

ENTRE PATRIMÔNIO, MUSEU E ARQUEOLOGIA: REFLEXÕES ACERCA DA DIMENSÃO POLÍTICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

BETWEEN HERITAGE, MUSEUM, AND ARCHAEOLOGY: REFLECTIONS ON THE POLITICAL AND SOCIAL DIMENSION OF HERITAGE EDUCATION

Anderson Wallecy Rodrigues Carvalho ¹

Rodrigo Lessa Costa ²

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a historicidade da educação patrimonial e enfatizar o seu papel político na contemporaneidade tendo em vista a relevância das discussões entorno do conceito de patrimônio imaterial e, conseqüentemente, da institucionalização dos inventários participativos para práticas educacionais que realçam a singularidade dos sujeitos históricos a partir das suas referências culturais, garantindo assim o direito fundamental a diversidade e a autonomia cultural, questionando o processo mais amplo e internacionalizado do discurso do patrimônio autorizado. **Palavras-chaves:** Arqueologia; Museu; Educação Patrimonial.

Abstract: This article brings some reflections on the historicity of heritage education and its political role, not only pedagogical, in contemporary times, bearing in mind that there is institutionalization in the field of participatory inventories that highlights the uniqueness of historical subjects from their cultural references, thus guaranteeing the fundamental right to diversity and cultural autonomy, questioning the broader process of authorized heritage. **Keywords:** Archaeology; Museum; Heritage Education.

¹ Mestrando em Arqueologia pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (PPArque-Univasf). Bolsista da Fapepi. E-mail: andersonwallecy@gmail.com

² Historiador e Arqueólogo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia (PPArque-Univasf). E-mail: rodrigo.lessa@univasf.edu.br

Introdução: a indissociabilidade entre patrimônio, museu e arqueologia

Segundo a historiadora francesa Françoise Choay (2017, p. 31) no fim do século III a.c. teriam surgido as coleções antigas de obras de artes e manuscritos que antecipam em alguns séculos o fenômeno dos museus. Nesse sentido, o *Mouseion* de Alexandria, embora se assemelhe a uma biblioteca, representa um dos primeiros centros de intelectualidade na antiguidade. Já o hábito dos seres humanos de colecionar coisas é muito mais antigo, remontando provavelmente ao período comumente denominado de pré-história, quando surge a preocupação de guardar para si pedras e objetos com forma, cor e aparência distintas. Por sua vez, a formação de coleções exclusivamente privadas se popularizou ao longo do último milênio, fruto de espólios de guerras, pilhagens e de relações comerciais (Trigger, 2004). Tal prática significava para seus detentores uma forma de demonstrar riqueza e proeminência social.

Paralelamente, parte do desenvolvimento da arqueologia está associada ao estudo sistemático das coleções e gabinetes de curiosidades dos antiquários europeus, que se tornaram expressivos a partir do século XVI com o advento das grandes navegações e do início de um novo ciclo social e econômico global. Porém, foi somente com a revolução francesa do final do século XVIII e o surgimento de ideais nacionalistas que determinados bens patrimoniais são selecionados para representar uma nação. Essa ideia de compartilhamento do mesmo referencial material traz em si o caráter público para todo e qualquer objeto que seja singular num momento histórico caracterizado pela fabricação em massa de tantos outros bens materiais, durante a revolução industrial.

Neste interim, o caráter nacionalista do patrimônio se torna unânime no mundo ocidental, o que por sua vez, fomenta a proliferação dos museus e da arqueologia como a principal ferramenta de investigação dos objetos salvuardados.

No Brasil, a institucionalização da arqueologia está entrelaçada ao desenvolvimento dos museus no século XIX (Barreto, 1999). Por volta da segunda metade do século XX sua atuação foi deslocada para as universidades, algo que inclusive contribuiu em certa medida para o esvaziamento científico dos museus, que assumiram um caráter muito mais educativo. A partir das últimas décadas do século passado, com a consolidação do licenciamento ambiental, os

endossos concedidos por essas instituições, além do apoio à pesquisa através de reservas técnicas e laboratórios, revitalizou-se o elo entre os museus e a arqueologia.

