

**PAULA GOMES CURY**

**PATRIMÔNIO + EDUCAÇÃO,**

**POLÍTICAS DE GESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS, LARGAS POSSIBILIDADES**

**Belo Horizonte**

**Escola de Arquitetura da UFMG**

**2012**

**Paula Gomes Cury**

# **PATRIMÔNIO + EDUCAÇÃO,**

**POLÍTICAS DE GESTÃO: NOVAS PERSPECTIVAS, LARGAS POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de Concentração: Teoria, produção e experiência do espaço.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Borges de Moraes

Universidade Federal de Minas Gerais

**Belo Horizonte**

**Escola de Arquitetura da UFMG**

**2012**

Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo-NPGAU da Universidade Federal de Minas Gerais, e aprovada em 15 de março de 2012 pela Comissão examinadora:

---

Profa. Dra. Fernanda Borges de Moraes (Orientadora-NPGAU/UFMG)

---

Profa. Dra. Carmen Aroztegui Massera (NPGAU/UFMG)

---

Profa. Dra. Cristina Meneguello (Unicamp)

Às crianças e jovens, inspiração de hoje e amanhã.  
Àquilo que veio antes de nós, legado que nos move a seguir e caminhar.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Fernanda Borges de Moraes, pelo impulso inicial, pela generosa acolhida e constante inspiração.

Aos queridos professores do NPGAU pela excelência na profissão e na relação com os alunos. Agradeço especialmente a André D'angelo, Celina Borges, Fernanda Borges de Moraes, Flávio Carsalade, Maria Lúcia Malard e Roberto Monte-Mór, com os quais aprendi muito e troquei experiências valiosas durante essa trajetória.

Aos convidados da Comissão examinadora, à Profa. Dra. Carmen Aroztegui Massera, professora querida nessa escola, e à Prof. Dra. Cristina Meneguello, pela honra em estar conosco compartilhando suas visões e experiências de historiadora no campo da Arte e da Arquitetura.

Àqueles que me receberam com atenção e carinho, contribuindo com minúcias e detalhes preciosos para meu processo investigativo dos trabalhos de educação patrimonial: Simone Monteiro (IPHAN), Carlos Rangel e Adriana Quirino (IEPHA-MG), Michele Arroyo (DIPC/FMC), Valeska Drummond (Agência RMBH, antiga funcionária da FJP/CEHC), Vereador Ricardo Antunes (AFFAS-Sabará), Silvana Gomes Resende (SMED-PBH) e às professoras, Jônia Vieira da Escola Municipal Aminthas de Barros e Maria da Conceição da E. M. Anne Frank. Ao Mr. Roger Thomas, da *English Heritage*, com o qual tive a oportunidade de trocar informações sobre as ricas experiências na preservação e investigação do patrimônio inglês.

À minha *grande* família de pais brilhantes, educadores e exemplares na honestidade e no amor. Às três irmãs, pela tolerância e descontração nos momentos de intensa ansiedade. Ao tio Paulinho e tia Mana pelo apoio e companheirismo para além dos laços de sangue. Às acolhidas e aconchegos de amigos e colegas que, de perto ou de longe, vibraram comigo na alegria de estar concretizando essa busca pelo crescimento profissional e pessoal – em especial aos companheiros de caminhada, Álvaro, Ana Carolina, Camila e Duboi.

Enfim, à fascinante vida de encontros e desencontros, de surpresas e suspeitas, de certezas e incertezas, de uma infinidade de “sins” e “nãos”, e, sobretudo, às realidades tecidas na emoção pulsante e renovadora de nossos corações e espírito...

**“O olho vê.  
A memória revê.  
A imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo!”**

Manoel de Barros

## **Resumo**

Esta dissertação investiga ações de educação patrimonial no Brasil, em sua relação com as políticas públicas na preservação e valorização dos patrimônios, e da gestão e planejamento, contemporâneos, dos espaços urbano-ambientais, as cidades.

Parte-se do entendimento que a noção de patrimônio se transformou em decorrência da série de fatores relacionados à conjuntura forjada nas cidades ao longo dos séculos, implicando, assim, a revisão de seus pressupostos e conceitos. A noção contemporânea de patrimônio, alcançada mais precisamente neste último século, foi aquela responsável por introduzir procedimentos de identificação e reconhecimento abrangentes e, portanto, mais inclusivos com relação à diversidade cultural, repercutindo especialmente na questão dos direitos e da cidadania com relação à produção cultural.

Por essa razão, o acesso, o reconhecimento de bens culturais diversos, bem como seu usufruto, constituem a tônica que vem perpassando as práticas de educação patrimonial e que são analisadas à luz de teorias do campo da Educação e do Patrimônio, nas suas interfaces e implicações da prática da gestão da cultura e das cidades. A partir daí, busca-se discutir e, deste modo revelar, a aproximação entre tais campos, destacando suas correlações. Novas perspectivas – sinalizadas pelos processos de ampliação e renovação conceituais – incitam, para o caso da educação patrimonial, largas possibilidades de diálogo e contribuição mútua entre tais campos. Por fim, são discutidos os desafios do mundo contemporâneo, assinalando os impactos sobre as ações educativas vinculadas aos patrimônios e sobre suas políticas de gestão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura; Patrimônio Cultural; Educação patrimonial; Políticas de gestão.

## **Abstract**

The present work investigates Heritage Educational policies in Brazil, in relation to public policies on the preservation and valuation of heritages, as well as managerial policies from contemporary urban planning.

A recognition that the notion of Heritage has been transformed due to a series of factors related to the situation forged in the cities throughout the centuries implies the revision of its assumptions and concepts. This contemporary notion, reached more precisely over the last century, is the one responsible for introducing comprehensive procedures of heritage identification and recognition and, so, more inclusive with respect to cultural diversity, impacting particularly on the issue of rights and citizenship in relation to cultural production.

For this reason, access to cultural heritage as well as its fruition and recognition are prevailing practices on heritage education projects and that are analysed in the light of theories from the field of Education and Heritage, as well as those arising from the practice of management that meets the complex world of culture and the cities. Thereafter, we seek to discuss and thus reveal a closer relationship between these fields, highlighting their correlations. New perspectives – marked by the processes of expansion and renewal of its concepts – urge, in the case of heritage education, broad possibilities for dialogue and mutual contribution. Finally, the challenges prominent in the contemporary world are discussed, given its impacts on educational activities linked to heritage and on its management policies.

**KEY-WORDS:** Culture; Cultural Heritage; Heritage Education; Management policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABC/MRE</b>	Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores
<b>AICE</b>	Associação Internacional das Cidades Educadoras
<b>ASPnet</b>	Associated Schools Project Network(UNESCO)
<b>BEE</b>	Built Environment Education (UIA)
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC)
<b>Ceduc</b>	Coordenação de Educação Patrimonial (IPHAN)
<b>CEHC</b>	Centro de Estudos Históricos e Culturais (FJP)
<b>CIAM</b>	Congresso Internacional da Arquitetura Moderna
<b>CIDEU</b>	Centro Ibero-americano de Desenvolvimento Estratégico Urbano
<b>CIIE</b>	Centro de Investigação e Intervenções Educativas (Universidade do Porto)
<b>CLED</b>	Construção Local da Educação (Universidade do Porto)
<b>CNR</b>	Conselho Nacional de Investigações (Roma)
<b>CNRC</b>	Centro Nacional de Referência Cultural (Brasil)
<b>Copedoc</b>	Coordenação-Geral de Pesquisa e Documentação (IPHAN)
<b>DAF</b>	Departamento de Articulação e Fomento (IPHAN)
<b>DIPC</b>	Diretoria de Patrimônio Cultural (Belo Horizonte)
<b>DOM</b>	Diário Oficial do Município (Belo Horizonte)
<b>FAOP</b>	Fundação de Arte de Ouro Preto
<b>FAPEMIG</b>	Fundo de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais
<b>FJP</b>	Fundação João Pinheiro (Minas Gerais)
<b>FMC</b>	Fundação Municipal de Cultura (Belo Horizonte)
<b>GDF</b>	Gerência de Difusão (IEPHA-MG)
<b>IBRAM</b>	Instituto Brasileiro de Museus
<b>ICOMOS</b>	International Council on Monuments and Sites
<b>INRC</b>	Inventário Nacional de Referências Culturais (IPHAN)
<b>IPAC</b>	Inventário de Proteção do Acervo Cultural (IEPHA/MG)

<b>IPHAN</b>	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil)
<b>IEPHA/MG</b>	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
<b>Labepeh</b>	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (UFMG)
<b>MAO</b>	Museu Artes e Ofícios (Belo Horizonte)
<b>MEC</b>	Ministério da Educação (Brasil)
<b>OCE</b>	Observatório Cidade Educadora (Universidade do Porto)
<b>OMCC</b>	Observatório de Museus e Centros Culturais (Brasil)
<b>PAC/CH</b>	Programa de Aceleração do Crescimento Cidades Históricas (Brasil)
<b>PCH</b>	Programa Integrado de Reconstrução de Cidades Históricas (IPHAN)
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC)
<b>PEP</b>	Programa de Especialização em Patrimônio (IPHAN)
<b>PNEP</b>	Política Nacional de Educação Patrimonial (IPHAN)
<b>PNM</b>	Política Nacional de Museus (Brasil)
<b>PNPC</b>	Política Nacional do Patrimônio Cultural (IPHAN)
<b>PNPI</b>	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (IPHAN)
<b>PRMFA</b>	Prêmio Rodrigo de Melo Franco Andrade (IPHAN)
<b>SBM</b>	Sistema Brasileiro de Museus
<b>SEE/MG</b>	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação (Belo Horizonte)
<b>SNPC</b>	Sistema Nacional do Patrimônio Cultural (IPHAN)
<b>SPHAN</b>	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (antigo IPHAN)
<b>UEMG</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFOP</b>	Universidade Federal de Ouro Preto
<b>UIA</b>	União Internacional de Arquitetos
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>WHC</b>	World Heritage Center

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO</b>	<b>1</b>	Educação Patrimonial “Tradicional” X Educação Patrimonial Transformadora.....	<b>57</b>
<b>QUADRO</b>	<b>2</b>	Metodologia voltada às ações de Educação Patrimonial.....	<b>62</b>
<b>FIGURA</b>	<b>1</b>	“Niños Proyetistas”.....	<b>103</b>
<b>QUADRO</b>	<b>3</b>	Interrelação conceitual de Temas relacionados à Arquitetura...	<b>135</b>
<b>QUADRO</b>	<b>4</b>	Implicações conceituais das temáticas relacionadas ao ambiente construído.....	<b>136</b>
<b>FIGURA</b>	<b>2</b>	Recortando Histórias e Construindo Roteiros.....	<b>142</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CULTURA, PATRIMÔNIO E CIDADES</b>	
<b>2.1</b>	<b>A Cultura e a noção contemporânea de patrimônio.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Interfaces com planejamento urbano-ambiental: “Paisagem Cultural Brasileira”.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>A Cidade no mundo contemporâneo e nas práticas de preservação.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Aspectos da gestão da preservação no país.....</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES</b>	
<b>3.1</b>	<b>Institucionalização no Brasil.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Quadro geral das ações.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2</b>	<b>Experiências contemporâneas do Patrimônio e da Cidade: programas e projetos no Brasil e no mundo.....</b>	<b>94</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Experiências internacionais.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.1.1</b>	<b>La Cittá dei Bambini.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.1.2</b>	<b>Ciudad Educadora.....</b>	<b>111</b>
<b>3.2.1.3</b>	<b>Architecture and Children Environment Education.....</b>	<b>124</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Experiências nacionais.....</b>	<b>139</b>
<b>3.2.2.1</b>	<b>Casas do Patrimônio (IPHAN).....</b>	<b>139</b>
<b>3.2.2.2</b>	<b>Municipalização da Educação Patrimonial (IEPHA/MG).....</b>	<b>153</b>
<b>3.2.2.3</b>	<b>Educação para o Patrimônio (DIPC/FMC-PBH).....</b>	<b>168</b>



<b>4</b>	<b>PATRIMÔNIO + EDUCAÇÃO: NOVAS CONFIGURAÇÕES</b>	
4.1	O conceito contemporâneo de patrimônio como possibilidade à Educação Patrimonial.....	185
4.1.1	Patrimônio e Educação: possibilidades dialógicas, derrubando barreiras e construindo novas pontes.....	186
4.1.2	O conceito de Educação Patrimonial: desconstruindo barreiras para edificar um novo campo.....	191
4.2	Repercussão das normativas do campo do Patrimônio e da Educação nas ações de educação patrimonial no Brasil.....	196
<b>5</b>	<b>POLÍTICAS DE GESTÃO DO PATRIMÔNIO E DAS AÇÕES EDUCATIVAS VINCULADAS À CULTURA: à guisa de conclusão e perspectivas.....</b>	<b>202</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>234</b>
	<b>Apêndice A:</b> Quadro das Publicações divulgadas pela Ceduc/IPHAN, sob o tema Educação Patrimonial.....	<b>235</b>
	<b>Apêndice B:</b> Emblema <i>PATRIMONITO</i> .....	<b>236</b>
	<b>Apêndice C:</b> Vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade 2009-2011.....	<b>237</b>
	<b>Apêndice D:</b> Quadro da Educação Patrimonial no Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA).....	<b>240</b>
	<b>Apêndice E:</b> Conselho e Laboratório do Programa La città dei Bambini.....	<b>242</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>246</b>
	<b>Anexo A:</b> Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO).....	<b>247</b>
	<b>Anexo B:</b> Capa/Contracapa “Guia Básico de Educação Patrimonial”..	<b>255</b>

<b>Anexo C:</b> CARTA BRASIL - Visão Jovem do Patrimônio.....	<b>256</b>
<b>Anexo D:</b> Vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA)1994-2008.....	<b>258</b>
<b>Anexo E:</b> Quadro da Educação Patrimonial no Prêmio Rodrigo Melo Franco Andrade (PRMFA).....	<b>269</b>
<b>Anexo F:</b> Texto base para Política Nacional no âmbito da Educação Patrimonial.....	<b>275</b>
<b>Anexo G:</b> Apresentação do programa “Casas do Patrimônio”: objetivos e diretrizes.....	<b>280</b>
<b>Anexo H:</b> CARTA DE NOVA OLINDA / “Casas do Patrimônio”.....	<b>285</b>
<b>Anexo I:</b> Educação Patrimonial: as práticas em Minas e no restante do país (capa e quadros).....	<b>291</b>
<b>Anexo J:</b> Carta de los Alcades 2007– La ciudad de los niños.....	<b>297</b>
<b>Anexo K:</b> Manifiesto 2007– La ciudad de los niños.....	<b>299</b>
<b>Anexo L:</b> “El Consejo de los Niños” : Estructura y funcionamiento.....	<b>303</b>
<b>Anexo M:</b> “12 Compromisos Profesionales para una Nueva Educación”.....	<b>305</b>
<b>Anexo N:</b> Carta das Cidades Educadoras.....	<b>306</b>
<b>Anexo O:</b> Estatuto da Associação Internacional de Cidades Educadoras.....	<b>316</b>
<b>Anexo P:</b> Architecture & Children Built Environment in Irish Schools.	<b>332</b>
<b>Anexo Q:</b> Ações implementadas e resultados do programa “Casas do Patrimônio”.....	<b>347</b>
<b>Anexo R:</b> Educação Patrimonial-ICMS Patrimônio Cultural.....	<b>358</b>
<b>Anexo S:</b> Campanha do Projeto Paisagens de BH: uma descoberta...	<b>370</b>
<b>Anexo T:</b> Projetos do programa “Educação para o Patrimônio”.....	<b>377</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura, os patrimônios e as cidades são temas que vêm se articulando e perpassando por muitos campos disciplinares e discussões na contemporaneidade. Não só o mundo se expandiu espaço-territorialmente, como também se tornou mais conectado em redes de comunicação e de intercâmbio, fazendo com que as reflexões sobre as cidades contemporâneas, a cultura e seus patrimônios, alcancem novas dimensões e formatos. Transformações múltiplas, em variadas escalas, se forjam no tempo e no espaço. A formação das cidades e, com ela, da cultura, decorre dessas transformações que se acentuam e vêm sendo influenciadas por processos contemporâneos diversos. Enfim, impactos de proporções abrangentes no imaginário urbano, repercutindo e revelando o tanto que processos de mudança em curso nas cidades e sociedades se encontram interligados, e até implicados reciprocamente.

A maneira como nossa sociedade e o mundo se engendraram no decorrer dos séculos é, sem dúvida, reflexo do modo como toda uma vastidão de produções e criações urdidadas no espaço sedimentou-se a cada tempo presente. As particularidades das edificações, artefatos, lugares e fatos da História foram, assim, destacados e tomados como referência, por diferentes grupos sociais, em distintos momentos da história. Falar sobre patrimônios, sobre bens culturais, tendo em vista essa dinâmica, relacionando-a àquilo que os fez e os faz existir no tempo, no espaço, nas memórias – ou seja, suas condições e seus condicionantes de existência – é, portanto, considerar as questões mais amplas que os abarcam, a cultura e suas influências na transformação das cidades e da sociedade.

Assim, a preservação e valorização dos patrimônios, bem como sua relação com os processos contemporâneos na gestão e planejamento dos espaços urbano-ambientais no Brasil, nos interessa, pois é a partir delas que é possível investigar o campo da gestão – tão complexo e ao mesmo tempo difuso e circunstancial – dos patrimônios aliados a propostas educativas. Dois campos do conhecimento, o Patrimônio e a Educação – fundados em bases das Ciências Humanas e Sociais das quais compartilham matrizes teóricas – constituem-se, assim, no foco das discussões aqui propostas, tendo em vista as possibilidades de troca na construção de suas práticas e diálogos conceituais.

A educação patrimonial, que nasce dessas possibilidades de aproximação entre tais campos, é discutida neste trabalho, à medida que ela avança com uma série de questões a serem repensadas. Das primeiras concepções às ações transformação que a noção de patrimônio alcançou, ao introduzir novos procedimentos de identificação e de reconhecimento de bens relacionados à cultura. Mais abrangentes e inclusivos acerca da diversidade cultural, o campo da legitimação e da valorização dos patrimônios vem

reascendendo a questão dos direitos e da cidadania, à medida que repercute positivamente nas ações de educação patrimonial.

É, diante dessas novas configurações na política do Patrimônio, e em grande medida, no campo especializado da Educação, que processos mais amplos de cidadania começam a perfazer as questões do uso, da apropriação, da interação com os bens culturais em nossas cidades. Todavia, há uma gama de fatores e de variáveis a serem investigados e explorados no tocante aos processos de gestão e ao arcabouço conceitual que orienta as práticas de educação patrimonial.

Os entraves que perduram sobre as ações educativas, vinculadas aos patrimônios, no Brasil, encontram-se relacionadas ao fato de ainda se realizarem de maneira isolada e fragmentada no país, ou seja, pulverizada e desarticulada ao campo da gestão das políticas públicas que dizem respeito à universalidade dos direitos sociais relacionados à cultura, à cidade, à educação e ao exercício de cidadania. Vale destacar que a educação e a cultura, atuando como ferramentas de base para a constituição desses direitos, são aquelas que repercutem na constituição dos pressupostos para pautar a valorização e a preservação de patrimônios e bens culturais.

Teorias da educação humanizadora e transformadora, bem como práticas de gestão contemporâneas relacionadas ao universo complexo da cultura e das cidades, revelam-se, assim, apropriadas para o desenvolvimento dessa discussão, tendo em vista a especificidade e, ao mesmo tempo, a abrangência que ações de educação patrimonial exigem. Ao considerar que a proposta última dessa dissertação é discutir e avaliar criticamente tais ações, o objetivo também centra-se em provocar uma renovação no debate em torno de seu conceito e práticas. Sendo assim, buscou-se, na seleção de casos e experiências para estudo em profundidade, a inclusão de propostas variadas e que abarquem o universo complexo da cultura e das cidades.

Após uma discussão introdutória proposta a contextualizar o objeto de estudo, que são as experiências de projetos/programas de educação patrimonial, é apresentado um quadro geral das ações desenvolvidas no país e por meio da Unesco, destacando aquelas decisivas e expressivas para a institucionalização deste campo no Brasil. A partir deste quadro, do qual foi possível constatar limites e avanços nestas ações, aprofunda-se, por meio de estudos de caso, na relação entre os campos do Patrimônio e da Educação, destacando interfaces com outras políticas de gestão, vinculadas ao universo amplo e complexo da cultura e das cidades.

Experiências contemporâneas oriundas da área da Gestão e Planejamento Urbanos, bem como da Arquitetura, assim, foram selecionadas para compor o primeiro conjunto de casos. Representativos pelo fato de que suas ações encontram-se orientadas por vieses, ao mesmo tempo abrangentes e particularizados, ou seja, do campo da gestão urbana e da arquitetura, o primeiro conjunto de três estudos de caso é referenciado em experiências internacionais. Interfaces com o campo da gestão das políticas que estão atreladas às ações de educação patrimonial foram percebidas. Um segundo conjunto de programas (também composto por três estudos de caso) foi escolhido, buscando-se destacar ações específicas ao campo da gestão dos patrimônios no Brasil, retratando as investidas que as políticas de tal campo vêm alocando para suas ações de viés educativo.

Estratégias e mecanismos de gestão adotados, em um leque variado de práticas convergentes à questão da valorização e da preservação dos patrimônios, e do reconhecimento da participação dos cidadãos nesses processos, são destacados, de modo a reunir subsídios para o debate aqui proposto: o de aprofundar nas aproximações conceituais e práticas entre os campos do Patrimônio e da Educação.

No decorrer do processo de construção do quadro geral, observou-se que os programas e projetos de educação patrimonial apontavam para horizontes mais abrangentes e diversificados de propostas educativas, principalmente com relação às temáticas e aos objetos escolhidos de base para a realização dos projetos de educação patrimonial, tanto quanto à questão de seu desenvolvimento na dinâmica complexa das cidades e da cultura. As tentativas de introdução e de articulação de diferentes campos disciplinares nas ações e nas abordagens de educação patrimonial, especialmente com relação à Gestão e Planejamento Urbanos, e à Arquitetura, foram, pois, aquelas que sinalizaram os primeiros passos de expansão e de abrangência de suas práticas e possibilidades de renovação conceitual.

Os avanços conquistados nas oportunidades de troca e de confronto entre outras áreas do conhecimento, na dinâmica de inter e transdisciplinaridade que as práticas da educação patrimonial ensejam, reforçam ainda mais a pertinência da escolha do foco deste trabalho, em função dos casos abrangentes e diversificados, e, portanto, não tão somente circunscritos à especialidade do campo da gestão dos patrimônios. Outro fator que justifica e motivou essa escolha está em uma questão que se mostrou basilar para esses processos, o de que há uma ampla extensão de oportunidades educativas que os habitantes dispõem na diversidade de vivências e experiências que o “palco” das cidades encerra e incita – no habitar, transitar e fruir cotidianos. Porém, no entanto, estas oportunidades precisam estar bem articuladas e sistematizadas no âmbito de ações educativas integradas e

compartilhadas entre políticas de gestão relacionadas aos campos da cultura, da educação e da gestão urbana. Entende-se, assim, que as cidades não só possuem um potencial para um “impulso educador”, mas também o gera em um movimento de retroalimentação. Em outras palavras, à medida que as cidades podem ser entendidas como armazenadoras e geradoras de potenciais oportunidades de aprendizado, concentradas e mobilizadas no convívio e viver cotidianos, a gestão compartilhada e integrada de suas políticas públicas atua como catalisadora desse processo.

Diante disso, a proposta de estudar experiências que tratam da complexidade das cidades contemporâneas é justificada por tais possibilidades educativas, à medida que podem ser suscitadas tanto explicitamente – ou seja, por meio de ações educativas institucionalizadas – quanto implicitamente, pela própria inerência educativa destacada para os atos de habitar, transitar, trabalhar e fruir cotidianos, em toda sua complexidade e diversidade.

Os dois primeiros estudos de casos das experiências internacionais elucidam aspectos relacionados à participação e envolvimento dos cidadãos na vida social pública, enquanto o terceiro os complementa, em sua proposta de incluir no ensino formal debates específicos ao campo da Arquitetura e da formação das cidades. O ineditismo com que incentivam o envolvimento, ativo e proeminente, de crianças e jovens na fase escolar, também extensivo aos habitantes de uma forma geral, se destaca pelas oportunidades mais inclusivas e consistentes, no sentido da “sensibilização” dos habitantes para as questões diretamente relacionadas aos seus cotidianos na cidade. Apesar de tais ações educativas não apresentarem, de maneira explícita, processos específicos para a identificação e o reconhecimento de patrimônios e bens culturais, estas foram selecionadas pelo fato de comporem um quadro de fontes referenciais para a gestão das políticas vinculadas à educação patrimonial, bem como para suas propostas metodológicas no tocante ao tratamento de uma pluralidade de temáticas.

Além das possibilidades identificadas na análise dos casos internacionais, os pressupostos conceituais da educação patrimonial também vêm sendo influenciados pela própria expansão do campo do Patrimônio tanto quanto o da Educação, no Brasil, guardadas as devidas especificidades em seus processos de ampliação conceitual. No entanto, apesar de estes campos virem colhendo resultados positivos, a repercussão das ações de educação patrimonial, destacada nos casos nacionais, ainda esbarra em questões que dificultam sua abrangência e sua especificidade.

As ações educativas vinculadas aos patrimônios são analisadas neste trabalho, no sentido de apontar as possibilidades bem como as novas perspectivas que as interfaces entre os campos afins podem proporcionar para o âmbito mais amplo na elaboração e na gestão de políticas públicas voltadas às cidades e aos seus patrimônios.

## 2 CULTURA, PATRIMÔNIO E CIDADES

A humanidade tende a identificar sua própria imagem àquela do espaço que ela habita. Transformando os espaços em lugares significativos a apropriação é por nós conquistada em dois sentidos, um que se dirige aos outros na conquista do espaço e outro a si mesmo, quando procura adaptar o espaço às próprias necessidades (KUHNNEN, 2008).

### 2.1 A Cultura e a noção contemporânea de patrimônio

O conceito de patrimônio começa a se forjar na Europa do final do século XVIII e apresenta ao longo de sua trajetória, influenciado pelas tensões geradas em processos de transformação no espaço e no tempo, e também da História, a partir de suas várias dimensões. Os efeitos que ameaçavam diretamente as estruturas físicas dos patrimônios e dos monumentos históricos indicaram, pois, que a sua não permanência implicava o estremecimento das bases simbólicas e estratos por onde se construíam valores identitários e da memória.

Ao longo da história da preservação dos patrimônios – que se centrou em sua primeira fase nos monumentos como categoria exemplar – reformulações e revisões dos pressupostos teóricos que pautavam as práticas de tutela dos bens, foram, especialmente, encampadas por órgãos e especialistas, que legitimavam o que deveria permanecer e ser preservado (CHOAY, 2001). Da mesma forma, correntes filosóficas e diferentes visões de mundo, especialmente o “positivismo do século XIX e o paradigma da infalibilidade da ciência” (CARSALADE, 2007), influenciaram a formação desse campo, de suas teorias e práticas, e em particular, o da restauração.

É evidente, portanto, que no decorrer da constituição do próprio campo do Patrimônio<sup>1</sup>, muito se modificou com relação aos pressupostos, chegando ao século XXI com uma série de controvérsias – seja por efeito acumulativo de debates não superados ou ainda, pela complexificação do mundo, implicando em uma larga proporção de significações assumidas neste campo, principalmente, em razão das inúmeras interfaces.

No entanto, como já é notório, o conceito de patrimônio, construído e gestado, sobretudo, ao longo dos anos da atuação dos órgãos oficiais responsáveis por sua preservação e proteção, nas várias instâncias – internacionais, federais, estaduais e municipais – se expandiu para escalas mais amplas no território, enfrentando assim, a cada

---

<sup>1</sup>A palavra Patrimônio é colocada com letra maiúscula somente quando estivermos nos referindo ao campo institucionalizado, enquanto que, nos demais usos, aqueles relacionados à noção, ao conceito e ao próprio objeto, o mesmo encontrar-se-á em letra minúscula.



momento, desafios nas suas especializadas frentes de ação – da identificação à restauração e documentação de bens de distintas naturezas, do tangível ao intangível.

Na contemporaneidade, os desafios atrelados a esses processos são ampliados e intensificados, alcançando uma condição de sérias tensões, também somadas aos perigos<sup>2</sup> acumulados, que abarcam tanto a instância da matéria e da imagem, quanto a da produção de símbolos e significações que caracteriza a cultura, a partir dos modos próprios de cada tempo de se “fazer e contar história”<sup>3</sup> – e que é tão peculiar e decisivo para o campo do Patrimônio.

Por isso, é tão importante e urgente o enfrentamento do debate em torno dos processos que tendem à *patrimonialização*<sup>4</sup> de bens, especialmente relacionados à história e à memória, em um mundo sob circunstâncias amplas e extremas de transformações, no âmbito do tempo e do espaço, nas distintas escalas e dimensões em que a sociedade, e junto, seus patrimônios se constitui enquanto signo da cultura (NOGUEIRA; CHUVA, 2011).

As conjunturas política, social, econômica e cultural que se forjam nas cidades são as que delineiam o campo de conquistas, avanços e limites na complexa prática e formulação conceitual que pauta a preservação e proteção de bens culturais. A proposta de destacar, mesmo que de maneira sucinta, porém elucidativa, os traços que marcaram a história da preservação do patrimônio<sup>5</sup>, tem o intuito de assinalar a influência das conjunturas que foram determinantes para a ampliação de seu conceito, sobretudo no que tange aos aspectos relacionados à identificação, documentação e valorização de referências que são significativas para a cultura de determinado tempo e história.

<sup>2</sup>A respeito desses *perigos* relacionados às práticas da preservação e, precisamente do restauro, Flávio Carsalade (2007, p.97) os discute destacando os aspectos que conduzem a uma crítica metodológica dos princípios que pautam as teorias no campo do patrimônio, quais sejam: perigo historicista; perigo psicológico; perigo objetivista; perigo relativista; perigo subjetivista; perigo positivista; perigo idealista.

<sup>3</sup>Carsalade (2007, p.271) discute as *instâncias estéticas*, relacionadas à matéria e imagem e as *instâncias históricas*, relacionadas à própria disciplina da História e ao par relativo autenticidade/verdade. Essas instâncias constituem-se o fio condutor de suas análises, de abordagem fenomenológico-existencial, que servem para esclarecer que a noção de patrimônio contemporânea se ampliou e vem superando paradigmas que caracterizou a história do restauro, cujos princípios estabelecia o conceito de patrimônio apenas sobre pilares da história e da arte.

<sup>4</sup>Carsalade (2007) organiza a argumentação de Henri Pierre Jeudy (2005) sobre a questão das práticas na gestão patrimonial e suas tendências no âmbito do fenômeno da *“patrimonialização”*. “A uniformização dos bens, resultando em uma “museificação” (no sentido de perda de presença na vida atual e isolamento e conseqüente redução de seu potencial simbólico), assim como “tendências à “magnificação” e supervalorização de tudo que é considerado patrimônio levando a distorções de significado e de tratamento físico dos bens, muitas vezes o dotando de atributos e presença que não são condizentes com sua forma ou história. Tudo isso, ainda segundo Jeudy, levaria a um “totalitarismo patrimonial” baseado na aniquilação da alteridade ao tentar assimilá-la e reinseri-la, “tratada”, na vida social” (CARSALADE, 2007, p.247).

<sup>5</sup>A autora que trata, com mais profundidade, a história da preservação dos bens culturais no sentido de uma *arqueologia dos conceitos de monumento e de patrimônio histórico*, é Françoise Choay. Em uma espécie de “mergulho” investigativo, que percorre cinco séculos, a autora *esclarece o atual culto do patrimônio e seus excessos, e investiga seus laços profundos com a crise da arquitetura e das cidades*. A proposta de Choay em sua obra *A Alegoria do Patrimônio* (2001) é desvelar o caráter dessa herança, em sua relação com a história, a memória e o tempo.

O papel da sociedade na transformação da cultura é colocado como premissa fundamental para compreender de que maneira a cultura e, em particular, os patrimônios, atuam no mundo das coisas e das ideias, e que retorna na forma de uma herança de um passado e inspiração para o futuro. Tais transformações revelam-se e são reveladas, como um imbricado de várias temporalidades, que se sobrepõem e se instalam nos espaços das cidades, ao mesmo tempo em que nela se forjam diversas espacialidades e territorialidades, produzidas e reproduzidas socialmente (ARANTES, 1984).

A cultura – aliada às concepções de história<sup>6</sup> e tempo<sup>7</sup> na contemporaneidade – se coloca, por tais razões, como a grande chave para o planejamento (CARSALADE, 2007), influenciando diretamente as ações e decisões no destino, não só dos espaços em sua materialidade, mas, sobretudo das oportunidades de uso pelos habitantes das cidades. Portanto, é a partir de tal viés amplo da Cultura – que é parte e agente na transformação dos lugares e das sociedades – que as discussões que se seguem, acerca da identificação e valorização de patrimônios e bens culturais, encontram-se pautadas.

Na perspectiva histórica das diversas temporalidades acumuladas nas cidades, Maria Elaine Kohlsdorf (1985) aponta – ao discutir sobre a constituição do espaço urbano como campo científico – que a relação dos conceitos de tempo e história são como,

(...) criações permanentes, que tem a cidade como ponto crítico das relações sociais do nosso século. Desta maneira, caíram por terra alguns sofismas tanto do urbanismo progressista quanto do culturalista: não se especulou, então, com caracteres típicos e universais, e a cidade industrial começa a ser considerada amplamente como uma etapa do processo histórico, ligada tanto a área pré-industrial quanto ao futuro; a perspectiva histórica passa, portanto, a ser caracterizada como irreversível e a significar uma transformação do passado (KOHLSDORF *in* GONZALES, 1985).

Os reflexos da revolução industrial na formação das cidades e, sem dúvida, no imaginário social que se traçava a partir dela, se impõem, dessa maneira, como divisor de águas das grandes transformações empreendidas no mundo em uma escala que vem se fazendo cada vez mais planetária, e de dimensões e proporções – como ressalta Kohlsdorf – irreversíveis. As proporções alarmantes, decorrente de um crescimento que se perfazia

---

<sup>6</sup>Jacques Le Goff (2003), em sua obra *História e Memória*, faz um percurso histórico acerca da construção da História, de Heródoto a historiadores mais recentes, indagando e confrontando as etapas que marcaram a contínua pesquisa sobre a vida do homem e suas relações com o ambiente, sobre os eventos e sua diferente temporalidade, ou seja, sobre os aspectos característicos da cultura que se produzia e se perfazia. Assim, este autor discute os dois pólos entre os quais se resume o próprio conceito de história: a história vivida das sociedades humanas e o esforço científico para descrevê-la e interpretá-la.

<sup>7</sup>Para François Hartog (2006), estamos vivendo um “novo regime de historicidade” que, em função das múltiplas formas de experiência do tempo, impacta sobremaneira os trabalhos de construção da memória e, assim, da história. Para ele: “O tempo tornou-se tão habitual para o historiador, que ele o naturalizou ou instrumentalizou (...) Historiador, atento ao meu tempo, eu, assim como muitos outros, observei o crescimento rápido da categoria do presente até que se impôs a evidência de um presente onipresente. (...) que nomeio aqui “presentismo”. A onipresença do tempo do presente é, para o autor, decisiva na definição do patrimônio, “onde se vive entre a amnésia e a vontade de nada esquecer” (HARTOG, 2006, p.02).

cada vez mais *desordenado* nas cidades, encontraram-se, assim, especialmente implicadas pelos aspectos relacionados, desde a habitabilidade das edificações à organização espacial das cidades.

Tendo em vista esses aspectos, as diferentes revisões nos postulados – construídos para pautar a identificação, valorização e conservação de espaços na cidade e edificações – encontram-se balizadas, sobretudo, pela conjuntura tecida na Europa.

A produção de protocolos e cartas internacionais que daí surgia, teve, pois, na realização dos Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna (CIAM) em 1933<sup>8</sup>, o seu marco inaugural. Na perspectiva da “cidade como unidade funcional”, a Carta de Atenas (1931)<sup>9</sup> apontava parâmetros para regular o caos e a desordem, que acreditavam acometer seriamente tais dinâmicas e aspectos nas cidades e que tinham no urbanismo as ferramentas para estudá-las de antemão e submetê-las ao rigor do planejamento geral.

As transformações mais substanciais nos pressupostos construídos para pautar a preservação do patrimônio foram, sem dúvida, ensejadas pela Carta de Atenas (1933<sup>10</sup>). Aspectos gerais, diagnósticos e conclusões sobre problemas urbanísticos das principais e grandes cidades do mundo, majoritariamente da Europa<sup>11</sup>, que assim afetavam as concepções de patrimônio, foram apurados e discutidos no CIAM, dando origem a uma carta de recomendações que discorre sobre as questões que se agravavam com o crescimento não planejado das cidades.

As ressonâncias que começaram, desde então, incidir no Brasil, impactaram sobremaneira na institucionalização do campo do Patrimônio no país<sup>12</sup>. Ainda mais quando o processo de industrialização avançava e acelerava o fenômeno da urbanização, considerado, como “ameaças” ao legado constituído nas cidades do período colonial.

<sup>8</sup>O CIAM de 1933 (*A Cidade funcional/The Functional City*), realizado na cidade de Atenas, teve como resultado a publicação da Carta de Atenas, considerada um dos primeiros protocolos de abrangência internacional registrando recomendações para as cidades e seus reflexos no campo da preservação do patrimônio.

<sup>9</sup>A Carta de Atenas foi primeiramente publicada a partir das Deliberações da Sociedade das Nações, do Escritório Internacional dos Museus, em outubro de 1931. As conclusões gerais registradas nesta Carta encontram-se relacionadas aos princípios gerais e doutrinas concernentes à proteção dos monumentos. Nesse sentido, foram discutidas questões a respeito, “da administração e legislação dos monumentos históricos; da valorização de tais monumentos; dos materiais de restauração; da deterioração dos monumentos; da técnica da conservação e a colaboração internacional até as deliberações específicas relacionadas às anastiloses (recomposição de partes existentes) dos monumentos da Acrópole” (SOCIEDADE DAS NAÇÕES/CARTA DE ATENAS, 1931).

<sup>10</sup>O CIAM de 1933 (*A Cidade funcional/The Functional City*), realizado na cidade de Atenas, teve como resultado a publicação da Carta de Atenas, considerada um dos primeiros protocolos de abrangência internacional registrando recomendações para as cidades e seus reflexos no campo da preservação do patrimônio.

<sup>11</sup>“Trinta e três cidades foram analisadas, na ocasião do *Congresso de Atenas*, por diligência dos grupos nacionais dos CIAMs: Amsterdã, Atenas, Bruxelas, Baltimore, Bandoeng, Budapeste, Berlim, Barcelona, Charieroi, Colônia, Como, Dalat, Detroit, Dessau, Frankfurt, Genebra, Gênova, Haia, Los Angeles, Litoria, Londres, Madri, Oslo, Paris, Praga, Roma, Roterdã, Estocolmo, Utrecht, Verona, Varsóvia, Zagreb e Zurique” (CIAM/CARTA DE ATENAS, 1933).

