

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PERSPECTIVAS E DILEMAS

Flávio Leonel Abreu da Silveira<sup>1</sup>  
Marcia Bezerra<sup>2</sup>

O presente artigo visa à reflexão de questões originadas no Grupo de Trabalho *Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas*<sup>3</sup>, coordenado pelos autores durante a 25<sup>a</sup> Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, realizada em 2006, na cidade de Goiânia<sup>4</sup>. Os trabalhos, cujas temáticas percorreram a Antropologia, a Arqueologia, a História e a Educação, deram-nos a medida do caráter interdisciplinar e dialógico da Educação Patrimonial. As experiências apresentadas ao longo do GT, ao se inserirem em contextos geográficos distintos<sup>5</sup> e tratarem de diferentes sujeitos, permitiram reconhecer que, a despeito das singularidades, há pontos recorrentes que merecem a nossa atenção. Alguns emergiram no desenrolar do próprio GT, enquanto outros se delinearam em momentos posteriores ao evento.

Em primeiro lugar, consideramos fundamental tratar da própria expressão “Educação Patrimonial” e de seus desdobramentos no Brasil. Em seguida, partimos para uma reflexão sobre a relação entre a Educação Patrimonial e o Outro, considerando a Antropologia e a Arqueologia. Num terceiro momento, apresentamos algumas discussões acerca do papel interdisciplinar da Educação Patrimonial e, por fim, tratamos das paisagens patrimoniais.

---

<sup>1</sup> Doutor em Antropologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup> Doutora em Arqueologia pela Universidade de São Paulo e Professora Visitante do Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural da Universidade Católica de Goiás.

<sup>3</sup> Os resumos e trabalhos completos do GT encontram-se disponíveis nos Anais da 25<sup>a</sup> RBA. Vols. 1 e 2, 2006.

<sup>4</sup> Participantes do GT: Carlos Xavier A. Netto, Fernando Marques (et al), Jorge Najjar, Luciano P. Silva, Maria Beatriz P. Machado, Olavo R. Marques, Rosana Najjar.

<sup>5</sup> Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Pará.

## Educação Patrimonial

Afinal, o que é Educação Patrimonial? Com esta pergunta, pretendemos instigar as pessoas a pensarem sobre o seu estatuto no que tange ao processo de ensino-aprendizagem em intersecção com o campo do patrimônio. A Educação Patrimonial situa-se nos interstícios disciplinares. Portanto, estamos longe de propor qualquer tipo de definição. Além disso, entendemos que não há como dissociar a prática educativa da idéia de cultura e de patrimônio, o que acaba por tornar a expressão “Educação Patrimonial” um pleonasma (CHAGAS, 2006; BEZERRA, 2006) que, segundo Chagas (op.cit.), “caiu no gosto popular” – mas, em nossa avaliação, de forma acrítica.

Perceber a educação dentro de uma perspectiva que aposta na cultura como princípio norteador não é novidade no Brasil. No início dos anos 1980, é criado, pela Fundação Nacional Pró-Memória, o projeto “Interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país” (FONSECA, 1996: 157), que procurava diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos “[conferindo o] estatuto de ‘cultura’ às experiências que o aluno trazia para a escola” (op.cit.). Isto implicava a utilização das artes em geral, assim como dos esportes, dos museus e dos locais históricos, como ferramentas pedagógicas que potencializassem o processo ensino-aprendizado<sup>6</sup> (BEZERRA, op.cit.).

Somado a isso, para a escola “freiriana” de educação, um dos pontos fundamentais nessas discussões é o conceito antropológico de cultura. Em suas experiências, Freire (*passim*) observou que este tema é indispensável em qualquer contexto. O argumento é de que, ao discutir sobre o mundo da cultura e seus elementos, os indivíduos vão desnudando a sua realidade e se descobrindo nela. A cultura material torna-se elemento do processo de “alfabetização cultural” empreendido por Freire, assim como uma concepção de cultura que inclui as manifestações eruditas e populares.