Dessa intrínseca relação – patrimônio, museu e arqueologia – surge a educação patrimonial como metodologia para a extroversão do conhecimento arqueológico. A mesma pode ser definida como prática pedagógica que tem como ponto de partida o patrimônio, seja ele material ou imaterial, objetivando tornar sujeitos históricos, por meio da apropriação ou reapropriação de suas referências culturais, as pessoas, grupos e comunidades que foram apartadas de suas historicidades pelos efeitos da colonização cultural dos últimos séculos.

Portanto, o objetivo deste texto é discutir e refletir acerca da trajetória da educação patrimonial e seus desdobramentos políticos e sociais proporcionado pela relação com a arqueologia e as diferentes vertentes patrimoniais.

A Educação Patrimonial no contexto brasileiro: expressão e práticas

A expressão educação patrimonial chega ao Brasil em meados da década de 1980³, mas é possível associá-la às práticas educativas que tiveram lugar nos museus e ao caráter da democratização do conhecimento científico outorgado a essas instituições a partir do Iluminismo (Choay, 2017), e também da própria constituição do Iphan em 1937 (Florêncio *et al.*, 2014), amparado principalmente pela ideia preservacionista do “conhecer para preservar”, especialmente em um país em que a cultura letrada era domínio exclusivo das classes intelectuais.

Portanto, no contexto brasileiro, foram encabeçados dois importantes movimentos para o campo: primeiro, que a preservação patrimonial não poderia ser alcançada sem uma atuação educacional/informativa, seja por meio de museus, exposições, publicações e/ou divulgações; e segundo, o processo educacional deveria ser entendido como sendo mais amplo que a

³ Atento às discussões apresentadas por Mário Chagas (2004, p. 143), o estabelecimento de um marco temporal para educação patrimonial não desautoriza todas as outras práticas e reflexões anteriores à institucionalização da respectiva vertente.

escolarização, dessa forma, a educação escolar não poderia ser pensada e concebida sem o contexto cultural, histórico e social (Florêncio *et al.*, 2014).

Durante a segunda metade do século XX, os governantes brasileiros se esforçaram para erradicar o duplo “analfabetismo” da população brasileira, o analfabetismo das letras (escolar), e o analfabetismo cultural, buscava-se assim inspiração nos países do hemisfério norte como modelo de desenvolvimento. Porém, como foi denunciado por Paulo Freire (1987) na época, a utilização de uma educação bancária (depositária de conhecimento) não resolveria o problema nacional, e somente realçaria as linhas abissais da colonialidade (Sousa Santos, 2009). Com isto, procuram-se meios, ferramentas mais eficazes para superar essa dupla assimetria.

Entre 1982-1986, é implementado o “Projeto Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais do país⁴” (Demarchi, 2020), que tinha como principal objetivo aproximar o ambiente escolar dos contextos culturais dos estudantes. Com foco na municipalidade, o projeto interação trabalhou com a ideia das referências culturais do cotidiano como o principal método para congregar uma pedagogia cultural que despertasse o interesse do público sobre o patrimônio. Esta mentalidade é posteriormente resgatada pelo Iphan dando subsídios para os inventários participativos⁵, reposicionando a educação patrimonial como um *locus* também da desconstrução colonial.

O inventário participativo deu uma guinada na orientação das práticas educativas, propondo que, **em vez de conhecer o patrimônio acautelado pelo Estado, as práticas educativas se voltem, em primeiro lugar, para a produção de conhecimento sobre a cultura do próprio grupo social.** Propôs, assim, superar aquela velha noção de alfabetização cultural, como se a cultura estivesse fora dos grupos e a memória e o patrimônio fossem exterioridades (Scifoni, 2022, p. 8, grifo nosso).