<sup>12</sup>A institucionalização do campo do patrimônio no Brasil será discutida com mais detalhe na subseção 2.1.1.

Diferentemente do Brasil, parte expressiva dos países da Europa e, em alguma medida, dos EUA, já havia elaborado e assumido medidas de proteção e preservação para seus bens patrimoniais e monumentos. A revisão dos pressupostos que se consolidavam na forma dos protocolos internacionais atrelava aos bens, valores, em princípio, expressivamente relacionados à monumentalidade e excepcionalidade (artística e histórica) que os representavam. Buscava-se, assim, justificar o argumento pela garantia de respeito e de reconhecimento de tais bens destinados à coletividade e à cidade em seu estatuto social, cultural e econômico<sup>13</sup>.

Os bens de natureza material – as edificações e algumas formas de artes visuais, como permanências físicas – foram os marcos referenciais de tais iniciativas pela conservação e proteção dos bens e, por meio de sua materialidade, começou-se a lançar luz sobre a relevância e a importância das relações sociais suscitadas a partir de seus usos e apropriações cotidianos.

No Brasil, as ressonâncias dos protocolos internacionais também influenciaram no amadurecimento do campo das legislações para regular a preservação e a proteção dos patrimônios.

A primeira determinação constitucional a surgir na República acerca do patrimônio histórico, artístico ou cultural brasileiro se fez na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, onde se determinou em seu art. 10 que era de competência concorrente entre união e Estados a proteção das belezas naturais e dos monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte (PEDROSO, 2007)<sup>14</sup>.

Pedroso (2007), em seu estudo sobre as transformações nas legislações criadas e convergentes ao campo do Patrimônio, elucida que a Constituição outorgada de 1937, que fora imposta por Getúlio Vargas quando da implantação do Estado Novo, assim como as posteriores revisões constitucionais de 1946 e de 1967, determinaram que o amparo à cultura é dever do Estado. Além dessas disposições constitucionais, foram aprovadas diversas leis relativas ao patrimônio histórico, artístico ou cultural no país, consonantes ao momento histórico político. Tais legislações continham, nas políticas públicas devotadas à proteção patrimonial, os reflexos dos conceitos de identidade nacional dos governos que se sucediam no poder (FUNARI, 2006).

---

<sup>13</sup>Os protocolos que sucederam à Carta de Atenas mostraram que as questões relacionadas ao crescimento das cidades e suas dimensões múltiplas impulsionavam debates sobre os mecanismos e perspectivas da conservação e proteção dos bens. Para uma discussão mais detalhada e recente sobre como tais protocolos foram construídos, fomentando a produção de outros, ver Cury (2000).

<sup>14</sup>Para um estudo mais detido acerca das transformações e influências na constituição do arcabouço legislativo para o campo do patrimônio, ver Pedroso (2007).

A sistematização inicial do campo do Patrimônio no Brasil se deu, então, nesse princípio, sob o viés dos bens de *pedra e cal* – designação decorrente das obras características do Barroco Mineiro –, a partir dos quais foram abrangidos e sistematizados, gradativamente, processos de identificação e legitimação não só dos demais e decorrentes estilos arquitetônicos (como o Proto-Moderno, em menor escala o Ecletismo, o Modernismo, mais recentemente), mas também das efemérides e grandes feitos que corroborassem tais produções materiais.

Alguns anos mais tarde, na Europa e, mais lentamente, no Brasil, mudanças significativas em tais processos de identificação sobre *o que é e o que deve ser* considerado patrimônio, impulsionadas, sobretudo, por uma série de debates nas áreas da Cultura e do Direito, trouxeram para a pauta das discussões contemporâneas a questão da diversidade cultural<sup>15</sup> –, o que provocou uma abertura no vasto campo de possibilidades para suas categorizações e legitimação de bens culturais.

Sob o viés da pluralidade cultural e da promoção de cidadania, os órgãos oficiais de proteção do patrimônio são, hoje, cada vez mais motivados a reconhecer bens culturais diversos, ao mesmo tempo em que desafiados pelas próprias tendências à crescente diversificação da cultura – sobretudo, no nível das idéias, que não cessa em produzir novos modos de expressar e consumir “cultura” na contemporaneidade.

De monumentos e marcos culturais – patrimônio de *pedra e cal*, do erudito e oficial – aos saberes, obras e modos de vida locais, patrimônio popular, informal, o foco hoje está em acepções mais amplas: “patrimônio cultural” e o papel social que este vem promovendo com relação a seus usos, propriedades e apropriações, simbólicos e objetivos.

No tocante às classificações em material e imaterial, bem como na combinação de ambas as dimensões, a noção de patrimônio vem sendo ampliada e impulsionada pela difícil tarefa de traçar um limite categórico entre tais dimensões. A própria natureza da relação do homem com seu meio constitui-se uma interação que mescla subjetividades e objetividades.

Em suas diferentes escalas e dimensões – o ambiente urbano e natural, o tangível e o intangível –, a própria ampliação do conceito de patrimônio se incumbiu de congregar, nos diferentes momentos da história da preservação, as distintas escalas do espaço urbano-ambiental, além da dimensão do intangível, que começou a permear a materialidade excêntrica e estanque dos bens materiais.

---

<sup>15</sup>Barbosa (1998), em *Tópicos Utópicos*, discute a questão da diversidade cultural, sob diferentes termos como *multiculturalismo*, *pluriculturalidade* e *interculturalidade*, destacando que esta foi impulsionada pelos reflexos do movimento – a que ela se refere como – da pós-modernidade. A Unesco, por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), reitera o destaque e importância de suas implicações no campo vasto da cultura e, seus patrimônios. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) está no Anexo A.

Na medida em que a percepção dos conflitos e possibilidades – próprios do campo do Patrimônio – nos órgãos responsáveis pela proteção refinou-se, outras escalas e dimensões foram abrangidas, ampliando o espectro de identificação dos bens, a fim de incluir variadas escalas do patrimônio material na cidade, bem como as significações produzidas e atreladas a esses bens. No entanto, tais procedimentos de reconhecimento dos valores construídos<sup>16</sup> para representar os bens não são tão neutros como possa parecer, pois há uma série de implicações político-ideológicas e também econômicas que condiciona e rege essas ações.

Além disso, existem controversas conotações que valem ser destacadas sobre a atribuição do caráter de “patrimonialidade” aos bens. A designação que vem do campo do Direito concebe, juridicamente, o termo “patrimonialidade” como um complexo de relações jurídicas vinculadas a um titular e caracteriza os bens pela susceptibilidade em agregar valores, especialmente na apreciação econômica. Para o campo do Patrimônio, tal acepção é importante na medida em que os bens, como parte e circunscritos, por um lado, à coletividade gestada nas cidades; encontram-se por outro; simultaneamente, sob a “guarda” de um grupo específico, este tido como titular.

A noção de patrimônio se imbuí, nesse sentido, de um duplo caráter: o de bem coletivo, “herança comum”; ou ainda da universalidade de direito vinculada a um titular, ou seja, ao “conjunto dos bens, direitos e obrigações de uma pessoa jurídica” (FERREIRA AURÉLIO, Dicionário, 2004). Como nos lembra Carsalade (2007, p.199) ao discutir o pensamento de Viñas, a “patrimonialidade` não está apenas na matéria, mas também depende de quem a define e nos valores que crê, sua visão de mundo, portanto”. Daí, a noção de patrimônio, e suas adjetivações, ser difusa, relativa e circunstancial no âmbito do coletivo e do social, e não limitada às titularidades.

Com efeito, no âmbito da matéria, a dinâmica de manutenção dos bens nas cidades, por meio de seu jogo de entrecruzamentos de produções culturais, se expressa na forma de depósitos, de acúmulos e “des-acúmulos” mais ou menos conflituosos, em uma contínua descontinuidade. Ou seja, expressa camadas, que mais se assemelham a palimpsestos, sobrepostos e justapostos, e que também advém, especialmente das memórias, coletiva/social e individuais, pelo julgo de referências da cultura e pessoais. Em decorrência de tal dinâmica se manifestar e influenciar, no contexto mais amplo dos bens, para além tanto de um perímetro físico circunscrito quanto da carga simbólica de “patrimonialidade”

---

<sup>16</sup>Riegl (1903; 1984), em “O culto moderno dos monumentos”, aborda a questão dos valores outorgados aos monumentos, sob a influência de cânones da Arte e da História. É surpreendente que este autor, já no início do século XX, discutia os valores de contemporaneidade e sua relação com o culto dos monumentos. Como destaca Cunha (2006), os argumentos de Riegl acerca das práticas que se voltavam à valorização-preservação dos bens nos levam a considerá-las deliberadamente como um “ato de cultura”.

(associada à titularidade), as escalas de identificação se expandem dos monumentos e patrimônios históricos e seu entorno imediato, aos sítios e centros urbanos até chegarem, hoje, à escala da paisagem (LEMOS, 1981). Esta última escala pode ser, aí, um misto de cidade e campo, cuja natureza de ambos os sítios, o urbano e o natural, definirá o limite.

Essas escalas, portanto, foram sendo pouco a pouco compreendidas e incluídas no vasto universo das produções e criações, feitas pelo homem em sociedade e em interação com a natureza, e tornadas “signo da cultura” (NOGUEIRA; CHUVA, 2011). Dessa maneira, esses processos de expansão do espectro de identificação dos bens vem penetrando o campo do Patrimônio com novas designações, tal como a de “patrimônio cultural” (FUNARI, 2006), que denotam também os esforços na ampliação de seu conceito. “Patrimônio histórico”, que caracteriza acepções vinculadas à História oficial, vem sendo substituído pela expressão, “patrimônio cultural”, como bem observam SILVA e SILVA (2006):

A noção de patrimônio histórico tradicionalmente se refere à herança composta por um complexo de bens históricos. Mas, apesar de ainda pouco conhecido [...] O fato é que os especialistas vêm continuamente substituindo o conceito de patrimônio histórico pela expressão patrimônio cultural (SILVA e SILVA, 2006, p.324).

Mesmo os especialistas tendo assimilado esta substituição, o senso comum – as mídias, em especial –, ainda utilizam amplamente a expressão “patrimônio histórico”, notadamente para designar os bens consagrados e protegidos pelos órgãos competentes. Isso indica que a noção ampliada de patrimônio é mais bem percebida e experimentada por aqueles diretamente envolvidos com os bens seja por meio de práticas cotidianas vinculados a eles, seja por pesquisas e reflexões empreendidas no âmbito do conhecimento especializado, relativo à legitimação de bens da cultura.

Uma vez confrontados com a questão da diversidade cultural no mundo contemporâneo – que impulsiona (e desafia) os especialistas a abarcar o amplo leque de manifestações da cultura e incluí-los na lista de patrimônios culturais – os órgãos de tutela do patrimônio e seus parceiros também vêm demonstrando esforços no sentido de avançar nos termos da promoção da cidadania, vinculando os bens ao conceito amplo de cultura e ao papel social na sua manutenção.

Ao relacionar a preservação dos bens aos seus vínculos e propriedades identitárias e memorialistas, os órgãos de patrimônio e seus parceiros estão investindo em projetos e ações cidadãs que incentivem e estimulem seu reconhecimento e valorização. Sem dúvida, há muito sobre o que refletir e agir, a partir dessa difícil e delicada tarefa que é o

enfretamento de desafios e conflitos próprios aos processos de reconhecimento, *do que é e pode ser considerado patrimônio e, por quem.*

No entanto, compreender tais conflitos e desafios a partir de perspectivas que abordam o homem como um ser social (referenciado no *zoon politikon*<sup>17</sup> de Aristóteles), em interação com os outros e com o mundo que o rodeia e do qual faz parte, indica ser uma saída, ou melhor, uma iniciativa que coloca em prática o exercício de alteridade nos “jogos” de reconhecimento e de valorização de bens culturais. Isto também considerando que a cultura bem como a constituição da sociedade são processos dinâmicos e plurais, e, portanto, estão continuamente se refazendo e se recriando a partir de diferentes e infinitas maneiras de interação com e no mundo.

As significações e re-significações que pautam processos identitários de relação com os bens são, do mesmo modo, variadas e mutáveis, pois se encontram influenciadas pelo ambiente social no qual a alteridade se expressa. Assim, a diversidade, mas também a mutabilidade sociocultural que advém do dinamismo e da pluralidade da cultura e da sociedade – acumulada e forjada a cada tempo – emergem como um ponto complexo e controverso que o campo do Patrimônio começa então a lidar.

Com base em tais aspectos, Paulo Possamai (2000) assinala que tal campo institui e difunde, quase que de maneira autônoma, a noção de patrimônio como constructo social, na medida em que verifica que “é na elaboração de enunciados discursivos que se expressam as disputas em torno da atribuição do valor a determinado objeto cultural” (POSSAMAI, 2000, p.17). Nesse sentido, o processo dominante de identificação e legitimação de bens culturais, cunhado no âmbito do próprio campo especializado e herdado dos patrimônios e monumentos históricos, é indicativo da “roupagem de oficial” que consagra determinados bens, segundo seus enunciados de verdade histórica e objetiva.

Ao contrário, a realidade sociocultural e cotidiana de grupos e de pessoas que usufruem dos bens, reconstruindo continuamente os laços identitários que os vinculam a eles, “agita” o terreno da legitimação dos patrimônios. Este, como é um campo especializado de determinadas ciências (tais como a Arquitetura, a História, a Antropologia, para citar algumas), se vê, desse modo, ainda mais complexo diante das “disputas” por onde emergem novos e diversos enunciados.

---

<sup>17</sup> A famosa definição aristotélica de homem como *zoon politikon* (animal político) entende que o homem é um ser vivo e que por sua natureza é feito para a vida da cidade (*bios politikós*, derivado de *pólis*, da comunidade política). Esta referência nos serve como reflexão acerca das instâncias nas quais o homem se integra, na individualidade, na sociedade e na política. De Marx a Hegel, o paradigma aristotélico do homem como *zoon politikon* reserva interessantes questionamentos sobre o processo de individualização dos homens, influenciados pelas distintas formas sociais engendradas na história e nas cidades.



Em face desses “terrenos de disputas”, operações de seleção sobre *o que é* patrimônio e *para quem* o preserva, foram pensadas com base em critérios classificatórios, que os sistematizam segundo o teor representativo de cada bem, seja pelo artístico, seja pelo histórico, seja pelo cultural, seja ainda pela fusão de todos. A instituição de tais categorias pelos órgãos de proteção, elaboradas, em princípio, para orientar as ações de preservação, foi determinante na construção da noção de patrimônio que, inicialmente, se viu intencionada a denotar o caráter de excepcionalidade, e, portanto, exemplar, presente em determinadas edificações e manifestações culturais (da história oficial e da memória coletiva), pouco destacando os aspectos mais singulares da cultura em seu sentido amplo.

Enfrentar os desafios e os conflitos que essas “disputas” por reconhecimento e legitimação de bens culturais geram, demonstra, assim, ser a via que os órgãos de tutela do patrimônio devem buscar abrir, para repensar os jogos de significação a partir de seus enunciados, ou seja, a partir de quem os enuncia e do quê é significado.

Sendo assim, as razões e os meios para preservar se encontram como a grande chave desse processo responsável pela manutenção significativa dos bens no tempo e no espaço, de forma que preservar pressupõe valorizar e, conferir valor necessita não tão somente do conhecer, do desvendar, mas do reconhecer para si como também para a coletividade. Essa é a tônica que vem se perfazendo a partir das novas perspectivas para o campo da preservação, e que traz para a pauta dos debates e das práticas a questão da relação significativa-significante dos sujeitos em seus processos de interação com os bens culturais. No tocante a tal relação nesses processos, o incentivo à promoção de iniciativas educativas demonstra a motivação e sentido para se realizarem como práticas que combinam, simultaneamente, a significação dos bens e dos sujeitos em seu lugar no mundo.

Não é de se surpreender, portanto, que determinadas comunidades e grupos sociais já começam a indicar, por meio de suas práticas de defesa e reivindicação pelo reconhecimento dos bens e manifestações culturais que consideram como *seus* patrimônios, a relevância dos laços identitários atrelados aos lugares e edificações, bem como fatos e acontecimentos em que participam e dialogam.

Tais grupos sociais e comunidades, em sua maioria à margem dos processos dominantes de legitimação dos bens culturais, emergem reivindicando o reconhecimento – às vezes nem tanto a valorização – dos vínculos identitários e dinâmicas cotidianas, relacionados aos bens e às práticas culturais. São vários os autores que discutem essa nova tendência, mais democrática, inclusiva e cidadã, na legitimação dos bens culturais, tanto pela via do Direito quanto pela da Educação. Para a maioria dos autores que discutem

essa questão na contemporaneidade, o campo do Patrimônio vem se beneficiando mais vigorosamente a partir desses processos de abertura e ampliação de seu conceito<sup>18</sup>.

Com base nesses novos processos de interação e relação com os bens, o conceito de patrimônio se expandiu em escala e dimensão nunca antes experimentadas no Brasil, influenciado também por revisões nas suas denominações e terminologia. Assim como a expressão “patrimônio cultural”, o conceito se deriva em outros, tais como o dos “novos patrimônios”<sup>19</sup>, cuja tônica alude aos bens da cultura que começam a ser reconhecidos em decorrência da abertura a processos mais democráticos, e, portanto, de cidadania, na sua legitimação.

A explicitação de como as transformações na prática da preservação e da legitimação dos bens foi se realizando auxilia na compreensão do processo de construção do conceito. Este teve uma dinâmica dialética entre teorias e práticas às vezes hierárquica em relação às realidades objetivas no cotidiano, quando a teoria se propõe impositiva ao invés de investigativa. O sentido de tal dinâmica, para a construção das bases epistemológicas para o conceito de patrimônio, mostrou que as revisões foram, em grande medida, impulsionadas por diálogos com a prática dos grupos sociais direta e indiretamente envolvidos aos bens culturais, bem como com outros campos do saber: Sociologia, Antropologia, História, Direito, Educação, Planejamento Urbano, Turismo, dentre outros.

Nesse contexto de diálogos com a prática dos grupos sociais e outros campos do saber, as revisões vêm se dando de forma mais abrangente e democrática, portanto menos no sentido de cumprir demandas suscitadas por uma classe de dirigentes. Esta classe é comumente referenciada como “políticos do tombamento”, tal é a centralidade deste instrumento na preservação. Diante disso, a ampliação do conceito de patrimônio avançou e demonstrou que as práticas dos indivíduos em relação com e nos lugares, edificações e fatos descortina um novo plano para a identificação, legitimação e valorização dos bens culturais. Os valores e atributos culturais que os caracterizam e que, assim, alimentam os bens, mantendo-os vivos, são os que impulsionam a conquista desse novo plano. São as práticas de preservação que atuam em busca de abranger a pluralidade envolvente da

---

<sup>18</sup>As possibilidades que se abrem a partir do conceito ampliado de patrimônio são muitas. Para o campo da Educação – uma vez que este também é enfoque desse estudo – possibilidades são aprofundadas na seção 4.

<sup>19</sup>A respeito dessa nova fase no campo do Patrimônio, Arroyo (2010) discute a ampliação do conceito alcançado na contemporaneidade, possibilitada uma mudança de viés nos processos de reconhecimento/legitimação de bens culturais em patrimônios. Nesse sentido, sugere classificá-los em “novos patrimônios”, em contraposição às “velhas” concepções (leia-se aí também ultrapassadas e controversas para esses tempos de abertura a espaços mais democráticos) que tendiam a identificar e reconhecer bens patrimoniais relacionados a uma elite e/ou História Oficial. Detalhes sobre essa discussão, ver Arroyo (2010), em sua tese intitulada *A Diversidade Cultural na Cidade Contemporânea: O Reconhecimento da Pedreira Prado Lopes como Patrimônio Cultural*.

cultura ao mesmo tempo em que reconhecem os laços identitários, expressos a partir dos bens culturais, em sua mutabilidade no tempo.

À medida que expandem em diálogo com outros campos do saber e com atores sociais diversos, os gestores do patrimônio começam a vislumbrar, nessas práticas, oportunidades de proporcionar experiências significativas de aprendizado, ao mesmo tempo em que exercem, a partir delas, a cidadania na legitimação e na valorização dos bens culturais.

Por tudo isso, tais ampliações e mudanças de enfoque no conceito de patrimônio lograram ser alcançadas. Ainda mais pelo fato de a cultura se figurar como categoria, que baliza todo o universo do Patrimônio, da Educação e do Direito, como instâncias que contribuem na legitimação da prática da preservação e valorização. Assim como a cultura, a questão da cidadania de direitos e deveres, que começou a perpassar as ações de reconhecimento e legitimação de bens, foi considerada e incentivada nas revisões conceituais, postuladas e divulgadas no âmbito das Cartas Patrimoniais e, apropriadas de maneira particular, nos países e em suas cidades – tendo em vista as conjunturas político-ideológicas, econômicas e sociais próprias a cada um.

Por fim, as experiências alcançadas, por meio de tais ampliações conceituais, indicam que também podemos avançar repensando as conotações que tendem a classificar os patrimônios em *bens patrimoniais de interesse para a cultura*, em uma perspectiva consensual<sup>20</sup>, em que os *bens* são considerados a partir dos aspectos de “*patrimonialidade*” e não da *cultura* em seu sentido amplo e variável. Denominá-los, ao invés, em *bens culturais de interesse patrimonial*, sugere que essa inversão de termos contribui para ressaltar os aspectos culturais como balizadores da “*patrimonialidade*” dos bens e não o contrário.

Essa reflexão serve para advertir acerca do caráter plural e abrangente da cultura e da sua natureza dinâmica no tempo e espaço, que sugere ser mais apropriado relacionar os aspectos que a caracteriza e a molda aos bens, do que suas propriedades qualitativas relacionadas à formalidade de estilos artísticos/arquitetônicos e à ciência da História. O *interesse patrimonial* se encontraria, desse modo, atrelado aos processos de valorização e de preservação de tais *bens culturais*, em função dos valores culturais que justificam sua preservação e permanência.

A inerente e inevitável transformação da cultura no tempo e no espaço é aí considerada, em uma tentativa de denunciar os processos que tendem a impor a

---

<sup>20</sup>O termo bens patrimoniais (ou, patrimônio) de interesse para a cultura é, comumente, usado por especialistas e gestores do patrimônio – talvez por isso, essa designação seja um consenso no âmbito de suas conceituações e práticas.

preservação de determinados bens – processos esses, apartados dos vínculos sociais e culturais que os mantêm vivos – e que, portanto, agem mais no sentido de certo “congelamento” de imagens e de experiências formatadas e engessadas nos lugares e em interação com eles.

Preservar bens culturais fará mais sentido quando este ato decorrer do reconhecimento dos processos de identificação e valorização que grupos sociais e as pessoas exercem na sua relação com eles e não o inverso – quando valores são ditados por uma classe de dirigentes, usualmente os agentes da tutela do patrimônio, sem serem reportados à cultura que os envolvem e os caracterizam como referências, de *interesse patrimonial*, a serem preservados. Designar determinado bem pelo *interesse patrimonial* constituiria, assim, reconhecer o valor amplo, difuso e circunstancial que o patrimônio comporta na cultura dinâmica das sociedades.

Enfim, a noção contemporânea de patrimônio, que se perfaz na atualidade, vem, de certa maneira, apropriando desse sentido mais abrangente e intersubjetivo da cultura, justamente em decorrência de iniciativas mais inclusivas que os órgãos oficiais vêm desenvolvendo no reconhecimento do papel social de direitos que *bens culturais de interesse patrimonial* reservam e anunciam.

Conquistada e possibilitada a partir da abertura do campo do Patrimônio a diálogos com outras áreas do saber e atores sociais, a chancela da “Paisagem Cultural Brasileira” é debatida na sequência de maneira a também anunciar suas interfaces com o planejamento e gestão das cidades. Tendo em vista que as questões urbanas e do meio ambiente têm se agravado e se tornado complexas na contemporaneidade, a busca por um entendimento mais amplo acaba perfazendo o campo da Geografia Humana – em especial, do planejamento urbano-ambiental – cujas premissas o campo do Patrimônio vem compartilhando e se motivando a expandir-se para além de suas fronteiras disciplinares, pelas possibilidades de reflexões e de ações integradas.

### **2.1.1 Interfaces com planejamento urbano-ambiental: “Paisagem Cultural Brasileira”**

A chancela da “Paisagem Cultural” <sup>21</sup> vem ao encontro de uma série de debates que se avolumam nacional e internacionalmente, porém não específicos e não limitados ao âmbito dos órgãos do patrimônio. As discussões, fomentadas por setores do planejamento e gestão

<sup>21</sup>No caso brasileiro, o IPHAN estabeleceu por meio da Portaria nº. 127/2009, a chancela da “*Paisagem Cultural Brasileira*”. No mesmo ano, foi criada a *Coordenação de Paisagem Cultural* assim como a *Coordenação-Geral de Patrimônio Natural, Paisagem Cultural e Jardins Históricos*/IPHAN, ambas destinadas a investir em estudos para o desenvolvimento conceitual, metodológico e aplicativo do instrumento da chancela, articulado às políticas complementares do espaço urbano-ambiental e natural.

de cidades e meio ambiente da contemporaneidade, começam a incidir no campo da preservação do patrimônio, impulsionando-o a refletir sobre as implicações destes debates para os direcionamentos de sua política.

O órgão nacional de proteção, o IPHAN, que já vinha experimentando um amadurecimento institucional – fruto das revisões conceituais e metodológicas de suas políticas para o patrimônio bem como de suas experiências na gestão do patrimônio cultural brasileiro<sup>22</sup> – amplia seu campo de ação, ao mesmo tempo em que, nos contornos do planejamento urbano-ambiental, vem buscando compreender os efeitos sobre suas práticas. As reflexões que daí decorreram expandiram-se na direção das interfaces que se faziam tanto prática quanto conceitualmente com tal campo – o do planejamento e gestão de cidades e meio ambiente.

No Brasil, de uma concepção que abarcava até então conjuntos urbanos, “centros históricos” e paisagens naturais, dentre as categorias mais abrangentes espaço-materialmente, a escala e a dimensão alcançadas e aprovadas recentemente pelo IPHAN, por meio da chancela da “Paisagem Cultural Brasileira”<sup>23</sup>, são definidas como

*uma porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores (BRASIL/IPHAN, Portaria nº. 127/2009, art. 1º; grifo nosso)*

O sentido que se vê cunhado desde tal definição, o de “*uma porção peculiar do território*”, sugere que as concepções de singularidade, de excepcionalidade e de exemplar – não tanto de representatividade – relacionadas aos bens, foram aí reiteradas, haja vista o adjetivo de *peculiar*, além de se encontrarem propostas na escala mais abrangente do “território”. Enquanto grandeza mais comumente concebida no âmbito de planos

<sup>22</sup>No tocante às experiências que antecederam a introdução deste último instrumento, a chancela “Paisagem Cultural”, tem-se o fato que as primeiras paisagens culturais brasileiras identificadas encontravam-se orientadas, segundo eles, por “um sentido inicial de oportunidade e premência, onde imigração e patrimônio naval foram algumas das temáticas que primeiro despontaram para o exercício do novo instrumento”. Assim, a primeira proposta, referente à paisagem cultural da imigração foi em Santa Catarina, derivada “do projeto (igualmente pioneiro no IPHAN): os *Roteiros Nacionais de Imigração*”. O *patrimônio naval* do país foi investigado a partir de uma varredura pelo litoral, em 2005, quando foram identificados os principais elementos: “a utilização de embarcações tradicionais de madeira e da vela como principal elemento propulsor, a existência de carpintaria naval e outros ofícios correlatos ativos, a pesca artesanal, a ocorrência de celebrações marítimas e outras manifestações intangíveis”. “Pitimbu (PB), Valença (BA), Elesbão (AP) e Camocim (CE) são os lugares aonde, pioneiramente, o IPHAN vem estudando e aplicando o conceito de paisagem cultural brasileira com vistas à chancela” (IPHAN, ca. 2011).

<sup>23</sup>Os fatos que motivaram a expedição da chancela “Paisagem Cultural” pelo IPHAN vêm de um processo histórico dentro do órgão, que muito raramente contou com geógrafos no seu quadro profissional, atuando nas ações de tombamento das paisagens, naturais ou agenciadas pela indústria humana. As paisagens naturais, até aí identificadas como uma categoria específica para tombamento, somam, assim, uma pequena parcela de bens protegidos nessa categoria, “somente 24”, o que representa “pouco menos de 2% do total de bens tombados, e praticamente metade deles corresponde a formações naturais do Rio de Janeiro, como o Pão de Açúcar, Corcovado, Pedra da Gávea, Floresta da Tijuca...” (IPHAN, ca. 2011).

municipais/regionais e até nacionais de desenvolvimento político-econômico, o destaque dado à escala do “território”, nessa chancela, indica que essa abrangência vem implicando uma nova configuração espacial e simbólica da noção ampliada de patrimônio, no conceito de paisagem cultural.

Os estudos especializados no âmbito do constructo “território”, especialmente realizados no campo da Geografia Humana, e implicados para o planejamento urbano-ambiental, vêm, assim, se somar às conquistas dos órgãos do patrimônio no tocante às ampliações conceituais e metodológicas de suas políticas voltadas à preservação dos bens culturais. As contribuições que a Geografia Humana e seu instrumento de ação, o planejamento urbano-ambiental, sugerem, advêm das possibilidades de análises complementares e “intercambiadas” com o campo do Patrimônio, no tocante aos aspectos que ambos se encontram mutuamente influenciados, as diversas e múltiplas dimensões e níveis na escala do “território”. Nesse sentido, não só a atuação dos órgãos em suas especialidades vem sendo desafiada, mas, sobretudo, as possibilidades de conversação entre eles, na perspectiva de uma gestão articulada e integrada de políticas públicas que atuam nessa escala.

A escala geográfica – o “território” – é discutida por estudiosos e pesquisadores contemporâneos das áreas da Geografia Humana, como Milton Santos, Rogério Haesbaert, dentre outros<sup>24</sup>, assim como por estudiosos da Antropologia Política, como Ulf Hannerz, Arjun Appadurai, dentre os mais citados<sup>25</sup>. Estes, por meio de suas reflexões mais aprofundadas e especializadas do recorte espacial, vêm contribuindo para análises mais conscientes da interdependência de fatores nesta [relativamente pequena] porção territorial que o IPHAN delimita para circunscrever a “Paisagem Cultural”. As contribuições que tais profissionais trazem para a ideia de interdependências no nível do “território” envolvem investigações amplas e profundas acerca das implicações socioculturais e da geopolítica contemporâneas, além daquelas propriamente relacionadas ao contexto urbano das cidades. Segundo Bernardo Fernandes,

O território forma-se a partir do espaço e só por intermédio deste ele se realiza. As diferentes relações sociais que se sustentam no espaço dividem-no, mesmo sendo indissociável, único e indivisível, como destaca Santos (1978; 1994). Cada forma de apropriação social do espaço através das dimensões econômica, política e cultural produz “descontinuidades”, surgindo os territórios. As formas de poder engendradas em cada território imprimem, nos diferentes lugares, formas próprias de concorrência e solidariedade que, articuladas, dotam de dinamicidade o todo social (FERNANDES, 2009, p.3, grifos nossos).

<sup>24</sup>Discussões da geografia humana sobre o fenômeno da “territorialização” e seus desdobramentos, ver: SANTOS, 1994; HAESBAERT, 2004; HAESBAERT in ROSENDAHL E CORRÊA, 1999.

<sup>25</sup>Discussões da antropologia política em seus estudos contemporâneos sobre o fenômeno da globalização – novas configurações para antropologia, ver: HANNERZ, 1997.

Nesse sentido, não há também como pensar o “território” como algo alheio às apropriações socioculturais singulares e específicas, nem como tomá-lo isento de relações de poder em seu “sustentáculo territorial”, conforme sugere Raffestin (1993). A perspectiva relacional e processual sob a qual o espaço, as relações sociais e as suas dinâmicas de poder atuam descontinuamente é – segundo tais autores – fundamental para que se compreenda a profundidade da questão de formação de “territórios”, em seu caráter “único e indivisível” no recorte da paisagem.

Tal perímetro de identificação estabelecido nessa chancela sugere que conformá-lo estritamente por meio de estratégias operacionais, que tenderiam a limitar e encerrar determinada “porção de território” em si, não é realístico tendo em vista sua relação dinâmica, ou seja, de susceptibilidade a influências diversas, no âmbito das transformações em que se encontra inserida. Nesse aspecto, o documento assinala que são considerados,

o caráter dinâmico da cultura e da ação humana sobre as porções do território a que se aplica, convive[ndo] com as transformações inerentes ao desenvolvimento econômico e social, sustentáveis e valoriza[ndo] a motivação responsável pela preservação do patrimônio (BRASIL/IPHAN, Portaria nº. 127/2009, art. 3º III Parágrafo:, grifo nosso).

Contudo, nota-se que classificar tais transformações, indicando-as como inerentes ao desenvolvimento econômico e social e qualificando-as, *a priori*, em sustentáveis poderia induzir a identificações enviesadas, ou seja, por reconhecer as “Paisagens Culturais” somente pelas mudanças econômicas, sociais e sustentáveis que nelas sucedem.

Além disso, para um mundo contemporâneo – onde a multiplicidade e simultaneidade de tempos e espaços se acirram e geram mudanças em suas várias dimensões e níveis –, apresenta-se problemático a inclusão de parâmetros para o reconhecimento de determinada paisagem cultural, que tendem a certo “congelamento” de imagens ou restrição a uma dinâmica fechada e endógena, e, portanto, pouco dialógica com o fluxo das transformações que acontecem em um ritmo mais frenético e se manifestando cada vez mais interdependente nas cidades.

No entanto, os avanços conquistados na transformação do conceito de patrimônio – que contribuíram para a compreensão mais aclarada da natureza dinâmica das ações humanas sobre o território e de seus produtos, a cultura – têm demonstrado que se alinhar em busca da compreensão dessa natureza “inter-cambiante” dos processos culturais contemporâneos, é uma estratégia que leva a evitar a recorrência de tais tendências.

Contudo, considerar distintivamente as “Paisagens Culturais” na sua relação dialética e dialógica com a realidade envolvente é ainda um dos grandes desafios que tem pela frente a política da preservação do patrimônio – principalmente quando devem ser considerados os atuais aspectos e parâmetros colocados no âmbito do planejamento e da gestão urbano-ambientais. Os recortes territoriais, especialmente indicados pela chancela da “Paisagem Cultural” como proposta de abordagem para os planos de gestão do patrimônio, não deverão ser concebidos, nesse contexto, como algo estanque e fechado, mas, sobretudo, e pelo menos, articulados à conjuntura socioespacial, econômica, política, cultural e ambiental das cidades nas quais se encontram.

Movidos a conceber e, assim, abarcar os vários níveis e as dimensões presentes e suscitados nessa escala, o “território”, o campo do Patrimônio, e aqueles localizados nas interfaces, vêm sendo ainda mais alertados sobre essas dinâmicas e tendências derivadas das mudanças empreendidas no tempo e no espaço das cidades e que são acirradas na contemporaneidade. A globalização, em larga escala, impacta e rompe fronteiras cada vez mais enfraquecidas e, portanto, mais fluidas (HANNERZ, 1997) entre os países e as regiões, pois incide sobre a escala do “território” e das “Paisagens Culturais”, dinamizando-os ainda mais. Tal fenômeno tem agitado a escala em questão a ponto de múltiplas dinâmicas e conexões nela e a partir dela serem forçadas.

Diante da intensificação desses processos globais, a nova categoria do patrimônio cultural – a escala e a dimensão “Paisagem Cultural” – tem, desse modo, o grande desafio de tratar suas “peculiaridades” no âmbito abrangente dessas transformações que se operam, nesses tempos, em larga escala e de maneira simultânea. Os efeitos desses processos mais amplos, como a globalização, vêm ameaçando articulações espaciais, culturais e simbólicas da cidade como um todo e com suas “partes” (MORAES, 2000). E mais, com os “arredores” com os quais interagem e se inserem culturalmente, e também por determinações político-econômicas. Por tais razões, a escala e a dimensão da “Paisagem Cultural” apontadas como campo de ação direta dessas políticas têm, em decorrência desses efeitos, o desafio de gerenciar a reestruturação socioespacial no âmbito desta chancela. Ou seja, de ponderar, mutuamente, os aspectos de “peculiaridade” das paisagens culturais com as ações de desenvolvimento dos “territórios” influenciados pelos processos globais.

Portanto, não é excessivo ressaltar que a contemporaneidade instalou uma dinâmica e uma lógica, a princípio, irreversíveis, de intensos fluxos e trocas e de constantes e rápidas mudanças e inovações, fundamentalmente provocados pelos avanços da chamada era da comunicação e da tecnologia.



A gestão das cidades e de seus patrimônios, urbano-ambientais e naturais, face a esse cenário, vem se apresentando central nos debates que abordam as tensões entre processos de transformação nos espaços – em princípio, desmantelando certas singularidades e excepcionalidades – e as operações de intervenção para a preservação, proteção e até restauração e reconstrução. Nesse sentido, as tentativas de conciliação de tais movimentos antagônicos – transformação e permanência – a princípio conflitantes, vêm se pautando nos termos de negociações e de acordos, propostos entre os campos da gestão do patrimônio e da cidade, tendo em vista a totalidade dinâmica para a última.

A aproximação proposta entre tais campos encontra-se, assim, motivada a impulsionar reflexões e ações articuladas e integradas, entre as políticas públicas de preservação do patrimônio, planejamento e gestão do espaço urbano. Traçar medidas em conjunto, em torno de temas e de problemáticas convergentes e compartilhadas, figura-se uma estratégia de avanço conceitual e metodológico que ambos os campos, o da gestão do patrimônio e da cidade, se veem impulsionados a investir.

Nesse sentido, o IPHAN, ao considerar que tendências a visões fragmentadas e desarticuladas do “todo” complexo de relações e dinâmicas a que as paisagens culturais encontram-se vinculadas, podem incidir negativamente na sua gestão, propõe para este instrumento, a chancela, o aval regulador, senão também “catalisador” – como bem aponta – das possibilidades integradas e planejadas de proteção e gestão territorial nesta escala.

(...) partindo-se da constatação de que era necessário trabalhar a preservação do patrimônio a partir de uma nova abordagem, buscando atuar sobre os aspectos dinâmicos que estão implicados na relação entre natureza e cultura, cujo resultado se evidencia através de manifestações materiais e imateriais e sobre as quais não basta a aplicação de um instrumento apenas, mas onde, para se obter sucesso, é preciso o estabelecimento de um pacto (IPHAN, ca. 2011; grifos nossos).

Como sugerem os gestores do IPHAN, o tombamento e o registro dos bens imateriais constituem-se duas ferramentas principais para a proteção e a preservação, dos quais a chancela da “Paisagem Cultural” deve também contar, mas que, no entanto, não são suficientes caso não haja o estabelecimento de um pacto. Desse modo, a chancela que “nunca deverá ser tratada como mero ato declaratório” deve se pautar pelo pacto de gestão, este percebido como base para a consecução do processo de proteção/preservação, em parceria com a comunidade e outros potenciais agentes, por meio de medidas estratégicas (IPHAN, ca. 2011).