Nosso propósito não é o de discutir as idéias de Freire, mas mostrar que a visão de uma prática educativa fundamentada na cultura não

<sup>6</sup> Aula ministrada no módulo “Política de Preservação do Patrimônio Cultural” por Luiz Antônio Bolcato Custódio, no “Curso Patrimônio Cultural e Educação”, promovido pelo Iphan, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Universidade Católica de Goiás e Universidade Federal de Goiás, em 2004.

surge com a Educação Patrimonial. Na verdade, o próprio “Guia Básico de Educação Patrimonial”, publicado pelo Iphan em 1999 (HORTA, GRUNBERG & MONTEIRO), inspira-se de forma inequívoca em Freire ao afirmar, em suas primeiras páginas, que “a Educação Patrimonial é um processo de ‘alfabetização cultural’” (Idem: 6). Em artigo posterior, Horta (2003: 1) deixa claro que a Educação Patrimonial pode ser um instrumento de “‘alfabetização cultural’ (...) como propõe Paulo Freire em sua idéia de ‘empowerment’”<sup>7</sup>.

O que queremos dizer é que os germes da chamada Educação Patrimonial já se encontravam presentes em ações educativas no Brasil, mas a sua “introdução” oficial costuma ser datada dos anos 1980 e associada a um evento organizado pelo Estado.

A expressão “Educação Patrimonial” foi formulada pela primeira vez no país em 1983, a partir de um seminário realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro (HORTA, 2005; HORTA, GRUNBERG & MONTEIRO, op.cit.). O encontro tinha por objetivo a apresentação de uma metodologia inspirada em uma iniciativa pedagógica adotada na Inglaterra e cujo mote era “o uso educacional dos museus e monumentos” (HORTA, op.cit.: 221). A idéia central era a de utilizar as fontes primárias como ferramenta didática nas escolas, o que ocorria na Inglaterra desde os anos 1970, especialmente por meio da noção de *evidence-based history* para o ensino da História daquele país (BEZERRA, 2006).

O uso de fontes primárias na escola era a *piece de resistance* do Schools Council Project desenvolvido na Inglaterra nos anos 1970. O conselho não existe mais; no entanto, a proposta de apropriação da cultura material como instrumento de aprendizado é, ainda hoje, adotada em muitas escolas (PLANEL, 1994).

A utilização de fontes primárias por meio de visitas a museus, sítios arqueológicos, cidades históricas e arquivos para o ensino de História também está prevista nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental no Brasil (BRASIL, 1998)<sup>8</sup>, o que por si só não tem garantido a sua inclusão de forma crítica nas escolas. Para Machado (2006), há pouca participação da escola como produtora de ações *de e*

7 O grifo é da autora. Está em negrito no original.

8 Ver PCNs de História para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos – Seção: Visitas a Exposições, Museus e Sítios Arqueológicos. 1998. Página 89.

sobre a EP, restringindo-se a sua atuação, em geral, como receptora destas iniciativas.

O que se vê é um modismo no uso da expressão “Educação Patrimonial” (CHAGAS, 2006; BEZERRA, 2006), o que, por um lado, aponta para a multiplicação do número de projetos baseados nos bens patrimoniais e, por outro, indica a urgência de se discutir sobre o tema, que tem desdobramentos importantes para a dinâmica de constituição e de preservação do patrimônio cultural como um todo.

Percebemos que a chamada Educação Patrimonial é um tema complexo, entendido aqui, nos termos de Morin (1990), como uma “questão problema” e não meramente como uma solução, uma vez que anuncia tanto reflexões em aberto, porque próprias de um campo de discussão e de pesquisa que se define historicamente, como, ao mesmo tempo, aponta para um conjunto de ações de caráter técnico a serem avaliadas dentro de uma perspectiva ética, mas não de uma ética que desconsidera a visão do Outro e toma o olhar do técnico como algo que basta em si mesmo, e sim de uma ética de reciprocidade que situa o diálogo e a troca cultural como um horizonte possível. Tal questão é crucial para as Ciências Humanas, o que nos leva à próxima discussão.

### **Educação Patrimonial e a Questão do Outro**

Parece-nos que a Educação Patrimonial implica uma discussão, se não periférica, pelo menos nova, tanto para a Antropologia quanto para a Arqueologia, por isso sujeita a alguns preconceitos. O diálogo das Ciências Sociais com os temas relativos à educação surge no cenário de ambas as disciplinas como uma questão que tem a sua relevância, mas que ainda sugere um caráter secundário. No entanto, coloca a importância do tema quando indica caminhos para as reflexões sobre uma ética de intervenção em projetos de conservação patrimonial junto às paisagens do Outro<sup>9</sup>.