O surgimento de um termo que congregasse as ações educacionais voltadas para as referências culturais ocorre durante o “1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos”, mais precisamente no Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro, sob orientação da

⁴ O projeto foi idealizado por Aloísio Magalhães e desenvolvido em parceria entre o Ministério da Educação e o Iphan (Silva, 2016).

⁵ Os inventários participativos para ações de educação patrimonial são estabelecidos por meio da publicação “Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação” (Florêncio *et al.*, 2016) e da promulgação da Portaria Iphan nº 137/2016 que estabelece as diretrizes de educação patrimonial no país.

museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, que importa para o Brasil a metodologia inglesa da *Heritage Education*⁶ como o principal modelo para se tratar o patrimônio brasileiro em interface com a pedagogia escolar.

Em decorrência disto, foi publicado no final da década de 1990, o “Guia Básico de Educação Patrimonial”⁷ que institucionalizou o campo da educação patrimonial de forma reduzida, com caráter especialmente voltado a materialidade dos museus e a monumentalidade refletida por estes. Neste guia a educação patrimonial é definida como sendo:

Um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima (sic) dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (Horta e al, 1999, p. 4).

A ideia de alfabetização cultural, extremamente impositiva, propõe uma prática pautada numa hierarquização de saberes e culturas, na medida em que, como ressalta Tolentino (2016, p. 40-41) “ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura e colocamos uma cultura (a minha) como superior à outra (a do outro)”.

Frente a esse cenário, Chagas (2004) pontua:

Ao se fazer herdeira da *heritage education*, a educação patrimonial abriu mão de um diálogo possível e possivelmente fértil com os museólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e educadores brasileiros. Esse formato de educação patrimonial desconsidera uma série de trabalhos anteriores (Chagas, 2004, p. 144).

Em publicação de 2014, o Iphan abandona a conceituação do Guia e expõe uma nova definição para o campo da educação patrimonial:

⁶ Chagas (2004, p.143) salienta que essa expressão “constitui um campo de trabalho, de reflexão e ação e, como tal, pode abrigar tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até conflitantes”.

⁷ Para uma análise detalhada do guia consultar Demarchi (2018).

Atualmente, (...) a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação (Florêncio, 2014, p. 19).

Essa nova definição retoma a concepção de referência cultural, descontinuada na década de 1980 assim como o Projeto Interação. Contudo, nesse mesmo período aconteceu outro importante movimento, o de reconhecimento do patrimônio imaterial, ou seja, das referências culturais das classes populares, em face da exacerbada valorização do patrimônio arquitetônico colonial e barroco desde o início das políticas públicas do Iphan a partir da década de 1930 (Andrade Lima, 1988). Em decorrência disso se dá a ampliação do conceito de patrimônio cultural, promulgado pela Constituição Federal de 1988. Segundo o Artigo 216 o patrimônio cultural brasileiro é constituído por “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Nos quais se incluem:

I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O Poder Público, **com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro**, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em consonância com as políticas internacionais e com o que foi promulgado pela Constituição Federal, nos anos 2000 foi editado o Decreto nº 3.551 que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial. Em referência a esse debate teórico, segundo Segala (2006, p. 1), “o sentido de patrimônio se alarga. Não é apenas o bem que se herda, mas o bem constitutivo da consciência de um grupo”. A autora ainda acentua:

Como observa Nora [2: 1997], passamos hoje de um patrimônio de tipo nacional a um patrimônio de tipo simbólico e identitário, de um patrimônio herdado a um patrimônio reivindicado, de um patrimônio

visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário (Segala, 2006, p. 1).

Desta forma, pode-se assinalar que a ampliação do universo patrimonial brasileiro permite desenvolver uma educação patrimonial que envolva não somente o patrimônio autorizado, mas também o patrimônio que molda as relações cotidianas e comunitárias. Contudo, essa aplicação para educação gira em torno da análise dos discursos autorizados no Brasil e posicionamentos em referências a isto.