Além disso, a instituição deste instrumento, a chancela, como proposta abrangente no recorte espacial, não garante que o tombamento e o registro atuem no mesmo

procedimento legal que a chancela. Ou seja, o processo de tombamento e de registros, combinado e integrado, se coaduna à chancela como instância última, uma vez que os primeiros não têm o poder de assegurar, sozinhos, a gestão de tais “porções territoriais”.

Mesmo sendo incorporadas novas possibilidades aos procedimentos de seleção dos bens culturais passíveis de registro e tombamento, não se encontra explicitado, nas proposições da chancela “Paisagem Cultural”, o instrumento jurídico-legal que regule os pactos de gestão. Apesar de ressaltar a necessidade da efetivação de acordos entre “diversos setores internos do IPHAN que detenham atribuições na área, as entidades, órgãos e agentes públicos e privados envolvidos” (BRASIL/IPHAN, Portaria n.º 127/2009, art. 9º), não ficam claros por meio de qual parâmetro regulador estes acordos serão mantidos na continuidade do processo. Por exemplo, como são formalizados os acordos entre os agentes sociais em diálogo com o IPHAN, que detêm os bens culturais na escala da paisagem cultural como patrimônios a serem tombados e registrados, e aqueles que se pautam pelo máximo aproveitamento do solo urbano e que atuam nos contornos das políticas de compensações<sup>26</sup> do planejamento urbano?

Apesar de a legislação de ambos os campos, o do Patrimônio e do Planejamento Urbano-ambiental, vir se pautando pelas suas interfaces, as pactuações na gestão de seus projetos nem sempre são necessariamente suficientes, frequentes e reguladas.

Mesmo diante de tal cenário de tensões e de constrangimentos no âmbito de tais procedimentos de recortes territoriais – ou melhor, espaço-temporais – da política de preservação e de proteção, os órgãos do patrimônio vêm considerando não só o planejamento urbano como um novo aliado na gestão do ambiente urbano-ambiental – em especial das “porções” abarcadas na perspectiva da Paisagem Cultural – mas, sobretudo, as comunidades e grupos sociais inseridos e abrangidos nessa escala. Como apontam os gestores desse instrumento,

(...) se aprofundarmos a reflexão, mais importante que uma prefeitura, um órgão regulador ou outra entidade externa, é a participação e o desejo do grupo social envolvido em obter reconhecimento e lutar pela preservação de seu modo de vida e de seu território que constitui o fator determinante e condição sine qua non para a proposição da chancela. (...) mesmo como medida simbólica ou como primeiro passo de um processo maior de reconhecimento, se for o desejo ou obtiver a aprovação da população envolvida, a chancela da Paisagem Cultural Brasileira deveria ser sempre considerada e o processo levado adiante, mesmo se num primeiro momento não encontrar parceiros e pactuantes dentre outros órgãos públicos (IPHAN, ca. 2011; grifos nossos).

<sup>26</sup>As políticas de compensação são promulgadas por/para ambos os campos, o Patrimônio e o Planejamento Urbano. Para citar alguns, há, respectivamente, os chamados *bônus culturais*, tais como o “ICMS Cultural” (política do IEPHA/Minas Gerais); e as *isenções fiscais* (IPTU progressivo no tempo) e *negociações urbanas* (Outorga onerosa do direito de construir, Transferência do direito de construir, Direito de preempção, Usucapião especial de imóveis urbanos, Desapropriação com títulos da dívida pública, dentre outros). Para uma discussão mais aprofundada de tais parâmetros estabelecidos no direito urbanístico, ver Fernandes e Alfonsin, 2006.

Nota-se aí uma ênfase no envolvimento da comunidade e de grupos sociais no processo de gestão da Paisagem Cultural a ser chancelada, até mesmo como única parceira na ausência de pactuantes dos órgãos públicos e privados, em um primeiro momento. Destacam, também, que “não há um elenco pré-estabelecido e imutável de parceiros, mas sim um leque de possibilidades” de acordos que, a rigor, não deve prescindir do pacto, na emissão da chancela (IPHAN, ca. 2011).

Em outras palavras, o pacto deve preceder a chancela que será avaliada e julgada pelo “Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural”, o qual tem o poder sobre sua aprovação ou não. Assim,

em geral, o pacto nunca deveria prescindir, por exemplo, da participação do poder público municipal, especialmente por tratar-se de “porções territoriais” cuja gestão sempre fará parte da competência do município. O próprio Plano Diretor pode ser entendido como pacto, dispensando qualquer nova negociação, desde que contemple as medidas necessárias à preservação da paisagem cultural que se deseja chancelar (IPHAN, ca. 2011; grifos nossos).

Esses pontos são importantes por ressaltarem que, desde o processo inicial de levantamento e estudos das “peculiaridades” da Paisagem Cultural, o poder público pode, como também deveria atuar ativamente, tendo em vista as ações e as medidas necessárias que decorrem de tão abrangente escala.

Os parâmetros do Plano Diretor, específicos aos municípios, apresentam-se, desse modo, como um campo de possibilidades para esse instrumento, uma vez que suas premissas poderão ser agregadas também como estratégia de atuação conjunta das ações e das medidas da preservação e da regulação urbana. Além disso, há a questão, igualmente importante para a integração a este instrumento, dos mecanismos que pautam a articulação entre os agentes da gestão urbano-ambiental e do patrimônio neste pacto.

Tendo em vista a amplitude e a complexidade deste recorte espaço-temporal, os gestores do patrimônio afirmam que, na impossibilidade de lidarem sozinhos com as diversas implicações, são eles que, em geral, consideram a gama de agentes públicos e privados, bem como atores da sociedade civil que, em maior ou menor ênfase, incidem sobre os rumos dessas porções territoriais. Os gestores do planejamento urbano, apesar de contarem com instrumentos legais na formalização de parcerias com os agentes públicos do patrimônio, não estabelecem instrumentos efetivos para a participação da comunidade diretamente vinculada aos bens culturais em seu cotidiano. Portanto, fica a cargo dos

órgãos de patrimônio estabelecer e sugerir tais parâmetros na atuação conjunta dos pactuantes.

Apesar de esses apontamentos relativos à proposta de articulação de diversos agentes e das definições abrangentes estabelecidas para as Paisagens Culturais, há também outras tendências que decorrem da implementação dessa chancela. Influenciadas por visões da especialidade do próprio campo do Patrimônio, qualificações distorcidas do contexto ao qual se encontram relacionadas, bem como designações específicas que as rotulam de “históricas”, apresentam-se, sob tal perspectiva, reducionistas se não também simplistas das várias dimensões presentes em tais porções territoriais, e de onde uma gama de atores sociais convive a cada geração.

Como visto no caso de denominações que utilizam o termo “centros históricos” como categoria classificatória de conjuntos urbanos nas cidades, a tônica tem sido a de restringi-lo às significações advindas de produções notórias e representativas da História oficial. O equívoco que aí se instala está na forma de abordagem enfática sobre um único aspecto. Muito mais que “histórico”, de forma acentuada contemporaneamente, os bens culturais, as Paisagens Culturais, abrangem uma série de atributos outros, que esta chancela expedida pelo IPHAN propõe abarcar como categoria de identificação mais ampla, que busca incorporar e dialogar variáveis próprias de seus desdobramentos no âmbito do “território”. A esse respeito, tem-se, igualmente, a questão de a dinâmica das interações, das percepções e das apropriações pelos habitantes das cidades se dar de maneira mutável em relação a seus espaços, ou seja, de estar relacionada às identidades e às memórias em constante transformação.

Além dessas questões, há outros aspectos relacionados a essa escala territorial que não devem ser negligenciados, nem pelos gestores do planejamento urbano nem por aqueles do patrimônio. De uma escala mais ampla, as cidades, o campo do planejamento urbano-ambiental vem demonstrando que concebê-las como centros [relativamente] autônomos e “autossuficientes” em suas territorialidades é bastante limitador e até comprometedor na atual conjuntura de intensificação dos processos globais.

A dinâmica de conexões, de trocas e de fluxos nas malhas e nas redes, em certo grau, integrada na escala do “território”, e dela nas cidades, nos estados, nas regiões, no país, quiçá, no global, é outra variável que vem implicando, significativamente, nos direcionamentos das políticas de gestão de tais porções territoriais, as Paisagens Culturais. Em decorrência de tais fenômenos dinâmicos, a disposição e a organização territorial nos países, estes, sob variadas e distintas formas de consolidação, figura-se também como um aspecto de tal variável.

As particularidades espaciais e ambientais, assim, somadas ao conjunto dos fatores que influenciam global e regionalmente a conjuntura social, cultural, política e econômica de tais “territórios”, colocam-se decisivas e, ao mesmo tempo, desafiadoras, não só para os processos que visam identificar e promover sua valorização e preservação como bens culturais, mas também para a sua gestão no contexto mais amplo no qual se inserem – nas cidades.

Apesar de esta ainda ser uma escala incipiente e difícil, em boa parte das análises em torno do patrimônio e bens culturais, a tendência que se vislumbra no horizonte de suas políticas é a de estudos complementares com as áreas especializadas e convergentes à gestão dos “territórios” e, especialmente, para as Paisagens Culturais.

Ao considerar que temas como “qualidade de vida urbana” e “direito à cidade” vem se tornando, de uma maneira geral, o fio condutor na construção de políticas públicas para as cidades nos últimos anos, as conferências e as assembleias que abordam tais temáticas penetram o campo do Patrimônio, bem como o do Planejamento Urbano e do Meio Ambiente. Isto os impulsiona a novas configurações institucionais e de gestão.

Na próxima subseção serão discutidas as tendências e as dinâmicas contemporâneas no tocante à (re)produção e conservação dos espaços e tempos na cidade. Neste contexto, o campo do Patrimônio se estende, uma vez influenciado em atender a tais demandas, à “qualidade de vida urbana” e ao “direito à cidade”, ao mesmo tempo em que, é, também, “pressionado” pelas tendências oriundas das práticas do planejamento urbano contemporâneo na renovação e revitalização de centros e conjuntos urbanos de viés gentrificador e do empreendedorismo urbano<sup>27</sup>.

Nessa perspectiva, o desafio que se coloca ao campo do Patrimônio, no âmbito desses processos contemporâneos e globais, é o de lidar com demandas que o direciona tanto a focar nas “peculiaridades” contidas nos tempos e espaços dos lugares, quanto a confrontar com tendências que desconsideram sua carga simbólica, associada aos processos identitários.

---

<sup>27</sup>Como visto, a gentrificação é uma intervenção urbana que implica na renovação física ao mesmo tempo em que modifica a lógica imobiliária do lugar “renovado”. O viés do empreendedorismo urbano, discutido por Compans (2005), se assemelha à ação gentrificadora, porém traz uma série de outros aspectos da negociação entre os agentes dos imobiliários e do poder público, influenciados pelo mercado global.

## 2.2 A cidade no mundo contemporâneo e nas práticas de preservação

Reconstruções, desconstruções, recriações e destruições. Muitas são as dinâmicas que os patrimônios, como bens materiais e imateriais, encontram-se influenciados ao longo de processos de (re)produção e de conservação de tempos e espaços na cidade. No decorrer dos séculos – como se pode observar nas discussões anteriores –, muito se modificou e se transformou em relação ao que é preservado e *como*, ou seja, aos aspectos relacionados à legitimação dos bens e à sua gestão. No entanto, na contemporaneidade, estes processos ganham força e dimensão abrangentes, que implicam em tendências e em dinâmicas bem controversas, porém bem mais integradoras da totalidade que compreende a vida e a vivência dos indivíduos nos tempos e espaços das cidades.

A tensão existente aos processos historicamente construídos e inscritos no tempo e no espaço e estes, por sua vez, resultantes da relação entre o homem e a natureza, é indicativa dos efeitos perversos e agregadores, diretamente relacionados à produção do espaço e sua apropriação pelos que nele habitam e transitam.

A questão que se agrava na contemporaneidade é, pois, fruto do aumento e do crescente domínio do homem sobre a natureza e as suas propriedades. No passado, este domínio ora se mostrava utilitária, ora recompensadora das agruras e desafios na sua ocupação e adaptação às necessidades humanas. Ao longo da história, a ação do homem se revelou a partir de diferentes interesses em relação ao meio em que pretendia atuar. Da mesma forma, aspectos vinculados à sobrevivência de determinadas sociedades transformaram, destruíram e, também, preservaram, deixando sua marca – que pode ser mais bem sintetizada como “registro de sua cultura” (BOYER, 1996), senão também de sua história e de sua memória.

O espaço socialmente produzido, entendido dessa maneira, encontra-se submetido e sujeito às necessidades e aos desejos da sociedade que nele se forja. O tempo, como categoria analítica do movimento e da transformação (do fluxo da experiência), anuncia, senão denuncia, as ações e os eventos que têm como “suporte material” o espaço e como vetor a sociedade e a cultura, é capaz de tecer uma trama na qual a materialidade vai se inscrevendo e a imaterialidade nela se manifestando (HARVEY, 1998, parte III).

Uma vez isso compreendido, é possível a discussão sobre o “jogo” das transformações e das permanências que o homem e a sociedade foram capazes de engendrar no espaço, e que no mundo contemporâneo, são decisivos ao suporte analítico e às reflexões acerca da (re)produção e da conservação de tempos e espaços na cidade, especialmente empreendidas pelo campo da preservação e da proteção do patrimônio.

### 2.2.1 Aspectos da gestão da preservação no país

Buscando compreender melhor os meandros das políticas de preservação, de recuperação e de restauração dos patrimônios e bens culturais, são discutidos, aqui, alguns constrangimentos e limitações de alcance prático, assim como as possibilidades que emergem dos momentos oportunos de adesão dos cidadãos – largamente apontados como possíveis caminhos para a superação de seus obstáculos.

Tendo em vista que os processos conciliatórios entre transformação e preservação foram, ao longo da história, um dos grandes desafios no estabelecimento de parcerias – muitas vezes divergentes em seus interesses –, hoje, essa questão parece conservar alguns de seus pressupostos.

No tocante à estrutura institucional dos órgãos de proteção e de preservação do patrimônio no Brasil – no âmbito de suas várias instâncias: superintendências do IPHAN, instituições estaduais e municipais –, as ações propostas nas unidades internas de competência, as diretorias, tendem a ser – ou pelo menos deveriam ser – alinhadas entre si. Por exemplo, as deliberações advindas da divisão responsável por tombamentos demandam apoio operacional à promoção, com a efetivação de acordos entre partes complementares, buscando-se, assim, garantir a eficácia da política.

Devido a tais fatores, as contribuições entre as unidades internas dos órgãos, assim como parcerias entre instituições de diferentes níveis da gestão do patrimônio, municipal, estadual e nacional, já assinalam que, para alçar saltos, é necessário o intercâmbio de ideias e ações mútuas também com os setores do planejamento e da gestão urbanos. Para que tais alianças e parcerias, intra e interinstitucionais, sejam hábeis e adequadas, o estímulo à constante reavaliação e à revisão do conceito de patrimônio cultural, bem como das ações nele apoiadas, se faz, especialmente, necessária –, tendo em vista o universo de temas e temáticas que o campo do Patrimônio encerra e também inaugura por meio do diálogo com outras áreas do saber.

As dificuldades e de entraves existentes nos convênios firmados entre entidades vinculadas à gestão urbana, por exemplo, entre IPHAN e instâncias estaduais, configuram-se um grande desafio aos avanços na área do Patrimônio, em particular. Pode-se dizer que as revisões e as ampliações do conceito de patrimônio, ao longo desses anos, atuaram, em certa medida, em um esforço de expandir as possibilidades de diálogo com outras áreas, e de assim, sobretudo, oficializar parcerias intra e interinstitucionais.

Os momentos de transição nas revisões de seu conceito são, deste modo, determinantes para os órgãos de tutela do patrimônio, na medida em que perscrutam que o

fato de impulsionar sua ampliação em direção ao salto imprescindível, é reconhecer a inerente dinâmica que a noção de patrimônio reserva. Nesse sentido, faz-se necessária a sedimentação dos avanços dos pressupostos de cada etapa, para que leituras – cada vez mais atentas às mudanças decisivas e gestadas no interior do próprio mundo contemporâneo – comprometam-se com o projeto integrador e articulador entre a transformação dos espaços da cidade e sua conservação como testemunho de um passado que se comunica com o presente.

Além desses aspectos, há a questão da viabilidade econômica, destacada como fator preponderante à conservação física dos bens culturais, tanto coletivos quanto individuais. Esta questão é ainda dependente, na maior parte dos casos, da atuação do Estado na condição de gestor e de mediador da preservação, por sua capacidade de garantir instrumentos eficazes de proteção e conservação e, não menos importante, de negociação entre as partes (CHAUÍ, 1992). Nessa perspectiva, o caso dos bens não públicos merece atenção especial, uma vez que as relações entre os órgãos e os proprietários tendem a ser bastante delicadas.

A preservação de bens de caráter privado constitui, portanto, um dos maiores desafios para tais órgãos – sem dizer para os proprietários que geralmente devem arcar com o desequilíbrio entre os ônus e bônus da conservação de seus bens. A combinação entre a impossibilidade prática e financeira de alguns habitantes, de eles próprios recuperarem a estrutura física de seus espaços consolidados, de um lado, e, o fato de o Estado agir, ainda em alguns casos, de forma autônoma e restritiva, de outro – uma vez de posse do instrumental técnico necessário para a efetivação de suas intervenções –, é um claro exemplo de como essa questão precisa ser mais bem discutida, face ao risco de sobreposição de interesses políticos aos da individualidade, bem como ao da coletividade.

Há, ainda, circunstâncias em que o Estado não consegue cumprir determinadas demandas próprias do conflituoso panorama que deve enfrentar como agente conciliador: a diversidade de interesses que competem em um terreno de “disputa e de defesa” pela renovação urbana. Muitas vezes, centrada na matéria e na imagem, a reintegralização dos lugares ao sistema urbano e social – ou seja, ao cotidiano e à fruição das comunidades, dos grupos sociais e dos indivíduos nas cidades – tende a privilegiar interesses do mercado, em grande medida, estabelecidos por grupos dominantes de dentro e fora da gestão da cidade. Por tal razão, parcerias comprometidas com os habitantes – direta e indiretamente vinculados aos lugares – devem se figurar não como alternativa momentânea e isolada, mas como um projeto articulado com a política social dos países, para que o destino dos bens



culturais seja garantido em sua função de demarcadores do tempo e da história, assim como balizadores das significações dos lugares e de suas produções.

Em face dos constrangimentos existentes com relação à viabilidade financeira e, em específico, à permanência de bens de natureza material, apenas o instrumento de tombamento não dá conta de honrar exclusivamente a preservação. Caberia ao Estado, por meio dos órgãos responsáveis nos âmbitos federal, estaduais e municipais, elaborar um formato de contrapartida eficiente para que os proprietários possam contribuir através da manutenção de seus imóveis. Ao fazerem isso, impediriam que outros interesses, como aqueles advindos da especulação imobiliária e do uso predatório com fins unicamente turísticos ou econômicos, desmantelem as possibilidades de permanência de certos bens culturais, em sua carga simbólica atrelada às memórias e aos usos cotidianos, e como referência na paisagem urbano-ambiental.

Nessa medida, os instrumentos efetivos da preservação dos bens culturais como parte das iniciativas articuladas entre os órgãos de proteção e os proprietários, em sua proposta de garantir, pelo menos, a conservação da materialidade dos bens, vêm sendo reformulados pelos técnicos da área que visam, por meio do estabelecimento de contrapartidas – como, por exemplo, a isenção de impostos –, fortalecerem os mecanismos de monitoramento. No entanto, na prática, o acompanhamento e a fiscalização contínuos dos órgãos, no tocante ao cumprimento do “contrato” pelos proprietários, podem se tornar bastantes dispendiosos, financeira e tecnicamente. O desafio para a formação de equipe de profissionais competentes no atendimento às demandas específicas referentes à (re) produção e à conservação de espaços nas cidades é reflexo, em muitos casos, da insuficiência de investimentos no corpo técnico e na sua inserção articulada e integrada nos diferentes setores relacionados à gestão da cidade e planejamento urbanos, as secretarias da administração pública.

Tendo em vista que é realisticamente inviável os órgãos de tutela do patrimônio atuarem sozinhos nesse processo complexo e controverso da preservação dos bens culturais, parcerias com instituições públicas e privadas de interfaces nas políticas de regulação urbana, bem como os Ministérios Públicos Estaduais e Municipais, se fazem cada vez mais necessárias. Além de focarem e enfatizarem as singularidades e exemplaridades presentes no tempo e espaço, os órgãos do patrimônio operam também – mesmo que algumas vezes, indiretamente – na contenção de forças, principalmente, advindas do mercado, capazes de alavancar impulsos transformadores, em sua maioria, sem compromisso com a integridade tanto física dos lugares quanto com as cargas simbólicas que a sustenta e vivifica.

Além do estabelecimento de contrapartidas<sup>28</sup> como mecanismo na garantia da preservação do patrimônio, tanto coletivo quanto particular, a participação dos habitantes das cidades em processos decisórios de identificação e de legitimação de bens culturais – sejam exemplares, sejam modestos – constitui-se outra via possível à preservação – principalmente de bens singulares atrelados à vida cotidiana de comunidades e de grupos sociais. Nesse sentido, o processo de “inventariação conjunta” e a sua contínua revisão vêm sendo apontados como meio eficaz, capaz de garantir a sustentabilidade do processo da preservação no longo prazo. Como sugere Xavier (2005), a partir do momento que os órgãos de proteção instituírem mecanismos de compartilhamento de responsabilidades desde o início, ou seja, que permitissem aos cidadãos sentirem-se parte dos patrimônios e bens culturais que tivessem ajudado a eleger, ambas partes se beneficiariam – tendo em vista a não exclusividade dos órgãos de preservação na condução do processo.

Sendo assim, o quadro de ação governamental, acrescido desse ingrediente participativo, que pode ser também educativo no decorrer do processo, vem sendo assinalado majoritariamente, no âmbito das políticas de gestão da cidade, como essencial e responsável caminho na reciprocidade que o par valorização-preservação dos patrimônios tem para os habitantes. Para Menezes (1985), a política de preservação deveria estar, sob tal perspectiva, envolvida em uma configuração de contribuição mútua com a política social, ou seja, servindo e a tomando de respaldo para o alcance de um projeto consistente em sua proposta, qual seja – a de mudanças significativas na postura e na consciência das pessoas referenciadas no exercício da cidadania.

Infelizmente, no Brasil, a política social sempre foi adiada. As demais políticas públicas, principalmente aquelas que dizem respeito à qualidade de vida na cidade e o direito a ela, sofreriam, desse modo, sobrecargas pela “ausência”, ou não responsabilização, na elaboração de procedimentos de inclusão dos sujeitos como exercício da própria política social.

O incentivo ao par valorização-preservação dos bens constituídos, patrimônio coletivo material – em especial, os prédios públicos de outrora abrigando museus, sede de autarquias, bibliotecas e demais espaços de promoção da cultura –, é uma boa oportunidade, também educativa, que os habitantes dispõem para exercitar o comprometimento com o destino e a dinâmica dos lugares, em parceria com os órgãos de proteção e tutela. Assim, tais órgãos estariam, ao mesmo tempo – por meio dessa atitude

---

<sup>28</sup>O estabelecimento de contrapartidas é feito tanto entre as instâncias públicas (municipais com estaduais e nacionais, vice-versa) quanto com proprietários particulares de bens imóveis/móveis. Como visto, as políticas de compensação figuram-se como um desses mecanismos, além das operações contratuais entre as instâncias dos órgãos de proteção (entre si) e outros setores (secretarias) da administração pública.

responsável de compartilhar responsabilidades sobre a preservação de produções, significativas culturalmente de tempos passados – assumindo um compromisso constitucional na questão do direito à cidade: a garantia ao acesso e à participação de todos os cidadãos.

Há, por essas razões, uma série de possibilidades contidas nessas iniciativas que promovem o envolvimento da comunidade e grupos sociais em processos de valorização-preservação dos patrimônios e bens culturais. Além da democratização do acesso como garantia de direito, as dinâmicas e mecanismos no tratamento das informações e dos conhecimentos herdados como legado de um passado que participa e comunica com o presente, vêm sendo apontados como imprescindíveis ao efetivo envolvimento dos cidadãos, não só como espectadores, mas como reais atores e agentes da cena urbana.

Por outro lado, a hipótese da invenção de um patrimônio tomado como legítimo pelos órgãos de proteção, em seu viés, muitas vezes, impositivo, incorre em forjar uma memória coletiva que é, em essência, muito mais social do que propriamente uniforme na coletividade (MENEZES, 1985). Na medida em que os vestígios da história e dos lugares, significantes para os sujeitos, são desconsiderados por tais mecanismos – por exemplo, processos de inventariação de bens que não tenham a participação daqueles diretamente envolvidos na dinâmica cotidiana dos bens – o par valorização-preservação encontrar-se-á desamparado e enviesado pelas tendências supracitadas.

O que ocorre, geralmente nesses casos, é a centralização, nas mãos dos órgãos de proteção e tutela, da tarefa de eleger e de identificar bens culturais em patrimônios. À medida que tomam como referenciais para a construção de uma memória fatos recortados diretamente da História oficial e recolocados para a sociedade como produtos, prontos e acabados, reificados ou coisificados, enrijecem caminhos possíveis, onde os sujeitos articulam elementos oriundos dos bens – tais como, símbolos e sua ambiência – nos processos de valorização. O fato de os habitantes atuarem nos espaços como interagentes de suas propriedades qualitativas, legitimando-os a partir do valor associado ao uso que lhes atribuem, e tomando-os como seus “patrimônios”, os auxilia a compreender que tentativas de imposição de uma memória e identidade, referenciada a uma instância hegemônica, devem ser confrontadas e questionadas, nos méritos de seus contornos político-ideológicos.

Em suma, as limitações práticas e objetivas às quais os patrimônios e bens culturais – em suas diferentes escalas e dimensões – encontram-se submetidos, originam-se do fato de estarem cada vez mais vulneráveis a decisões políticas e aos movimentos do mercado. Os objetos do patrimônio material, de um lado, carentes de recursos que garantam sua

integridade física; e os de caráter imaterial, do outro, dependente das crenças e dos valores que legitimam sua existência, encontram-se, nesses tempos, em uma encruzilhada de interesses diversos.

No caso dos patrimônios coletivos – onde geralmente compõem “elementos definidores da paisagem” (BOYER, 1996), tais como os monumentos e marcos culturais –, a viabilidade econômica para renovar os espaços da cidade está depositada nas mãos do Estado e na sua capacidade de articulação com parceiros do poder público e de agentes privados. Assim, os processos de conservação e restauração da integridade física dos espaços e bens isolados, da arte e da arquitetura, veem-se geridos ao sabor de suas providências. Nesse sentido, a necessidade de mudança na ótica dos técnicos, no sentido de estratégias que prescindem de grandes projetos de restauração, estaria pautada na capacidade de investirem mais na elaboração de diferentes mecanismos de conservação. A manutenção regular e comprometida pelos órgãos de proteção e tutela, em parceria com usuários e proprietários diretos dos bens, evitaria, dessa maneira, recuperações dispendiosas e onerosas de uma só vez, das quais poucas são, geralmente, factíveis (MENEZES, 1985).

Nas últimas décadas, em função de razões diversas, um crescente volume de projetos de revitalização e renovação urbana é proposto e concretizado como solução à degradação e/ou ao abandono que se encontram os espaços da cidade e seus patrimônios, senão também à obsolescência de determinados bens. Em tais circunstâncias, os impactos sobre as estruturas que constituem os lugares – mediados pelas propostas de requalificação dos espaços (aí subentendido, o julgamento de que os desqualificam) – tendem a concentrar, prioritariamente, na imagem desses espaços, em detrimento dos atributos vinculados às suas propriedades qualitativas, simbólicas e de ambiências que a materialidade dos bens proporciona.

A paisagem urbano-ambiental, nessa perspectiva – como recorte espacial de articulação entre as “partes” da cidade e o todo –, ganha uma questionável dimensão nesses projetos quando é colocada em exibição e “pronta” a ser consumidas pelos usuários, por meio de uma experiência imagética. Na condição de mercadorias, os elementos que as compõem, como a arte, a arquitetura e os espaços da cidade em conciliação com o meio natural, sob rótulo de símbolos vendáveis, são alterados em suas bases tanto físicas quanto simbólicas, afetando-os, conseqüentemente, em suas dinâmicas de construção de valores identitários (MORAES, 2000).

Não obstante, há também aqueles que constroem uma concepção própria de patrimônio a partir de princípios que tendem ao imediatismo e por meio de diversas

ferramentas. Tratam, com grande frequência, o tema patrimônio cultural sob categorias classificatórias como as de “histórico”. As influências dos meios de comunicação são as que, geralmente, atuam, nesse sentido, seduzindo as pessoas por meio de suas estratégias de *marketing* pelo exótico, porque antigo, singular, excepcional. Os aspectos persuasivos que imprimem na divulgação e na promoção do patrimônio cultural consagrado e de efemérides encontram-se, assim, balizados por tais estratégias. Intencionadas a “incrementar” os bens na forma de atrativos, em sua maioria focada na indústria turística, acabam por induzir usuários e visitantes a consumi-los pelo visual e menos pela dinâmica social e cultural intrínseca aos lugares e às edificações.

Por essa razão e nessa medida, os órgãos de turismo tendem a articular suas ações e seus projetos influenciando na divulgação e fomento dos patrimônios culturais. Na medida em que tomam de assalto os recursos patrimoniais “disponíveis” em determinado território, como atrativos ao consumo e ao lazer, esvaziam de sentido o uso dos patrimônios, em nome de atributos como o de sofisticação, exotismo e singularidade. “Disponíveis” no sentido que, em muitos casos, em decorrência de processos de especulação imobiliária, somada à incapacidade dos proprietários e do poder público de arcarem com os custos da manutenção física, os bens são colocados à venda alimentando este mercado.

Esse movimento perverso, melhor caracterizado como euforia mercadológica, tem, nos últimos anos, incentivado a capitalização de tudo quanto é possível, induzindo os usuários a experiências fugazes e superficialmente proveitosas, ao mesmo tempo em que privilegiam versões “mais palatáveis” para atendê-los na condição de consumidores.

Em função disso, as oportunidades de experiências *vivas* nos lugares e com as qualidades que o legitimam, ficam comprometidas por tal dinâmica e lógica. Ao ocultarem, em muitos casos, conflitos e contradições inerentes aos lugares, estão a inibir as possibilidades de contato e de diálogo com os atores-personagens – os sujeitos que habitam e que participam da história e das produções desses lugares.

Em uma tentativa de sintetizar a discussão conduzida até o momento, pode-se dizer que o “espetacular” nas imagens; a supremacia do consumo em detrimento da “experienciação” nos lugares; a fugacidade e a efemeridade de dinâmicas cotidianas cada vez mais aceleradas compõem alguns dos ingredientes que vêm influenciando, substancialmente, a natureza das relações do homem com suas “heranças e legados”, e daquilo que os move cotidianamente. A natureza rasa e rasteira com que essas relações acontecem, aliada à falta de oportunidades de “experienciação” nos lugares – uma vez mascarada por imagens, fotografias, assim como, outros tipos de “manipulações” – indicam o quanto esvaziadas de significados tais relações se encontram. Ao contrário, iniciativas de

incentivo a processos outros – que provoquem interações vivas e dinâmicas dos indivíduos com espaços na cidade, dando-lhes oportunidades de vislumbrarem outros sentidos em suas vidas – deveriam ser fomentadas nesses tempos de tamanhas tensões e transformações nos vários âmbitos que compreendem a vida dos indivíduos.

No tocante a essa proposta, o sentido e a validade da memória – também como suporte e mediadora da identidade – encontram-se atrelados a esses processos interativos, em que ações educativas, de posse do instrumental teórico base<sup>29</sup>, deverão por em prática. Apesar de a memória e de a identidade se constituírem, no contexto da contemporaneidade, de forma múltipla e fragmentada, ainda se apresentam, para as ações educativas, como instrumentos de base e propulsores de processos de significação do mundo, em suas propriedades representativas dos referenciais que tomamos para nós na construção de valores. Influenciados por categorias outorgadas aos patrimônios como as de histórico, artístico e da memória, em um misto com os atributos relacionados à afetividade e à cultura vivida, os valores são, nesse sentido, especialmente construídos nos processos de interação e “experienciação” cotidianos, ou seja, sustentados de maneira renovada pelos aspectos de identidade para com determinados bens e lugares.

Sendo assim, esses esforços de compreensão acerca das forças que a contemporaneidade é capaz de exercer, que acarreta sérios impactos sobre as subjetividades e as objetividades presentes nos espaços e suscitadas pelos sujeitos, encontram limitações em análises compartimentadas e pouco abrangentes. Apropriações conceituais convergentes das diversas áreas das Ciências Sociais, Antropologia, Sociologia, Geografia, História, Economia, Arquitetura e Artes, só para citar algumas, contribuem significativamente para esses estudos que exigem abordagens *trans* e *interdisciplinares*. Questionar e desmistificar o complexo universo que a contemporaneidade implica sobre a constituição das paisagens urbano-ambientais e, em especial, as culturais, são, pois, tarefas urgentes e que devem ser buscadas.

Diante de tal cenário, face aos enormes desafios que a contemporaneidade é capaz de gerar e implicar para o campo do Patrimônio como um todo, que este estudo se completa em seu propósito: o de discutir e avaliar o papel da educação e suas metodologias, como base para mudanças significativas no processo de valorização e preservação do patrimônio e bens culturais. As ações educativas, empreendidas em seus vários lugares oficiais de produção e socialização do conhecimento, como museus, escolas, centros culturais, dentre

---

<sup>29</sup>O instrumental teórico e básico das ações educativas propostas para esses processos interativos dos sujeitos com os lugares e seus patrimônios encontra espaço nas teorias da educação humanizadora e transformadora, as quais são discutidas no âmbito das análises das ações de educação patrimonial, nas seções 3 e 4, onde também é discutida a relação entre o campo do Patrimônio e o da Educação.

outros, são avaliadas e discutidas na perspectiva do caráter potencializador de transformação dos sujeitos, e, sobretudo, de seu alcance abrangente na promoção da cidadania.

### 3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS AÇÕES

Historicamente, a noção de cidade esteve vinculada à de civilização (participação, cidadania, civitas e polis) e essa à de educação (KUHNEN, 2008).

#### 3.1 Institucionalização no Brasil

O surgimento das preocupações com a promoção de ações educativas vinculadas ao patrimônio e aos bens culturais não se consolidou em campo específico, no país, até a década de 1980. Mário de Andrade, nos primeiros anos do IPHAN, e Aluísio Magalhães, na década de 1970, capitanearam projetos educativos no âmbito dessa instituição, ao lançarem as sementes do que viria a se tornar o campo institucionalizado da Educação Patrimonial no país.

Por meio de suas propostas de valorização-preservação do patrimônio cultural brasileiro, destacavam que, práticas educativas direcionadas à promoção do acesso aos patrimônios excepcionais consagrados, tanto quanto da cidadania na relação singular das comunidades e dos grupos sociais com seus bens culturais, deveriam ser o fundamento da preservação, do reconhecimento e da diversidade cultural do país. As arquiteturas e os sítios e, em menor grau, os modos de fazer e as celebrações figuravam, nesse período, dentre principais elementos, porém sem nem tanto se configurar em categorias representativas desse “acervo” que se constituía na história do patrimônio cultural brasileiro.

Provavelmente, o contexto em que tal “acervo” foi levantado e pesquisado, no campo do Patrimônio, não contou com o apoio de estruturas administrativas capazes de levar adiante projetos/programas educativos, sistematizados e estruturados com o campo da Educação Formal no país. Assim, à medida que processos de reconhecimento e legitimação dos bens culturais pelos órgãos da tutela e proteção avançavam – os futuros patrimônios –, a perspectiva da união entre preservação e valorização começava a também ser vista como necessária.

As intensas tensões que o campo da Preservação do Patrimônio no Brasil experimentou nas décadas de 1970 e 1980 denotavam que a combinação de poucos orçamentos destinados à manutenção dos edifícios e artefatos urbanos e o avanço de processos avassaladores da urbanização comprometia, cada vez mais, as reais condições de efetivação desse par valorização-preservação, bem como das propostas educativas colhidas e sugeridas por mentores como Aluísio Magalhães – à frente do órgão nacional, o IPHAN, nas décadas de 1970/1980.



A Educação Patrimonial – tradução da expressão inglesa *Heritage Education* – surge, assim, em meio às discussões que ressaltavam a necessidade e a importância do aprofundamento de mecanismos e de metodologias voltados à valorização-preservação do patrimônio cultural brasileiro, por meio de práticas educativas. Foi então, em 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre o tema, “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, no Museu Imperial de Petrópolis (RJ), que, efetivamente, se inicia a estruturação do campo das ações específicas de Educação Patrimonial. De iniciativas pulverizadas e isoladas no país, este campo se inaugura ao coletar e ao trazer as visões e as concepções – herdadas e originárias dos debates nesse encontro – que, assim, se constituíam na formação da Educação Patrimonial no Brasil.

A partir dessa [“inaugural”] discussão – especialmente promovida a abordar o tema específico da educação patrimonial – foi traçado o princípio fundamental que iria, logo, demarcar as definições de base para este campo – as quais seriam, também, largamente utilizadas em anos posteriores. Especialistas da Inglaterra, trazendo suas experiências com as práticas do *Heritage Education*, contribuíram, desse modo, para compor o referencial teórico-prático de suporte a ações educativas, voltadas à “promoção” do patrimônio cultural. O grupo de profissionais da área da Arquitetura, da História, da Arte, em menor escala, da Educação, que ali debatia, dava destaque aos aspectos relacionados ao “*uso educacional*” dos acervos em *Museus, e dos Monumentos*. No entanto, tais aspectos acabaram repercutindo também em trabalhos vinculados aos patrimônios de distintas naturezas, dos tangíveis aos intangíveis. Como bem apontaram Horta, Grumberg e Monteiro, Educação Patrimonial refere-se a

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural”(HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6, grifos nossos).

Considerando a abrangência de tal proposta, este conceito vigorou de maneira afirmativa em muitas das ações pesquisadas, principalmente daquelas oriundas do órgão nacional de proteção, o IPHAN – sendo até hoje referenciado como base teórica de orientação a seus projetos/programas de educação patrimonial<sup>30</sup>. No entanto, as revisões

<sup>30</sup>Verifica-se que o conceito de educação patrimonial, divulgado pelo IPHAN, ainda se encontra pautado na definição discutida no âmbito do 1º Seminário sob o tema, “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado no Museu Imperial de Petrópolis (RJ), em 1983, e publicado no Guia Básico de Educação Patrimonial,

conceituais que se faziam no campo do Patrimônio, bem como da Educação, demonstraram, anos mais tarde, avanços no tocante às tentativas de agregar ao debate contribuições de conceitos como o de memória e de identidade. Tais conceitos foram apresentados por uma gama de profissionais de diferentes áreas, da História, da Sociologia e Antropologia, para citar as mais expressivas, que começavam a se envolver mais detidamente nas práticas e na gestão de atividades de educação patrimonial. E isto impulsionava as reflexões para um plano cada vez mais multidisciplinar.