Se a Antropologia, paulatinamente, parece abrir-se à discussão, a Arqueologia, por sua vez, já adentrou no terreno de diálogo tenso entre diferentes campos do saber, ou seja, da intersecção entre temas

---

<sup>9</sup> O trabalho “A percepção do bem arqueológico e sua preservação: a experiência de intervenção acadêmica e gestão comunitária no sítio de Joanes, PA” apresentado no GT por Marques, Schaan, Lima, Gomes, Silva e Dias trata da relação entre pesquisadores e comunidade local, apontando caminhos para estas intervenções.

educacionais e arqueológicos. O que fica claro, neste caso, é a presença de uma certa resistência, por parte de uma Arqueologia mais tradicional, no que se refere aos arqueólogos que trabalham com o tema Arqueologia e Educação, ou, de forma mais ampla, com a chamada Arqueologia Pública, indicando ser esta uma questão menor na área.

A Arqueologia com o público, ou a Arqueologia Pública, surge décadas atrás como um conjunto de ações e de reflexões que objetiva saber a quem interessa o conhecimento produzido pela Arqueologia, de que forma nossas pesquisas afetam a sociedade, como estão sendo apresentadas ao público – ou seja, mais do que uma linha de pesquisa dentro da disciplina, a Arqueologia Pública é inerente ao exercício da profissão (BEZERRA DE ALMEIDA, 2002; FUNARI, 2001). Seu desenvolvimento no Brasil ainda é incipiente e encontra muitas reações, sobretudo de um grupo mais conservador que ainda não se pôs a refletir sobre o impacto que causa na sociedade e sobre o fato de que assumir a perspectiva de uma *“based-community archaeology”* é apostar na sobrevivência da própria disciplina<sup>10</sup>.

A Arqueologia Brasileira, na análise de Minetti e Pyburn (2005: 100), apresenta-se como “extremely hierarchical with a strong paternalist/patronizing component”. Esta atitude é reproduzida na relação entre os arqueólogos e o público, a qual se caracteriza pelo distanciamento e pelo paternalismo, implicando a desvalorização da relação entre Arqueologia e Educação e, em consequência, da Educação Patrimonial.

Contudo, desde 2002, um dispositivo legal do IPHAN tem criado condições propícias para que o Outro faça parte da agenda da Arqueologia<sup>11</sup>. A portaria 230 do IPHAN<sup>12</sup> recomenda a elaboração de projetos de Educação Patrimonial<sup>13</sup> no âmbito dos projetos da

10 Pyburn, 2006. Comunicação pessoal.

11 Najjar apresentou no GT o trabalho “O Iphan e a Educação Patrimonial: a arqueologia pública nos projetos de restauração”, que discute o papel do Estado como educador coletivo. Ver Najjar; Najjar (2006)

12 Portaria 230, de 17 de dezembro de 2002, do Departamento de Proteção, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Ver Iphan. *Coletânea de Lei Sobre Preservação do Patrimônio*. Iphan: Rio de Janeiro, 2006 (pp. 183-186).

13 Trabalho apresentado no GT “As Duas Faces da Educação Patrimonial” de C.X.A. Netto trata da EP dentro dos projetos de contrato.

chamada Arqueologia de Contrato<sup>14</sup>, que hoje é responsável pela maioria das pesquisas arqueológicas no país (PROUS, 2006).

Mas há de se perguntar: será que tais projetos têm conseguido alcançar os objetivos traçados? Será que se têm preocupado em revelar conflitos ou apenas em mostrar distintas manifestações culturais? Será que apostam numa história nacional formada por uma rede de fios com nuances e matizes diferentes ou perpetuam a idéia da supremacia de um grupo sobre os demais “contribuintes” da nação? Será que percebem a diversidade cultural a partir de uma relação de interdependência ou reproduzem a visão partida, de dominação, de dependência? Será que ouvem todas as vozes ou apenas uma? Será que reforçam o sentimento de comunidade ou perpetuam a noção de unidade? Será que incluem, de fato, o Outro?

Não obstante, os arqueólogos estão *sempre* lidando com o patrimônio do “outro”. Esta situação demanda e, ao mesmo tempo, provoca um “estado constante de alerta” (BARROS, 2003: 168), ideal para a compreensão desta intrincada rede de relações<sup>15</sup>.