Discurso do Patrimônio Autorizado

Segundo Laurajane Smith (2012, p. 1) a natureza do discurso do patrimônio autorizado ocidental e eurocêntrico reside na compreensão do que é material, e ao mesmo tempo intocável e apenas observável pelas comunidades que não compartilham os valores dos especialistas do patrimônio. Esse discurso torna superficial as relações patrimoniais engessando possíveis engajamentos políticos, e conseqüentemente, minando parcerias significativas com grupos e organizações locais.

De acordo com Smith (2012) e Holtorf (2017), desde os séculos XIX e XX, os debates arquitetônicos e arqueológicos elegeram a necessidade de preservar o passado frágil e não renovável para as gerações futuras, privilegiando o patrimônio material e sua monumentalidade, além do grandioso, do antigo e do esteticamente agradável. Com isso, tal discurso foi adotado e autorizado internacionalmente.

A narrativa do patrimônio autorizado é a afirmação contínua não só de certas tradições universalizantes ou nacionalistas, mas também, de certas identidades dominantes (Smith, 2012, p. 3). No Brasil, somente a partir da década de 1980, na esteira de movimentos sociais e numa abertura política-estatal, que uma nova concepção de patrimônio cultural relativo a referências culturais indígenas e afro-americanas entraram no jogo cultural como expressões legítimas de identidades nacionais. Segundo Tolentino (2018, p. 42) o primeiro processo de tombamento de um terreiro de candomblé ocorreu em 1984, quase 50 anos após a criação do Iphan.

Ainda conforme Smith (2012, p. 4), a crescente expansão urbana do pós-guerra viu surgir novas ameaças ao patrimônio da humanidade, esse processo aliado com a preocupação pública com

o desenvolvimento acelerado passa a exigir uma legislação especializada em grande parte da Europa, Austrália e América do Norte, que reconheceram explicitamente a autoridade dos profissionais da arquitetura e da arqueologia para salvaguardar o passado.

Concomitantemente, a definição de patrimônio entra em acordo com as definições arqueológicas tradicionais que tendem a assumir o patrimônio como sinônimo de sítios, lugares, monumentos ou artefatos que os arqueólogos estudam e preservam. O que implica dizer que existe um valor arqueológico universal, que independe de classe social, gênero, ou etnia, e que pode ser usado para encontrar e interpretar a cultura material e classificá-la como patrimônio. Portanto, em um movimento de convergência, a arqueologia se torna sinônimo dessa retórica e os arqueólogos são eleitos como os verdadeiros guardiões do passado singular (Smith, 2012, p. 2 e 3).

Smith (2012, p. 4 e 5) afirma que as definições arqueológicas de patrimônio regulam não apenas a identidade da disciplina arqueológica, mas também as relações que os arqueólogos conseqüentemente têm com outros grupos comunitários. A partir desse prisma, os especialistas têm o dever não apenas de proteger o passado, mas de torná-lo relevante, por isso o compromisso com a comunicação dos valores patrimoniais desse passado ao público.

Simultaneamente, o patrimônio deve ser transmitido ao futuro inalterado, para que o significado assumido não seja contestado. Em outras palavras, as gerações atuais não têm o “direito” de mudar as visões ou os valores patrimoniais representados pelos espaços simbólicos. Smith (2012, p. 5) salienta que a natureza obscura e incontestada do passado é simplesmente elevada a um *status* especial. Assim, os vários conflitos sobre a interpretação e preservação do patrimônio tornam-se eventos isolados ao invés de rotinas ou aspectos fundamentais da natureza patrimonial.

Isso, segundo a autora, leva inevitavelmente a três conseqüências observáveis. A primeira é que o discurso autorizado exclui aqueles entendimentos de patrimônio que ficam de fora ou se opõem a ele. Logo, outras formas de patrimônio que desafiam ou não confirmam narrativas patrimoniais universalizantes são ignoradas ou descartadas, e definidas como alegações específicas de interesses minoritários.