Moema Nascimento Queiroz (2006), que trouxe contribuições significativas à pauta de tais debates, destacava aspectos relacionados ao conceito de identidade-memória – “o perceber [seu] entorno e a si mesmo [em seu] contexto cultural como um todo” –, acrescentando a eles a participação dos habitantes da cidade como “agentes de transformação” do espaço em que vivem, fruem e transitam. Em seu artigo publicado na Revista Museu, verifica-se que o papel da Educação Patrimonial, sublinhado por ela, encontra-se relacionado a um

poderoso instrumento no processo de reencontro do indivíduo consigo mesmo, resgatando uma auto-estima através da revalorização e reconquista de sua própria cultura e identidade (QUEIROZ, 2006, p.2, grifo nosso).

Os aspectos aí destacados sugerem que o conceito de identidade-memória age como uma ferramenta de impulso ao processo de “revalorização e reconquista” da cultura dos indivíduos, e de sua própria identidade. Tal conceituação não foi tão explorada ou ressaltada por pesquisadores de áreas vinculadas ao campo do Patrimônio, que majoritariamente, se centravam, até a virada do século, em aspectos relacionados aos processos de capacitação, portanto, menos alinhados com a questão da identidade-memória dos sujeitos e habitantes das cidades (QUEIROZ, 2006).

Apesar de o envolvimento dos sujeitos em processos de conservação de “monumentos” ter sido destacado no plano internacional, por meio da Carta de Atenas (1931)<sup>31</sup>, no parágrafo que aborda “o papel da educação e o respeito aos monumentos”, tal abordagem só veio a significar expressivos impactos no campo das ações e das concepções da educação patrimonial a partir de um processo mais amplo no país, o da

---

treze anos mais tarde, em 1996. Ver no Anexo B, capa e contra capa deste Guia que se tornou referência para as práticas de educação patrimonial no Brasil.

<sup>31</sup>O papel da educação e o respeito aos monumentos descrito/publicado nesta Carta: “A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização” (SOCIEDADE DAS NAÇÕES/CARTA DE ATENAS, 1931, grifos nossos).

redemocratização na década de 1980 – também somado às contribuições do estatuto contemporâneo de diferentes áreas, da Arquitetura, da Arte-educação, da História, da Sociologia e da Antropologia, dentre outras, com relação a enfoques mais voltados à questão da identidade-memória dos sujeitos e habitantes das cidades.

A pluralidade de fontes referenciais, que começava a incidir sobre o campo das práticas e debates da educação patrimonial, ampliava o horizonte em que suas ações eram propostas. Ainda que parte expressiva delas encontrasse embasada na definição “inaugural” – publicada no “Guia Básico de Educação Patrimonial”<sup>32</sup> – ramificações e influências de estudos realizados por outras áreas do saber, como da Arqueologia, da Geografia, da Arquitetura, do Urbanismo – para citar aquelas que entraram para o rol dos debates deste campo que se instituiu – também implicaram em revisões e até em novos vieses.

Inovações conceituais e práticas são, assim, reflexos do envolvimento desses novos atores e profissionais atuando e refletindo na elaboração e promoção de práticas educativas, que se pautavam, cada vez mais, na realização de processos identitários de interação – motivados por dinâmicas de interpretação junto aos patrimônios e bens culturais.

Tendo em vista que tais inovações foram promovidas por distintos atores, o breve histórico das concepções e visões da educação patrimonial tem o propósito de apresentar a trajetória na institucionalização deste campo no Brasil. Pesquisadores e gestores do IPHAN bem como de outras instituições no país assinalaram que a educação patrimonial foi fundamental para a transformação conceitual e para as práticas de gestão dos patrimônios<sup>33</sup>. As distintas perspectivas e ações, empreendidas desde então, são explicitadas, na sequência, com o intuito de demonstrar as transformações que a educação patrimonial sofreu e que foram possíveis graças às contribuições de uma multiplicidade de áreas do saber.

---

<sup>32</sup> O “Guia Básico de Educação Patrimonial”, publicado originalmente em 1996, por Evelina Grunberg e Maria de Lourdes Horta, foi (e, em certa medida, continua sendo) uma das principais referências bibliográficas nas práticas de educação patrimonial. Esta publicação é indicada no âmbito daquelas divulgadas pela Ceduc/IPHAN, listadas no quadro das referências publicadas entre 1992 e 2011. Ver no Apêndice A.

<sup>33</sup> Apesar de o IPHAN ter manifestado, desde a sua criação, em documentos e ações, a importância da educação patrimonial no par valorização-preservação do patrimônio cultural, a atividade é “concretamente tratada apenas como uma atividade complementar às outras realizadas pelo órgão, tendo sido, de modo geral, realizadas atividades pontuais, desvinculadas das ações finalísticas do IPHAN”. A pesquisadora Cléo Alves Pinto de Oliveira, que realizou um estudo da evolução da educação patrimonial no IPHAN, ressaltou este aspecto nas suas análises acerca da “presença” do tema na instituição, contrapondo as enunciações às ações promovidas por eles. Com este trabalho, conseguiu verificar que há “um grande descompasso entre a importância da educação patrimonial enunciada e as ações realizadas nesse sentido” (OLIVEIRA, 2011).

Corroborando com discussões acerca dos princípios da educação “transformadora e humanizadora” de Paulo Freire<sup>34</sup>, Leandro H. Magalhães (2009) aborda o sujeito como “provocador de mudanças no meio em que interage – em um sentido da materialização das formas identitárias e de expressão”. Este gestor, que propõe demonstrar como tais princípios vêm suplantando aqueles relacionados à educação “tradicional”, aponta que centrar no *sujeito* ao invés de no *objeto* é uma proposta que a educação patrimonial, em especial, as práticas de ensino escolares, deve começar a se apropriar. Utilizando-se de um método comparativo entre os “modelos dominantes” da educação formal – a educação “tradicional” e a educação transformadora – destaca, em paralelo, o confronto entre suas concepções e seus princípios para a educação patrimonial.

Com o intuito de explicitar tais contrapontos e tensões, Magalhães (2009) sugere que concepções tão divergentes, ao mesmo tempo, tão impactantes, podem ser decisivas na definição do referencial teórico-conceitual que orienta as ações de educação patrimonial. No Quadro 1, é apresentado tal confronto, explicitando os princípios e concepções herdados de cada “modelo” da Educação Formal e que influenciou no delineamento da Educação Patrimonial.

---

<sup>34</sup>Paulo Freire, filósofo e educador, referenciado por muitos que lidam direta e indiretamente com a Educação, marcou o cenário educacional brasileiro, deixando à posteridade uma produção intelectual maciça e relevante para o campo da pedagogia, cuja obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), é mostra disso.

Quadro 1 - Educação Patrimonial “Tradicional” X E. P. Transformadora

Educação Patrimonial “Tradicional”	Educação Patrimonial Transformadora
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universalizante e homogeneizante, partindo do princípio da existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial;</li> <li>▪ Integralizante, não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações. “(...) O foco se dá nas edificações e manifestações de caráter público, vinculadas ao Estado e aos grupos dominantes, rejeitando outras tradições ou valores”;</li> <li>▪ Propõe uma única possibilidade para o conhecimento, privilegiando a preservação e não a apropriação e interpretação;</li> <li>▪ É externalizante, não favorecendo uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Necessidade do reconhecimento do contexto imediato, de sua localidade; atuar como <u>agente de transformação</u>, indo além do patrimônio oficial, ou seja, de uma concepção tradicional de identidade nacional;</li> <li>▪ É libertadora, ao permitir a co-existência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio;</li> <li>▪ Valorização de narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular/ local (CHAGAS <i>apud</i> MAGALHÃES, 2009);</li> <li>▪ Foco na apropriação e interpretação, inclusive conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio;</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora a partir de Leandro H. Magalhães (2009).

Com base na comparação apresentada no Quadro 1 acima, nota-se que os princípios da Educação Patrimonial Transformadora são os que mais se alinham ao papel e à proposta das práticas e das reflexões que estão sendo empreendidas, com mais vigor recentemente, no âmbito dos órgãos de proteção e seus parceiros. O foco que deverá ser nos sujeitos e, em menor grau, nos “objetos culturais”, como sugere o “Guia Básico”, encontra-se, também, alinhado aos aspectos humanizadores e construtivistas, implícitos neste “modelo” de princípios transformadores. Nesse sentido, as reflexões e debates que a ela se referenciam contribuíram para desmistificar os princípios do ensino “tradicional” que, muito embora tenham nas iniciativas alcançadas, uma mudança de viés – ainda que

pontual e isolada no campo da Educação Patrimonial – pouco se estenderam ao da Educação Formal como um todo no país<sup>35</sup>.

Para Moraes (2005), o caráter político, implícito em tais ações inovadoras de educação patrimonial, em oposição à “tradicional” demonstrou uma mudança radical de viés, onde os educandos deveriam “deixar de ser espectadores, como na proposta tradicional, para tornarem-se sujeitos, valorizando, a busca por novos saberes e conhecimentos”. Como acrescenta o autor, esta perspectiva ampliada da educação patrimonial “fazia emergir conflitos de versões” (Ibidem, 2005, p.2), tão fundamentais para processos de apropriação e interpretação problematizadora dos conteúdos trazidos pelas temáticas de patrimônio cultural e relacionados ao convívio escolar e também social como um todo.

Apesar de a introdução desse caráter nas práticas de educação patrimonial ser amplamente defendida por gestores do patrimônio e educadores, ou seja, de ser marcante nos discursos, nem sempre este caráter era claro como princípios orientadores à prática docente dos professores e dos agentes culturais. A formação de docentes e educadores é ainda, de certo modo, carente na assimilação dessas revisões conceituais do campo da Educação Formal, o que compromete nas renovações que as práticas de ensino-aprendizagem deveriam se apropriar para o desenvolvimento de atividades de educação patrimonial no âmbito escolar.

De acordo com a arqueóloga e educadora Márcia Bezerra (2010) – que realizou estudos sobre os currículos escolares desde a criação dos PCN (1997)<sup>36</sup> –, os aspectos práticos relacionados à introdução de temáticas relacionadas aos patrimônios culturais no campo escolar encontram abrigo nos programas extracurriculares, os quais são geralmente propostos via experiências *in situ*, ou seja, via dinâmicas na aproximação física dos alunos aos bens culturais. Nesse sentido, avalia que tal estratégia tem impulsionado as discussões em torno destas práticas, ao privilegiar esta premissa como basilar para as atividades de educação patrimonial, bem como contemplando-as, especialmente, nas disciplinas de História e de Geografia do currículo escolar.

---

<sup>35</sup>As novas legislações, bem como revisões nos parâmetros educacionais brasileiros, vêm demonstrando alguns avanços no campo da Educação Formal, no país, porém com impactos *menos* expressivos para a educação patrimonial como um todo (no sentido de parcerias com outros ministérios, como o das Cidades e da Cultura) e *mais* para o ambiente escolar propriamente dito. Estes aspectos são discutidos na subseção 4.2.

<sup>36</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental, tendo como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. Para tal alcance, propõe socializar discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores na construção de tais parâmetros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, define e regulariza este instrumento, com base nos princípios presentes na Constituição (1988).

Segundo Bezerra (2010), a Arqueologia, na condição de “pesquisa que explora o método investigativo na perspectiva científica e de diferentes modos de investigação”, pode mudar o quadro das ações de educação patrimonial. A proposta de introdução de temáticas da Arqueologia nos livros didáticos brasileiros, a partir de conteúdos da Pré-história, tem, de acordo com a autora, o potencial de “promover o exercício da curiosidade epistemológica”, tornando o estudante um sujeito ativo na construção de sua história. Indo além, a mesma autora defende a pertinência de sua tese ao dizer que, o aluno confrontado com assuntos de Arqueologia, familiariza-se mais facilmente com a visão de mundo proposta pela Ciência, incentivando-o desde já a construir um espírito crítico com relação às teorizações que o campo científico os sobrepuja a assimilar. Os alunos em contato, ao mesmo tempo físico e intelectual, com os “objetos” do patrimônio e da cultura, acumulam experiências tão vitais a seus processos de aprendizado que as experiências *in situ* acabam se materializando em significados para eles (IBIDEM, 2010).

Segundo Bezerra, vários pesquisadores de áreas distintas (APPLE, 1994; CANDALI, 2001; MOREIRA e SILVA, 1994; OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2003, *apud* BEZERRA, 2010, p.62), defendem a ideia de que a educação “vai além da simples organização linear de conteúdos compartimentados em unidades de conhecimento”. Constitui-se, de outro modo, “um ato imbuído de significados sociais, políticos e econômicos” (IBIDEM, 2010, p.62), todos eles convergindo e moldando os aspectos culturais.

Para Apple (1994; 2000), por exemplo, há uma tendência de os currículos serem adequados às demandas do mundo econômico, levando a uma desvalorização do indivíduo como agente ativo na construção de sua realidade e, conseqüentemente, a uma supervalorização de seu papel como mero consumidor. Nesse sentido, os conteúdos ideológicos e políticos são marcas presentes por quem conduz processos educativos, portanto, alerta aos educadores e gestores da educação e da cultura sobre o caráter instrumental que estes desempenham como transmissor de conhecimentos e de valores. Em certa medida, a educação formal no país encontra-se influenciada por essa tendência que desvirtua, sobremaneira, a sua proposta basilar: a de uma educação focada nos sujeitos, e não em demandas de mercado ou em qualquer outra estratégia de caráter instrumentalizador.

Inspirado na leitura do artista do movimento moderno, Chagas *apud* Soares (2009) menciona Mário de Andrade, ao recordar-se de suas tentativas para desvencilhar a educação das amarras do mercado. Chagas destaca, desse modo, as reflexões que o motivou a democratizar o acesso à cultura, fundamentalmente como instância

transformadora e humanizadora dos habitantes da cidade. Os equipamentos culturais, em destaque os museus, são mencionados pelas “funções educativas” que promovem.

(...) os museus, enquanto agências privilegiadas de preservação deveriam desenvolver funções educativas. Enquanto Gustavo Barroso, criador do Museu Histórico Nacional (1922), pensava o museu como local destinado a realizar e a ensinar o ‘culto a saudade’, a ‘exaltação a pátria’ e a celebração dos ‘vultos gloriosos’, Mário de Andrade o considerava como um espaço de estudo e reflexão, como instrumento capaz de servir às classes trabalhadoras, como instituição catalisadora e ao mesmo tempo resultante da conjugação de forças, como âncora de identidade cultural (CHAGAS, *apud* SOARES, 2009, p.69, grifos nossos).

Apesar de correntes ideológicas privilegiarem práticas de “culto, exaltação e celebração” dos patrimônios e acervos museais, Chagas retoma a visão de Mário de Andrade para demonstrar a ênfase da relação “das ações de preservação do patrimônio cultural com o processo de alfabetização” [em seu sentido abrangente]. Processo esse que, para eles, é capaz de catalisar estudos e reflexões e que deveriam, também, servir especialmente “às classes trabalhadoras, como âncora de suas identidades culturais” (ANDRADE, 1971 *apud* SOARES, 2009).

Mário de Andrade utilizava a expressão “alfabetização” nos processos de preservação do patrimônio cultural, em um sentido de esta encontrar-se aliada à função educativa dos equipamentos culturais, os museus. Ele destacava as oportunidades mútuas de democratização do acesso aos bens bem como ao conhecimento – “estudo e reflexão das produções e criações humanas” (ANDRADE, 1971 *apud* SOARES, 2009).

Anos mais tarde, o uso dessa expressão foi identificado nas definições de educação patrimonial, no entanto, com o adjetivo “cultural” acrescido à “alfabetização”. Publicada no “Guia Básico” (1999), e utilizada até hoje nas definições do IPHAN, a expressão “alfabetização cultural” é uma expressão que pode levar a uma conotação errônea (CHAGAS, *apud* SOARES, 2009). Se, para Mário de Andrade, “alfabetização” estava vinculada a tais processos de democratização, outros especialistas a apropriam em um outro sentido, sugerindo que é possível ensinar “cultura”. Como muitos cientistas sociais advertem, cultura não se aprende como tábula rasa dos conhecimentos, ela é fruto de nossa vivência, ao mesmo tempo conflituosa, criativa e inventiva com os outros, com os espaços e com o que é produzido, conservado e transformado historicamente. Os equívocos cometidos por gestores do patrimônio e educadores, que adotam a expressão “alfabetização cultural”, estão nessa abordagem que reveste este processo educacional de uma roupagem que mais se assemelha aos princípios da educação “tradicional”.



O que parece que ficou oculto ou negligenciado por todos esses anos, segundo Chagas *apud* Soares (2009, p.71), é uma “resposta inacabada, inconclusa e mediada por fatores”, mas que deveria ser apontada “como motivação à inserção da disciplina Educação Patrimonial nos currículos escolares”. Dentre as tentativas que buscavam uma resposta a essa postura “desatenta e irresponsável” (CHAGAS, *apud* SOARES, 2009, p.71), – no caso, que não tratava a “alfabetização” como oportunidade de acesso e de crescimento intelectual e espiritual –, Soares (2003) lembra que propostas conceituais comprometidas em destacar a importância da identificação da comunidade e dos grupos sociais com os bens culturais indicavam que o sentido da expressão “alfabetização cultural” vinha sendo superado.

Apesar de a visão de Mário de Andrade se mostrar restrita face à amplitude das referências culturais no país, tanto quanto dos espaços em que as ações educativas deveriam ser realizadas, para além dos museus, ela foi, provavelmente, inspiradora para gestores do patrimônio que se valiam dela, para fomentar debates que abordavam o direito do cidadão ao acesso tanto físico quanto intelectual, emotivo e espiritual, aos bens culturais do país, quiçá, até universais.

Além do fato de as visões de Andrade encontrarem-se inseridas em um contexto onde a noção de mundo era estática, as ações educativas por ele propostas serviam, também, para alertar que processos educativos, na interação com os bens, eram “resultantes de uma conjugação de forças”. Ou seja, mesmo nem tanto acometido pelas transformações na noção de tempo, mais vigorosas e aceleradas na contemporaneidade, Andrade apreendia a educação como uma instância não isenta de influências do meio e das forças que nele se avultam – forças estas que também deveriam ser catalisadoras de construções identitárias dos sujeitos e dos habitantes nas cidades.

No tocante às orientações metodológicas apresentadas no “Guia Básico de Educação Patrimonial” (1999), vale ressaltar que os processos educativos sugeridos foram assimilados para um formato de sistematização das dinâmicas de ensino-aprendizagem por etapas, apropriadas tanto para escolas quanto para demais espaços educativos. Essa sistematização, divulgada em tal Guia, se tornou referência para professores e educadores que buscavam aperfeiçoar e aprofundar nas técnicas de transmissão-assimilação de conteúdos relacionados às temáticas do patrimônio cultural. As técnicas aí publicadas serviam de orientação para o desenvolvimento das atividades-temáticas propostas em projetos de educação patrimonial.

Cada etapa dessa proposta metodológica foi elaborada visando os recursos e as ferramentas adequados à efetivação e ao alcance dos objetivos para cada uma delas, na medida em que buscavam dar lógica e sentido às práticas de interação e interpretação dos

sujeitos e alunos junto aos patrimônios. A sequência das etapas figura, também, outro ponto essencial em tais dinâmicas, que muito embora fossem difíceis de ser incorporadas na grade curricular da educação formal, já eram vislumbradas como possibilidades interdisciplinares desses conteúdos.

Incentivadas tanto pelos parâmetros do sistema da educação nacional, inscritos nos PCN (1997), quanto por práticas ensejadas no cotidiano das escolas, dos museus, dos centros culturais e das instituições do patrimônio, tais possibilidades interdisciplinares demonstravam que expandir as ações educativas junto aos patrimônios, no sentido das experiências *in situ* e extramuros escolares, configurava-se também uma estratégia fundamental – como bem apontaram pesquisadores como Bezerra (2010); Soares (2009); Soares (2003), dentre outros. Apesar do vigor e da pertinência da proposta interdisciplinar, as instituições educacionais no país enfrentam, de um modo geral, dificuldades de sua aplicação prática, tanto no que diz respeito ao exercício no cruzamento de temáticas quanto à gestão das atividades interdisciplinares no âmbito mais abrangente do currículo escolar.

A título de ilustração e, também, como instrumento para as análises das técnicas sugeridas em cada etapa de interação e interpretação dos “objetos culturais” (como sugerem os autores do Guia Básico chamar os patrimônios), segue o Quadro 2.

Quadro 2 - Metodologia para ações de educação patrimonial

ETAPAS	RECURSOS	OBJETIVOS
Observação	Percepção visual/sensorial, manipulação, experimentação, medição, comparação, jogos de detetive (dedução)	Identificação do objeto, função/significado, desenvolve percepção.
Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, maquetes, mapas	Fixação do conhecimento, pensamento lógico, intuitivo e operacional
Exploração	Análise do problema, hipóteses, discussão, avaliação, outras fontes	Julgamento crítico, interpretação, significados
Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, pintura, escultura, dança, música, poesia, texto	Envolvimento afetivo, auto-expressão, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: Guia Básico de Educação Patrimonial, 1999, p.9.

As etapas demonstradas no Quadro 2, propostas para o desenvolvimento de atividades práticas de educação patrimonial, consolidavam-se, assim, como orientação à aplicação de metodologias que deveriam ser estudadas e avaliadas pelo professor ou pelo agente cultural para cada contexto e situação. Nesse sentido, sugeriam que devessem trabalhar em uma fase anterior na contextualização dos meandros de tais atividades-temáticas, para assim explorar a dinâmica de tais etapas – da “observação à apropriação”.

Apesar de as autoras do Guia Básico enfatizarem aspectos relacionados à “percepção/compreensão do objeto cultural como fonte de conhecimento” (1999, p.9), outros pesquisadores, tal como Soares (2003), assinalavam que os alunos deveriam ser confrontados a cada etapa a “exercitar seu espírito crítico” (SOARES, 2003). Soares defendia, assim, que, por meio de provocações no campo dos sentidos, sensações e juízos, os alunos teriam suas percepções e impressões arquivadas no plano da memória. Isso sugere que tomar os bens culturais por objetos como fonte de conhecimento pode levar a uma “formatação” do processo de identificação desenvolvido pelos alunos, que deveria ser motivado pelas “percepções e impressões” (SOARES, 2003), e não pela “percepção/compreensão”, como apontaram as autoras do Guia Básico.

Ainda para Soares (2009), as teorias históricas e culturais não podem desvirtuar as orientações metodológicas voltadas às práticas de educação patrimonial, por exemplo, a valorização de determinados bens culturais como representativos de uma memória coletiva, em detrimento da sua constituição a partir de processos significativos para grupos sociais e individualidades. De acordo com ele, são os sujeitos que devem “fazer leituras e interpretações próprias e confrontá-las com outros indivíduos” (IBIDEM, 2009, p.73). A visão do aluno e o aspecto da alteridade operariam, aí, como fatores a contribuir significativamente para as ações de educação patrimonial. Para Soares, estas premissas encontram-se, especialmente, alinhadas aos princípios da educação transformadora e humanizadora, demonstrados anteriormente.

Desse modo, a assertiva que defende o homem como ser social – tendo sua existência somente compreendida na interação com outro: existo e sou compreendido na relação com outros indivíduos e em comunidade – emanava dessas concepções mais humanizadoras que as conceituações, e em certa medida, as práticas de educação patrimonial começavam a despontar.

Nessas revisões conceituais, foi também abordada a importância das dinâmicas cotidianas dos alunos e dos sujeitos na construção do seu arcabouço de valores identitários. Os órgãos do patrimônio, à medida que avançavam nas práticas de identificação e de legitimação dos bens culturais em parceria com comunidades e grupos sociais, em sua

maioria, com aqueles que ficaram à margem dos processos de preservação hegemônicos, assimilavam tais aspectos em suas práticas: o da alteridade nas dinâmicas cotidianas dos sujeitos na cidade, porém nem tanto as incluindo nas definições por eles publicadas. As práticas educativas propostas, em princípio, para serem trabalhadas com tais grupos, começam a, então, penetrar nos ambientes escolares, aonde os órgãos do patrimônio vêm atuando de maneira mais articulada com as secretarias de educação.

No entanto, a compreensão da inexorabilidade dos conflitos seja de classes seja de confrontos de interesses outros, presentes no jogo político e ideológico que incide sobre qualquer relação entre o homem e o mundo, pode ser vista de maneira bem simplista por gestores do campo do Patrimônio e da Educação. Nesse sentido, apesar dos avanços conceituais apontados, os educadores e gestores de programas de educação patrimonial têm a tarefa de lidar na prática com a inerência de tais conflitos no convívio cidadão. Como sugere Soares (2009), eles deveriam incorporar em suas metodologias dinâmicas capazes de romper com os determinismos e imposições de visões e valores. Desse modo, o papel fundamental desses atores, educadores e gestores culturais, deverá ser o de “demonstrar com clareza que não há consenso, unidade ou estática na definição de bens culturais, da história ou da memória que se vai perpetuar” (SOARES, 2009, p. 74).

Nas palavras de Itaqui, “resgatar o cotidiano, os elementos que constituem e fazem o ser e o agir, a cultura, os bens patrimoniais – naturais e sociais, para a construção do sentido de cidadania” (1998, p.17, grifo nosso), constitui o exercício que vem sendo, mais recentemente, considerado e apropriado pelos órgãos do patrimônio e instituições educacionais, no desenvolvimento de atividades de educação patrimonial. Por meio de práticas transformadoras e humanizadoras, e também mais estruturadas e sistematizadas ao conjunto das ações dos órgãos do patrimônio, a identidade dos sujeitos e dos alunos (“o ser e o agir, a cultura”), começa a constituir ingrediente vital aos processos educativos de identificação e valorização dos “bens patrimoniais” – que, como sugere Itaqui (1998), são de caráter naturais e sociais.

Na tentativa de sintetizar os debates e as experiências que proporcionaram avanços no conceito e nas práticas de educação patrimonial, verificou-se que as frequentes reavaliações e revisões são realizadas, notadamente, por especialistas vinculados às diferentes áreas do Patrimônio, tais como a Proteção, Conservação/Restauração e Promoção/Divulgação, e por profissionais parceiros das áreas de interface, tais como historiadores, arquitetos, sociólogos, antropólogos, só para citar alguns. Em função disso, notou-se também que trouxeram uma nova terminologia para caracterizar, mais precisamente, essas novas propostas que o campo das reflexões e das ações da educação

patrimonial impulsionava. “Educação para o Patrimônio”<sup>37</sup> é o termo identificado que mais se aproxima ao sentido dos construtos que o deveria apoiar, tais como o de identidade e memória – conceitos estes que mudaram significativamente o campo das práticas educativas voltadas à “promoção” e valorização dos patrimônios.

### 2.1.1 Quadro geral das ações

Esta subseção discute algumas experiências contemporâneas de educação patrimonial, da Unesco ao Brasil. Apresentam-se, de maneira sucinta, casos que se destacaram no âmbito das ações de diferentes espaços e instituições públicas vinculadas à cultura/arte, educação, assim como fundações e associações sem fins lucrativos. Com o intuito de compor um quadro representativo das ações de educação patrimonial no país, incluindo aquelas realizadas pela Unesco, é exposta uma síntese dos projetos mais expressivos e eminentes desenvolvidos por e em tais espaços.

A construção do quadro geral das ações de educação patrimonial tem o propósito de esboçar preliminarmente o *intracampo* do Patrimônio<sup>38</sup>, a Educação Patrimonial, retratando, portanto, as ações mais específicas a ele. A classificação proposta na organização do material coletado foi definida em busca de relacionar os programas/projetos ao âmbito das instituições e meios de comunicação adotados. No entanto, na maior parte deles, pelo fato de suas ações resultarem de articulações interinstitucionais e setoriais, convênios e parcerias – estas, muitas vezes solicitadas “espontânea e informalmente” no decorrer da elaboração e/ou execução dos projetos/programas – o órgão coordenador dos projetos/programas foi indicado a representar a categoria.

Sendo assim, os *órgãos responsáveis pela proteção e tutela do patrimônio* se inseriram como a primeira categoria desse quadro geral das ações de educação patrimonial. Organizadas hierarquicamente, da esfera internacional (UNESCO), passando pela escala nacional (IPHAN), até chegarem às esferas estaduais e municipais, as iniciativas educativas nessas instâncias indicaram produzir ressonâncias entre si, geralmente partindo dos

<sup>37</sup> O termo “Educação para o Patrimônio” é discutido mais adiante na seção do quadro geral (2.1.1) bem como no estudo de caso do programa sob o título desta expressão, na seção 3.2.2.3, e aprofundada ao longo da seção 4 e 5.

<sup>38</sup> Neste trabalho, convencionou-se denominar a Educação Patrimonial como *intracampo* do Patrimônio, uma vez que suas proposições e ações excedem as atribuições convencionadas e institucionalizadas no campo do Patrimônio – tais como Preservação, Restauração, Documentação, Divulgação, Promoção, só para citar algumas – constituindo-se, dessa forma, uma união de áreas do saber instituído e não instituído, do patrimônio, da educação e seus desdobramentos nas práticas e vivências cotidianas. Ou seja, a Educação Patrimonial se situa ao mesmo tempo no corpo e no limiar desses campos especializados (Patrimônio e Educação) e de suas interfaces, mas sempre se vinculando aos campos matriciais, que são o Patrimônio – reflexão e prática da preservação e valorização de bens culturais – e a Educação, exercício da cidadania na formação social e cultural das pessoas.

organismos hierarquicamente superiores. A busca por conteúdos metodológicos e de gestão para pautar e orientar as proposições dos projetos/programas de educação patrimonial indica, desse modo, a escolha dos órgãos nacionais e supranacionais como referenciais, devido, sobretudo, ao fato de balizarem as decisões legal-jurídicas no país.

Na segunda categoria classificatória, situam-se os *museus* que se mostraram bastantes atuantes nos trabalhos de educação patrimonial, por estarem atrelados a instituições públicas da área da Cultura ou atuando de maneira independente, patrocinados por entidades privadas sem fins lucrativos.

A terceira e última categoria enquadra uma diversidade de atores, associados aos *órgãos/entidades vinculados à Cultura/Arte e instituições superiores de ensino*, que começam a constituir importantes plataformas de suporte à gestão e ao desenvolvimento de projetos/programas de educação patrimonial. As universidades, ONGs, associações e fundações foram identificadas como agentes de cooperação, pois oferecem consultorias para a produção de cartilhas, bibliografias referenciais (livros com coletânea de artigos), plataformas na internet (*blogs* e *webpages*) e são, assim, parceiros na elaboração e condução de tais projetos/programas.

- **UNESCO**

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) é um organismo supranacional vinculado às Nações Unidas. Merece destaque por sua vasta atuação no assessoramento e no fomento de projetos/programas nas áreas da educação, das Ciências Naturais, Sociais e Humanas, da Cultura e da Comunicação e Informação nos 195 países membros e nos oito membros associados<sup>39</sup>. A criação das Comissões Nacionais, para abrigar escritórios administrativos e técnicos sediados nos países membros, é objetivada a estabelecer, além de maior proximidade com a realidade sócio-cultural dos países, parcerias mais amplas com os Ministérios ligados a essas áreas, assim como com parlamentares, através de um programa introduzido em 1994 que visa apoiá-los no processo de tomada de decisão das ações executivas e legislativas.

A *World Heritage Center* (WHC) é uma de suas muitas linhas de ação responsável por coordenar programas/projetos pautados na *World Heritage Convention* (1972) que foi desenvolvida a partir de uma nova perspectiva que a UNESCO introduziu para o campo da preservação e proteção cultural e do meio natural. Visando à fusão de dois movimentos até então separados - o da preservação dos sítios culturais e o da conservação da natureza -,

---

<sup>39</sup> As listas completas dos Países Membros da Unesco e dos Membros Associados encontra-se disponível em [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

esta Convenção reconhece o princípio fundamental da interação entre o homem e a natureza. Reconhece também a necessidade de se pensar formas de preservar o equilíbrio entre eles. Nesse sentido, esta plataforma de atuação da UNESCO, a WHC, constitui um instrumento regulado e administrado pelas normativas da Convenção de 1972 que instituiu, dentre uma lista com os parâmetros e critérios para a eleição de sítios culturais e naturais coordenada por comissões intergovernamentais, programas de educação que visam a socialização dos bens reconhecidos.

O título de “Patrimônio da Humanidade” é, desse modo, a iniciativa de maior visibilidade no largo escopo de proposições cooperativas e associativas nos países membros da WHC/UNESCO. A promoção de eventos de grande projeção internacional, como fóruns e encontros em torno de projetos, experiências, perspectivas específicas do campo do patrimônio cultural, assim como daqueles de suporte ao campo do patrimônio, a cultura e educação, é também uma de suas missões para a internacionalização de propostas que, em teor, são expressamente educativas no reconhecimento e na valorização de bens, em sua maioria, relevantes pela excepcionalidade e genialidade artística e cultural, bem como pelo exotismo presente na natureza.

Dentre as atividades de educação e de divulgação do Patrimônio Mundial mais difundidas no âmbito do *World Heritage Education Programme* estão os Fóruns Juvenis (*World Heritage Youth Forum*)<sup>40</sup> e o programa “*Patrimonito*”<sup>41</sup>, como uma de suas mais proeminentes ações educativas voltadas para jovens e professores das cidades que possuem ou são “Patrimônio da Humanidade”. A iniciativa no Brasil teve sua primeira edição em julho de 2010, com o propósito de reunir um grupo de jovens da América Latina – não só do Brasil, uma vez que o programa é intencionado ao compartilhamento intercultural – para o qual seria oferecida uma viagem, de caráter educativo e exploratório, aos diversos Patrimônios Mundiais compreendidos no país. Como atividade complementar, esses jovens

---

<sup>40</sup>O *World Heritage Youth Forum*, fórum juvenil proposto no âmbito da primeira Assembléia Geral da *Organization of World Heritage Cities* (OWHC) realizada em Fez, Marrocos em setembro de 1993, reuniu estudantes de 30 países do mundo na ocasião da celebração dos 50 anos da criação das Nações Unidas (ONO) (1945-1995). Com o intuito de discutir diretrizes para a promoção de ações educativas no âmbito das escolas do ensino formal (da rede das Escolas Associadas da UNESCO-ASPnet, ver nota 4) bem como no fomento à formação de associações estudantis programadas a se envolverem nos processos de valorização e reconhecimento de bens culturais e naturais, estes Fóruns compõe o conjunto de ações do *World Heritage Education Programme*. Realizados anualmente desde 1995, eles são realizados acontecem concomitantemente aos Comitês Internacionais, sediados em diferentes regiões do planeta, completando sua 34ª edição (2010) em Brasília, ensejada pela comemoração dos 50 anos de construção da cidade. A Carta Brasil, produzida neste Fórum, encontra-se no Anexo C.

<sup>41</sup>Patrimonito significa o diminutivo da palavra Patrimônio em espanhol. Idealizado por um grupo de estudantes da língua espanhola durante um workshop no *World Heritage Youth Fórum* (1995), sediado em Bergen (Noruega), estes jovens estudantes desenharam um emblema, (ver APÊNDICE B), que simbolizasse a interdependência dos aspectos culturais e naturais dos sítios patrimoniais. Adotado internacionalmente como mascote do *World Heritage Education Programme*, esta imagem é utilizada como forma de popularizar e promover consciência, principalmente entre os jovens, acerca dos fatos históricos, das qualidades artísticas e arquitetônicas dos Patrimônios da Humanidade, bem como da importância em preservá-los para as gerações futuras.

participariam da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial (2010), sediada em Brasília, com a apresentação de relatos e de registros das experiências do grupo ao longo das visitas aos sítios tombados. As discussões propostas aos jovens para desenvolverem ao longo dessa viagem estiveram relacionadas às questões práticas e técnicas dos processos de proteção e preservação dos Patrimônios Mundiais, além dos aspectos relacionados à motivação educativa que tais experiências em grupos interculturais proporcionam.

Segundo a WHC, este Fórum tem o propósito de estender as ações de seu amplo programa educacional integrando-as aos planos de ação diretamente desenhados para atender às escolas do ensino secundário nos países. O projeto “Rede das Escolas Associadas” (ASPnet)<sup>42</sup> é outra frente de cooperação e assessoria que a World Heritage Center dispõe como subsídio operacional a projetos de fomento à valorização e ao reconhecimento de bens culturais e naturais apoiados por processos educativos. As experiências com os Fóruns Juvenis são, desse modo, destacadas como o auge dessas ações em parcerias com as escolas da ASPnet. Além disso, destacam que é necessária a efetiva incorporação na Convenção de 1972 o tema da educação patrimonial no currículo nacional<sup>43</sup>. Os organismos nacionais da educação nos diferentes países deveriam, assim, incluí-los como conteúdos/assuntos a serem trabalhados regularmente nas escolas do ensino formal.

Além dos materiais produzidos pela equipe técnica e coordenadora destes programas internacionais, os próprios participantes de suas atividades, ou seja, os jovens e professores também contribuem para esse processo de construção de uma base material de instrumentos metodológicos. Os diferentes formatos de materiais de suporte às ações educativas compõem o “acervo”, denominado *World Heritage KIT*. Manuais, cartilhas, vídeos, revistas<sup>44</sup> – materiais diversos de apoio e incentivo à atividade de docência que

<sup>42</sup>A rede do programa “Escolas Associadas” – *UNESCO Associated Schools Project Network-ASPnet* – fundada em 1983, tem no Brasil 221 escolas associadas. A rede global conta com mais de 9 mil instituições educacionais nos 180 países associados ao projeto. Atua no suporte operacional a projetos educativos que privilegiam questões relacionadas aos Direitos Humanos-*Education for Human Rights* (UNESCO, 1983?).

<sup>43</sup>“*Education in favor of cultural and natural heritage, so that we can understand the World Heritage Convention, should be incorporated in national curricula*” / Educação a favor do patrimônio cultural e natural, de modo que a Convenção do Patrimônio Mundial deve ser incorporada no currículo nacional (UNESCO/World Heritage Youth Forum, ca.1996).

<sup>44</sup>Dos manuais e guias produzidos pela Unesco pode-se assinalar a 1ª edição do Pacote de Manual didático para docentes (1994) – do Projeto Educativo: Patrimônio Mundial na Mão dos Jovens; a 2ª edição (1998), proposta à revisão do material, contou com o apoio do Ministério de Relações Exteriores do Reino da Noruega enquanto forte parceiro na promoção de ações educativas para os patrimônios. Além desses materiais produzidos no âmbito dos Encontros/Fóruns, a *WH-Education* organizou o pacote *World Heritage Kit*, com material de suporte didático-pedagógico vinculado a práticas de valorização e reconhecimento dos Patrimônios Mundiais. O primeiro KIT publicado foi em 1998 nas línguas inglesa e francesa. A segunda edição foi publicada em 2002. Foram distribuídas no ano seguinte (1999), como projeto piloto, a 700 *Associated Schools* nos 130 países da rede *ASPnet*. Disponível em várias línguas, além daquelas oficiais da ONU (inglês, francês, espanhol, Mandarim, Russo e Árabe), estes KITS têm a versão em Português em fase de processamento (UNESCO/ ASPnet ,1983?/ 2010).



adota a introdução de temas relacionados aos Patrimônios – são distribuídos à rede das “Escolas Associadas”- (ASPnet) e disponibilizados na rede virtual (na página da internet).