Acreditamos que conceber a Arqueologia [Pública] como Antropologia [Aplicada] (PYBURN & WILK, op.cit.; SHACKEL & CHAMBERS, 2004) implica a percepção dos outros sujeitos destas relações e o reconhecimento do uso do passado como um caminho para o fortalecimento de comunidades com as quais lidamos durante nossas pesquisas. Isto se faz a partir de um processo contínuo de negociação, que tem, na Educação Patrimonial, um valioso instrumento de mediação (PYBURN & BEZERRA, 2006).

Infelizmente, no Brasil – seja na perspectiva da Antropologia ou na da Arqueologia –, pouca atenção tem sido dada às experiências de ensino-aprendizado que buscam a valorização dos bens patrimonializáveis pelas comunidades nas quais os mesmos desempenham algum papel em sua dinâmica cultural, mais

14 Pesquisas realizadas no âmbito dos projetos de avaliação ambiental que visam à preservação do patrimônio arqueológico ameaçado por empreendimentos. Ver Caldarelli, S.; Santos, M.C.M.M. dos – Arqueologia de Contrato no Brasil. *Revista da USP*, São Paulo, n.44, pp.10-31, dezembro/fevereiro 1999-2000.

15 Dois trabalhos de EP apresentados no GT trataram de projetos realizados com comunidades indígenas e quilombolas: Marques, O.R. “Políticas quilombolas, ações patrimoniais e memória coletiva” e Silva, L.P. “Ensino Superior Indígena Diferenciado, patrimônio (i)material e arqueologia pública: experiência do curso ‘Arqueologia e Habitações Indígenas’ entre professores indígenas de 22 etnias de Mato Grosso”.

especificamente aquelas tentativas de envolver as pessoas que convivem diariamente com os bens a serem conservados em projetos de desenvolvimento a fim de que considerem os seus saberes e fazeres acumulados ao longo do tempo e suas relações com os patrimônios como relevantes para o próprio âmbito da conservação.

As discussões sobre o tema das experiências de aprendizagens voltadas à conservação do patrimônio colocam a urgência da análise das ações dos técnicos do campo do patrimônio, dos educadores patrimoniais e ambientais, que buscam intervir num determinado contexto cultural de forma a modificar certos hábitos e visões – no que tange aos patrimônios culturais e naturais brasileiros – considerados agressões, esquecimentos ou desinteresse pela memória social.

As intervenções didático-pedagógicas que consideram a criatividade humana em lidar com os artefatos e com as paisagens engendrados pela própria cultura em seu lugar de pertença devem tomar esse ato consciente como um saber acerca de si e do mundo, por mais que ele pareça encoberto aos olhos de quem o vê de fora por não pertencer ao lugar e por não dominar os códigos culturais ali vigentes. Ou seja, há formas de saberes e de fazeres explícitos e implícitos acerca dos elementos materiais e imateriais que compõem o mundo, mas que escapam a uma visão meramente técnica.

Neste sentido, a idéia redentora de conscientizar o Outro, tão propalada por educadores e técnicos do campo do patrimônio, revela uma violência simbólica (BOURDIEU, 1989) ante as comunidades, visto que se apresenta pouco afeita ao olhar antropológico que toma o Outro como um sujeito capaz de realizar a sua própria hermenêutica do mundo no qual está inserido. Portanto, as perspectivas conscientizadoras desconsideram a visão de mundo dos envolvidos com o processo de conservação patrimonial, tendendo a tomá-los como pessoas que necessitam da luz do conhecimento para aclarar suas consciências obtusas. Isto se daria, na perspectiva desses profissionais, pela pouca visão, por parte dos “nativos”, da grandiosidade dos bens com os quais convivem.

A perspectiva conscientizadora<sup>16</sup> deve ser substituída pela

---

16 Um ponto de discordância entre a nossa perspectiva e a de Freire, uma vez que em sua obra a idéia de conscientizar é central. Sua aplicação nos trabalhos de EP deve ser vista dentro de uma perspectiva crítica.

sensibilização e pela participação crítica acerca do valor da paisagem patrimonial que tais grupos humanos detêm. Tal perspectiva deve ser considerada num sentido bastante amplo, tomando as paisagens (*scapes*) analisadas por Appadurai (1994) como horizontes possíveis de serem considerados, como é caso das Missões Jesuíticas localizadas na área do Mercosul.