A segunda consequência é que essa narrativa obscurece os processos de produção cultural que ocorrem em torno da gestão e conservação dos bens patrimoniais, deslegitimando o debate e a contestação sobre a interpretação do passado e do presente. O processo de gestão do patrimônio cultural, que os arqueólogos passaram a dominar, controla o uso, o valor e os significados dados a certos objetos e lugares culturais, e principalmente se baseiam em questões técnicas de gestão de sítios vistos de uma forma alheia a uma conotação política. Dessa forma, reivindicações por justiça social não são viabilizadas através da esfera patrimonial.

Em terceiro lugar, essa racionalidade valida sucessivamente às formas de conhecimento e valores que contribuem para sua existência. Isso significa dizer que muitas vezes é do interesse dos especialistas em manter esse discurso que garanta não apenas seu acesso aos dados, mas também que seus valores, conhecimentos e pronunciamentos sobre o patrimônio possam fixar certas estruturas de conhecimento, caracterizando assim a dominação epistêmica, restringindo outras formas de conhecer e pensar a dimensão patrimonial.

No cenário brasileiro, a autoridade que define e autoriza o patrimônio recai sobre o órgão oficial e ao próprio governo federal, esvaziando-se o profissional arqueólogo desse papel.

Pode-se dizer que no Brasil a atuação política dos arqueólogos foi restrita. Com exceção de figuras ilustres como Loureiro Fernandes, Castro Faria e Paulo Duarte, que na década de 1950 e 1960, lutaram ferrenhamente pela preservação dos sambaquis e articularam a criação da primeira lei nacional de proteção ao patrimônio arqueológico, as políticas patrimoniais privilegiaram a proteção do patrimônio edificado, e valorizaram apenas os arquitetos. O patrimônio autorizado no Brasil não foi o patrimônio arqueológico, mas um patrimônio essencialmente arquitetônico.

Apenas a partir da inclusão da arqueologia no licenciamento ambiental os arqueólogos ganharam visibilidade, mas estes optaram por operar de forma meramente técnica, seguindo as exigências impostas pelas normativas oficiais do patrimônio autorizado, e demorando várias décadas até assumirem uma postura reflexiva acerca da sua atuação. E, conseqüentemente, acerca do processo de educação patrimonial.

As arqueologias públicas e comunitárias propõem o rompimento com este paradigma. Desenvolvendo uma gestão compartilhada do patrimônio arqueológico, bem como a sua

ressignificação de modo a fortalecer identidades tradicionalmente marginalizadas. Nesse sentido, revela-se enquanto uma arqueologia que tem se tornado protagonista junto às próprias comunidades em oposição à agência estatal na reflexão teórico-epistemológica acerca da definição e fruição dos patrimônios.

De toda forma, Smith (2012) pontua que a herança cultural é uma arena que pode validar reivindicações de identidade e está fortemente implicada em lutas por justiça social. Ela adverte que qualquer tendência em invocar um conhecimento universalista negará justiça aos grupos sociais cujas experiências culturais não são, na maioria das vezes, alinhadas aos pressupostos da arqueologia. Todavia, nem todos os clamores de reconhecimento são igualmente legítimos. Citando Nancy Fraser (2001 *apud* Smith, 2012, p. 7), a autora coloca que certas alegações podem também estar vinculadas a reivindicações de grupos reacionários.

O que sempre fica de fora... Aspectos políticos da educação patrimonial

A dimensão política e social da educação patrimonial é inerente a conjuntura política, bem como as diretrizes patrimoniais adotadas pelo Estado brasileiro. Pode-se dizer que desde sua implementação enquanto política oficial, a educação patrimonial foi instrumentalizada para transmissão do legado cultural nacional (Siviero, 2015). Nesse sentido, a perspectiva educativa crítica e emancipadora freiriana esteve à margem das ações efetivas, principalmente na arqueologia a partir da publicação da Portaria Iphan 230 de 2002, que embora tenha instituído a sua obrigatoriedade em processos de licenciamento ambiental, não apontou orientações para a sua realização, legitimando práticas que buscavam garantir a preservação do patrimônio autorizado pelo Estado.