Além disso, anualmente, desde 1995, são feitas revisões desse “acervo” (os pacotes de material e do KIT), discutidas no âmbito dos Encontros e Fóruns – estes sediados em diversas partes do mundo<sup>45</sup>.

Ainda no que diz respeito aos projetos do *World Heritage Education Programme*, podem-se destacar as atividades suplementares a seus programas maiores (Fórum Juvenil e ASPNet) tais como o *Teacher Training*, por meio de Seminários e workshops; *Skills Development and Training Courses for Young People*, realizados em países cuja vulnerabilidade sociocultural é maior; e *Developing World Heritage Education multi-media resource materials*, desenvolvimento de materiais lúdicos, como jogos, vídeos, visitas virtuais, dentre outros.

Como podem ser observadas, as ações educativas da *World Heritage Center-WHC/UNESCO* têm seu mérito, sobretudo, em função das articulações que logram promover com os países membros e parceiros (entidades, fundações e instituições nacionais e supranacionais do campo do patrimônio cultural). De uma maneira geral, os acordos e contratos firmados nesses âmbitos se encontram influenciados por fatores relacionados à realidade sócio-cultural e política dos países, os quais acabam se constituindo em forte motivo para serem selecionados como beneficiários da sua ampla rede de programas educativos. Além de se fazerem mais presentes nos países onde há maior número de bens intitulados Patrimônio da Humanidade, a carência de corpo técnico e de infraestrutura em determinados países, no tocante à gestão dos “Patrimônios Mundiais”, é também indicada como principal motivação à escolha de certos lugares, como por exemplo, a África – continente prioritário nas ações relacionadas aos Direitos Humanos. A vulnerabilidade sociocultural de determinadas regiões do planeta constitui-se, assim, para a UNESCO, na priorização de investimentos financeiros na área da preservação e proteção

---

<sup>45</sup> Os Fóruns Juvenis são realizados anualmente desde 1995 em diferentes partes do mundo: *Heritage Youth Forum (1995)*; *First European World Heritage Youth Forum (1996)*; *First African World Heritage Youth Forum (1996)*; *Asia-Pacific World Heritage Youth Forum (1997)*; *Second International World Heritage Youth Forum (1998)*; *World Heritage Youth Forum and the Trans-Atlantic Slave Trade (1999)*; *First Arab Youth Forum on World Heritage (1999)*; *First Pacific World Heritage Youth Forum (2000)*; *International World Heritage Youth Forum (2001)*; *World Heritage Youth Forum for Latin America on Sustainable Tourism (2001)*; *World Heritage Youth Forum (2002)*; *Sub-regional Youth Forum on World Heritage, First Central European Meeting (2002)*; *Heritage and Youth Forum - 7th OWHC Symposium (2003)*; *World Heritage in Young Hands Visual Arts Workshop (2005)*; *Asia Pacific World Heritage Youth Forum Christchurch, New Zealand (31st World Heritage Committee session, 2007)*; *Youth Component, 32nd session of the World Heritage Committee (2008)*; *First Ibero-American World Heritage Youth Forum, Seville, Spain 2009*; *2nd Ibero-American Youth Forum (2010)*; *World Heritage Youth Forum 2010, Brasília, Brazil*. No endereço eletrônico <http://whc.unesco.org> podem ser consultados os resultados e produtos destes encontros (UNESCO/WHY Forums, ca. 1996/2011).

dos *World Heritage*, porém e, sobretudo, na área de projetos educativos e de promoção da cidadania.

- **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**

Para o órgão nacional de proteção, o IPHAN foi investigado, tendo em vista sua trajetória de 74 anos de história no campo da gestão e elaboração de práticas de preservação e proteção do patrimônio brasileiro, as iniciativas educativas desempenhadas em seu âmbito, cujos esforços e persistências demonstraram ser responsáveis por impulsionar a institucionalização da educação patrimonial no país.

Aloísio Magalhães, durante sua gestão na diretoria no IPHAN (1979-1982), recolocou o tema da educação na pauta das ações do então recém-criado Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC)<sup>46</sup>, inaugurando iniciativas educativas estruturadas para tratar o tema do patrimônio cultural. O Projeto Interação<sup>47</sup> foi o carro-chefe das experiências pioneiras de educação patrimonial no órgão. Antes dele, contudo, já se falava, no âmbito do IPHAN, em promover ações educativas fundamentadas, principalmente, em processos de democratização, no tocante ao acesso aos patrimônios já consagrados assim como no reconhecimento da diversidade da cultura brasileira. As sementes lançadas por Mário de Andrade foram, nesse sentido, muito importantes para que os debates em torno de processos educativos e humanizadores se fortalecessem. O pioneirismo das ações educativas, no período de constituição do IPHAN, produziu algumas ressonâncias, mesmo descontínuas e fragmentadas, no vasto território brasileiro.

No entanto, os programas/projetos de educação patrimonial só vieram a indicar maior grau de sistematização e de institucionalização, a partir da década de 1980. Após três décadas de experiências, a educação patrimonial adquiriu maior proeminência com o reconhecimento de sua relevância e urgência, frente ao mundo cada vez mais pautado por transformações avassaladoras no vasto campo da cultura. Em decorrência disso, receberam não só mais atenção, no âmbito das diversas atribuições do órgão, como, fundamentalmente, maior suporte financeiro e operacional.

---

<sup>46</sup>A criação do CNRC estava vinculada à trajetória de políticas públicas de preservação que, funcionando como organismo autônomo de 1975 a 1979 sob a direção de Aloísio Magalhães, propunha “traçar um referencial básico para a descrição e análise da dinâmica cultural brasileira, tal como é caracterizada na prática de diversas artes, ciência e tecnologia.” (MAGALHÃES, 1997, p.42).

<sup>47</sup>O “Projeto Interação”, criado pelo Governo Federal, dentro do III Plano Setorial para a Educação, Cultura e Desporto (1980 -1985), destacava o desenvolvimento cultural e a educação básica como iniciativas que deveriam priorizar moradores de bairros populares e comunidades indígenas nos trabalhos de interação entre a educação e os seus contextos culturais, como o próprio nome do projeto indica. Segundo aponta Ana Mae Barbosa (1998), em suas pesquisas sobre o ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias do Brasil, foram implementados, durante o período de cinco anos, 95 projetos distribuídos por todos os estados brasileiros (BARBOSA, 1998).

O Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade<sup>48</sup> é um dos projetos de destaque por incentivar, dentre outros aspectos, a relevância da educação patrimonial, impulsionando a realização independente nas instâncias estaduais e municipais. A criação deste Prêmio, que consagra as ações de educação patrimonial pelo seu êxito e repercussão, é uma das frentes que tem mobilizado esforços, desde as superintendências regionais até os conselhos municipais, e que também vem se constituindo como apoio a outras ações vinculadas à preservação e à proteção de bens materiais e imateriais de interesse cultural, artístico, histórico, estético, dentre outros aspectos.

Além da publicação pioneira do “Guia Básico de Educação Patrimonial” receber a premiação em 1999 – ano da publicação de sua segunda edição –, houve outras iniciativas premiadas pelo destaque em seus projetos e trabalhos de educação patrimonial. Espalhadas por todo país, as premiações relacionadas às ações educativas junto aos patrimônios são majoritariamente concebidas para as escolas do ensino regular, portanto, menos para as populações como um todo no âmbito dos equipamentos culturais das cidades, como em museus e centros de cultura<sup>49</sup>.

Segundo o IPHAN, o marco institucional do estabelecimento de uma ação coordenada no campo da educação patrimonial foi a Reunião Técnica realizada em Pirenópolis (GO), em 2004, quando estiveram reunidas todas as Superintendências do IPHAN (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA, 2010b). Nessa reunião, foi discutida, dentre outros assuntos, a importância de se criar parâmetros nacionais para orientar e regular tais ações desenvolvidas em diferentes espaços institucionais que não somente as escolas e museus, mas também naqueles derivados de iniciativas de grupos da sociedade civil organizada. No I Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado na cidade de São Cristovão (SE), em 2005, foi proposto a ampliação dessa discussão no âmbito das Superintendências, bem como ao delineamento dos parâmetros nacionais. Deste primeiro encontro, não foram registradas, na forma de um documento base, as discussões em torno da criação de tais parâmetros. Somente seis anos depois, no II Encontro Nacional, realizado

---

<sup>48</sup>O IPHAN lança anualmente a premiação intitulada Rodrigo Melo Franco de Andrade, em homenagem ao primeiro dirigente da instituição. Criado em 1987, o prêmio elege ações voltadas à proteção, preservação e divulgação do patrimônio cultural brasileiro em sete categorias, senão vejamos: (1) Apoio Institucional e/ou Financeiro, (2) Divulgação, (3) Educação Patrimonial, (4) Pesquisa e Inventário de Acervos, (5) Preservação de Bens Móveis e Imóveis, (6) Proteção do Patrimônio Natural e Arqueológico e (7) Salvaguarda de Bens de Natureza Imaterial. A participação do evento é aberta a empresas, instituições e pessoas físicas de todo o país. Os projetos são pré-selecionados por comissões constituídas nas Superintendências Regionais do IPHAN. Após esta fase, as ações selecionadas são analisadas pela Comissão Nacional de Avaliação, formada pelo Presidente do IPHAN e por representantes de instituições do Governo Federal e outras entidades ligadas à preservação do patrimônio cultural. Os vencedores nessas distintas categorias de 1994 à 2008 estão no Anexo D, e os vencedores de 2009 à 2011 estão no Apêndice C.

<sup>49</sup>A lista completa das ações de Educação Patrimonial, premiadas por meio do título do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA) encontram-se no Anexo E, complementadas no Apêndice D, Educação Patrimonial no Prêmio Rodrigo Melo de Franco Andrade (PRMFA).

em 2011, na cidade de Ouro Preto (MG), que formalizaram tais proposições no sentido de traçarem diretrizes para a constituição de uma Política Nacional de Educação Patrimonial<sup>50</sup>. Em ambos os eventos, representantes de vários estados compareceram e levaram suas experiências e contribuições para a educação patrimonial nas escolas e em outros projetos vinculados a museus e a entidades culturais.

Outra ação de relevância identificada no âmbito da Coordenação-Geral de Pesquisa e Documentação-Copedoc/IPHAN, no início do século XXI, foi o Programa de Especialização em Patrimônio (PEP), que é uma frente de atuação do órgão voltada à formação de jovens recém-graduados nas áreas convergentes ao campo do patrimônio. Criado em 2004, este programa tem como proposta o “atendimento à demanda de formação pós-graduada de profissionais de diversas áreas de conhecimento para atuar no campo da proteção do patrimônio em nível regional e federal” (Copedoc/IPHAN, 2010a).

Concebido com apoio da UNESCO e acompanhamento pela Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores (ABC/MRE), o PEP/IPHAN destina-se à formação profissional multidisciplinar, fomentando o diálogo entre teoria e prática. Com duração de dois anos, este programa lança anualmente editais de seleção voltados a profissionais recém-graduados. Sua proposta metodológica promove a participação dos ingressos nas práticas cotidianas de preservação nas unidades do IPHAN, cuja supervisão é realizada pelos técnicos da instituição; além de aulas, com leituras dirigidas, e oficinas nacionais, promovidas pela Copedoc. Os alunos elaboram, após esses dois anos de experiência prática e formação teórico-metodológica, uma monografia baseada em suas reflexões sobre as ações nas quais participaram. Segundo a equipe coordenadora do PEP, resultados obtidos até 2010 contribuíram não só para o aprimoramento do programa, como também, para sua candidatura à categoria de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Copedoc/IPHAN, 2010a).

No bojo das ações educativas mais recentes no IPHAN, há também outro projeto: as “Casas do Patrimônio”<sup>51</sup>. Como iniciativa sistematizada de ações educativas em prol da

---

<sup>50</sup>Diretrizes bem como ações necessárias à constituição da Política Nacional de Educação Patrimonial (PNEP), apresentadas no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (Ouro Preto, julho/2011), encontram-se no Documento Base que é discutido mais adiante na subseção 4.2. Ver Anexo F para a íntegra do documento.

<sup>51</sup>O programa “Casas do Patrimônio” será brevemente discutido nessa seção, uma vez que foi selecionado para análise nos estudos de caso. Gestado desde 2006 na Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), do Departamento de Articulação e Fomento (DEPAF/IPHAN), este programa nasceu a partir de um projeto que integrava ações educativas de valorização do patrimônio cultural às ações institucionais, sendo formalizado dois anos mais tarde, em 2008. De início, Superintendências do IPHAN e seus escritórios técnicos foram o público-alvo. Na medida em que perceberam que o envolvimento de outras instituições da sociedade civil poderia fortalecer a rede embrionária, incentivaram-se adesões de outras partes. O conceito deste projeto, segundo equipe proponente do projeto, “se fundamenta na estruturação de um centro habilitado a prestar informações pertinentes ao tombamento e seus desdobramentos, aos diferenciais e ao valor dos bens tombados, além de

divulgação e socialização de práticas de identificação e valorização do patrimônio cultural, este projeto vem repercutindo positivamente nas políticas de promoção e proteção do patrimônio de um modo geral.

O Departamento de Articulação e Fomento (DAF/IPHAN) é responsável por incluir nas sedes das Superintendências Regionais e dos Escritórios Técnicos de todo o país “agências da cultura local”, nome pelo qual são classificadas as Casas do Patrimônio. Como agências propostas a se constituírem em centros de pesquisa e gestão a serviço de estudantes, pesquisadores, visitantes, bem como da população residente como um todo, são espaços onde informações acerca das diversas ações em torno do patrimônio cultural estão concentradas. Essa estratégia de centralização de informações é justificada pela proposta assumida na ampliação e na abertura dos canais de comunicação sobre as atividades e as rotinas administrativas da instituição, que se pauta por mecanismos de socialização do patrimônio cultural nas localidades. Realizam-se e convergem também nestas agências “programas de capacitação e qualificação de agentes públicos e da sociedade civil; e de visitação às exposições temporárias. Além disso, as “Casas do Patrimônio” – destacadas como pólo de informações e referências – são direcionadas para “construir relações mais próximas entre o poder público e a sociedade civil” (Ceduc/DAF/IPHAN, ca. 2008).

A primeira edificação no país a atender aos propósitos conceituais do programa “Casas do Patrimônio” foi o sobrado localizado no Centro Histórico de João Pessoa (PB), adquirido em setembro de 2006. Este local, desde então, torna-se sede da agência da cultura local (nova estrutura de promoção e divulgação do patrimônio cultural) da 20ª Superintendência Regional que atende aos estados da Paraíba (PB) e o Rio Grande do Norte (RN).

Em 2009, foi promovido o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, realizado na Fundação Casa Grande, a recém-criada “Casa do Patrimônio - Chapada do Araripe”. Este Seminário contou com representantes e colaboradores do IPHAN das seis sedes das “Casas do Patrimônio” implantadas até esse ano, senão vejamos: (1) Centro de Referência do Samba de Roda em Santo Amaro (BA); (2) Casa da Baronesa, Ouro Preto, (MG); (3) Casa do Patrimônio de Iguape, (SP); (4) Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Nova Olinda, (CE); (5) Casa do Patrimônio de João Pessoa, (PB); (6) Casa do Patrimônio de Recife, (PE). Além de avaliar a atuação das primeiras sedes, este encontro objetivou a elaboração de diretrizes, bem como a proposição

---

dados sobre atividades relacionadas à área da cultura” (Ceduc/DAF/IPHAN, ca. 2008). A íntegra da apresentação do programa esta no Anexo G.

de se criar instrumentos legais e administrativos, com vistas à sustentabilidade de sua proposta.

A Carta de Nova Olinda (2010), resultante do Seminário, é um documento representativo da “culminância de um conjunto de investimentos que a área da Promoção do Patrimônio Cultural Brasileiro do IPHAN vem fazendo desde 2000 (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA, 2010b)”<sup>52</sup>. Na Carta, os pontos abordados foram desde premissas básicas e conceitos relacionados ao programa “Casas do Patrimônio”, até objetivos e estratégias elaborados para a formação de uma rede nacional. Também se encontram assinaladas, diretrizes propostas a orientar a atuação dessas agências da cultura local, no âmbito da rede e dos próprios municípios. Tendo em vista todos esses aspectos, esse programa vem se constituindo, no âmbito do IPHAN, em uma plataforma de referência de ações educativas compartilhadas e transversais no nível dos diferentes setores e instituições. Merecem destaque, neste documento, as recomendações relativas aos aspectos estruturais-operacionais, necessárias à promoção e divulgação do patrimônio cultural – tais como a criação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial, bem como a definição de instrumentos jurídicos e normativos para as “Casas do Patrimônio”.

Além desses encontros, merece destaque a realização do I Seminário, Gestão do Patrimônio no MERCOSUL, que apresentou, na sessão de comunicação “Patrimônio e Sociedade”, experiências de Educação Patrimonial, Inclusão Social e Gestão Participativa. A educadora Sônia Florêncio, diretora do Ceduc/IPHAN, apresentou experiências desenvolvidas no ano de 2010 pela rede “Casas do Patrimônio”, a fim de compartilhá-las com os gestores da Rede Juvenil pelo Patrimônio Mundial<sup>53</sup> presentes no evento. Além de tratar de temas concernentes ao patrimônio material, este Seminário teve ampla programação que incluiu palestras e debates em torno de temáticas que promovessem a convergência teórica no conceito de patrimônio cultural como base para as ações educativas. Entre estas comunicações apresentadas, foi destaque o trabalho “Salvaguarda do Patrimônio Imaterial” e “Gestão do Território” (COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, 32ª /IPHAN, 2010).

Anterior a este encontro, durante a 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, realizada em Brasília, foi criado pelo IPHAN, em parceria com a UNESCO, o Centro Lúcio

---

<sup>52</sup> CARTA DE NOVA OLINDA (2010) está no Anexo H.

<sup>53</sup> A Rede Juvenil pelo Patrimônio Mundial foi criada a partir da experiência do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial, ocorrida em julho de 2010, em Brasília. Esta rede conta com o suporte de blogs e redes sociais (twitter e Orkut) como canais virtuais de ferramentas à comunicação entre os participantes dos seis países que iniciaram a articulação da rede: Brasil, Paraguai, Uruguai, Argentina, Colômbia e Chile (COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, 32ª /IPHAN, 2010).

Costa de Formação para Gestão do Patrimônio<sup>54</sup>. Administrado pelo DAF/IPHAN, as atribuições do Centro estão pautadas na realização de programas de capacitação profissional de agentes da administração pública dos 17 países envolvidos,

com vistas à formação profissional de quadros gerenciais voltados para a formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas no campo do patrimônio (COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, 32ª /IPHAN, 2010).

Como possíveis de se perceber desde o primeiro encontro, iniciativas pontuais e concentradas em determinadas regiões, cuja proeminência do tema é maior, influenciaram na promoção de eventos e publicação de materiais de suporte didático e de debate sobre o tema. Por exemplo, as publicações divulgadas pela Ceduc/IPHAN<sup>55</sup> afirmam que as Superintendências do estado de Goiás e da Paraíba são bastante atuantes na promoção de tais ações educativas, muitas delas alinhadas às iniciativas do órgão com relação à preservação e proteção do patrimônio local.

De maneira geral, o IPHAN demonstra investir no apoio a ações/projetos educativos, por meio de programas de abrangência nacional os quais vêm ecoando difusamente nas diferentes partes do território brasileiro. Os desdobramentos de tais ações, em grande parte relacionadas a iniciativas de apoio ao desenvolvimento, recuperação e revitalização de cidades e direcionadas, em sua maioria, àquelas consideradas históricas pelo acervo cultural que acumulam, têm sido expressivos, principalmente no tocante à alocação de recursos financeiros para projetos.

O lançamento oficial do “Programa de Aceleração do Crescimento Cidades Históricas” (PAC/CH), em Ouro Preto, no mês de outubro de 2009, foi uma dessas ações que vêm avolumando o campo da gestão e da promoção do patrimônio cultural brasileiro em diferentes frentes de atuação. As estratégias evidenciadas por esse programa foram as de

---

<sup>54</sup>Localizado no Palácio Gustavo Capanema, o Centro Lúcio Costa tem como missão estratégica a cooperação com países da América do Sul: Brasil, Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Chile, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela; na África lusófona e hispânica: Cabo Verde, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial; e na Ásia, o Timor-Leste. Além da atuação cooperativa entre os países destacados, são previstas em seu plano de ação iniciativas de intercâmbio e colaboração com Portugal e Espanha, e com os centros existentes na China, Noruega, México, África do Sul e Bahrein (COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, 32ª /IPHAN, 2010).

<sup>55</sup>As publicações divulgadas pela Ceduc/IPHAN encontram-se organizadas na forma de um quadro, no Apêndice A. Destacam-se aí, manuais/cartilhas, coletânea de artigos científicos e demais estudos e reflexões, produzidos no âmbito do IPHAN ou com seu apoio. Boa parte desta produção é referência para os órgãos vinculados e parceiros do IPHAN – as superintendências e escritórios técnicos dos diferentes estados brasileiros – compondo, assim, um instrumental de referência para suas ações de educação patrimonial. No entanto, há um universo amplo e diversificado de referências, de suporte às ações e reflexões da educação patrimonial, espalhadas no Brasil. O fato de serem bastante pulverizadas em diferentes áreas do conhecimento (arquitetura, sociologia, história, geografia dentre outras) e nas regiões do país, não torna possível “inventariá-las”, contudo vale destacar que grande parte delas são tributária dos conceitos veiculados no “Guia Básico” (1999), apesar de nem sempre se aterem à metodologia especificada neste Guia.

estender articulações e pactuações entre os Ministérios Federais (principalmente os de Cultura, Educação, Meio Ambiente, Turismo e Cidades), assim como entre as entidades dos estados e municípios, para estabelecer outros mecanismos de aproximação e diálogo com a sociedade civil dessas cidades históricas. Essa iniciativa demonstra, assim, ser uma tentativa de fortalecimento do modelo de gestão compartilhada entre estes setores ministeriais, no âmbito das instituições executivas e legislativas vinculadas. Bem como fomentar entre a sociedade e o poder público um engajamento nas ações de requalificação urbanística (melhoria da infraestrutura urbana e social), da valorização das cadeias produtivas (fortalecimento da economia local), dentre outras relacionadas à promoção do patrimônio local, ofertam aos municípios liberdade na priorização das ações que avaliam como sendo emergenciais. Nesse sentido,

(...) ao não se concentrar em meras intervenções físicas sobre os conjuntos históricos, o PAC sinaliza para um plano mais amplo de conservação que inclui, entre outras, ações de planejamento de longo prazo, estímulo econômico e educação patrimonial (CASTRIOTA, *et. al.*, 2011).

Leonardo Castriota *et. al.* (2011) discutem, neste artigo, o teor das propostas deste programa “PAC Cidades Históricas”, em estudo de caso da cidade de Sabará (MG). Eles destacam que as suas premissas se encontram alinhadas à ideia da conservação integrada<sup>56</sup>. Segundo os autores, o programa “Monumenta”<sup>57</sup> também se ajusta a tais premissas, ao articular as ações de preservação do patrimônio ao planejamento urbano. Foi então a partir de 2003 que, por meio de acordos de cooperação técnica entre os gestores deste programa e o IPHAN – através da Unidade Central de Gerenciamento (UCG) a perspectiva do “Monumenta” se amplia. Visando incorporar e pautar os projetos de preservação dos núcleos históricos, no corpo de diretrizes e parâmetros urbanísticos dos planos diretores, foi redigido um “Termo de Cooperação Técnica”, entre o IPHAN e os ministérios da Cultura, das Cidades e do Meio Ambiente, no âmbito deste programa. Após dois anos de parceria selecionando, por meio de edital, projetos relacionados à “promoção

<sup>56</sup>O conceito de conservação integrada foi apresentado na subseção 2.1.2.

<sup>57</sup>O programa “Monumenta” é uma iniciativa do Ministério da Cultura (Minc), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), de viabilização de um programa de preservação do patrimônio cultural brasileiro. Em 1995, iniciam-se os tratados de cooperação técnica entre o IPHAN e o Programa, e dois anos mais tarde, é criada a Unidade Central de Gerenciamento (UCG) no Minc, redefinindo a participação do IPHAN. Em 1998, o programa estende os acordos de cooperação técnica à UNESCO, que nomeia, no ano seguinte, um grupo de trabalho GT/IPHAN para coordenar as ações do órgão no âmbito do Programa. Em 2000, houve o início efetivo do Programa, e o Minc institui um Comitê de Especialistas para a elaboração da Lista de Prioridades do “Monumenta”. Em 2003, com a posse do novo Governo Federal, o Programa se aproxima dos programas nacionais de desenvolvimento para estimular a contrapartida de estados e municípios. No ano de 2006 o Coordenador Nacional do Monumenta é nomeado presidente do IPHAN e a estrutura administrativa do Programa (UCG) se incorpora ao GT/IPHAN. O Programa é então prorrogado para o fim de 2009 sob nova Carta-Consulta enviada ao BID para sua implantação enquanto política pública. Com o fim do contrato, o GT/IPHAN formula o programa “PAC Cidades Históricas”, o qual indica ser uma continuidade do Programa “Monumenta” (IPHAN, 2010?).



de atividades econômicas, de qualificação profissional em restauro e conservação e de criação de núcleos de educação profissional”, essa mesma dinâmica se expande elegendo também “uma série de propostas de educação patrimonial” (CASTRIOTA, *et. al.*, 2011). Os projetos de educação patrimonial começam a receber, a partir de 2007, por meio do “Monumenta”, recursos para financiamento de suas propostas, além de apoio na realização de campanhas educativas, produção de vídeos institucionais, publicação de guias e cartilhas, de oficinas, cursos e exposições.

Esta exposição sucinta das ações educativas desempenhadas no âmbito do IPHAN demonstra como este órgão vem tratando esse tema no quadro de suas atividades institucionais. Ao mesmo tempo, tais ações confirmam a educação patrimonial como uma das plataformas do IPHAN de incentivo à valorização dos patrimônios culturais brasileiros consagrados, e também destacam a atuação conjunta com a população local na identificação de novos bens culturais (também subsidiadas pelas Unidades Especiais<sup>58</sup> e centros de pesquisa e levantamentos).

- **Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA-MG)**

Desde o ano de 1994, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA/MG) dedica-se a projetos vinculados ao debate de conceitos como memória, história e identidade. Elege, assim, para cada ano uma cidade mineira onde implanta oficinas de sensibilização e de práticas educativas com atores sociais da cultura e da educação e com a população residente.

Trata-se de um programa de acompanhamento e apoio operacional nas ações de educação patrimonial dessas localidades que veio a ser facilitado a partir da criação da Lei Robin Hood, que tem como ferramenta o programa “ICMS Patrimônio cultural”<sup>59</sup>.

O papel de fomento deste programa, realizado junto às prefeituras, visa à elaboração de um programa de educação patrimonial para todo o município, confirma a importância e a relevância de implantação da iniciativa de seleção de uma cidade para acompanhamento

---

<sup>58</sup>As Unidades Especiais que fazem parte da estrutura organizacional do IPHAN desde a reforma institucional de 2009 são: (1) Centro Nacional de Arqueologia; (2) Centro Cultural Sítio Roberto Burle Marx; (3) Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular; (4) Centro Cultural Paço Imperial.

<sup>59</sup>A Lei Robin Hood (Lei 12.040, de 28 de dezembro de 1995), é estadual que institui novos critérios para a distribuição (da cota-parte) do ICMS dos municípios, incluiu o critério Patrimônio Cultural desde a primeira versão. O ICMS Cultural é um programa instituído pelo IEPHA-MG que, em consonância com esta lei, elabora, implementa e avalia os critérios para o repasse de recursos, tornando-se assim responsável pela metodologia de pontuação dos municípios no tocante aos projetos de incentivo à preservação. A lei (1995) define que o peso para o critério seria de 0,33% dos 25% do ICMS arrecadado e destinado aos municípios, sendo que, em 2000, por meio da Lei 13.803, o peso foi alterado para 1%, assim se mantendo na Lei 18.030 de 2009, em vigor. Minas Gerais foi o primeiro estado a adotar uma lei estadual que estabelece políticas de proteção aos bens culturais locais, usando recursos do ICMS. Premiada pelo PHA, em 2002, a Lei estadual nº 12.040 (atual 18.030 /2009) também foi reconhecida pelo Fundo das Nações Unidas para a Criança e o Adolescente (Unicef) como o melhor programa de distribuição de renda do Brasil.

mais próximo. Mesmo sendo proposta a se realizar em um único município anualmente, a ressonância dessas ações alcança uma repercussão positiva, agência da cultura local, pois incentiva os municípios a investirem em projetos de educação patrimonial – uma vez que estes também se pontuavam por meio do projeto compensatório “ICMS Patrimônio Cultural”.

Além dessas iniciativas, outro marco da educação patrimonial no IEPHA/MG foi o convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais-(SEE/MG), e o Centro de Estudos Históricos e Culturais (CEHC) da Fundação João Pinheiro (FJP) no ano de 2001. Esta parceria foi um reflexo (uma “consequência natural”) das iniciativas de incentivo que vinham sendo fomentadas pela SEE/MG para a preservação dos prédios que abrigavam as instituições de ensino e os órgãos de sua descentralização administrativa. A formalização do convênio visava elaborar e implementar o Programa de Educação Patrimonial<sup>60</sup>, nas escolas estaduais, por meio da promoção de cursos e seminários promovidos para dar apoio à formação de profissionais, tanto para lidarem com a produção de materiais, cartilhas e manuais para alunos e professores, quanto, e, principalmente, para aqueles que iriam utilizá-los na prática da docência, os professores.

Entre as produções advindas desse único ano de convênio, destaca-se a 23ª da Coleção Lições de Minas<sup>61</sup> que teve o propósito de agrupar informações básicas de subsídio à introdução e à exploração do tema, no contexto próprio de cada escola e da comunidade. Além desse produto, foi realizada no âmbito deste convênio uma pesquisa com os docentes da rede estadual de ensino médio de Belo Horizonte, que investigou o conhecimento, a experiência e o interesse em trabalharem com a educação patrimonial. Os resultados desta pesquisa<sup>62</sup> serviriam, assim, às ações de capacitação e de elaboração de material didático-pedagógico relacionado à implantação do programa nas escolas do estado. De um modo geral, verificaram que a noção dos professores a respeito de conceitos e de experiências acerca do tema patrimônio cultural é bastante diversificada e dispersa, reforçando, assim, o argumento sobre a necessidade de investimentos nesta área da educação patrimonial nas escolas.

---

<sup>60</sup>O Programa de Educação Patrimonial, proposto no âmbito do convênio entre o IEPHA/MG, SEE/MG e FJP/MG por meio do CEHC, teve como objetivo ampliar e enriquecer o currículo escolar mediante a introdução do patrimônio cultural como eixo temático, nos moldes sugeridos pelos PCN 1997, e em sintonia com a política norteadora da Escola Sagarana – política educacional do estado de Minas Gerais durante o governo de Itamar Franco (sustentada nos pilares da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO). HINGEL (1999) apresenta e discute esta política no livro *Coleções de Minas da FJP*.

<sup>61</sup> Esta edição é intitulada *Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial* e foi organizada pelo grupo gestor do convênio entre IEPHA/MG, SEE/MG e FJP/MG, no ano de 2001.

<sup>62</sup>A pesquisa com os docentes da rede estadual de ensino médio de Belo Horizonte foi publicada como a 2ª edição do *Cadernos do CEHC/FJP, Série Cultura-dezembro de 2001*. Nela está apresentada a proposta da pesquisa e os resultados obtidos das entrevistas por amostragem dos professores.

Além desse material, foi produzido, por meio de um estudo compreensivo das experiências de educação patrimonial realizadas no decorrer das últimas décadas, um compêndio de ações consagradas em Minas Gerais e no restante do país. Realizada por uma equipe da FJP e financiada pelo Fundo de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig), esta pesquisa durou dois anos (2005-2006). Este levantamento, de perfil investigativo, tinha como objetivo apresentar – por meio da aplicação de questionários a uma amostra diversificada de instituições/entidades que trabalhavam com educação patrimonial no país – “a elaboração conceitual dos respondentes, o perfil dos profissionais envolvidos, e o alcance dos resultados com a implantação dos projetos” (MINAS GERAIS/FJP, 2007).

A maioria dos que responderam aos questionários era formada por profissionais de diferentes áreas, como historiadores, geógrafos, arquitetos/urbanistas, além de professores da área do ensino da Arte, História e Geografia<sup>63</sup>. Muitos disseram que a educação patrimonial, gradativamente, ganhava espaço como estratégia de promoção do patrimônio cultural, no entanto, necessitava de uma “calibragem em sua metodologia”. Intitulada Educação Patrimonial: as práticas em Minas e no restante do país, esta pesquisa consolidou-se como publicação de referência, tanto conceitual quanto prática acerca das atividades e das experiências realizadas Brasil afora.

De acordo com os gestores que trabalharam nestas pesquisas, seus produtos, as publicações, tiveram grande repercussão na medida em que se averiguava uma carência de referências sobre este tema, não só no estado como em boa parte do país (MINAS GERAIS/FJP, 2007).

Após a experiência de um ano de convênio, o IEPHA-MG – mesmo sem contar mais com essa parceria – seguiu fomentando ações de difusão/divulgação e promoção do patrimônio cultural mineiro. A partir daí, experiências acumuladas das ações do “ICMS Patrimônio Cultural”, dos projetos anuais nos municípios e deste convênio, consagraram as ações de educação patrimonial como um quadro especial na estrutura administrativa do órgão.

Desse modo, os projetos de educação patrimonial se concentraram na então Superintendência de Desenvolvimento e Promoção, que passou a se chamar Diretoria de Promoção, no ano de 2006. Coube à Gerência de Difusão (GDF) a administração de seus programas. Esta Gerência oferece, desse modo, serviços de orientação aos municípios

---

<sup>63</sup>No Relatório Final da pesquisa (referenciado na nota anterior) há um conjunto de quadros e tabelas que compila dados relacionados ao envolvimento de instituições e de profissionais (pessoa física), com ações de educação patrimonial, durante os anos da pesquisa realizada entre 2005 e 2007. Ver no Anexo I, tal conjunto, compreendido entre as páginas 112-116 deste Relatório, bem como sua capa.

parceiros que podem ser realizados presencialmente ou por correio eletrônico, com endereço exclusivo para tratamento dos projetos de educação patrimonial. Além de atendimentos disponibilizados a orientar na metodologia de tais projetos, são promovidas oficinas voltadas à sensibilização e à conscientização diretamente com produtores culturais, professores, artistas, representantes dos conselhos de educação e de cultura. Acredita-se que tais atores sociais podem atuar como multiplicadores e propagadores das metodologias de trabalho propostas durante estes trabalhos realizados ao longo de todo um ano em um município mineiro.

O projeto na cidade de Paracatu, experiência-piloto dessa iniciativa, encontrava-se articulado ao programa Memória e Cidadania, criado por ocasião da inauguração da Gerência de Difusão (GDF). A parceria proposta com as secretarias municipais de cultura e de educação para implantação desse programa foi, desse modo, fundamental para a realização das oficinas temáticas. Durante dois dias eram discutidos os conceitos em torno dos construtos de memória, história e identidade, bem como as possibilidades de sua aplicação nas atividades práticas elaboradas e trabalhadas em grupo. Para este projeto específico em Paracatu, o mote que orientou as atividades foi “janelas direcionando o olhar”. Isso significava que ao mesmo tempo em que os participantes debatiam ideias acerca da metodologia dos trabalhos de educação patrimonial, as discussões serviam como retroalimentação dos processos de seus registros de memória e que, desse modo, contribuíam na abertura e na ampliação de “janelas”, direcionando-os ao reconhecimento dos lugares e dos fatos locais.

No tocante aos marcos legais estabelecidos no âmbito do IEPHA/MG, a portaria nº 29, de 30 de setembro de 2008, que regulamenta o Inventário de Proteção do Acervo Cultural de Minas Gerais (IPAC/MG)<sup>64</sup>, estabelece subsídio às ações de educação patrimonial (art. 3º, p.V), dentre as várias atribuições de incentivo à proteção e à promoção do patrimônio cultural<sup>65</sup>. O IPAC (Quadro II) é uma das exigências definidas no programa ICMS Patrimônio Cultural no tocante à elaboração e à implementação de um “Plano de

---

<sup>64</sup>Segundo o IEPHA-MG, o objetivo do Inventário de Proteção do Acervo Cultural de Minas Gerais IPAC/MG) “é conhecer o patrimônio cultural ainda não identificado no Estado de Minas Gerais, visando cadastrar bens culturais de interesse de preservação que poderão ser objeto de ações de conservação e salvaguarda pelo Estado” (IEPHA-MG, Portaria nº 29, 30 set 2008.).

<sup>65</sup>O IPAC-MG tem por finalidades: I - identificar o patrimônio cultural do Estado de Minas Gerais, observando a diversidade cultural existente em todo o território do Estado; II - promover o acesso ao conhecimento e à fruição do patrimônio cultural mineiro; III – fornecer suporte a ações administrativas e legais de competência do poder público na área do patrimônio cultural; IV – estabelecer, quando necessário, diretrizes de proteção e conservação relativas aos bens culturais inventariados; V – subsidiar ações de educação patrimonial; VI – inibir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico e cultural; VII - possibilitar a localização de bens culturais de interesse de preservação para fins de licenciamento; VIII - fornecer suporte às ações de identificação e restituição de bens culturais desaparecidos; IX – dar suporte à gestão e manejo do território; X - mobilizar e apoiar a sociedade civil na salvaguarda do patrimônio cultural” (IEPHA-MG, Portaria nº 29, 2008, grifo nosso)

Inventário” das ações que os municípios deverão investir após aprovação do repasse da cota do imposto. O Quadro V, Educação Patrimonial, começou a vigorar a partir da Deliberação Normativa 01/2004 que, por meio de um “Projeto/Plano de Educação Patrimonial” apresentado no primeiro ano, incentiva os municípios a elaborar projetos para essa área. A pontuação decorrente desse programa é, assim, revertida em investimentos nesses planos nos municípios que poderão continuar recebendo os repasses, caso apresentem “Relatórios das Atividades”, realizados a partir da implementação dos projetos pontuados.

Outras iniciativas que merecem destaque no âmbito das ações do IEPHA-MG são as articulações intrainstitucionais, entre diretorias e suas gerências, propostas com vistas à descentralização e à integração das deliberações normativas para tombamento e preservação e à produção de um manual de diretrizes para a educação patrimonial.

Em 2009, além desses projetos apresentados via “ICMS Patrimônio Cultural”, o IEPHA-MG lançou o projeto “BH-Escolas Tombadas”, na capital do estado, Belo Horizonte, que teve como foco o trabalho direto com os alunos como multiplicadores, de acordo com uma proposta de “protagonismo juvenil”. Segundo os agentes do órgão que acompanharam o projeto, houve alguns problemas de como conciliar as atividades propostas com a vida acadêmica dos alunos. Frente a isso, sugeriram que o contato fosse direto com os professores (e não mais com os alunos), uma vez que os docentes dispunham de um instrumental necessário para a condução desse processo. Para eles, “ao mesmo tempo em que os professores pudessem elaborar projetos de educação patrimonial, poderiam propor ações junto aos conselhos de educação do município”<sup>66</sup>.