Sendo assim, é preciso que a participação dos grupos sociais vinculados aos bens por intermédio de práticas sociais e simbólicas cotidianas seja levada em consideração, a fim de que os mesmos reflitam acerca do valor que sua cultura (atual ou ancestral) apresenta para contextos culturais mais amplos, num sentido nacional e transnacional. O problema reside no fato de que, por vezes, tais grupos sequer são ouvidos em seus anseios acerca do destino de seus patrimônios. As pessoas “vivem o lugar” onde os mesmos existem como parte do cenário de suas paisagens de pertença, independente do que pensam os profissionais do campo do patrimônio, que, igualmente, têm tido dificuldade em ouvir outras áreas do conhecimento a quem o patrimônio também interessa. É esse o nosso terceiro ponto de discussão: a EP e a interdisciplinaridade.

### **Educação Patrimonial e Interdisciplinaridade**

Partimos do princípio de que a interdisciplinaridade, enquanto uma aventura do conhecimento, nos impõe uma espécie de deslocamento de nossa posição em um campo específico do saber, ampliando os horizontes de atuação, uma vez que nos coloca como agentes na construção de um saber novo e, por isso mesmo, complexo e instável.

Não advogamos, aqui, uma perspectiva holística e redentora dos saberes no alvorecer de uma Nova Era do conhecimento, o que apontaria para uma fusão de horizontes isenta de tensões. Pelo contrário, sinalizamos para os dilemas e complexidades existentes na aproximação de saberes, metodologias e perspectivas teórico-conceituais que precisam ser negociadas no ato mesmo de se lançar à interdisciplinaridade.

A abertura dialógica, portanto, re-situa nosso olhar nesse processo de produção de um saber ampliado para além dos limites do



campo de conhecimento do qual somos oriundos. Se isto é verdade, a especialização estreita, ou ainda a visão compartimentadora do conhecimento, impõe-nos uma nova visada sobre o próprio fazer científico, assim como uma ética de reciprocidade que contemple a pertinência do olhar do outro, na medida em que percebe o significado de nosso olhar na interação.

Nestes termos, a perspectiva interdisciplinar emerge como uma questão central para as pesquisas e intervenções sobre a temática do patrimônio, especialmente quando se trata de pensarmos sobre o papel dos profissionais e dos técnicos do campo do patrimônio junto às comunidades em que tais elementos aparecem.

As nossas inquietações enquanto profissionais que trabalham na interface das Ciências Sociais com a Educação nos colocam a necessidade de estabelecermos um diálogo profícuo entre Educação, Antropologia, Arqueologia e História, evidenciando que o campo da Educação Patrimonial é uma área do conhecimento eminentemente interdisciplinar<sup>17</sup>. Ou seja, qualquer atividade ligada ao tema das aprendizagens patrimoniais deve considerar a matriz complexa que define o campo de atuação profissional e as formas de intervenção junto aos grupos sociais, que encerram estratégias didático-pedagógicas situadas na interface das ciências.

### **Paisagens Patrimoniais: a temática do lugar e o lugar da educação**

A Educação Patrimonial, ao lidar com a noção polissêmica de patrimônio, deve considerar as complexas nuances histórico-culturais envolvidas no fenômeno da (i)materialidade das paisagens do Outro, sejam elas Sítios Arqueológicos, Centros Históricos, Reservas Indígenas, Territórios Quilombolas, Parques Nacionais, assim por diante. Nesses termos, tanto a Antropologia quanto a Arqueologia surgem como campos do conhecimento acerca de expressões civilizacionais – existentes e/ou desaparecidas –, de grande relevância para as reflexões que têm na educação, mais especificamente naquela voltada às aprendizagens patrimoniais, o objetivo de colocar em prática um conjunto de intervenções didático-pedagógicas junto às sociedades

<sup>17</sup> É preciso não esquecer a relevância do diálogo com áreas do conhecimento como a Arquitetura, a Geografia, a Biologia – botânica, zoologia e genética, por exemplo –, a Química, entre outras, para o tema do patrimônio em seu sentido mais amplo possível.

detentoras de patrimônios que merecem proteção estatal ou não.