A lógica autoritária, vertical e autorizada do patrimônio serviu a uma educação patrimonial instrutivista que, por sua vez, atendeu a lógica paternalista entre o Estado e a sociedade (Tolentino, 2018). Além disso, houve um consenso de que as atividades educacionais em prol do patrimônio cultural deveriam ser posteriores as chancelas e tutelas aplicadas pelo poder público, sendo o público, alvo⁸ de instrução e valorização acerca de um patrimônio

8 Hoje, é consenso a troca de terminologia de “público-alvo” para “público participante” (Baima, 2016; Florêncio, 2022).

supostamente pertencente a todos (Souza e Thompson, 2016). Consequentemente, não foram criados espaços de aprendizagem e interação que facultassem a mobilização e a reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio (Florêncio *et al.*, 2014).

Outro fator determinante foi a baixa identificação da população brasileira com o patrimônio cultural, devido a um processo de desequilíbrio de representatividade em termos de origem étnica, social e cultural (Florêncio *et al.*, 2014), por conseguinte, a concepção de educação patrimonial no Brasil se deu no âmbito de instituições especializadas na área patrimonial, como os museus nacionais (Horta *et al.*, 1999), e, desse modo, se caracterizou primeiramente como uma abordagem de alfabetização cultural que pretendeu realizar ações de transmissão de informação, valores e concepção de mundo de alguns detentores do saber científico para aqueles que nada sabiam, reificando elementos colonizadores de cunho civilizatório aos mecanismos escolares homogeneizantes (Fontes, 2016). Desta forma, o patrimônio foi imposto e fetichizado e não concebido como um território em litígio passível de escolhas, disputas e reivindicações.

A máxima “conhecer para preservar” também foi preconizada como outra diretriz das ações educativas, sendo que a dimensão simbólica do espaço costuma ser mais vivida do que conhecida (Londres, 2001 *apud* Tolentino, 2016). Logo, podemos considerar que a preservação não foi tratada como *fato social*, e a educação patrimonial era apenas para auxiliar na gestão do patrimônio cultural. Desse modo, o objetivo do campo estava afinado para atender o discurso autorizado do patrimônio em seu paradigma preservacionista, diferente da concepção atual que é moldada para outro fim, principalmente na busca de contribuir e incentivar a produção de conhecimento na área e democratizar o acesso às reflexões e práticas patrimoniais (Nogueira, 2016).

Atualmente, segundo Siviero (2015) a educação se torna um canal privilegiado para interpretação e reutilização dos testemunhos culturais possibilitando a relação solidária e cooperativa de produção e troca de conhecimento, além de proporcionar alternativas para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural. Esse caminho é viável se não atuarmos de forma conservadora a um patrimônio reificado que já vem pronto, determinado e pré-concebido.

Finalmente podemos observar um movimento de permuta entre uma *educação patrimonial tradicional* que encara as comunidades como consumidoras e público-alvo, para uma *educação patrimonial mediadora* em que as comunidades são vistas como produtoras e detentoras dos remanescentes culturais no presente. Dessa maneira, pretende-se romper com “os processos de patrimonialização que reproduzem os processos de dominação do saber-poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos” (Tolentino, 2018, p. 41), convergindo para os grupos componentes da sociedade civil, seja por meio das referências culturais específicas, seja através de processos participativos e decisórios (Souza e Thompson, 2016).

Essa nova pedagogia do patrimônio (Scifoni, 2022) se configura como uma concepção político-pedagógica que pretende proporcionar às pessoas condições de agirem e de serem sujeitos de suas próprias causas. Principalmente sujeitos participantes dos processos de preservação por meio de critérios estabelecidos em Inventários Participativos (Florêncio *et al.*, 2016). Isto, segundo Regina Abreu (2015 *apud* Tolentino, 2016) contribuirá para uma patrimonialização das diferenças, considerando as singularidades e diversidades locais.