As greves gerais dos professores da rede da SEE/MG, em 2010, comprometeram a continuidade deste projeto. Com exceção da Escola Pedro II que, reinaugurada após um período de restauração, serviu como referência dessas ações parceiras entre as secretarias e o IEPHA-MG. Apesar de a educação patrimonial não constar na grade formal do currículo das escolas, o projeto incentivou a criação de uma disciplina no contra-turno<sup>67</sup>, relacionada com as questões de memória, patrimônio e identidade. Mesmo não obtendo resultados satisfatórios, pela própria fragmentação e inexpressividade na grade curricular e também por ser disciplina extracurricular, esta iniciativa possibilitou que o tema da educação patrimonial continuasse a receber atenção e investimentos no âmbito desta instituição. Disciplinas

---

<sup>66</sup> Informação verbal: (RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana, 2010).

<sup>67</sup> Período do dia, fora do horário regular das aulas, em que são ofertadas aos alunos disciplinas extracurriculares.

como História e Geografia foram as que mais desenvolveram atividades de interface com assuntos abordados nas aulas de educação patrimonial.

No âmbito da 23ª edição (2010) do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade/IPHAN, o projeto “Identificação e Preservação do Acervo Cultural de Bens Móveis de Delfim Moreira”, realizado em parceria com a gerência de difusão do IEPHA/MG, foi agraciado com uma medalha na categoria “Educação Patrimonial”. Além deste título, obtiveram também outras premiações na categoria “Divulgação”, nessa mesma edição, com a ação “Jornada Mineira do Patrimônio Cultural”<sup>68</sup>. Na 15ª edição do Prêmio (2002), o Programa de “Municipalização do Patrimônio de Minas Gerais” também foi premiado. Estes dois programas foram considerados exemplares pela própria maneira como estabelecem e implementam políticas públicas de promoção do patrimônio cultural no estado de Minas Gerais<sup>69</sup>.

Por tudo isso, pode-se inferir que a atuação do IEPHA-MG, no que diz respeito principalmente às ações de educação patrimonial, se mostrou expressiva e comprometida na promoção compartilhada de políticas públicas para o patrimônio. As próprias iniciativas de implantação dessas políticas, como o “ICMS Patrimônio Cultural”, até então pioneiro no país, demonstram que esta instituição tem fomentado práticas, desde a área da preservação àquelas de cunho educativo.

- **Diretoria de Patrimônio Cultural da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte (MG) – DIPC/FMC:**

Apesar de a criação da Diretoria de Patrimônio Cultural (DIPC) ser recente, desde 1994 a concepção de bem cultural foi incorporada nas políticas de proteção do patrimônio cultural em Belo Horizonte. Estudos sobre a formação, a ocupação, a história e as tipologias arquitetônicas da cidade foram realizados e se consolidaram, confirmando a perspectiva de análise por conjuntos urbanos (em cujos perímetros encontram-se edificações de interesse cultural). De acordo com a diretoria,

a articulação espacial entre esses bens conforma um conjunto, cuja ambiência proporciona um espaço mais rico em valores e com maior identificação com o homem que o habita ou o frui, além de proporcionar a preservação do entorno imediato de imóveis de valor simbólico e referencial para a cidade, garantindo sua visibilidade e, portanto, sua contemplação (BELO HORIZONTE/, ca. 2006).

<sup>68</sup>A “Jornada Mineira do Patrimônio Cultural”, parte do *programa* de “Municipalização do Patrimônio de Minas Gerais” é mais detidamente analisada na subseção 3.2.2.2, estudos de caso das experiências nacionais.

<sup>69</sup>Nos Apêndices C e D, e Anexos D e E, estão as indicações dessas premiações do PRMFA.

A partir dessa perspectiva integrada da realidade urbana com os patrimônios, a DIPC construiu o conceito de conjunto urbano protegido, o que não exclui a possibilidade de efetuar tombamentos isolados em imóveis cuja inserção se dê fora da área daqueles conjuntos estabelecidos.

Em função do amplo leque dessas ações assumidas no âmbito da DIPC<sup>70</sup> e pela forma como estas são conduzidas, o viés educativo é apontado como a tônica que permeia e orienta todos os procedimentos internos do órgão, em uma perspectiva ampla de educação humanizadora e construtivista.

Em entrevista realizada com a diretora, historiadora Michele Arroyo<sup>71</sup>, este viés foi enfaticamente assinalado. Como disse, isso fez com que repensasse sobre o significado do termo educação patrimonial consolidado como senso comum, para outra forma de qualificar tais ações educativas. “Educação para o Patrimônio” foi, pois, o termo escolhido e utilizado para classificar as ações empreendidas no âmbito da diretoria, uma vez que se configurava como o mais adequado para descrever o viés educativo adotado. Nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pela diretora – notadamente a sua tese de Doutorado<sup>72</sup> – fica evidente a contribuição dos campos da Antropologia e Sociologia para essa reflexão sobre o sentido e a coerência do emprego de tal termo (“Educação para o Patrimônio” ao invés de Educação Patrimonial) e sua relação com a realidade sociocultural circundante aos patrimônios.

Não há dúvidas que daí incide uma proposta bastante refinada. A acepção de tal termo é a de uma educação em seu conceito responsável e integrado à vida dos indivíduos, e à serviço dos processos de significação com relação aos “patrimônios”, como ferramenta substantiva. “Educação para o Patrimônio” é, nesse sentido, termo recente e que vem sendo utilizado em ambientes onde estudos contemporâneos de outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a História, são marcantes.

---

<sup>70</sup>Conforme o regimento da instituição, a DIPC/FMC tem entre suas atribuições: “a gestão e monitoramento das áreas já protegidas e de interesse de proteção histórico/cultural, fazendo a interlocução dessa política setorial com as demais políticas públicas da cidade”. Além disso, a DIPC presta “apoio técnico e administrativo ao Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte CDPCM-BH, ao elaborar inventários de áreas e bens culturais de natureza material e imaterial e relatórios técnicos, assessora os proprietários de bens culturais, os investidores interessados em intervir em áreas protegidas e atende ao público em geral necessitado em obter informações sobre a política de proteção do patrimônio Histórico/Cultural”. Também desenvolve, “via Atelier de Acompanhamento de Projetos, projetos de restauração para imóveis tombados e presta assessoria técnica a arquitetos que estão desenvolvendo projetos em imóveis ou áreas protegidas”, o qual ainda é responsável pelo “monitoramento do estado de conservação dos imóveis protegidos feito por meio das vistorias anuais para fins de isenção de IPTU” (BELO HORIZONTE, 2008?).

<sup>71</sup>ARROYO, Michele. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede da Diretoria do Patrimônio Cultural (DIPC), 28 jan. 2011.

<sup>72</sup>A tese de doutorado de ARROYO (2010), sob o título, *A Diversidade Cultural na Cidade Contemporânea: O Reconhecimento da Pedreira Prado Lopes como Patrimônio Cultural*, foi defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC.Minas).

Como será visto mais adiante no quadro das ações em parceria com museus e instituições de ensino superior, este termo também vem sendo adotado para destacar as inovações nas revisões conceituais do termo consensualmente incorporado – educação patrimonial. O entendimento e a aplicação do conceito de educação para o patrimônio comporiam um exercício de incorporar, simultaneamente, o sentido de acesso e de oportunidade incondicional/irrestrita aos indivíduos, e desses construir suas próprias concepções e apreciações do que vem a ser seus patrimônios individuais e coletivos.

Diante dos pressupostos em torno dessa proposta educativa, os projetos específicos de “Educação para o Patrimônio” começaram a ser gestados no ano de 2003, quando esta repartição pública estava ligada a então Secretaria Municipal de Cultura. No ano seguinte, quando esta secretaria se constituiu em Fundação Municipal de Cultura, ainda vinculada à Prefeitura de Belo Horizonte (FMC/PBH) foi instituída a gerência destinada ao patrimônio cultural. Após dois anos de atuação vinculada à FMC, esta gerência se transforma em diretoria e, assim, são inaugurados, em 2006, dois projetos nessa área.

Um, denominado Paisagens de BH: uma descoberta; e o outro, Construção de Identidades, ambos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação –SMED/BH e o Projeto Guernica<sup>73</sup>.

Coordenados no formato de oficinas intituladas “Arte, Cidade e Patrimônio Cultural”, os projetos de educação para o patrimônio foram elaborados em conjunto com esses parceiros, a SMED/BH e o Projeto Guernica, sendo a primeira responsável pela divulgação nas escolas da capital. A metodologia construída para desenvolvimento dessas atividades no âmbito do cotidiano escolar foi elaborada de tal maneira que pudesse, também, ser utilizada em outras instituições culturais, como os vários centros culturais existentes nas Secretarias de Administração Regionais do município. A proposta de desenvolvimento dessas atividades de educação para o patrimônio nas instituições regulares de ensino apontava para a exploração ampla dos conteúdos relacionados desde os entornos imediatos

---

<sup>73</sup>“O Projeto Guernica é um programa da Prefeitura de Belo Horizonte, objeto de convênio celebrado, desde 30 de dezembro de 2005, entre a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social, e a Associação Municipal de Assistência Social (Amas). O convenio que continua a vigorar, “tem por objetivo a ação conjunta entre o Município e a entidade, para a execução de um programa socio-educativo (...) que tem como finalidade possibilitar às crianças e jovens, envolvidos com pichação e grafite, a análise e reflexão voltada para a ampliação da utilização da arte grafite no município visando o crescimento e redimensionamento ético e estético dos seus valores” (BELO HORIZONTE/Amas, 2005). Sustentado não só por se constituir em espaço de estudo e pesquisa, também se destaca por implementar proposta de política pública para a pichação e grafite na cidade. Nessa proposta, leva em consideração o problema do patrimônio, do urbanismo e da história. “Ao perceber a pichação e o grafite como escrita tomada como necessária pelos jovens, propõe, como objetivos, abrir o debate e estabelecer ações que abram o leque de alternativas, que possibilitem aos jovens frequentar outros discursos e espaços da cidade, buscando ampliar os recursos técnicos e conceituais de cada um” (LODI, 2004).



da escola até a sua relação com outras partes da cidade. Assim, propunham explorar a construção dialética entre a identidade individual e a coletiva, ambas tramadas na complexa teia da cultura e da memória social, engendrada no cotidiano das cidades.

Este trabalho de gestão compartilhada entre a SMED/PBH e o Projeto Guernica orientou-se e sustentou-se por meio da realização de reuniões regulares com professores, gestor público e cultural, das instituições parceiras. Nestas ocasiões, sobretudo os professores eram solicitados a apresentar relatórios das atividades praticadas ao longo do semestre com os alunos. A partir dessas oportunidades de exposição dos trabalhos desenvolvidos, estas reuniões funcionavam como espaços de compartilhamento acerca dos limites e dos sucessos da implementação do programa de educação para o patrimônio no âmbito das atividades regulares do ensino formal.

Segundo os participantes, esses encontros se constituíam em um grande momento de intercâmbio de experiências diversas entre os professores, cujas trocas se somavam a cada passo de aprimoramento almejado por cada um, ao longo do processo de implantação do programa nas escolas. O resultado desses trabalhos era divulgado, anualmente, sob distintos formatos: exposições nas unidades dos órgãos envolvidos; confecção de livros; realização de seminário entre as escolas participantes e demais escolas municipais, dentre os principais produtos destacados por eles (BELO HORIZONTE, CA. 2006).

As atividades de educação para o patrimônio no âmbito da DIPC/FMC se destacaram não só pelo viés educativo a elas atrelado, mas também pela proposta de gestão compartilhada e transversal entre os dois órgãos principais do *intracampo* do patrimônio, o da cultura e o da educação. Devido a esses fatores, esta iniciativa será investigada de maneira mais detalhada na seção dos estudos de caso.

- **Museus e Centros Culturais**

O tema da educação sempre esteve de alguma forma presente na ação dos museus, que contam, em sua maior parte, com uma divisão interna estruturada para a realização de atividades educativas. Como iniciativa de destaque, no Museu Imperial de Petrópolis, sob curadoria de Maria de Lourdes Horta e coordenação de Evelina Grunberg, foi realizado o primeiro encontro sobre educação patrimonial no Brasil – “I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos”. Realizado no ano de 1983, este Seminário contou com a participação de especialistas do *English Heritage*, da Inglaterra <sup>74</sup>, de profissionais e

---

<sup>74</sup>O *English Heritage* é uma instituição Pública de competência à preservação e proteção dos bens culturais naquele país. Este órgão abrange a Inglaterra e Reino Unido, no tocante às ações de promoção e divulgação dos patrimônios, sobretudo, no âmbito de seus projetos educativos. Além de materiais de suporte aos visitantes dos sítios tombados, como os *leaflets*, investem na produção de guias e manuais (disponíveis online na

de estudiosos do tema do patrimônio e da educação. Para a maioria dos que trabalhavam com a questão do patrimônio cultural no IPHAN e em outros órgãos afins, este evento foi a pedra fundamental na introdução da temática da educação patrimonial de maneira mais sistematizada, tanto nos museus quanto no ambiente escolar, bem como para o conjunto das atribuições institucionais dos órgãos de tutela do patrimônio.

Foi também o momento quando o tema educação patrimonial ganhou mais visibilidade e importância no cenário das ações do IPHAN e, em certa medida, dos órgãos estaduais e municipais. No entanto, estas primeiras discussões e ações, ainda pontuais, tardaram em concretizar resultados significativos. O primeiro guia a tratar de metodologias para aplicação prática e conceitual do tema da educação patrimonial, o “Guia Básico de Educação Patrimonial”<sup>75</sup>, foi publicado quase 20 anos após a realização desse seminário no Museu Imperial de Petrópolis<sup>76</sup>.

Além desse espaço, o Museu Caxias do Sul foi apontado pelo IPHAN como um dos espaços que desenvolve programas de educação patrimonial de referência para os demais museus da região e do Rio Grande do Sul, como por exemplo, os de Bento Gonçalves e de Antonio Prado. Isso porque este museu conta com inúmeras atividades<sup>77</sup> caracterizadas pela diversidade dos recursos metodológicos utilizados. Instituição inserida no Projeto Regional da Quarta Colônia – localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul –, o Museu Caxias do Sul elaborou, com inspiração na metodologia proposta pelo Museu Imperial, projetos que exploravam conceitos da Nova Museologia, cuja tônica é a da interação mais viva com os objetos museológicos. Este projeto recebeu o Prêmio Rodrigo Melo Franco/IPHAN, em 1994 e em 2000<sup>78</sup>, e inspirou a realização de projeto educativo na Ilha de Marajó, no Pará.

---

webpage) como apoio às atividades desenvolvidas pelos professores nas escolas. Dão destaque para a revista *Heritage Learning*, que publicada duas vezes ao ano, é gratuitamente distribuída a todas as escolas da Inglaterra. Além de artigos científicos há uma série de dicas voltadas às dinâmicas de ensino-aprendizagem em sala de aula bem como recursos de suporte à metodologias.

<sup>75</sup>Como mencionado anteriormente, o “Guia Básico de Educação Patrimonial” (HORTA *et. al*, 1999) constituiu-se referência para as ações de educação patrimonial. Ver no Anexo B, a capa e contracapa deste volume.

<sup>76</sup>O motivo da demora na efetivação da publicação deste primeiro volume, tido por muitos, como grande referência naquele período, não foi explicitado. Entretanto, aventa-se a possibilidade de terem encontrado dificuldades em colher experiências já realizadas assim como a falta de mais debates sobre o tema. Tudo isso somado, destaca-se o pouco incentivo por parte do Ministério da Cultura e da Educação à época.

<sup>77</sup>As atividades do Museu Caxias do Sul são: *Caixas de memória* (materiais teóricos e práticos para utilização nas escolas); *Publicações como Ocorrências* (memória oral); *Memórias* (publicação independente sobre temas significativos para a comunidade); *Poesia*; *Cenas* (fotografias do acervo municipal); *Em sintonia* (encontros e seminários regulares); *Olho a olho* (conjunto de vídeos difusão da história); *Aula no museu*; *Extra-muros* (circulação dos temas em diferentes pontos da cidade); *Concertos ao anoitecer* (concertos mensais com apoio da sociedade de música do município) e *Memórias de Dona Pina* (atividade de motivação para incentivar visitas ao museu a partir de um personagem de ficção) (in ABRANTES, 2010)

<sup>78</sup>Ver no Anexo E o registro dessas ações premiadas no PRMFA, complementado pelo Apêndice C. A lista completa de todas as categorias encontra-se no Anexo D e complementado no Apêndice D.

Outro projeto de destaque foi o “Tematizando os ofícios”<sup>79</sup>, concebido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labepeh). O projeto realiza, no âmbito das atividades educativas do Museu Artes e Ofícios (MAO/BH), oficinas de discussão que fomentam o compartilhamento de visões acerca dos aspectos conceituais e metodológicos de práticas educativas em museus. Esta iniciativa demonstra que a proposta deste laboratório, abrangendo atividades “extra-muros” da escola visa estimular a aprendizagem dos alunos nos mais variados ambientes de formação de sua sensibilidade histórica e identitária. A adoção do termo “Educação para o Patrimônio” para qualificar suas ações educativas reforça os princípios formulados para pautar suas práticas que, “tem como fundamento uma compreensão alargada de educação para o patrimônio, em que convergem as noções de história-memória e experiência histórica” (PEREIRA, 2010).

As oficinas<sup>80</sup> abertas a todos agentes que estejam envolvidos com atividades educativas, sejam eles de museus ou fora deles, são realizadas semestralmente, desde o ano de 2010, e constituem em espaço de reflexão e de troca de experiências entre participantes de várias áreas, desde alunos do ensino médio, passando por pesquisadores de mestrado e de doutorado, até representantes da Secretaria Municipal de Educação, arte-educadores, historiadores, só pra citar alguns. Neste projeto, há a produção de um *blog*, criado por meio do projeto de iniciação científica de Kelly Freitas<sup>81</sup>, aluna do curso de Pedagogia da UFMG, sob orientação da Professora Júnia Sales Pereira. Além de conter informações acerca das oficinas realizadas, o *blog* propicia espaços de interatividade com o navegador, com a intenção de ser uma plataforma de compartilhamento de projetos e de experiências com educação patrimonial.

Outra iniciativa identificada que logrou consagrar a criação de uma plataforma digital de compartilhamento de experiências foi o Projeto de Reconstituição Virtual de São Miguel<sup>82</sup>. No formato de um museu virtual, sua base de dados acerca das peculiaridades do sítio arqueológico São Miguel das Missões – declarado Patrimônio da Humanidade em 1983 –

---

<sup>79</sup>Coordenado por Júnia Sales Pereira (FAE/UFMG), o projeto “Tematizando os ofícios” tem como objetivo central a “análise das potencialidades dos objetos da cultura e cenários museais para aprendizagem histórica; realiza-se por meio da seleção de temas históricos como recortes analíticos do acervo do Museu de Artes e Ofícios (BH), com vistas à produção de um material interativo voltado ao docente da educação básica para uso em situação de visita escolar. Situa-se no campo dos estudos das práticas de memória e de uma educação estética para uso/usufruto da cultura e da memória” (PEREIRA, 2010).

<sup>80</sup>Participação de Paula Gomes Cury como observadora na oficina realizada no Museu Artes e Ofícios (MAO) de Belo Horizonte, em 30 nov. 2010. A dinâmica da oficina foi dividida em duas partes. Na primeira foi feita uma leitura de textos propostos a fomentar um debate em torno das temáticas relacionadas aos patrimônios (como memória, história, identidade) e em um segundo momento os participantes se dividiram em grupos de discussão os quais deveriam desenvolver um mini-projeto educativo para um setor do museu. A proposta dessas oficinas é, segundo as facilitadoras da oficina, compartilhar as experiências produzidas durante este trabalho cujo resultado deverá servir para ampliar e aprofundar nas estratégias e metodologias de suporte às práticas educativas de interação com os bens museais e, portanto, patrimônios.

<sup>81</sup>*Blog* administrado pela equipe dos Projetos Educação para o Patrimônio-Labepeh, *Tematizando os ofícios e Memórias dos Ofícios*, como ambiente de aprendizagem virtual dos professores.

<sup>82</sup>O “Projeto de Reconstituição Virtual de São Miguel” encontra-se na *Webpage* do IPHAN/missões.

ganha visibilidade no mundo digital destacando-se como uma grande referência na preservação e divulgação deste patrimônio.

Apesar da variedade de propostas museológicas no âmbito desses espaços, o tratamento da temática do patrimônio cultural demonstra que é possível explorá-la buscando-se promover parcerias e articulações entre as instituições ligadas ao campo do Patrimônio e da Educação. Estes projetos só puderam lograr resultados satisfatórios porque as parcerias no fomento a ações educativas em museus contam com uma seção interna estruturada a gerir e elaborar propostas compartilhadas de educação patrimonial. Nesse sentido, as instituições de ensino superior, ou melhor, os núcleos de pesquisa vinculados às universidades, tiveram um papel importante no estabelecimento de projetos em parceria, assim como os órgãos de tutela do patrimônio; que igualmente participavam como agentes de relevo no incentivo ao uso desses espaços como propícios e pertinentes à realização de práticas educativas.

No que tange à institucionalização de uma Política Nacional de Museus (PNM)<sup>83</sup>, visando melhor gerir as ações realizadas no âmbito dos museus, foi criado o Instituto Brasileiro de Museus, o IBRAM<sup>84</sup>, em 2009, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esta instituição, vinculada ao Ministério da Cultura, foi designada a suceder o IPHAN nos aspectos relacionados aos direitos, aos deveres e às obrigações dos museus federais. Dentre eles, destacam a promoção de projetos educativos, no âmbito das principais iniciativas de parceria com as escolas, além de configurarem-se em plataformas estratégicas de incentivo à visitação exploratória-investigativa dos acervos museológicos.

O instrumento legal, a Política Nacional de Museus (PNM), e o órgão responsável por sua gestão, o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), são sancionados com a finalidade de facilitar o diálogo entre os museus e instituições afins, em uma perspectiva de gestão integrada dos museus em seus acervos e processos museológicos. Esta iniciativa demonstra também que, por meio desse modelo de gestão, são ampliadas as possibilidades de fortalecimento e criação de sistemas regionais e municipais de museus no país – constituindo-se, desse modo, em uma estratégia de descentralização e articulação (em

---

<sup>83</sup>As bases para a Política Nacional de Museus são lançadas pelo Ministério da Cultura-Minc, em maio de 2003, e suas linhas programáticas são apresentadas por meio de um caderno de proposições. Dividida em sete eixos, esta Política é proposta a nortear as ações no âmbito da gestão dos museus federais, no que tange à: 1) Gestão e configuração do campo museológico, 2) Democratização e acesso aos bens culturais, 3) Formação e capacitação de recursos humanos, 4) Informatização de museus, 5) Modernização de infra-estruturas museológicas, 6) Financiamento e fomento para museus e 7) Aquisição e gerenciamento de acervos museológicos. Em face dessas ações, foi criado o Sistema Brasileiro de Museus (SBM), proposto a se constituir em um órgão da gestão desta Política – criado pelo Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004.

<sup>84</sup>A criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) foi sancionada pela Lei nº 11.906, de Janeiro de 2009. Hoje, o Instituto é responsável pela administração direta de 30 museus federais distribuídos nos estados brasileiros.

redes temáticas de museus) das ações designadas pelo SBM. O comitê gestor deste sistema nacional é formado por um grupo de especialistas da área museológica (representantes do governo e da sociedade civil), que assume atribuições consultivas e deliberativas no tocante à criação e ao aperfeiçoamento de instrumentos legais de apoio ao desenvolvimento dos museus no país.

Além desse organismo de gestão, o IBRAM, em parceria com o Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN, divulga a criação do Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC), programa de pesquisas e serviços sobre os museus e instituições afins desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Segundo eles, este programa “propõe a criação de uma rede de produção e compartilhamento de dados e conhecimentos diversos sobre os museus em sua relação com a sociedade”, (IBRAM, ca. 2011) o que indica ser mais uma iniciativa de aproximação entre poder público e sociedade civil nesse ramo.

Tendo em vista esse quadro geral das iniciativas educativas nos museus brasileiros, pode-se dizer que seus departamentos de educação têm recebido maior atenção e investimentos de suas administrações (vinculadas a entidades públicas como também em parceria com iniciativas privadas) tanto no que diz respeito à gestão das práticas educativas – contando com IBRAM/SBM e IPHAN como apoiadores e parceiros – quanto às inovações metodológicas no tratamento do acervo museal. O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), apesar de sancionado recentemente, vem se projetando nacionalmente como um órgão dedicado à captação e à alocação de recursos para os projetos museológicos, nas entidades da rede federativa bem como para as iniciativas de articulação e cooperação com outras instituições do ramo da cultura e da educação. No âmbito da PNM, o Instituto também promove concursos nacionais e premiações visando ampliar a rede de instituições museológicas como uma iniciativa de inclusão e abertura à diversidade de manifestações étnico-culturais representativas de povos e regiões do país.

O “Prêmio Darcy Ribeiro”<sup>85</sup> é aquele, dentre os outros nove concursos editados<sup>86</sup>, que reconhece práticas de educação não formal (em instituições museológicas) e de propostas educativas de promoção e divulgação dos patrimônios culturais nacionais na convergência entre os temas da cultura, arte e educação. Esta premiação tem incentivado e

---

<sup>85</sup>O “Prêmio Darcy Ribeiro” está em sua 4ª edição (2011) e premia projetos de caráter educativo no âmbito de museus e instituições não diretamente vinculadas ao Minc (entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos) realizados nos últimos dois anos e já concluídos (IBRAM, ca. 2011).

<sup>86</sup>A relação mais recente de prêmios e concursos editados pelo IBRAM é: (1) Prêmio Mario Pedrosa; (2) Prêmio IBRAM de Roteiros Audiovisuais; (3) Edital para Criação e Fortalecimento de Sistemas de Museus; (4) Prêmio IBRAM de Enredos; (5) Edital Modernização de Museus e Prêmio Modernização – Microprojetos; (6) Prêmio Ibram de Arte Contemporânea; (7) Edital Mais Museus; (8) Prêmio Pontos de Memória; (9) Prêmio IBRAM ArtRio 2011 (IBRAM, ca. 2011).

motivado os museus nacionalmente (públicos e privados sem fins lucrativos) a investirem em seus departamentos/setores voltados à educação museal e, assim, em projetos direcionados a não só ampliar o acesso à diversidade cultural do país, mas, também e, de fato, a aperfeiçoar os mecanismos e estratégias de gestão e de implementação de suas práticas educativas.

As instituições museológicas brasileiras constituem-se, por tudo isso, em outras fontes por onde a educação patrimonial se realiza, o que indica a relação mais estreita com entidades e órgãos vinculados à cultura e educação para compartilhamento de *expertise*, assim como para divulgação de projetos, educativos e institucionais (as exposições propriamente ditas), em um processo de formalização de parceiros.

- **Instituições de Ensino Superior e ONGs:**

Como visto, as instituições de ensino, assim como fundações e organizações não governamentais (ONGs), demonstraram atuar como parceiras importantes, seja no âmbito da elaboração de propostas de educação patrimonial seja na sua gestão. Atuantes nos museus tanto quanto em projetos/programas, como é o caso do “Casas do Patrimônio” do IPHAN, a participação de instituições de ensino superior, fundações e ONGs se mostraram expressivas.

O programa “Sentido Urbanos”<sup>87</sup>, organizado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em parceria com órgãos públicos e fundações, é um exemplo da atuação dessas instituições. Criado no âmbito das atividades da “Casa do Patrimônio de Ouro Preto”, em 2009, este projeto tem repercutido positivamente desde a sua criação, sobretudo, devido à metodologia adotada de aprendizagem *in loco*. As práticas educativas propostas no programa concentram-se na realização de visitas guiadas a diferentes partes da cidade, nas quais é dado enfoque à exploração dos espaços (caminhar pela cidade) via os sentidos humanos. Ou seja, os sons, o cheiro, o tato, as visadas potencializam as experiências de aprendizagem, que acabam sendo vivificadas por essa dinâmica de interação com os espaços/lugares/edificações.

---

<sup>87</sup>Hoje denominado Programa “Sentidos Urbanos: Patrimônio e Cidadania” constitui uma ação educativa que tem como objetivo sensibilizar e despertar, nos habitantes assim como nos visitantes, novos olhares sobre a cidade de Ouro Preto. O Programa faz parte de uma parceria entre IPHAN, UFOP, FAOP, Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto e Base Criativa/TV UFOP. O programa foi reconhecido – no dia 15 de dezembro de 2011, no auditório do Museu Histórico Abílio Barreto em Belo Horizonte – pela premiação “Gentileza Urbana 2011” (campanha introduzida no estado de Minas Gerais e no Brasil pelo IAB-MG, que visa enfatizar e estimular pequenas e grandes atitudes voltadas para a melhoria da qualidade da vida urbana), na categoria “Respeito à memória e ao patrimônio” (MINAS GERAIS/IAB, ca. 2011).

Como bem aponta a coordenadora executiva do projeto e técnica do IPHAN, Simone Monteiro<sup>88</sup>, apesar de o extenso número de bens patrimoniais consagrados na cidade de Ouro Preto, também se observa a relevância em explorar patrimônios locais fora do circuito “dos consagrados”, como forma de estender suas práticas, assim como democratizá-las em seu acesso. De acordo com Monteiro<sup>89</sup>, o projeto “Sentidos Urbanos” foi inicialmente proposto como uma disciplina do Curso de Graduação em Turismo da UFOP e em seguida, como um projeto de extensão universitária. Após dois anos de experiência, o projeto ampliou-se para compor um programa gerido por um núcleo coordenador, constituído por meio de parcerias entre o IPHAN, UFOP, e a Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP), assim como com a Secretaria Municipal de Educação e a entidade Base Criativa/TV UFOP.

Segundo o idealizador do projeto, o Professor Juca Villaschi, a “metodologia do projeto foi desenvolvida a partir da disciplina ‘Percepção e Interpretação do Patrimônio Histórico Ambiental Urbano’, fundamentada nos estudos da Fenomenologia da Percepção de Merleau Ponty” (IPHAN, ca. 2011). Motivado pela proposta metodológica desta disciplina, este projeto foi concebido visando incorporá-lo ao conjunto de ações de educação patrimonial propostas na “Casa do Patrimônio” do município. A estratégia de aliar a exploração investigativa dos patrimônios à percepção sensorial e emotiva dos participantes do programa tem o objetivo de agregar mecanismos ao ensino-aprendizagem dos trabalhos/projetos de educação patrimonial desenvolvidos no âmbito do IPHAN.

Tal proposta, que pauta a realização de roteiros dirigidos ao uso dos cinco sentidos, é justificada pelo vigor da interatividade dos participantes com os espaços, as edificações e fatos da cidade de Ouro Preto. Segundo a coordenadora,

pretende-se assim que, ao serem explorados caminhos cotidianos, seja aguçada a consciência temporal e espacial, transformando espaços indiferenciados em lugares onde as pessoas se reconheçam, ampliando a percepção dos ambientes diferenciados e construindo valores necessários à preservação do patrimônio cultural local (informação verbal)<sup>90</sup>.

O programa “Sentidos Urbanos” tem se destacado não só pela ampliação de suas atividades para as periferias de Ouro Preto, mas também pelo caráter inovador que caracteriza essa proposta de exploração dos sentidos nas oportunidades de interação com os espaços, as edificações e fatos culturais marcantes e singulares na cidade. Esta

---

<sup>88</sup>Simone Monteiro, além de coordenadora executiva do programa “Sentidos urbanos”, é técnica do programa Casa do Patrimônio/ IPHAN em Ouro Preto (Casa da Baronesa).

<sup>89</sup>MONTEIRO, Simone. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury, em Ouro Preto, na sede do Escritório Técnico do IPHAN, em 25 nov. 2010.

<sup>90</sup>MONTEIRO, Simone. Entrevista concedida a Paula Gomes Cury. Ouro Preto, sede do Escritório Técnico do IPHAN/Casa Baronesa, 25 nov. 2010.

metodologia é, sem dúvida, inspirada nos conceitos de experiência estética apregoados pela teoria da arte-educação<sup>91</sup>, que também propõe práticas de aprendizado a partir de experiências e vivências que combinam a percepção sensorial e intelectual.

Em função dos resultados positivos alcançados, o programa “Sentidos Urbanos” logrou em disseminar sua metodologia para outras sedes da rede “Casas do Patrimônio”, como é o caso da cidade de Iguape, no interior de São Paulo. De acordo com o Professor Juca Vilaschi, a realização do primeiro Encontro de Avaliação das “Casas do Patrimônio” (IPHAN), em 2009, também impulsionou a divulgação do programa, influenciando positivamente no estabelecimento de parcerias com as demais sedes “Casas do Patrimônio” (IPHAN, ca. 2010).

A disponibilização de informações acerca dessas atividades práticas desenvolvidas no âmbito desses programas de educação patrimonial foi um dos objetivos que levaram estas instituições a criarem *blogs* e páginas na internet como plataforma de comunicação. Não resta dúvida que o uso dessas tecnologias na área da comunicação e divulgação ainda encontra algumas barreiras sobre a universalização do acesso a esses meios, no entanto, estes vêm atuando como instrumentos facilitadores de interação e troca entre os diversos públicos interessados e os diretamente envolvidos com a questão da educação patrimonial.

Outra iniciativa exemplar desse grupo de instituições é o projeto “Memória Emotiva - Olhares sobre o Patrimônio”, realizado no município de Sabará (MG) –, localizado a menos de 20 quilômetros da capital mineira. Promovido e coordenado pela Associação Faça uma Família Sorrir (AFFAS) que, desde 1998 desenvolve ações socioeducativas, culturais, assistenciais, de complementação familiar e de profissionalização junto à comunidade, este projeto repercutiu positivamente no tocante à realização de parcerias tanto quanto na proposta metodológica inovadora adotada para o desenvolvimento das atividades educativas.

O intercâmbio de ideias e de experiências, propiciado pelos encontros realizados entre representantes da gestão urbana e cultural do município de Sabará e Belo Horizonte, demonstrou ser possível articular ações educativas em prol de bens culturais relacionados a ambas as realidades. A existência de um patrimônio na fronteira entre estes dois municípios impulsionou a efetivação dessa parceria nos trabalhos de educação patrimonial junto a comunidades, em conflito com uma obra viária que comprometia os espaços e as edificações forjados na história e na memória identitária dos moradores daquela localidade.

---

<sup>91</sup> Ana Mae Barbosa é tida como referência no debate acerca da teoria e dos trabalhos de arte-educação. Ver sua obra seminal: *Tópicos utópicos* (1998).



Além do caráter inovador na constituição de parcerias intermunicipais, essas ações educativas incluíram as tecnologias digitais – estas tão atraentes aos jovens da atualidade – como ferramenta de base para o desenvolvimento das atividades de registros oral, fotográfico e audiovisual dos patrimônios locais. Segundo o organizador do projeto, o vereador do município Ricardo Antunes, “estas produções são fruto de demandas suscitadas pelos próprios participantes no decorrer do projeto” (informação verbal)<sup>92</sup>. O processo de construção da memória e da história, na perspectiva do sujeito, foi, por tudo isso, o aspecto marcante e distintivo desse projeto.

Enfim, a participação de instituições de ensino superior, fundações e ONGs na elaboração e gestão de projetos/programas de educação patrimonial é bastante significativa, senão, fundamental para o aperfeiçoamento de técnicas metodológicas, assim como para revisão de seus pressupostos conceituais. Especialistas e pesquisadores vinculados às universidades e instituições ligadas à pesquisa demonstram contribuir, expressivamente, para fazer avançar nas reflexões que unem teorias de campos interdisciplinares às práticas de educação patrimonial, e até mesmo de práticas educativas associadas a produções culturais diversas (ou seja, também daquelas que ainda não possuem o título oficial de patrimônio).

---

<sup>92</sup>ANTUNES, Ricardo. Entrevista concedida a Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede da Agência Metropolitana de Belo Horizonte, 27 out. 2010.

### **3.2 Experiências contemporâneas do Patrimônio e da Cidade: programas e projetos no Brasil e no mundo**

Esta subseção propõe análise em profundidade das experiências contemporâneas de educação patrimonial no Brasil e no mundo, examinando e discutindo uma seleção variada de casos. Sendo assim, decidiu-se agrupá-los em dois blocos de estudos de caso: o das experiências internacionais como o primeiro e o das nacionais como o segundo (três programas/projetos em cada bloco).

Os casos apontados no quadro geral da educação patrimonial da UNESCO para o Brasil permitiram inferir que a emergência de programas/projetos educativos variados e pulverizados em diferentes espaços (escolas, museus, centros culturais, em espaços públicos da própria cidade) e instâncias institucionais é indicativa da transformação que o próprio campo do Patrimônio vem alcançando na atualidade. No sentido das prerrogativas que impulsionam essa transformação, as tensões advindas dos movimentos de mudanças rápidas e em larga escala na contemporaneidade são um dos fatores, especialmente considerados pelos órgãos do patrimônio, como alarmantes para a preservação de bens culturais nas cidades atuais. A dinâmica nos e dos espaços de fruição e trânsito cotidianos nas cidades tem sido fortemente implicada por tais tensões, alertando tais especialistas da gestão do patrimônio da importância (senão urgência) em tratar a questão da preservação de bens culturais nas cidades, nos processos e parâmetros do planejamento urbano.

Além dessa influência do campo da Gestão e Planejamento Urbanos sobre o do Patrimônio (vice-versa), o reconhecimento de uma diversidade cultural em sua significância para a história e a memória do país, assim como dos processos identitários de grupos sociais e comunidades, constitui-se outro fator que vem contribuindo para essa transformação no campo do Patrimônio. Diante disso, demandas por investimentos em projetos de educação patrimonial encontram-se mutuamente influenciadas por esse cenário de desafios e novas perspectivas, oriundos do campo da gestão urbana no mundo contemporâneo (e de sua aproximação com o campo específico do patrimônio cultural), e da questão da cidadania nos processos de (re)conhecimento de bens culturais.

Projetos/programas educativos advindos de campos do conhecimento não específicos do Patrimônio e/ou da Educação Patrimonial, por exemplo, da Gestão e do Planejamento Urbanos, assim como da Arquitetura, mostram-se assim relevantes neste estudo, seja pela convergência seja pela tangência que esses outros campos se projetam especialmente sobre o do Patrimônio.

Desse modo, assinalar as ações educativas empreendidas nos campos da Gestão e Planejamentos Urbanos como “intercampo” do Patrimônio é uma forma de reconhecer o

caráter de interrelação e de interdependência, cada vez mais evidente entre tais áreas. Essa constatação pode ser ainda mais bem compreendida quando se entende o campo do Patrimônio como o que dialoga com a abrangência do ambiente construído e do contexto temporal, em que os bens culturais se inserem e são abarcados como marcos e marcas da cultura nas cidades.