Sendo assim, uma perspectiva multicultural acerca dos bens patrimoniais aponta para a necessidade de compreendermos as dimensões simbólico-práticas que constituem as manifestações ético-estéticas de um determinado grupo social, uma vez que cooperam à conformação das paisagens de pertencimento ao longo do tempo. As paisagens, portanto, são “espaços de celebração” (MAFFESOLI, 1994), porque vividas como o resultado de formas específicas de socição (SIMMEL, 1983), sendo que a labuta e a sociabilidade dos grupos humanos evidenciam as paisagens como expressões culturais em devir, fazendo com que o patrimônio comum seja interpretado de acordo com a visão de mundo no qual emerge como um fato de cultura.

A própria concepção de patrimônio segue princípios distintos entre diferentes sociedades. Fordred-Green, Neves e Green (2001: 55), a partir de um projeto de Arqueologia Pública com grupos indígenas, observaram que os Palikur experienciam o passado não pelo patrimônio arqueológico, mas por narrativas inscritas na paisagem.

O que queremos dizer é que há uma hermenêutica das paisagens (SILVEIRA, 2004), que está intimamente relacionada às interpretações do que comumente denominamos patrimônio, pelas sociedades que vivem e experienciam o seu lugar. Antes de interpretarmos as paisagens e os objetos como bens patrimoniais, devemos considerar que tais elementos estão imersos numa complexa teia de significações que encerra nexos singulares, de modo que as coisas fazem sentidos de acordo com o *ethos* e o *eidos* específicos ao contexto sócio-histórico em que aparecem.

Há um complexo processo de socialização no corpo de uma sociedade que está apoiado num, não menos complexo, sistema de aprendizagens cotidianas, em que as interpretações e representações do mundo significam a partir do lugar em que são engendradas pelos agentes sociais. Um objeto qualquer, uma edificação antiga ou uma ruína tomada pela relva, por certo, jamais estão isentas de significação para o grupo que os vivencia cotidianamente. As coisas não estão fora do lugar. De fato, estes elementos materiais que se perpetuam na paisagem não são, em si, a memória, mas a sua fonte. São, portanto, a base material para a construção do imaginário histórico (JEUDY, 1990).

Sendo assim, as paisagens patrimoniais seriam, antes de um bem

de caráter nacional voltado para as experiências turísticas, aqueles “lugares praticados” (CERTEAU, 2004) nos quais as pessoas realizam as suas atividades cotidianas de forma a manterem viva uma determinada herança cultural. Este acervo comum não diz respeito apenas às coisas materiais, mas também a um conjunto de imagens e de idéias compartilhado que dinamiza o “espírito do lugar”, ao mesmo tempo em que a elasticidade da memória coletiva (HALBWACHS, 1990) – a memória enquanto um espaço fantástico (ROCHA & ECKERT, 2005) – revela o jogo sutil entre lembrança e esquecimento como algo relevante para as pessoas.

As paisagens são fenômenos de cultura, portanto a sua autonomia é sempre relativa. Elas são o que significam. O humano, neste caso, é a paisagem, porque ela não existe antes da significação: ao compartilharmos o mundo com os outros, somos a paisagem, na medida em que configuramos as mesmas, no sentido de figurar junto e de conformá-la de acordo com os anseios e desígnios da sociedade à qual pertencemos.

A relevância de uma discussão desta ordem revela que a temática das paisagens patrimoniais detém em si a densidade das camadas de memória coletiva (HALBWACHS, op.cit.) associada a determinadas lembranças de caráter histórico-social. Numa paisagem patrimonial, convergem a imaterialidade e a materialidade das coisas (a aura/o *mana* das coisas associados à materialidade mesma do objeto/artefato), uma vez que reflete as sutilezas dos arranjos sócio-culturais imersas na experiência de viver o lugar de pertencimento ao longo do tempo, relacionada ao gesto técnico (LEROI-GOURHAN, 1965) de conformação do mesmo, bem como nos usos e sentidos atribuídos a eles pelos grupos sociais que o concebem como um elemento paisagístico – o sítio, o museu, o parque – representativo da forma de ser ou das expressões culturais que identificam a pertença a determinada nação – daí ser a paisagem patrimonializável.

