo, v. 14, n. 27 esp., p. 7-13, 2019. Doi: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp7-13. Disponível em: Acesso em 15 maio 2021.

FIGUEIREDO, B.; VIDAL, D. (org.). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: CNPq, 2005.

FLORÊNCIO, S. Política de educação patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **CPC**, São Paulo, n. 27 esp., p. 55-89, 2019. Doi: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp55-89. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666>. Acesso em: 15 maio 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRONZA-MARTINS, A. S. Da magia à sedução: a importância das atividades educativas não formais realizadas em museus de artes. **Revista de Educação**, Londrina, v. 9, n. 9, p. 71-76, 2006. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/2175>. Acesso em: 18 jun. 2013.

GALZERANI, M. C. B. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, abr. 2013. Doi: 10.1590/S0103-73072013000100007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/JFdFvfGGbWBCgKvM6gsJwrj/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun 2021.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GÓES, M.; DORAZIO, N. **Relatório I Encontro Nacional de Educação Patrimonial**. 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/I_encontro_nacional_de_educ_patrimonial.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

GONÇALVES, J. R. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN, 1996.

GONÇALVES, J. R. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

HORTA, M. de L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. (org.) **Guia básico de educação patrimonial**. 4. ed. Brasília: IPHAN, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

HORTA, M. de L. **Educação patrimonial**. 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educa%C3%A7%C3%A3o_patrimonial.pdf. Acesso em: 2 ago. 2014.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 19-62.

MARTINS, E. S. Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/3475/0>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, C. **Educação patrimonial no Iphan**. 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

PATRIMÔNIO E SOCIEDADE. **Documento do Grupo de Trabalho do Encontro Nacional de Educação Patrimonial de São Cristóvão-SE**, set. 2005. Disponível em: portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/patrimonio_e_sociedade.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

PEREIRA, J. H. Notas sobre II Encontro Nacional de Educação Patrimonial Iphan Ouro Preto-MG, 17 a 21 de julho de 2011. **CPC**, São Paulo, n. 13, 2012. Doi: 10.11606/issn.1980-4466.v0i13p141-174. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15693>. Acesso em: 15 maio 2021.

PEREIRA, J. S.; ORIÁ, J. R. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. **Resgate**, Campinas, v. 20, n. 1, 161-171, 2012. Doi: 10.20396/resgate.v20i23.8645738. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645738>. Acesso em: 15 maio 2021.

PIRES, S. (org.). **Educação patrimonial: memória e identidade da cidade de Goiás: patrimônio pra que te quero**. Goiânia-FO: Superintendência do IPHAN em Goiás, 2010. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialMemoriaEIIdentidade_m.pdf. Acesso em 10 maio 2021.

RIBEIRO, M.; SANTOS, E. de O. Turismo cultural como forma de educação patrimonial para as comunidades locais. **Itinerarium**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 73, 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/itinerarium/article/view/137>. Acesso em: 18 maio 2021.

ROCHA, G.; RUSSI, A.; ALVAREZ, J. Etnoeducação patrimonial: reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 55-67, ago. 2013. Doi: 10.1590/S0103-73072013000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/nkdBRzcm7v5DFq6BPs4LfnF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2014.

ROCHA, G. Educação patrimonial e mediação antropológica. **Mouseion**, Canoas, n. 23, p. 57-82, abr. 2016. Doi: 10.18316/1981-7207.16.19. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/2790>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROVARIS, N.; WALKER, M. Formação de professores: pedagogia como ciência da educação. *In: ANPED SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/525/640>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Medina, 2009.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAVIANI, D. Epistemologias e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SIVIERO, F. Para além das fronteiras: patrimônio cultural, educação e territórios educativos. **CPC**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 111-132, 2019. Doi: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp111-132. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159098>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVEIRA, F. L.; BEZERRA, M. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. *In: LIMA FILHO, M.; ECKERT, C.; BELTRÃO, J. (org.). Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e deságios contemporâneos*. Blumenau: Nova letra, 2007. p. 81-97.

TOLENTINO, A. (org.). Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. (Caderno Temático; 2). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

TOLENTINO, A. B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 41-69, 2018. Disponível em: <http://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 15 maio 2021.

TRAJANO FILHO, W. Patrimonialização dos artefatos culturais e a redução dos sentidos. *In: SANSONE, L. (org.). Memórias da África: patrimônios, museus e políticas das identidades*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 11-40.

Submetido em 6 de junho de 2021.

Aprovado em 20 de julho de 2021.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / CAPES (1980-2020)

ESTADOS DE ORIGEM

PROGRAMAS POS GRADUAÇÃO	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MT	MS	PA	PE	PI	PB	RJ	RO	RS	SE	TO	SC	SP	TOTAL	
Antropologia												1 M										1
Administração										1 M												1
Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável							1 M															1
Arqueologia											2 M	1 M									2 M	5
Arquitetura e Urbanismo			1 M	1 M																		2
Ciências da Informação							1 D															1
Ciências Humanas							1 M															1
Ciências Sociais						1 M																1
Cultura e Sociedade						1 M																1
Desenvolvimento Regional							1 M												1 M			2
Desenvolvimento, Tecnologia e Sociedade							1 M															1
Design							1 M															1
Educação		1 M			1 M		3 M			1 D	1 M			4 M	1 M	2 M	2 M		1 M	1 M	1 D	20
Educação e Contemporaneidade	1 M																					1
Educação e Docência							2 M															2
Educação e Ensino		1 M																				1
Educação em Ciências																1 M						1
Educação em Ciências e Matemática				1 M						3 M												4
Ensino de Ciências									2 M							1 M						3
Ensino de História								4 M			1 M			2 M		1 M	1 M	2 M				11
Ensino de Humanidades				1 M																		1
Formação de Professores													2 M									2
Geografia																1 M				1 M		2
Gestão de Políticas Públicas											1 M					1 M						2
Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	1 M																					1

Gestão e Avaliação da Educação Pública							1 M														1
Gestão Patrimônio Cultural					10 M																10
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local							1 M														1
História						1 M	1 M				1 M		2 M			6 M 1 D			1 M	1 M	14
História, Política e Bens Culturais														1 M							1
Memória e Acervos														1 M							1
Memória Social e Bens Culturais																1 M					1
Memória Social e Patrimônio Cultural																1 M					1
Patrimônio Cultural																6 M					6
Patrimônio Cultural e Sociedade																			1 M		1
Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania							3 M														3
Preservação Patrimônio Cultural														4 M							4
Turismo			4 M													1 M					5
Turismo e Hotelaria																				1 M	1
Total	2	2	5	3	11	3	17	4	2	5	6	2	4	12	1	24	3	2	5	6	119

Legenda: M = dissertação de mestrado / D = Tese de doutorado