Considerações Finais

A importância de tentar traçar a trajetória da educação patrimonial de acordo com Lima (2014, p. 63), se deve ao fato que na “arqueologia é comum ignorar o reconhecimento da origem, trajetórias, discussões, produções e experiências da Educação Patrimonial. Em outras palavras, é como se (...) [esta] tivesse apenas se apropriado do termo”. Em vários momentos, é comum que atividades pontuais ou apenas de divulgação científica acabam elucidando a terminologia para fins de cumprimentos da legislação que rege a arqueologia de contrato, sem o caráter sistemático e crítico que se exige. Ao contrário disso, hoje a educação patrimonial é vista como uma dimensão política que apresenta a temática patrimonial de forma crítica, significativa e mediadora, pois o patrimônio cultural permeia conflitos, tensões, negociações e disputas.

Ponderando as discussões acima, a abordagem da educação patrimonial também é incrementada a partir de um processo de perda de inocência nas ações patrimoniais. Como nem toda comunidade é homogênea e como nem todo o discurso científico é neutro, reconhece que

“há tanto disputas em torno do papel da educação nas políticas do patrimônio cultural quanto acerca das concepções educacionais a serem acionadas” (Souza & Thompson, 2016, p. 14).

O campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território em litígio, aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo nesse território. Toda tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação das diferenças. Conclusão: a educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora. (Chagas, 2004, p. 144 e 145).

Ainda segundo Laurajane Smith (2012, p. 6) os arqueólogos ao se envolverem com o patrimônio, se envolverão em “políticas de identidade” e estarão engajados na negociação de disputas. Desse modo, na contemporaneidade é fundamental estarmos atentos a todos os processos de engajamento e de futuros que estão emergindo a partir de escolhas políticas do presente (Harrison, 2018).

Por fim, é importante salientar que em certa medida o descompasso entre arqueologia e Iphan diminuiu na medida em que ambos têm possibilitado uma releitura dos patrimônios, incluindo as comunidades produtoras através dos inventários participativos.

Portanto, quem realiza ações educativas com base no patrimônio cultural, ou seja, educação patrimonial faz baseado em conceitos e métodos, e estes dizem muito sobre aqueles que a praticam. Caso a ser refletido é, se a educação patrimonial na arqueologia é considerada tradicionalista e replicante de modelos hegemônicos, não é este campo que é ausente de perspectivas progressistas, mas sim os próprios arqueólogos. Tal crítica nos leva a refletir sobre as posturas que podem ser assimiladas no âmbito acadêmico e no licenciamento ambiental em decorrência do comprimento da legislação vigente. Mas essa será uma discussão a ser aprofundada em outra oportunidade.

Agradecimentos

Aos professores e professoras do PPArque (Univasf) pelas discussões e oportunidade de realizar essa pesquisa (ainda em curso). E a Fapepi pelo apoio financeiro fundamental dos últimos meses.