A perspectiva geertziana da cultura enquanto um fenômeno público (1989) porque dado na ação cotidiana por meio da qual os significados são compartilhados pelos atores sociais que, ao agirem, conformam o seu mundo nos coloca a importância de considerar o bem – alvo da patrimonialização – um elemento inserido num contexto de significação que o associa à memória do lugar e à sua transformação,

podendo revelar ainda um “saber não sabido”, uma vez que está ligado ao jogo lembrança-esquecimento e associado às estratégias (CERTEAU, 2004) de fundo cultural, a fim de que as pessoas sigam sendo o que são. Isto quer dizer que a relevância do bem para estas populações não está imersa no breu da ignorância, mas no dilema complexo de uma dada civilização durar no tempo e se perpetuar na espacialidade do lugar, porque vinculada a ele por laços simbólico-afetivos.

Ora, uma teia de significados, neste caso, está para além da materialidade das coisas, visto que é relativa a uma simbólica experienciada no cotidiano e no vivido que dinamiza a mesma ou, ainda, a coisa em si. Há, assim, um conjunto de saberes e de fazeres relacionados aos bens de natureza material e imaterial que coloca o desafio de lidar com esta herança de caráter local como um patrimônio situado. É preciso que se reflita sobre isto, uma vez que diz respeito a quem o produz ou produziu no passado e aqueles que o recebem como herança, bem como às políticas de conservação.

O *pater* poder de arbitrar sobre o patrimônio do Outro como um bem da nação (museificando, decretando sítios e parques) desloca a noção de hereditariedade do local para o geral, revelando que a autenticidade e o valor do bem – seja ele histórico, artístico, arquitetônico, arqueológico, entre outros – são regidos pela apreciação e pelo gosto de determinados *experts* sobre o assunto, que nem sempre consideram o olhar daquele que opera (no sentido cognitivo e prático) com o bem no seu cotidiano. Ou seja, o próprio ato de lidar com o patrimônio material pelos grupos humanos nos quais eles emergem como elementos do vivido coloca o fato da imaterialidade como uma questão central: antes de os “usos culturais da cultura” (MENESES, 1999) surgirem como um fato da política estatal de patrimonializar, os significados desses bens são fatos de cultura, e, ao descontextualizarmos os mesmos, ferimos a própria noção de patrimônio imaterial (SILVEIRA & LIMA FILHO, 2005). É necessário um constante exercício de desconstrução desta lógica patrimonial do Estado.

## Considerações Finais

As idéias aqui apresentadas constituem um desdobramento das reflexões surgidas durante e depois da realização do GT *Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas*. Durante o GT, do qual participaram antropólogos, arqueólogos, historiadores e educadores, foram apontadas algumas outras questões que não puderam ser contempladas neste artigo, tais como a centralidade da escola como *locus* dos projetos de Educação Patrimonial, a necessidade de se discutir sobre o conceito de preservação e a urgência de se refletir sobre a ação do Estado e sua relação com a sociedade civil, pensando em ações contínuas e em uma ruptura com eventos pontuais.

Vimos que o tema é complexo, interdisciplinar e demanda uma “solidariedade de preocupações”<sup>18</sup> – afinal, como podemos nos eximir de refletir sobre “Educação Patrimonial”, se a própria expressão, que traz em si dois conceitos distintos mas, ao mesmo tempo, relacionados, parece-nos conduzir, por um lado, para a transmissão e para a preservação de patrimônios esquecidos e, por outro, para a reflexão acerca do caráter simbólico desta transmissão como mecanismo de suspensão dos tempos e de cristalização da própria dinâmica do patrimônio. Há de se pensar sobre o sentido da Educação Patrimonial para que não caiamos na cilada apontada por Jeudy (2005), que vê as iniciativas relativas à conservação e à apresentação do patrimônio à sociedade como um potencial mecanismo que pode ocasionar a repulsa pelos bens patrimoniais.

Acreditamos que o conceito de Educação Patrimonial deva servir como sinal que nos obriga a questionar o papel da educação na constituição do patrimônio, o papel do patrimônio no processo educativo e a função de ambos na dinâmica social que articula a lembrança e o esquecimento.

## Agradecimentos

Aos participantes do GT: Carlos Xavier A. Netto, Fernando Marques, Denise Schaan *et al*, Jorge Najjar, Luciano P. Silva, Maria Beatriz P. Machado, Olavo R. Marques e Rosana Najjar.

<sup>18</sup> Santos *apud* Garcia, R. L. “Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador”. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Para quem nós pesquisamos: para quem nós escrevemos*. São Paulo: Cortez, 2001 (pp. 19).