Assim, foram selecionados casos não específicos de educação patrimonial, porém relevantes pela sua relação com a gestão e planejamento urbanos: as experiências contemporâneas dos programas educativos internacionais (alguns deles com ressonância no Brasil nesta última década). A proposta defendida nesses programas encontra-se baseada em um incentivo à realização de processos mais compartilhados e transversais entre as áreas da gestão urbana, destacando, para isso, as estratégias e os mecanismos adotados na gestão e na elaboração de planos e de ações educativas direcionados à sensibilização dos habitantes acerca dos espaços, das edificações e das dinâmicas sociais neles empreendidas, e da relação com a cidade que os encerra. O estímulo à participação e ao envolvimento na vida social [pública] é, desse modo, o mote que orienta seus projetos de incentivo à apropriação dos valores de uso nas vivências cotidianas da cidade, de maneira a propiciar experiências significativas aos habitantes, principalmente deles como integrantes da coletividade inerente à dinâmica das cidades.

No âmbito dos núcleos e grupos de pesquisa que elaboraram esses programas – que se encontram referenciados nas experiências internacionais escolhidas –, foram contempladas parcerias com as instâncias do poder público à medida que suas propostas se concentram em desenvolver estratégias e mecanismos visando contribuir para uma gestão e planejamento urbanos mais participativos e, portanto, mais educativos para com os habitantes das cidades.

Os dois primeiros casos que ilustram tal modelo de gestão são o “*La città dei Bambini*” e “*Ciudad Educadora*”. Ambos os programas configuram-se políticas públicas articuladas e integradas a vários setores da gestão urbana. O setor da Educação é o que geralmente coordena suas ações, propostas em última instância, para a cidade em sua complexidade e dinâmica.

O terceiro caso das experiências internacionais é o programa “*Architecture and Children Environment Education*”, criado pela União Internacional de Arquitetos (UIA). Este programa diz respeito a uma política pública a ser implementada exclusivamente no âmbito da educação formal, mas que, pelo fato de propor a inclusão de conteúdos da área da Arquitetura e seus temas de interface, na grade curricular do ensino (primário e secundário/fundamental e médio), apresenta-se igualmente interessante pelas estratégias

metodológicas, especialmente inovadoras no que diz respeito ao tratamento interdisciplinar dos conteúdos programáticos. Comumente vistos como particulares aos profissionais da área, conteúdos da área da Arquitetura ainda são pouco (ou quase não os são) abordado nas escolas brasileiras como assunto/atividade relevante ao processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar do ensino fundamental e médio.

Esse primeiro grupo de estudos de caso tem, desse modo, o propósito de demonstrar o viés inovador na conceituação e gestão de projetos/programas educativos articulados à gestão e planejamento urbanos; enquanto o segundo, referenciado nas experiências contemporâneas nacionais, são destaques de programas/projetos específicos de educação patrimonial cujos aspectos de gestão encontram-se mais avançados no tocante à adoção de estratégias e mecanismos articulados à gestão da cidade. Apesar de centralizados nos órgãos de tutela do patrimônio, os estudos de caso das experiências nacionais também demonstraram estabelecer parcerias com outras instituições e entidades vinculadas à gestão pública das cidades, porém cada qual em um grau de compartilhamento e transversalidade diferenciado. Em função da centralidade em que programas/projetos de educação patrimonial no Brasil se encontram no campo do Patrimônio, os três casos selecionados são advindos de seus órgãos nas três instâncias federativas – nacional, estadual e municipal.

O primeiro caso, o programa “Casas do Patrimônio”, instituído no âmbito do IPHAN no final de 2008, vem sendo destacado como caso exemplar de iniciativas articuladas e compartilhadas intersetorialmente, principalmente com a Educação, apesar de menos intensa com a Gestão Urbana. Os outros dois casos nacionais, a política de “Municipalização da Educação Patrimonial” do órgão estadual de Minas Gerais, o IEPHA-MG, criada em 2005 e o programa “Educação para o Patrimônio” implementado em 2003, pela divisão municipal do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte, a atual DIPC/FMC, foram selecionados por terem indicado, em suas propostas, a importância em adotar tal viés de gestão articulada em seus programas de educação patrimonial.

Por tudo isso, todos os casos selecionados, nacionais e internacionais, são discutidos com o objetivo de explorar as limitações e entraves na gestão e nas propostas metodológicas, bem como destacar os aspectos inovadores aplicados a elas.

### 3.2.1 Experiências internacionais

#### 3.2.1.1 *La Città dei Bambini*

O programa “*La Città dei Bambini*”, traduzido do italiano como “A Cidade das Crianças”, nasceu de uma iniciativa do governo da cidade de Fano – região localizada na porção centro-leste da Itália, denominada Le Marche – em maio de 1991. Proposto por gestores públicos que defendiam uma nova *filosofia* de gestão da cidade, este programa não está focado em desenhar políticas específicas para crianças e jovens, mas, sobretudo em motivar, politicamente, a participação desse público infanto-juvenil em um amplo leque de políticas públicas que dizem respeito ao funcionamento e dinâmica cotidiana da cidade. Apresenta, portanto, um viés questionador da realidade urbana que vem, predominantemente ao longo dos séculos, privilegiando as necessidades dos cidadãos adultos – fundamentalmente de homens e trabalhadores. E, nesse aspecto, questionam a centralidade que o automóvel adquiriu na sociedade contemporânea, indiciária da (pré)dominância que o adulto trabalhador alcançou, pautando e influenciando grande parte das decisões relacionadas ao funcionamento e à infraestrutura da cidade (Acción Educativa, Ca. 2000).

De fato, esta assertiva tem fundamento, principalmente quando argumentam que os impactos provocados sobre a saúde e a segurança dos habitantes das cidades como um todo são demasiadamente graves, e sendo, por conseguinte, os mais frágeis e menores, os mais afetados. Apesar de o teor da proposta do projeto estar mais diretamente relacionado a uma amplitude de problemas concentrados na complexidade das cidades contemporâneas e que repercutem na dinâmica da cadeia produtiva, a solicitação da participação de crianças e de jovens nas decisões e iniciativas direcionadas à gestão das cidades é bastante inovadora.

Desde o início da década de 1990, a Prefeitura de Fano mobilizou-se e convidou prefeitos de outras cidades italianas a conhecerem o projeto. Na ocasião, já apresentava alguns resultados de sua implementação nas escolas da cidade. A adesão imediata de várias cidades foi indicativa do vigor e da contundência que esta proposta de gestão de políticas públicas para a cidade continha. Como desdobramento, o grupo coordenador promoveu encontros internacionais, dos quais eram convidados crianças, educadores e administradores de outros países para conhecerem e participarem na troca de ideias e de experiências. Em 1996, o Instituto de Ciências e Tecnologia da Cognição do Conselho Nacional de Investigações de Roma (CNR), propôs a constituição de um grupo de investigação para apoio e coordenação das cidades que aderiam ao projeto, ao mesmo

tempo em que investiam em estudos dos efeitos e impactos de suas atividades nas mudanças do ambiente urbano (Acción Educativa, Ca. 2000).

Roma assume, pois, de 2001 a 2008, o papel de cidade líder na rede internacional intitulada "*La Città dei Bambini*". O CNR, ao qual este projeto se encontrava vinculado, inaugura um laboratório reunindo profissionais e agentes públicos com interesses comuns. A partir daí, este grupo gestor funda o primeiro conselho de crianças da cidade de Roma, formado por 42 conselheiros advindos das escolas primárias das 19 subprefeituras da cidade. Além dessa iniciativa, este laboratório apoia o projeto "*La Città dei Bambini*" na rede internacional, colaborando com publicações no *Bollettino*, na organização dos convênios internacionais das cidades e na organização do *Centro di Documentazione* (TONUCCI, "*La Città dei Bambini*", 2002).

O grupo sediado em Roma foi responsável, desse modo, por promover a estruturação de tal rede internacional<sup>93</sup> a qual se expandiu relativamente de forma rápida e efetiva na adesão de número expressivo de parceiros. A formação de tais parcerias, por meio desta proposta junto às prefeituras, contribuiu significativamente para a disseminação dessa ideia no âmbito dos municípios, principalmente nas secretarias de competência do planejamento urbano, do social, da cultura e da educação.

Em âmbito internacional, o projeto repercutiu positivamente em outros países da Europa – como na Espanha e na Itália, com maior número de cidades, e na França, em menor número, bem como em alguns países da América Latina, tais como na Argentina (Santa Fé originalmente sede da rede latinoamericana), Chile, Colômbia, Paraguai, Peru e Uruguai. Também na sede da rede internacional, inserida no âmbito do Conselho Nacional de Investigação em Roma (CNR), funciona o laboratório internacional que, desde 2001, atua tanto no apoio à implementação de projetos nas municipalidades, bem como na divulgação dos trabalhos realizados nos países membros da rede internacional.

"*El Consejo de los Niños*" (um conselho de crianças no nível das câmaras municipais), promovido pela *Accion Educativa de Madrid*, Espanha<sup>94</sup>, é um caso exemplar da estratégia-chave do "*La Città dei Bambini*". Sediada na cidade de Madri, esta instituição ganhou grande projeção à medida que se envolveu na promoção de encontros

<sup>93</sup>A rede internacional do programa "*La Città dei Bambini*" tem sede em Roma desde o ano de 2001, com interrupção no ano de 2008 por motivos desconhecidos.

<sup>94</sup>"*Acción Educativa*" é uma associação sem fins lucrativos, criada em 1975, na cidade de Madri, com um perfil *pluralista de congregação*, ou seja, reunindo profissionais de todos os âmbitos da educação que tem como proposta de trabalho, "fomentar e impulsionar a renovação pedagógica, assim como criar uma corrente de opinião através da formação permanente dos professores/educadores, reflexão sobre a prática educativa, intercâmbio de experiências e práticas de investigação" (ACCION EDUCATIVA, ca. 2000). Constitui-se, portanto, um lugar de encontro de profissionais, grupos de trabalho e associações interessadas em ações educativas.

internacionais, realizados por ela desde o ano de 2000,<sup>95</sup>. Nestes encontros reúnem-se, geralmente, toda a rede de parceiros focados no compartilhamento das experiências desenvolvidas pautadas nas ações propostas pelo programa (Acción Educativa, Ca. 2000).

A ideia de realização do I Encontro Internacional, sob o título *Participación y valores ciudadanos en la ciudad actual*, surgiu após alguns anos de debates e reflexões empreendidas no âmbito da *Acción Educativa*. A esta associação, havia sido apresentado o livro “*La città dei Bambini*”, de Francesco Tonucci (1988), cuja temática provocou grande impacto sobre os pressupostos utilizados nas práticas de planejamento e reflexões sobre as cidades nesses países europeus (REVILLA, 2003). A proposta de incluir a participação efetiva de crianças e jovens no debate oficial das questões urbanas foi, aí, reconhecida como forma de renovação das iniciativas até então desenvolvidas no âmbito das escolas espanholas. Motivados pelo autor do livro, profissionais vinculados a essa associação constituiu um grupo de trabalho com o intuito de estudar a fundo os temas abordados no livro, bem como as possibilidades de aplicação de seus conteúdos em outras cidades além de Madri. O grupo de trabalho<sup>96</sup>, assim formado, começa a também investir na promoção de encontros anuais, que contribuíram expressivamente na ampliação da rede do programa internacionalmente – sendo, a partir daí, referenciado por “*La ciudad de los niños*”.

Dentre as principais motivações na realização desses encontros internacionais estava a de divulgar, entre prefeitos e gestores públicos das cidades participantes, a ideia fundada por Tonucci (1996): a de promoção e fomento da participação de crianças e jovens nos processos decisórios da gestão urbana. No ensejo das eleições municipais de Madri, em 1999, o grupo gestor do programa na Espanha enviou aos governantes e organizações políticas uma carta e a ela anexadas tais propostas na forma de um *manifiesto*<sup>97</sup>. Segundo este grupo gestor, obtiveram bastante sucesso nesta fase preliminar de proposições e de estabelecimento de compromissos com os programas municipais (Acción Educativa, Ca. 2000).

O ponto central do programa reside, nesse sentido, na ideia de que, para que as cidades se humanizem, é necessário considerar a percepção e opinião das crianças e jovens em seu planejamento e gestão (TONUCCI, 1996). Diante disso, os gestores do programa defendem que é necessário acolhê-los – crianças e jovens – especialmente por

<sup>95</sup> O I Encontro Internacional (I *Encuentro La ciudad de los Niños*, 2000) teve como tema: “*Participación y valores ciudadanos en la ciudad actual*”, organizado por uma equipe multidisciplinar que contou com a participação de Jordi Borja, geógrafo/urbanista catalão reconhecido pelos seus planos para a cidade de Barcelona, como consultor neste projeto. As ações deste projeto, na cidade de Madri, encontram-se disponíveis na sua *webpage*.

<sup>96</sup> Informações detalhadas a respeito das atividades deste grupo de trabalho, “*La ciudad de los niños*” no âmbito da *Acción Educativa*, estão no *blog da instituição*.

<sup>97</sup> Tanto a Carta quanto o *Manifiesto*, elaborado e enviado aos governantes pelo grupo de trabalho da *Acción Educativa* no projeto “*La ciudad de los niños*”, encontram-se nos Anexos J e K, respectivamente.

meio de ações integradoras e lúdicas com adultos e seus pares, nas variadas escalas e níveis espaciais da cidade, sobretudo, nos espaços de caráter público/semi-público em geral, e não só naqueles funcionalmente projetados para atendê-los (Acción Educativa, Ca. 2000). Para eles, não se trata somente de promover infraestrutura específica no âmbito de praças, parques (os corriqueiros playgrounds), mas, antes de tudo, de reconhecer e legitimar a plena participação infantojuvenil nos processos decisórios acerca do planejamento e gestão da cidade – principalmente no que diz respeito aos equipamentos coletivos urbanos e à dinâmica cotidiana (Acción Educativa, Ca. 2000).

Por tal razão, compartilhar decisões de gabinete com crianças e jovens torna-se, por meio da estruturação de conselhos especiais à inclusão desse público nos processos decisórios da cidade, uma iniciativa inovadora – senão desafiadora! – para a gestão urbana das cidades contemporâneas.

Diante desses pressupostos, defendem que os órgãos administrativos da cidade (as prefeituras, de um modo geral) devam buscar o estabelecimento de parcerias com esse público jovem, para legitimar a relevância de processos democráticos de decisão sobre o destino coletivo dos equipamentos urbanos e sua dinâmica cotidiana. Nesse sentido, compartilhar decisões de gabinete com crianças e jovens torna-se, por meio da estruturação de conselhos especiais a esse público, uma iniciativa um tanto quanto inovadora para os parâmetros de gestão, construídos na história do planejamento urbano/gestão de cidades. O ponto de vista das crianças e jovens serviria, por tais razões e pelo próprio teor e vigor de seus argumentos, como referência autêntica e pertinente acerca dos questionamentos relativos aos usos e às apropriações dos diferentes espaços e edificações nas cidades – hierarquicamente compartilhados no âmbito das dinâmicas cotidianas contemporâneas.

Nessa perspectiva, tal programa se constituiu no formato de política pública municipal e não meramente em projeto educativo em si, desarticulado das demais instâncias administrativas municipais. Considerando a tônica *política* que a ele foi perpetrada, as parcerias capitaneadas pelos grupos gestores do programa estabeleceram-se no nível das prefeituras e seus entes federativos (as secretarias/juntas municipais) –, principalmente articulando setores ligados às temáticas em torno do Planejamento Urbano, da Cultura e Educação.

Segundo Tonucci (1997), tal perspectiva, que inclui a participação infantojuvenil em tais processos decisórios, é “de amplo consenso, mas de baixa intensidade”. A maior parte das administrações municipais tende a aprovar entusiasticamente tal proposta, mas acabam descuidando de avaliar a demanda necessária para a formação de uma rede interna de profissionais de diferentes áreas que estejam associados transversalmente. Mais uma vez, a



questão da interdisciplinaridade impera como imprescindível no tratamento e na análise de contextos complexos engendrados no âmbito da dinâmica urbana, social e educacional. De acordo com ele, implica na formação de um grupo multidisciplinar articulado intersetorialmente (TONUCCI, 1997). A consolidação de um grupo gestor, capaz de coordenar e de fomentar o compartilhamento das proposições advindas das secretarias municipais, cuja temática o público jovem deva se engajar (e já até se engajam), por meio de seus apontamentos questionadores da realidade por eles vivida, se faz mais do que necessário, senão urgente – como ressaltado por Tonucci (1997).

As crianças são, no ponto de vista de tal grupo, potenciais “indicadores ambientais” (TONUCCI, 1997). Ou seja, concentram um núcleo de percepções e impressões acerca do ambiente à sua volta que não só diz respeito ao meio ambiente *stricto sensu*, mas, sobretudo, à vastidão e à pluralidade do ambiente construído e natural que conforma nossas cidades, em sua dinâmica pulsante e confrontadora.

Francesco Tonucci (1997), um dos gestores e agentes que conceberam este programa, aponta ainda que os gestores públicos precisam ter em mente, no decorrer de suas propostas de estruturação de equipe multidisciplinar para a gestão das cidades, que as crianças são novos aliados (e *vice-versa*), e não simplesmente sujeitos a serem capacitados e formados como *cidadãos do futuro*.

A participação das crianças e adolescente, como pauta a ser incorporada nos processos decisórios das prefeituras, deveria se constituir, desse modo, em relevante regulador da realidade urbana, que acomete os habitantes, de maneira particular, em suas diferentes faixas etárias e classes sociais. Por mais que a população adulta seja a que mais se beneficie das tendências contemporâneas de reprodução e dinâmica do espaço urbano, são as crianças as mais sensíveis ao ambiente que as circundam. Segundo estudos sobre a psicologia infantil, desenvolvidos nos laboratórios da rede, crianças e adolescentes podem contribuir significativamente para questionamentos e ampliação de pontos de vista enviesados e “viciados” pela tecnocracia administrativa que tende a privilegiar largamente a população adulta como público alvo de suas políticas públicas relacionadas à gestão urbana (Acción Educativa, Ca. 2000).

No tocante à efetivação da parceria com as crianças e jovens, os gestores defendem que é necessária a abertura de uma nova via de comunicação com esse público. Ou seja, uma arena pública de troca de ideias, onde os participantes expressem suas necessidades, desejos e questionamentos acerca da realidade urbana com a qual convivem e vivenciam (Acción Educativa, Ca. 2000). Para além do âmbito dos espaços socialmente instituídos para sua participação, como as escolas, os centros especializados de lazer e criação artística, é

preciso formalizar tal parceria, por meio da constituição de um conselho, proposto a agrupá-los representativamente como grupo de diálogo legítimo com autoridades administrativas (TONUCCI, 1997).

A título de experiência exemplar e duradoura, há o projeto de formação de Conselhos nas cidades espanholas, coordenado e gerido pelo grupo de trabalho da *Acción Educativa* (Madri) – mencionado anteriormente. Desde o I Encontro, em 2000, houve na cidade de Móstoles, localizada ao sudoeste de Madri, a primeira experiência de constituição “*Del Consejo de los Niños*”<sup>98</sup>, que impulsionou a implementação de tal projeto em outras cidades dos arredores da capital do país. O projeto atingiu as cidades de Galapagar e Fuenlabrada no ano seguinte e estas experiências foram, assim, compartilhadas durante o III Encontro Internacional, com o objetivo de apresentar os limites e os sucessos nas propostas de constituição dos “*Consejos de Los Niños*”. Como um mecanismo de participação que acolhe e dá vazão às inquietações e às necessidades de crianças e jovens sobre a dinâmica das cidades (em confronto com as propostas mais gerais dos governantes), os Conselhos não são designados a tratar de questões específicas aos ambientes escolares. No entanto, e, com efeito, fomentar que as próprias instituições de ensino possam estabelecer processos mais participativos com seus alunos, disseminando essa *filosofia* participativa – de acolhimento dos anseios e proposições do público infantojuvenil, no tocante à realidade complexa que as cidades contemporâneas alcançaram nas últimas décadas.

Diante dessas prerrogativas, os Conselhos são propostos a se constituírem, essencialmente, órgãos representativos da infância – um lugar de confronto entre as visões/ideias das crianças e jovens com as dos adultos e, especialmente, com os dirigentes municipais (TONUCCI, 1997). Deve-se instituir, igualmente, um lugar de rica aprendizagem sobre, não tão somente o que o processo participativo em assembleias municipais suscita em termos de responsabilidades, mas, e, sobretudo, os conteúdos abordados e sugeridos para debates.

---

<sup>98</sup>Os aspectos que descrevem a estrutura e funcionamento bem como a organização e desenvolvimento “*Del Consejo de los Niños*” encontram-se no Anexo L.

Figura 1 - “Niños Proyetistas”

Cartoon elaborado por Tonnucci (1997) e divulgado no âmbito dos Conselhos



Fonte: Cartunista FRATO (Francesco Tonucci, 1997)

Dentre os assuntos e questões que emergem nas assembleias de tais grupos conselheiros<sup>99</sup>, destacam-se aqueles vivenciados de maneira mais dramática na contemporaneidade: a mobilidade e a segurança (TONUCCI, 1997). O trânsito privilegiado dos carros nas vias públicas (como meio de transporte privado, de rápida e confortável locomoção) é tema central e motivo de fervorosas discussões. Assim, a predominância dos carros particulares é percebida por Tonucci (1997) como um obstáculo a uma possível conciliação equilibrada entre estes e pedestres e os meios de transporte coletivos. Nota-se, igualmente, que a tendência do mundo contemporâneo ver agravar esse quadro: de como nossa cultura – perversa e imediatista – associou-se de maneira incontestável à necessidade de ampla e de rápida mobilidade no circuito interno das cidades e de, principalmente, assegurá-la sob plena segurança e conforto. Acrescenta-se a isso a velocidade de como isso se alarga quando o ponto de vista de crianças e jovens não é levado em conta nas discussões e processos decisórios de planejamento das cidades.

É inquestionável que as cidades necessitam de mobilidade para se constituírem em núcleos e polos de atração e de dinamização da economia, mas o grau e velocidade com que tais movimentos vêm alcançando na contemporaneidade é indiciário da necessidade de se equilibrar tais índices de desenvolvimento econômico, especialmente por impactar e influenciar práticas de desenvolvimento desigual e segregado. A primazia dos carros, associada às largas vias de trânsito rápido que interceptam radicalmente determinados

<sup>99</sup> Uma compilação dos materiais desenvolvidos e produzidos no âmbito do conselho e do laboratório da Itália, CNR, no programa “*La città dei bambini*” é apresentada no Apêndice E.

bairros da cidade, compromete não só a segurança no ato de eles circularem por entre “seus lugares” (especialmente, no caminho da casa à escola), mas, sobretudo, por os inibirem de *praticá-los* livre e espontaneamente – como oportunidade de interação lúdica e dinâmica com/nos diferentes espaços que os circundam. Adiciona-se a essa tendência o seu caráter desencadeador de vários outros conflitos na cidade, pela própria radicalidade com que novas escalas espaciais são impostas pelos grandes projetos viários.

Diante disso, vale destacar e ressaltar a relevância que tais programas educativos têm no sentido de dirimir tendências contemporâneas, negativamente impactantes na e para a dinâmica da cidade: a das crianças como foco de tais ações educativas por serem especialmente sensíveis ao ambiente construído, talvez em um nível de percepções e sensações mais livre e espontâneo se comparado aos adultos. Dada a natureza e *status* da interação do público infantojuvenil com o meio (os espaços da cidade) – ou seja, da própria maneira talvez menos intelectualizada e circunscrita à experiência sensorial –, as crianças tendem a explorar seu entorno, mesmo inconscientemente, com mais intensidade à medida que se interagem com condicionantes que ora as limitam ora as libertam, dialeticamente, no processo de vivência e experiências no cotidiano da cidade.

De acordo com especialistas dos campos da psicologia e pedagogia infantojuvenis, os processos perceptivos/sensoriais de crianças e adolescentes implicam diretamente na constituição do cognitivo. Isso quer dizer que tais processos os levam a descortinar, a partir de seus olhares curiosos e atentos, todos os demais sentidos, como importantes substratos dos processos formativos de personalidade e de intelectualidade (TONUCCI, 1997).

Considerá-las, em sua natureza inventiva e espontânea, pode ser bastante proveitoso como oportunidade de reflexão sobre posturas e perspectivas questionadoras da maneira como os usos e apropriações dos espaços vêm configurando a vida pública nas cidades de hoje – privilegiando em demasia e prioritariamente demandas pleiteadas pelo público adulto, e, assim, advindas do mundo da produção e do consumo contemporâneos.

Pelas oportunidades próprias da idade, ou seja, de interação mais lúdica e dinâmica com/nos espaços, as crianças podem, sem dúvida, nos auxiliar a vislumbrar outros caminhos de se pensar as cidades, principalmente nesses tempos quando o crescimento e o desenvolvimento de nossas cidades tendem a privilegiar forçosa e prioritariamente os meios individuais de mobilidade e os espaços de consumo, associados à ideia capitalista de lazer.

Somado a isso, o caráter provisório com que socialmente nos impomos a assumir nossa relação com/nos espaços tem nos reduzido a meros transeuntes ao invés de usuários

ou interagentes – em outras palavras, mais como motoristas de veículos particulares do que como passageiros dos transportes públicos, por exemplo. Tendências essas que se avolumam e que começam a tomar proporções potencialmente irreversíveis, dado o nível de apego dedicado mais às “inovações” que proporcionam conforto imediato e fácil, do que àquelas que nos confronta e nos provoca a observar, a sentir, a explorar diferentes perspectivas e visadas da cidade.

As crianças, tomadas como “indicadores ambientais” (TONNUCCI, 1996), permanecem e se interagem mais intensamente com/nos espaços, sobretudo, se considerarmos o caráter lúdico e espontâneo com que elas os exploram, sob diferentes perspectivas e visadas. Daí a justificativa de conterem e criarem, a partir de seu arcabouço perceptivo-cognitivo, um manancial de possibilidades de renovação das capacidades transformadoras da realidade, principalmente daquela que insiste em se impor como única via de desenvolvimento.

As crianças e jovens acumulam um sem-número de percepções e impressões sensíveis aos espaços, e isso pelo simples fato de despenderem de mais tempo *livre* e de relativamente menos pressão nos espaços cotidianos da cidade em relação aos adultos, que, ao contrário, são demandados a cumprir determinados protocolos/atitudes formais no âmbito de seu cotidiano. As oportunidades e ocasiões nas quais se relacionam com e nos espaços contêm um manancial de variadas formas comunicativas e interativas, que não se aplicam diretamente àquelas que os indivíduos, já na fase adulta, utilizam e desempenham. De toda maneira, o rico “acervo” de impressões e percepções das crianças sobre os lugares deveria nos servir como referência exploratória e como fonte de inspiração à experimentação mais inventiva e, portanto, menos dominada por parâmetros e forças cegas às possibilidades de experiências mais livres e espontâneas com e nos espaços da cidade.

Sem dúvida que o complexo ambiente construído que nossas cidades encerram é percebido, vivido e imaginado de maneira distinta por adultos e crianças. As relações mais estreitas entre crianças e adultos deveriam ser aquelas que reservam um potencial para que os últimos, os adultos, renovem concepções sedimentadas ao longo de nossas vidas. Ou seja, por meio de trocas de experiências nesta relação mais estreita, adultos poderão se beneficiar de vivências mais inventivas, sobretudo, como possibilidade de vivências e experiências mais leves e espontâneas nos espaços.

A relevância deste programa diz respeito efetivamente à abertura de um novo espaço de diálogo entre crianças e adultos e ao fato de que ele possa se estender das autoridades administrativas àqueles do seu círculo de convívio e *vice-versa*, fazendo germinar um projeto de educação mais humanizadora e libertadora. E é, pois, nesse sentido

que alunos e professores, adultos e crianças poderão aprender mutuamente quando voz e aval lhes são proporcionados.

Os gestores do *Acción Educativa*, da Espanha, salientam que professores e pais já atuam no papel de “modelos culturais”, portanto tais propostas devem incentivar a própria convivência no âmbito da vida pública das cidades, como oportunidade de aprendizagem e fortalecimento da relação cidadã deles com os adultos. Educar nos direitos ou nos deveres é uma questão que gera controvérsias, porém propõe que crianças devam ser educadas primeiramente para os deveres e, adultos, para os direitos e deveres assimilados. A ideia defendida por eles é a de que “se as crianças têm a consciência de que têm direitos e o dever para defender-los, elas podem igualmente pedir aos adultos que representem seu papel” (CALVO *et al.*, 2003. p. 132). Em outras palavras, podem oferecer-lhes ajuda, lembrando-os de seus direitos.

Não há dúvidas de que esta proposta contém o vigor necessário para que ações educativas logrem sucesso, por meio do compartilhamento de impressões e percepções enunciadas pelas crianças e jovens. No entanto, há muito a ser revisto e proposto no campo não só da educação, mas também naqueles vinculados à gestão da cidade, para que possam melhor usufruir e se beneficiar de oportunidades de ensino-aprendizagem mais horizontal e participativa.

O rompimento com padrões e regimes de cunho tutelar na educação (relação de dominados-dominadores) deve criar o fôlego necessário para continuarem acreditando na pertinência de tais projetos, não só como possibilidade de renovação do sistema educacional em si, mas, sobretudo, como campo formador de cidadãos mais conscientes de seus deveres e direitos em relação à vida pública e coletiva das cidades.

Além disso, a perspectiva do adulto, figurada como dominante/dominadora, está tão sedimentada e incrustada na cultura ocidental que muito das dificuldades que existem em considerar o posicionamento das crianças diz respeito às próprias *amarras* que foram construídas e que se voltam contra os indivíduos, aprisionando-os igualmente em hábitos e atitudes viciosas. É inquestionável, desse modo e ao mesmo tempo inevitável, que os adultos enrijeçam-se física e intelectualmente, no decorrer de seu crescimento nas cidades, justamente pelo grau ascendente de demandas e desafios que são, recorrentemente, confrontados a reagir.

No entanto, o relacionamento mais aberto e horizontal com crianças e jovens, com a troca de experiências e compartilhamento de vivências, contém potencialmente oportunidades de gerar equilíbrios necessários frente à dominância excessiva do ritmo

frenético das cidades do mundo contemporâneo. Se esse fato já é pouco refletido/repensado pelos adultos, pode-se imaginar o que seria se fossem consideradas crianças como indicadores ambientais? Sem dúvida que esta proposta figura como grande desafio à gestão das cidades, porém, sua capacidade transformadora não deve ser descartada como motivação a um redesenho contínuo das políticas públicas e sua gestão, que dizem respeito a tudo que converge no ambiente urbano-ambiental, perpassando as áreas da educação e da cultura.

No tocante à relevância de tal proposta, argumentam que o alcance que o ponto de vista das crianças pode ter sobre as objetivações constituídas pelos homens (em geral adultos), com relação ao uso dos espaços, se prefigura como fundamental ao enfrentamento de tais vicissitudes contemporâneas desencadeadas pela demasiada priorização à ampla e rápida mobilidade na cidade.

Apesar da dominância de tais tendências em nossas cidades, não deveriam se configurar como fatores limitadores dos acasos, os encontros, as reuniões, as celebrações ou o que quer que caracterize as infinitas formas de interação dos sujeitos com/nos espaços e edificações da cidade, pois, de uma forma ou de outra, eles não cessam em se manifestar. O que, de fato, surge dessas ocasiões e situações urbanas são novas formas de interação e experimentação, mais genuínas (ou seja, menos dominada por padrões hegemônicos de “consumir” o espaço) e cada vez mais interessadas e comprometidas com o que veio antes (as heranças) e o que virá depois (o legado). Daí, a pertinência de se investir, com as crianças e jovens, em estudos e em experiências exploratórias de temáticas relacionadas ao ambiente urbano-ambiental.

A proposta deste projeto se distingue, portanto, das outras ações políticas e/ou educativas que se concentram em se realizar no raio de suas esferas especializadas, como por exemplo, em escolas, museus, centros artísticos e culturais, que nem sempre privilegiam a articulação com a vida pública que os circundam para além de seus muros (em alguns casos, altos e blindados). Os espaços públicos, assim como tais equipamentos culturais e educativos, não devem ser entendidos como espaços delimitados em si, pois eles são a cidade em sua unidade e totalidade. No entanto, apesar de tal visão sobre a cidade ter sido largamente ameaçada no curso de sua transformação, sobretudo, devido à demasiada especialização e racionalização da vida contemporânea, e sua manifestação nos espaços às custas de fragmentações e segregações rígidas (entre público e privado, entre classes sociais, só para citar alguns), tais projetos não cessam de nos lembrar que há uma urgência latente em promover equilíbrios.

Sob tal ótica, os gestores do projeto concordam que, a cidade vem perdendo seu sentido de lugar público, de vida social pública/coletiva. E isso é ainda mais acometido como decorrente de uma teia de fatores interdependentes, forjada social e culturalmente, e não isoladamente em campos apartados. Nesse sentido, pouco adianta privilegiar o foco sobre um público de uma única faixa etária (sem falar das diferentes classes sociais). A complexidade urbana é muito densa e traiçoeira para tais tendências reducionistas.

Para se ter um exemplo, as dinâmicas de mobilidade rápida na cidade, alertadas por este grupo de estudiosos e gestores, não são as que sozinhas afetaram a vida das crianças. O demasiado alarde sobre questões relativas à segurança nos espaços públicos e, que a própria participação midiática contribui ademais em agravar, compõe o mínimo conjunto de fatores que já ameaçam sua apropriação da cidade. Assinalam, adicionalmente a isso, que, sob ponto de vista antropológico, mudanças no âmbito das relações entre os indivíduos nos seus diversos círculos sociais (família, trabalho, educação, lazer) influenciaram e continuam influenciando igualmente o uso e a apropriação dos diferentes espaços na cidade. Os próprios jogos infantis não são mais tão realizados nas ruas. A razão de não participarem tanto mais da vida pública é, para os gestores deste projeto, indicativo de como as cidades vêm ameaçando, deliberadamente, oportunidades de permanência com/nos espaços. Para eles, quanto mais chances as crianças tiverem de conviver nas disputas por espaços na vida pública tanto mais as cidades poderão retardar forças dominantes que agem contra as potencialidades de criação de “vida”, animação e, sobretudo, segurança nos espaços públicos.

A motivação para se constituir um conselho exclusivo para que crianças advoguem em suas causas, assim, é legítima. Fruto de um conhecimento profundo acerca da natureza relacional das crianças com o meio e das possibilidades que descortinam sobre o campo multireferencial contido em nossas cidades, que tais propostas educativas e políticas ganham peso e força, quando articuladas e unidas às instâncias oficiais da administração municipal. O caráter inovador de gestão de políticas públicas está para o programa “*La ciudad de los Niños*” na medida em que o teor *político* de sua proposta inspira também formas educativas de cidadania que, apesar de não se prescrever em um projeto específico de educação patrimonial, seus pressupostos contribuem para uma revisão que traz consigo um novo enfoque acerca dos *papéis* dos educadores, alunos, gestores públicos, e não tão somente *do papel* institucionalizado. A extensão e o alargamento deste à outras possibilidades de participarem, de maneira legítima, são o que demonstra ser a chave para o fortalecimento do projeto de cidadania.



Segundo Enrique Gil Calvo, colaborador do projeto nas cidades espanholas, é necessário repensar o atual modelo de cidadania que a retarda, senão, a adia pela própria fragilidade e escassez de oportunidades delas gerarem aprendizados a partir de sua vivência plena. Para ele, uma nova cidadania se faz necessária. E esta só é possível por meio da triangulação entre “cidadania; aprendizagem como processo educativo para a cidadania; e cidade” (CALVO *et al.*, 2003, p.116).

O próximo estudo de caso, o programa “*Ciudad Educadora*”, parte do mesmo pressuposto, o de que a cidade é, por excelência, o *locus* gerador de experiências educadoras múltiplas, ou seja, que incitam, provocam e desafiam a construção de percepções e impressões nos indivíduos, de maneira aleatória e dinamizada, sem mesmo perceberem que estão acumulando aprendizados. No entanto, quando práticas educativas são sistematizadas e disseminadas a atender desde o público infantojuvenil, a partir dos distintos espaços institucionais que a cidade acolhe – como escolas, museus, secretarias municipais/prefeituras – tais experiências “despercebidas” (as ditas informais) se somam, potencializando processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que o objetivo último desses projetos educativos é o de fomentar uma nova *filosofia* de uso e de participação na cidade, com todas suas complexidades e tensões, o “*Ciudad Educadora*” não diverge desta proposta de instigar uma consciência renovada acerca dos deveres e direitos dos habitantes.

Por tudo isso, o sentido de cidadania é, pois, o fio condutor que rege a trama articulada de proposições educativas que instituições competentes (públicas e/ou privadas sem fins lucrativos) estabelecem, por meio de seus projetos de gestão compartilhada e transversal. Como será visto no próximo item, políticas dessa magnitude e amplitude só conseguem obter êxito se realizadas sob este formato compartilhado de ações sistematizadas transversalmente, no âmbito de tais espaços institucionais.

Os produtos mais expressivos do programa são, sem dúvida, os Conselhos e os encontros nacionais e internacionais que foram realizados na Itália e na Espanha, pois tiveram um papel de centralidade. Tanto o grupo de trabalho do CNR, em Roma<sup>100</sup>, quanto o da instituição *Acción Educativa* projetaram-se de maneira protagonista na difusão da proposta. O último tem se mostrado bastante atuante na organização e na promoção de encontros internacionais que, desde o ano de 2000, são realizados anualmente, promovendo debates e troca de experiências. Estes vêm contribuindo expressivamente para a ampliação e o fortalecimento da rede internacional do programa “*La ciudad de los niños*”.

---

<sup>100</sup>Do grupo de trabalho CNR/Roma não foi possível obter dados mais atualizados acerca das atividades em andamento. O que se pode coletar foram projetos concluídos até o ano de 2008 – cujo ano é apontado como o último em que CNR sedia a rede internacional.

No VI Encontro, intitulado “*Derechos de la infancia y autonomía en las ciudades actuales - El derecho a la ciudad*”, realizado na cidade de Madri (Espanha) em 2010, em comemoração aos 20 anos da *Convenção dos Direitos das Crianças* (1989; 1990), foram discutidos mecanismos que pudessem contribuir para a difusão desta Convenção, assim como outros para a expansão e aperfeiçoamento da proposta. Para isso, foram convocados profissionais de diversas áreas, tais como a do Urbanismo, da Arquitetura, da Sociologia, Psicologia, Educação, dentre outras relacionadas à promoção de atividades culturais que envolvessem crianças e jovens. A constituição de grupo multidisciplinar é reiteradamente sugerida nesses debates e atividades de formulação de uma pauta de ações orientadas à inclusão da participação infantojuvenil nas reflexões sobre a dinâmica das cidades atuais. Visando cruzar diversas perspectivas que convergem neste tema (o das questões urbanas) e que anuem à importância da participação de jovens e crianças, estes Encontros vêm suscitando e também fortalecendo processos renovadores em torno do campo da Educação, que levam as instituições administrativas e investigativas ligadas a ele a repensarem suas premissas e princípios norteadores<sup>101</sup>.

Estas premissas e princípios norteadores não se restringem à educação propriamente dita das crianças e jovens, mas também à formação de educadores e de profissionais competentes a trabalharem nas equipes do programa que, segundo o CNR, não se trata de uma titulação específica à promoção da participação das crianças e jovens na *vida* da cidade (Acción Educativa, Ca. 2000). Propiciar possibilidades de se expressarem, de serem ouvidos e compreendidos em suas proposições não são habilidades que se podem encontrar em cursos de formação. Ao contrário, os grupos de trabalho, no âmbito deste programa, são os que levam a cabo experiências de formação, e até de transformação dos pressupostos que pautam os papéis “oficiais” dos profissionais e agentes públicos parceiros nos projetos<sup>102</sup>.