Referências

- ANDRADE LIMA, T. 1988. Patrimônio arqueológico, ideologia e poder. *Revista de Arqueologia*, v. 5, n. 1, p. 19–27.
- BAIMA, C. de B. 2016. A educação patrimonial nos projetos de arqueologia de contrato: reflexões e contribuições. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro.
- BARRETO, C. 1999. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 44, p. 32-51.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional.
- CHAGAS, M. 2004. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 135-146.
- CHOAY, F. 2017. A alegoria do patrimônio. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Ed. Unesp.
- DEMARCHI, J. L. 2018. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do guia básico de educação patrimonial. *Revista CPC*, v.13, n. 25, p. 140-162.
- DEMARCHI, J. L. 2020. Contribuições do projeto interação para a abordagem educativa do patrimônio cultural. *CEM — Cultura, Espaço & Memória*. v. 12, p. 47-62. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/21821097/cem12a4>. acessado 15/02/2023
- FLORÊNCIO, S. R. 2022. Inventários participativos nas fortificações em Pernambuco: educação patrimonial em contexto de bens culturais valorados e patrimonializados no discurso autorizado do patrimônio. *Sillogés – v. 5, n. 1, p. 446 – 462*.
- FLORÊNCIO, S. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J. RAMASSOTE, R. 2014. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan/DAF/Cogedi/Ceduc.
- FLORÊNCIO, S. R.; BEZERRA, J. I. M.; CLEROT, P. CAVALCANTE, I. M. P.; SILVA, J. S.; LONG, L.; KROHN, E. C. R.; SILVA, A. P.; MEDEIROS, M. G.; DUTRA, M. V. M. 2016. Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: Iphan.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HARRISON, R. 2018. Arqueologias de futuros e presentes emergentes. *Vestígios – Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica*, v. 12, n. 2, p. 84-104.

HOLTORF, C. 2017. Por que preservar? Revista de Arqueologia. Especial: Crítica Feminista e Arqueologia v. 30, n. 2, p. 193-207.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. 1999. Guia básico de Educação Patrimonial. Brasília: Iphan; Museu Imperial.

IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. Portaria n. 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: Iphan. 2016.

IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. 2002. Portaria n. 230, de 17 de dezembro de 2002. Estabelecia os procedimentos para obtenção das licenças ambientais referentes às pesquisas arqueológicas. Brasília, DF: Iphan.

LIMA, L. P. de. 2014. Arqueologia e os indígenas na escola: um estudo de público em Londrina – PR. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, C. 2016. Apresentação. In: TOLENTINO, A; BRAGA, E (orgs) Educação patrimonial [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno temático. N° 5. João Pessoa: Iphan- PB: Casa do Patrimônio da Paraíba. p.7

PONTES, L. 2016. Cartografias afetivas: mapeamento da memória escolar em São Gabriel da Cachoeira. In: TOLENTINO, A; BRAGA, E (orgs) Educação patrimonial [recurso eletrônico] : políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno temático. n. 5. João Pessoa: Iphan: PB; Casa do Patrimônio da Paraíba. p. 57-72.

SCIFONI, S. 2022. Patrimônio e Educação no Brasil: o que há de novo? Educação & Sociedade, Dossiê – Identidades, Patrimônios e Educação em Perspectiva Internacional: questões para o século XXI. v. 43. p1-13

SEGALA, L. 2006. Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep. Dossiê – Línguas do Brasil. Patrimônio: Revista Eletrônica do Iphan. Disponível em: :: Patrimônio - Revista Eletrônica do IPHAN :: (unicamp.br). Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, R. M. D. da. 2016. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. Educação & Realidade, v.41, n. 2, p. 467-489.

SIVIERO, F. P. 2015. Educação e Patrimônio Cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. Revista CPC, n. 19, p. 80-108.

SMITH, L. 2012. Discourses of heritage: implications for archaeological community practice. Open Edition Journals. p. 1-10. Disponível em : <https://www.researchgate.net/publication/274127362>
Acesso em: 23 fev. 2023.

SOUSA SANTOS, B. de. 2009. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina; CES, p. 23-72.

SOUZA, I. A. N.; THOMPSON, A. 2016. A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. In: TOLENTINO, A; BRAGA, E (orgs) Educação patrimonial [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno temático. N° 5. João Pessoa: Iphan: PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, p. 12-24.

TOLENTINO, Á. B. 2016. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, A; BRAGA, E (orgs) Educação patrimonial [recurso eletrônico] : políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático. N° 5. João Pessoa: Iphan: PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, p. 39-48.

TOLENTINO, Á. B. 2018. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. Sillogés – v.1, n.1, p.41-60.

TRIGGER, B. G. .2004 História do pensamento arqueológico. São Paulo: Odysseus.