Por fim, o programa “*La ciudad de los Niños*”, mesmo não tratando especificamente das temáticas do campo do Patrimônio, propicia vivências sociais e espaciais críticas das crianças e jovens com relação ao “palco” dinâmico das cidades, que não diretamente (ou

---

<sup>101</sup>Com relação a premissas e princípios pautados em uma educação transformadora e humanizadora, foi compartilhado no VI *Encuentro Internacional La ciudad de los Niños* por um grupo de pesquisadores da RED IRES – instituição sem fins lucrativos que trabalha na área de investigação e renovação escolar instalada na cidade de Sevilla – uma lista de “12 Compromissos Profissionais para uma Nova Educação”. A título de exemplo e inspiração, esta lista está no Anexo M.

<sup>102</sup>O grupo de trabalho CNR indicou participar dessas iniciativas de formação dos administradores/gestores públicos e profissionais de pesquisa parceiros, especialmente devido à aprovação de financiamentos dos projetos por diferentes entidades. Nesse sentido, destacam a participação de instituições de ensino que, nos últimos anos, tem criado cursos de pós-graduação voltados ao tema da participação infantil no planejamento urbano. Dentre elas, assinalam as faculdades de arquitetura de Florença, Veneza e Roma como as que oferecem especializações nessa área.

necessariamente) são conduzidas a tratar dos atributos atrelados aos espaços nas dimensões particulares à arquitetura, à arte, à história – ou seja, daqueles que traçam e moldam a “cena” urbana engendrada no tecido das cidades. No entanto, é na participação motivada pelas inquietações sobre as *des-continuidades* no cotidiano do “palco” urbano que a “cena” /paisagem (da qual se pode descrever/narrar a partir de tais atributos) pode ser elucidada. Em outras palavras, é vivenciando e participando das questões que acometem, cotidianamente, os habitantes das cidades, que são possíveis, ampliar e educar olhares e sentidos, para o que define e conforma os espaços e as relações nele/por ele impulsionadas.

### **3.2.1.2 Ciudad Educadora**

O programa “*Ciudad Educadora*” nasceu como um movimento em Barcelona (Espanha), no início da década de 1990, com a proposta de disseminar a ideia de que a cidade (em suas dinâmicas plurais) possui, tanto quanto pode fomentar, continuamente, um “impulso educador” por toda ela. Motivado, em grande medida, pelas forças e inércias da contemporaneidade (cujas transformações são avaliadas como sendo des-educadoras), este movimento de teor abrangente e agregador, propôs o estabelecimento de uma rede de gestão urbana – sobretudo, no âmbito das instituições públicas, com ecos na totalidade da cidade –, orientada nos princípios que apregoam para a construção de uma cidade educadora.

Tendo em vista o vigor inaugural dessa proposta, este movimento logo se espalhou por cidades dos países ibéricos, aquinhoando experiências diversas e interessantes à sua proposta. A adesão inicial de várias dessas cidades demonstra que, os seus governos municipais compartilhavam da mesma ideia relativa às potencialidades educativas e formativas que as cidades, como “corpo coletivo”, podem promover. Essa prerrogativa, embasada em seus estudos precedentes ao movimento, foi apresentada no I Congresso Internacional Cidade Educadora<sup>103</sup>, organizado por este grupo responsável pela concepção e disseminação da proposta (no princípio, experimental).

De escala internacional, este evento teve como objetivo reunir as diversas iniciativas e experiências vivenciadas nas diferentes cidades em que os ecos do movimento vingaram influenciar nos rumos de suas políticas urbanas. Buscaram, desse modo, por meio desse

---

<sup>103</sup> O I Congresso Internacional Cidades Educadoras foi realizado em 1990 na cidade de Barcelona, como desdobramento de um movimento organizado em torno da temática de que a cidade não poderia deixar-se desenvolver somente pelos dirigentes públicos, os habitantes deveria também participar mais ativamente desse processo. Deste Congresso, resultou-se a formalização de princípios e diretrizes em um documento, a Carta Cidade Educadora (2004) – inserida no Anexo N.

inicial compartilhamento, elaborar um quadro de propostas e princípios comuns, com o intuito de constituí-lo em um documento de diretrizes e de metas que deveria funcionar como um quadro basilar para seus planos de gestão urbana. Sendo assim, este corpo de proposições foi formalizado, em uma primeira versão, na carta *Ciudad Educadora* (1990).

A espinha dorsal deste movimento pressupõe, desse modo, realocação bem como reformulação/reestruturação das atribuições relativas à gestão/elaboração de projetos/programas, no âmbito dos órgãos públicos vinculados à gestão urbana, especialmente importante para o objeto desse estudo, a educação patrimonial. Decorre, portanto, e a partir daí, a instituição de uma nova filosofia a pautar os planos na área da gestão de cidades, assim como da dinâmica ressonante entre suas políticas setoriais.

Os gestores/proponentes do programa argumentam que deixar as cidades ao acaso – ou seja, “entregue às flutuações conjunturais dos ideários políticos, conforme os surtos eleitorais” – é descuidar da importância do dever e do direito de cada cidadão sobre a coletividade urbana. Reiteram, dessa maneira, que o sentido de participação e da ação cidadãs deve ser alçado a um patamar de centralidade, nos princípios que rege o projeto. Portanto, a proposta educativa em que se baseiam consiste, precisamente, no fomento e no exercício da potencialidade educadora concentrada nas múltiplas oportunidades de aprendizado que planos e projetos convergentes à questão urbana acomodam e, assim, incitam.

Durante os dois anos de acompanhamento de ações isoladas nos diferentes países que se aderiram à proposta da “*Ciudad Educadora*”, o Centro de Investigação e Intervenções Educativas da Universidade do Porto (CIIE), Portugal, no âmbito do núcleo de estudos Construção Local da Educação (CLED), destacou-se por identificar uma área específica para tratar a fundo este tema e centralizá-lo como centro de apoio e coordenação de projetos alinhados aos termos da Carta *Ciudad Educadora* (1990), na rede de cidades portuguesas.

Como desdobramento desta iniciativa, a cidade do Porto foi eleita, pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), <sup>104</sup> para sediar o projeto piloto na institucionalização do programa.

---

<sup>104</sup>Após quatro anos da realização do I Congresso Internacional Cidades Educadoras, a AICE foi formalizada. Dentre os principais objetivos dessa Associação, destacam-se aqueles que visam: “impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidades; participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns; influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras; dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais” (AICE, 2004). Informações acerca da estrutura institucional da Associação Internacional das Cidades Educadoras-AICE, das parcerias e de toda a rede de

Segundo a AICE, as razões que levaram a tal escolha se deveram a dois fatores fundamentalmente. Um, pelo Porto ser uma das cidades que logo aderiu à AICE; e, em segundo lugar, por ter se constituído em “objeto particularmente desafiante face ao ideário da cidade educadora”. A implantação do projeto piloto na cidade do Porto, acompanhado pelo CLED, rendeu a esta cidade os créditos para centralizar a coordenação do Observatório Cidade Educadora (OCE), na rede das cidades portuguesas. Isso se confirma pelo histórico de experiências acumuladas na área de construção de observatórios destinados ao acompanhamento de programas com essas amplitude e complexidade.

Contam também com o apoio da AICE na orientação acerca dos parâmetros de gestão necessários ao desenvolvimento de suas políticas urbanas pautadas nos princípios do programa “*Ciudad Educadora*”.

Uma organização flexível de serviços e projetos, estruturada em rede de geometria variável e de relações contratualizadas entre os participantes, fundadas no respeito pelas diversidades existentes e pela autonomia, o que deve conduzir à criação de um fórum de participação local, onde se confrontem as diferentes perspectivas e se assumam consensos básicos sobre os projetos educativos para a cidade e se estimulem as potencialidades inovadoras (FERNANDES, 2004, p. 48, grifo nosso).

Nessa perspectiva de gestão e de estrutura organizativas, a AICE sugere o estabelecimento de parcerias entre integrantes do programa e diversos atores sociais, desde gestores públicos à sociedade civil organizada como um todo. Os fóruns de participação local são propostos, desse modo, à discussão e ao compartilhamento de experiências trazidas pelas atividades convergentes às temáticas da gestão urbana, e cujos fins últimos se concentram em promover qualidade de vida e cidadania de direitos e deveres a todos os habitantes. Ao almejar tal meta, esta Associação traçou objetivos que foram direcionados para tal promoção, ao mesmo tempo em que apostavam na potencialização do processo cooperativo entre cidades, por meio da ampliação e da abertura de canais de diálogo entre os diversos organismos nacionais e internacionais, todos em consonância com a proposta educativa do programa. No sentido prático, isso se traduz, para eles, na concretização da “participação e cooperação ativa em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns”, via os organismos internacionais tanto quanto aqueles no âmbito nacional (AIEC, ca. 2004).

Disseminado mundo afora, este movimento se expandiu rapidamente de maneira a se firmar como um programa de escala intercontinental, que congrega, assim, parcerias com

países da América Latina, possibilitadas e intermediadas pelo Centro Ibero-americano de Desenvolvimento Estratégico Urbano (CIDEU)<sup>105</sup>. Em cada país – como aconteceu em Portugal, a partir da cidade do Porto – as ações em torno das propostas desse programa tinham cada qual seu vigor e expressividade, uma vez que dependiam, em grande medida, do apoio institucional de organizações intermediárias para a formalização do “*Ciudad Educadora*”, como fio condutor dos planos da gestão urbana.

No caso do CLED (núcleo da Universidade do Porto), a parceria com a AICE, na implantação do programa nas cidades portuguesas, demonstrou fundamental para o avanço das pesquisas, influenciando na criação de um observatório, o OCE, como um instrumento de monitoramento das atividades de investigação e intervenção, no/do ambiente urbano nas diferentes cidades signatárias. O desenvolvimento desse modelo de abordagem é, para eles, decisivo ao incentivo à participação mais ativa dos signatários assim como um veículo viabilizado a garantir maior visibilidade das ações e propostas do programa. Reiterando essa opção de abordagem, acrescentam que a constituição do observatório, como plataforma referencial para este tipo de pesquisa e ação associativa, demanda

uma metodologia de trabalho que visa associar o registro sistemático de indicadores expressivos duma determinada dimensão social da realidade à promoção e indução da participação cívica e transformadora dessa mesma realidade, [...] uma boa adequação entre objeto e método (OCE, ca. 1994).

Diante disso, assinalam que essa modalidade de desenvolvimento de pesquisa (os observatórios) visa constituir um “dispositivo de acompanhamento da realidade”, (entendendo por tal realidade, as práticas institucionalizadas tanto quanto os impactos/efeitos delas advindas, sobre aquelas informalmente produzidas no cotidiano da cidade), disponível às instituições administrativas da gestão urbana. Justificam essa escolha destacando que “[...] a preservação da possibilidade de um olhar comprometido socialmente e metodologicamente partilhado que, pelo fato de se exercer, é por si mesmo educativo e formativo” (OCE, ca.1994).

O viés educativo e formativo aí sugerido se estabelece como tônica central para o exercício da gestão pública comprometida com o duplo caráter, o da formação cidadã e o da promoção de qualidade de vida urbana. Assim sendo, argumentam que os gestores e os agentes coordenadores de programas e de políticas públicas convergentes à questão urbana podem se beneficiar dessa proposta – estendida de educação *para e a partir do*

---

<sup>105</sup> Criado em Barcelona, em dezembro de 1993, durante a II Reunião de Cúpula da Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, o Centro Ibero-americano de Desenvolvimento Estratégico Urbano (CIDEU) constitui-se em uma associação sem fins lucrativos, de âmbito internacional, que desenvolve atividades nos países do espaço ibero-americano. Com sede em Barcelona, congrega, atualmente, 60 cidades de 19 países ibero-americanos (OCE, ca. 1994).

ambiente construído, da dinâmica dialética da cidade em sua totalidade e unicidade –, que concentra e, ao mesmo tempo, dispersa oportunidades de aprendizagem.

Desse comprometimento com o duplo caráter educador na gestão e na elaboração de políticas públicas, os pesquisadores do CLED indicam ser ele mesmo capaz de “manter viva a aliança entre a consciência crítica e os limites do possível”, ou seja, de que governos locais, por meio de suas atribuições formais e normativas – associadas a esses princípios de investigação da realidade – podem fazer valer suas propostas educativas, uma vez comprometidas com o incentivo à participação e à ação cidadãs. Adicionalmente, ressaltam que os objetivos e metas divulgados no âmbito do OCE são orientados por princípios éticos-políticos homologados no corpo da Carta *Ciudad Educadora* (1990).

Revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e consolidada no de Genova (2004), esta Carta reúne princípios e diretrizes referenciados em distintas declarações e convenções internacionais cujas temáticas específicas orbitam no campo dos Direitos Humanos. Sendo assim, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) se constitui, para eles, a *magna carta*, ou seja, aquela a partir da qual se fomentaram outros protocolos concernentes à questão da cidadania de direitos e deveres da sociedade. Foi, pois, por meio da *compilação* de declarações e convenções mundiais, tais como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Convenção, nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990), e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001)”, que a carta *Ciudad Educadoras* (2004), finalmente adquiriu maiores abrangência e legitimidade. Consolidadas em seu corpo, as premissas originárias deste agrupamento foram organizadas em três dimensões de enfoque, a saber: a do “direito a uma cidade educadora”, a dos “compromissos assumidos pela cidade” e, finalmente, a do “serviço integral às pessoas”<sup>106</sup> (Carta Ciudad Educadora, 2004). Essa tríade de princípios é o somatório das conquistas alcançadas no âmbito legislativo das políticas públicas. Os fóruns de participação local, assim como demais plataformas e arenas de participação pública, são essenciais à revisão de diretrizes e metas compilada no corpo desses documentos referenciais, com vistas ao seu potencial gerador de produtos consentidos publicamente.

De acordo com o CLED, a concepção da terceira dimensão foi a que recebeu maior grau de prioridade, justamente devido ao caráter prático de efetivação das propostas de fomento à ampliação da participação cívica (OCE, ca. 1994). Esta dimensão sugere um rol de parâmetros e de diretrizes, que as administrações municipais devem se comprometer em estruturar um núcleo de pesquisa e investigação, visando articulá-lo às várias instâncias

---

<sup>106</sup>Os princípios do programa estão divulgados na Carta Ciudad Educadora (2004), inserida no Anexo N.

setoriais – como, por exemplo, da educação, cultura, planejamento urbano, para citar os mais relevantes. A constituição de tal núcleo é proposta, desse modo, pelo caráter consultivo e colaborativo que implica, porém por concentrar, sobretudo, a coordenação das parcerias intersetoriais e interinstitucionais.

A elaboração e a gestão das políticas públicas, capitaneadas pelos órgãos públicos, não devem prescindir, de forma alguma, do viés participativo, principalmente no âmbito das instâncias associativas e representativas da sociedade civil. Além disso, apontam que, assim como organizações nos formatos de ONG e OSCIP, associações de bairro deveriam, igualmente, ter seus pleitos atendidos.

Diante dessas estratégias sugeridas no âmbito do OCE, o CLED reforça a ideia de que as instituições públicas poderão, por essas razões, fortalecer a legitimidade de seu papel representativo da coletividade urbana. Quando as reivindicações pronunciadas têm forte relação de proximidade com a realidade local e se firmam como um compromisso entre as partes, as possibilidades educadoras se potencializam. Em decorrência disso, concordam que associações sociais locais configuram-se potenciais parceiros no fomento à participação cidadã, inclusive pelos aprendizados daí decorrentes. A via de participação proposta é, em outras palavras, a da reciprocidade. Ou seja, aquela via por onde os gestores públicos poderão obter sucesso em promover participação e ação cidadãs quanto mais eles se reposicionarem nesse novo viés de parceria mais aberta e horizontal, com os habitantes da cidade. Desse modo, quanto mais estes últimos forem atendidos e correspondidos em suas demandas e questionamentos – e que reserva grande potencial educativo e formativo nesses processos participativos – mais o sentimento de compromisso de ambas as partes, gestores públicos e população, para com a coletividade, é fortalecido.

É claro que esta noção de participação<sup>107</sup>, atrelada ao campo das políticas públicas, é bastante complexa e controvertida. No entanto, é possível inferir que as tão almejadas participação e ação cidadãs somente se realizarão se a dimensão do coletivo/social, nas variadas instâncias de usos na cidade, for efetivamente reconhecida e consagrada.

Assim como no estudo de caso anterior, “*La Città dei Bambini*”, a infância e juventude também se configuram como grupo legítimo de atenção e de voz ativa a ser considerado no âmbito das políticas públicas de fomento à participação cidadã dos habitantes. Nessa perspectiva, o “*Ciudad Educadora*” corrobora com tal visão, pois sugere

---

<sup>107</sup> Para aprofundar nesta questão, há uma gama de referências da área da Ciência Política que discute o viés da participação com maior propriedade – uma vez que os limites desta pesquisa não permitem realizá-lo. A dissertação de Eleonora Schettini Martins Cunha (FAFICH/UFMG, 2004) sob o título “*Aprofundando a democracia: o potencial dos Conselhos de Políticas e Orçamentos Participativos*” discute os aspectos que envolvem o fortalecimento da democracia a partir da participação dos cidadãos.



que as políticas para infância e juventude devam prever tais oportunidades de participação. Entende que as particularidades de direitos e deveres de crianças e jovens – pautadas nas declarações e convenções mundiais assim como nas deliberações nacionais para esse público – deverão estar garantidas, por meio da formalização de canais de diálogo (ou seja, autoridades administrativas instituindo arenas de discussão), cujo formato horizontalizado se coloca como basilar. A partir desses apontamentos, pode-se dizer que ambos os programas concordam ser imprescindível o incentivo, desde a infância, à constituição de um olhar mais comprometido com a coletividade urbana, a partir da qual derivarão aprendizados relevantes à participação e ao entrosamento mais significativo-significante dos habitantes com os lugares.

Os debates em assembleias e plenárias – como arenas de discussão institucionalizada (para atender tais grupos e também estendido à população como um todo) – constituem oportunidades de diálogo. Pela formalidade de sua proposta, reafirmam a legitimidade do processo participativo. A relação entre as autoridades administrativas e os cidadãos é, assim, cultivada a partir dessa formalização, se fortalecendo ainda mais quando combinada àquelas ditas informais.

Suscitadas no seio do próprio corpo amorfo de condicionantes *determinados* espontânea e dialeticamente na cena urbana, formas de diálogo não formais (ou seja, do cotidiano ordinário) também participam desse processo de fortalecimento das parcerias com os representantes formais da coletividade (autoridades administrativas/gestores públicos). Apesar de inúmeras e complexas – nas densas e plurais circunstâncias e vicissitudes próprias da natureza dinâmica do cotidiano nas/das cidades –, a soma das oportunidades de diálogo e dos aprendizados daí colhidos reforça o viés educativo dessas relações. Em outras palavras, o incentivo à formação de conselhos e arenas de discussão, para promover debate aberto entre os cidadãos jovens e adultos e autoridades administrativas – municipais, estaduais, nacionais e até transnacionais –, deve se encontrar motivado pelas questões que também os afetam, recorrentemente em seus cotidianos – sejam aqueles relativos às possibilidades de mobilidade na cidade, sejam ao acesso a equipamentos urbanos (culturais e de serviços públicos básicos como educação e saúde), só para citar alguns.

O CLED da Universidade do Porto propôs, para a estrutura do OCE, uma organização por eixos de investigação em torno dos processos participativos. Direcionados a especializar seus processos de pesquisa, ao mesmo tempo em que os coloca à disposição como canais de debate entre membros associados, estes eixos são compostos por uma maioria de gestores públicos da área da gestão e planejamento urbanos. Assim

como eles há também abertura àqueles de outras áreas, como aqueles da Educação e da Cultura (Patrimônio). Agrupados em seus núcleos de pesquisa, estes se constituem, pelo viés conceitual que os articula, em potenciais agentes de cooperação, no fortalecimento e disseminação dessas iniciativas educativas em torno da participação e comprometimento com a vida coletiva e pública. Dessa maneira, estariam, também, incentivando o aprofundamento mútuo da relação entre as partes, por meio das parcerias intersetoriais estabelecidas como subsídio a seus modelos de gestão transversal e compartilhada. O observatório se encontra compartimentado em quatro eixos, senão vejamos: “(1) Educação Formal e Política Educativa; (2) Associativismo, Cultura e Formação; (3) Cidadania, Participação e Questões Sociais e (4) Espaço público e sentido educativo” (OCE, 2011?).

Segundo os gestores do núcleo CLED, a cada eixo corresponde uma equipe de trabalho “dotada de autonomia de organização e de programação sem prejuízo de articulação sistemática com as equipes paralelas em reuniões setoriais ou plenárias” (OCE, 2011?). Nesse sentido, a partir desse regimento organizativo, tem-se que o princípio de compartilhamento e articulação transversal entre a ampla gama de agentes (desde gestores públicos entre si à suas parcerias com profissionais e empresas privadas do âmbito da pesquisa e implementação de projetos) encontra-se objetivado, em última instância, no estabelecimento de relações horizontais. As ressonâncias mútuas que tais iniciativas podem provocar nos âmbitos da gestão e da elaboração de políticas públicas, tanto da Gestão e Planejamento Urbanos quanto da área da Educação e Cultura, indicam o caráter abrangente que, inexoravelmente, esses programas podem propor.

Não há dúvidas também sobre a convergência de tais programas na questão da promoção à cidadania de direitos e deveres – extensivos a todos habitantes desde a infância. Com isso, querem também dizer que, tal agrupamento de profissionais de diferentes áreas e gestores públicos deve proceder em direção ao alcance abrangente e pertinente da participação e engajamento cidadãos. Cientes da diversidade e pluralidade de assuntos/temas que dizem respeito a este vasto campo da gestão de cidades, reiteram a importância do compartilhamento de visões e perspectivas oriundas de vários campos de especialização.

Além disso, à gestão urbana encontra-se reunida uma série de ações e proposições formais e normativas que não escapa em ser “desafiada” pela trama cotidiana, *informalmente* engendrada na cena urbana. A complexidade em elaborar planos de ação, programas e projetos, como substrato essencial a tais políticas públicas setoriais, se intensifica por essa razão, a própria natureza instável e conflituosa que a realidade cotidiana das e nas cidades inspira. O arcabouço técnico e especializado das áreas do conhecimento

competentes a gerir o ambiente urbano – pelo qual a tecnocracia se caracteriza –, aliado a investigações e acompanhamentos regulares dos enunciados emitidos a partir da *práxis urbana* (ou seja, da observação sensível e crítica da realidade urbana), é a “carne” deste programa. O OCE, orientado nas diretrizes do programa “*Ciudad Educadora*”, demonstrou que, a partir de suas propostas de pesquisa e intervenção, que esta abertura ao compartilhamento entre as áreas do saber científico e aquelas consideradas do saber *vulgar*, pode contribuir para a necessária revisão conceitual que pauta as ações educativas tanto quanto sua gestão.

Em certa medida, o campo da educação, como área do conhecimento recorrentemente demandado por seu papel preponderante assumido na sociedade contemporânea, tem influenciado uma proliferação de projetos/programas educativos variados, pulverizados em diferentes espaços e instâncias na cidade. Uma vez instituídos fora das escolas e, assim, desarticulados a ela, esses correm grande risco de perderem vigor e eficácia. No entanto, o “*Ciudad Educadora*”, assim como o “*La città dei Bambini*” e, em certa medida, as ações de educação patrimonial instituídas de um modo geral no Brasil, demonstraram articular suas ações educativas dialogadas com a Gestão e Planejamento urbanos às instituições públicas da educação e da cultura ao mesmo tempo em que ao ambiente escolar. Estes últimos se constituem, como foi possível observar até agora, em espaços fundamentais para que programas/projetos dessa envergadura e propostas educativas possam se fazer valer. As escolas, como ambientes, por excelência, da prática do ensino-aprendizagem, são instituições que deveriam, sobretudo, canalizar as demandas suscitadas a partir desses programas/projetos de educação para as cidades, assim como para os patrimônios, orientados pela tônica de suas possibilidades educadoras.

Por tais razões, pode-se dizer que a temática da educação se encontra ubiquamente solicitada, ou seja, vem sendo impulsionada (senão pressionada) a corresponder às inúmeras demandas originadas dessa proliferação de propostas educativas, em voga na atualidade. O alcance abrangente e vigoroso proposto e pretendido por programas educativos, como o “*Ciudad Educadora*” e demais dessa área e da educação patrimonial não poderá, desse modo, vingar prescindindo da parceria com as escolas.

Além disso, a aliança entre o conhecimento técnico-científico e as oportunidades de aprendizado informal e espontaneamente ensejado na e pela cena urbana é uma potente estratégia capaz de retroalimentar a relação dialética entre teoria e prática. A necessária revisão de conceitos, no sentido de sua correspondência, senão coerência com a prática demonstra que os atores envolvidos no ensino-aprendizagem –, no caso das escolas: alunos e, do mesmo modo, professores – têm papel fundamental, senão também decisivo,

nesse processo. Ao mesmo tempo em que criam e recriam suas práticas no cotidiano, os sujeitos reveem, podem até reformular, os pressupostos conceituais que pautam suas ações. O filtro da experiência viva nos lugares, nesses casos, conduzido por uma educação vinculada aos patrimônios, à sua inserção dinâmica nas cidades e a todo o universo de materialidades e imaterialidades que os cercam, é, por essas prerrogativas, aquele capaz de potencializar as oportunidades educadoras.

Apregoados no OCE, fatores, sobretudo, os espaciais, como a localidade e a proximidade, contribuem nos processos educativos de elaboração e de implantação de políticas públicas. Nesse sentido, apontam que a primeira condição estabelecida para que uma política educativa local possa se afirmar é

a existência de uma descentralização efetiva, acompanhada da autonomia do sistema educativo, para que localmente se possam elaborar projetos e mobilizar agentes e recursos necessários para os concretizar (OCE, 2011?).

Isso implica uma mudança no âmbito da atuação das políticas de viés educativo que, pautadas na “descentralização efetiva”, deve buscar ir além das modalidades educacionais formais, as escolas, incluindo-as de maneira intercambiada às intervenções nas variadas instâncias espaciais da cidade. Em outras palavras, as secretarias de educação, sobretudo, devido às suas atribuições formais, devem se re-estruturar organizacional e operacionalmente, com vista a participar, de maneira mais articulada, nas propostas educativas da pauta da gestão urbana. Sem dúvida que isso exige um esforço e uma vontade políticos vigorosos de ambas as partes, da educação/cultura e da gestão urbana.

O apoio e o incentivo tanto financeiro quanto *político* do governo a tais órgãos se colocam como imprescindíveis para que as parcerias e alianças desse processo possam honrar suas propostas abrangentes e transversais. O diálogo entre tais partes não deveria, desse modo, divergir no propósito que os une que é, em última análise, a proposta educativa de ampliação da consciência em torno da coisa e vida públicas, que perdura no tempo e espaço das cidades, como sinal de resistência, relevância e significância, e que pode ser entendida como patrimônios.

Nas instâncias urbanas, tais como “nos programas culturais, equipamentos coletivos, ambiente urbano, praças e vias públicas, arquitetura das zonas habitacionais, etc”, citadas pelo OCE como espaços distribuídos ao mesmo tempo em que condensados no corpo das cidades, se encontram, como se podem ser percebidos, os referenciais para onde tais oportunidades de aprendizado podem potencialmente emergir. Assim como o programa “*La Città dei Bambini*” entende a cidade em sua totalidade como o espaço público, o programa

“*Ciudad Educadora*” corrobora tal premissa. Este último acrescenta a importância da promoção e do incentivo do acesso a essas inúmeras instâncias que compreendem e se articulam ao espaço público.

Considerando o amplo leque de especialistas e agentes políticos solicitados e mobilizados a cumprir com a proposta deste programa, pode-se dizer que a tarefa de impulsionar iniciativas de cooperação e parceria seja aquela que mereça as maiores investidas. Articulá-los, no âmbito desta causa, neste caso, a das “*Ciudad Educadora*” é, pois, um dos grandes desafios que a gestão pública, de uma maneira geral, tende a enfrentar. Ainda mais quando a demanda latente no mundo contemporâneo é pela interdisciplinaridade tanto teórica quanto prática. E isso se deve ao fato de os temas/assuntos relacionados à questão urbana serem cada vez mais demandados pela interdependência com que são acometidos, no âmbito das dinâmicas urbanas e de sua gestão, atrelada à *práxis urbana*. Desse modo, falham em se realizar efetivamente por meio de sua “dependência setorial”, ou seja, a partir de suas perspectivas fragmentadas e especializadas.

Justificada, em grande parte, pelas tendências contemporâneas da Ciência, (análises mais integrais da realidade, ou seja, menos compartimentadas e fechadas em seus campos de domínio especializado), a gestão pública compartilhada, como um corpo flexível e ativo, tem o compromisso de lidar com a complexidade e a densidade própria desses processos associativos, que vêm sendo, por tudo isso, recorrentemente demandado por uma ampla gama de atores sociais.

Sob esse aspecto e no âmbito da implantação do programa “*Ciudad Educadora*”, a Câmara Municipal de Lisboa elaborou, como iniciativa de fortalecer a atividade associativa entre as políticas setoriais, uma carta municipal proveniente das iniciativas de adoção da proposta do programa *Cidades Educadoras*. Denominada *Carta Educativa*, propõe consolidá-la como instrumento de análise sobre a situação dos equipamentos escolares e de ensino na cidade, assim como a possibilidade de utilizá-la como planejamento prospectivo para a promoção da inclusão de edifícios e equipamentos educativos no conselho gestor deste projeto municipal. Nessa linha, a *Carta Educativa* vem anunciar que sua inserção no Plano Diretor Municipal firma o compromisso de estabelecê-la como constituinte do aparelho legal responsável pela gestão da cidade. Neste âmbito e no sentido de enriquecer os dados existentes, a Câmara decidiu desempenhar consulta à comunidade educativa de Lisboa, por meio da aplicação de questionário, para obter informações mais fidedignas sobre a realidade do campo das práticas da educação e da cultura.

Além de Lisboa, cidades de diversos outros países, como Colômbia, Argentina, Peru, França, Dinamarca, Canadá, Portugal e outros, também foram consideradas como “Cidades Educadoras”. Análises da AICE comprovaram o comprometimento com as propostas do programa “*Ciudad Educadora*”, em investir um re-desenho no formato de suas gestões públicas. No Brasil, este programa contabilizou, até o momento, 16 cidades signatárias da Carta *Ciudad Educadora*. São: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba.

A cidade de Belo Horizonte (MG), em decorrência do histórico da Secretaria Municipal de Educação<sup>108</sup> no campo da implementação de projetos/programas como o “Escola Integrada”<sup>109</sup>, que amplia o tempo na escola com fins à promoção e à diversificação das atividades curriculares, foi agraciada com o título de Cidade Educadora, no ano de 2005. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Lei Municipal nº 9.011/2005<sup>110</sup>, um instrumento de gestão que visa premiar ações em cinco categorias<sup>111</sup>, no tocante ao cumprimento dos termos estabelecidos pela Secretaria e respaldados na Carta. Essa premiação alcançou, em 2011, sua terceira edição e que é publicada anualmente no Diário Oficial do Município (DOM). Apesar de as premiações terem sido instituídas em 2005, a adesão da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), instituída coordenadora da Rede Territorial Brasileira, já havia sido formalizada no ano de 2000.

Tendo em vista essas ações empreendidas no município de Belo Horizonte, pode-se inferir que o programa “*Ciudad Educadora*” vem obtendo resultados positivos, em sua

<sup>108</sup>Na dissertação de mestrado Leandro da Costa Fialho (2010), sob o título *Programa Mais Educação: uma política societal?* – versa sobre as políticas do governo voltadas à educação integral no Brasil, que tem como dois estudos de caso a cidade de Belo Horizonte e Brasília. Em ambos os casos, apresentam um breve histórico das iniciativas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, justificando a escolha, no caso de Belo Horizonte demonstrar expertise em educação integral. “Esta cidade implantou esta política educacional, desde 2005 e, portanto, antes do Mais Educação, iniciado em 2008”, conta Fialho.

<sup>109</sup>O Programa Escola Integrada, criado em 2006, pela Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, tem como proposta ampliar a carga horária escolar de quatro horas e meia para nove horas. Este programa atende a alunos com idades entre seis e 14 anos, e oferece oficinas de esporte, cultura e lazer, além de acompanhamento escolar. Segundo os coordenadores do programa trata-se também de introduzir uma maneira diferente de passar os conteúdos em sala de aula, privilegiando o cruzamento dos conteúdos disciplinares. No tocante às parcerias o programa conta com a participação de instituições de ensino superior, governo municipal, e organizações não governamentais. A ponte entre essas entidades e a escola é feita por um professor comunitário. Esses professores coordenam atividades extramuros da escola, utilizando não apenas o espaço físico da escola, mas também parques, bibliotecas públicas e até mesmo dentro da própria comunidade, com acompanhamento pedagógico.

<sup>110</sup>“O III PRÊMIO BH CIDADE EDUCADORA - PARCEIROS DA ESCOLA INTEGRADA tem a finalidade de destacar, reconhecer e estimular ações de empresas privadas, sociedades cooperativas, instituições de ensino, entidades governamentais, fundações e organizações sociais sem fins lucrativos, pessoas físicas e agentes públicos, que direta, ou indiretamente, contribuam com a Educação Integral das crianças e adolescentes, em articulação com o Programa Escola Integrada ou o Programa Escola Aberta e sem ônus para o Município de Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE/SMED/PBH, 2010).

<sup>111</sup>As cinco categorias de premiação do BH CIDADE EDUCADORA são: (1) Categoria empresa privada e sociedade cooperativa; (2) categoria governo; (3) categoria instituições de ensino; (4) categoria entidades sem fins lucrativos; (5) categoria pessoas físicas (BELO HORIZONTE/SMED/PBH, 2010).

proposta de estímulo à revisão das agendas políticas urbanas, contribuindo, desse modo, a um aprimoramento de sua gestão e, conseqüentemente, dos produtos daí advindos. Programas como “Escola Integrada” são um desses produtos que vêm demonstrando que, acordos com demais instâncias da política urbana, que visam gestão/elaboração compartilhada e transversal de suas políticas públicas, oferecem um amplo leque de possibilidades de efetivarem suas propostas educadoras para a cidade, bem como para os patrimônios nela inscrita.

Nesse caso, a AICE exerceu um papel fundamental no sentido de impulsionar e dar suporte a essas políticas educadoras. Contudo, o que indica ainda ser necessário, a partir das experiências em Belo Horizonte e no Brasil de uma maneira geral, é que as articulações intermediadas institucionalmente dependem, na maioria dos casos, de uma plataforma de gestão compartilhada referencial, ou seja, de um organismo ou associação comprometido com parcerias entre as entidades vinculadas ao campo da educação e as do âmbito da gestão e planejamento urbanos e, do patrimônio. Boa parte dos programas de educação patrimonial no Brasil sugere, nesse sentido, que carece de um respaldo contratual formalizado entre as instituições potencialmente parceiras (em essência, as da educação e da cultura). Muito do que se realiza em termos dessas parcerias é estabelecido na ausência de um contrato formal firmado entre as partes. A maneira espontânea e aleatória com que ocorrem, nesse cenário dos programas/projetos de educação patrimonial, demonstra que as parcerias dependem, na maior parte dos casos, de iniciativas movidas à transversalidade e ao compartilhamento de suas políticas setoriais.

Por fim, apesar de essa tendência se configurar um entrave para a continuidade de tais parcerias, no programa “Educação para o Patrimônio”, da Diretoria de Patrimônio Cultural (DIPC/FMC) – entidade competente na área das políticas culturais da cidade de Belo Horizonte – no tocante à formalização de contratos entre a autarquia de cultura e da Secretaria de Educação, ambas obtiveram sucesso em assegurar a ininterrupção do programa durante o período contratual. Como será visto mais detalhadamente nos estudos de caso, este programa se pautou pelo compartilhamento de *expertises* para a montagem dos conteúdos programáticos. No entanto, a gestão em parceria entre os órgãos do patrimônio e da educação formal não contou com o apoio de um organismo ou associação que regulasse essa aliança.

### 3.2.1.3 *Architecture and Children Environment Education*<sup>112</sup>

Considerando o foco das propostas educadoras dos dois estudos de caso anteriores, “*La città dei Bambini*” e “*Ciudad Educadora*”, no tocante à implantação de uma política educacional articulada intersetorial e interinstitucionalmente às políticas urbanas dos municípios –, no primeiro caso, específico para crianças e jovens no período escolar, e, no segundo, extensivo a todos os cidadãos – pode-se dizer que o terceiro estudo de caso vem cumprir com a proposta de convergir esta análise, que partiu de um objeto amplo de pesquisa/intervenção, a cidade, para aquela do campo específico da Arquitetura e do Ambiente Construído. Sendo assim, propõe-se, a partir deste terceiro estudo de caso internacional, o programa “*Architecture and Children Environment Education*”, discutir as estratégias de introdução de temáticas relacionadas a este campo específico, nas escolas, como uma política destinada a atender diretamente o sistema educacional formal, nos países membros da rede *Built Environment Education* (BEE Network).

Ao contrário dos dois primeiros casos, cujo foco estava centrado em lidar com a complexidade em torno da dinâmica urbana, da relação da cidade com suas “partes” como substrato para suas propostas educativas, dedicadas às políticas urbanas, em seu papel educador, este programa, concebido por uma equipe da União Internacional de Arquitetos (UIA)<sup>113</sup>, representada por dois países, França e Alemanha, tem como proposta versar sobre “partes” da cidade, os edifícios, espaços públicos, tanto os intersticiais quanto os ditos por excelência – as praças, vias públicas, etc. Dessa maneira, propõe a criação de uma disciplina própria, ao mesmo tempo transversal, para tratar dessas temáticas específicas do campo da Arquitetura e do ambiente construído. A inserção desta disciplina na grade curricular do ensino formal (primário e secundário/fundamental e médio) se encontra pautada, em sua proposta central, no incentivo a jovens e crianças a se apropriarem dos atributos espaciais e arquitetônicos dos lugares na cidade.

Atributos esses que estão bem alinhados com os conceitos do arquiteto holandês Herman Hertzberger e que são apresentados em sua obra seminal, *Lições de Arquitetura*

<sup>112</sup>“Arquitetura e Educação para crianças do Ambiente [Construído e Natural]” – Ensino sobre Arquitetura/Ambiente [Construído e Natural] nas escolas do ensino primário e secundário. Este programa possui uma rede de países parceiros, denominada “UIA BEE Network” (Rede da União Internacional de Arquitetos para o “Built Environment Education”). Esta rede conta com um *website* no qual se compartilha projetos entre os países membros assim como constam documentos referenciais para esse público jovem, como plano de diretrizes e premissas. Informações relativas a estas questões e aos programas implementados em diferentes países da rede BEE encontram-se neste *website*.

<sup>113</sup>“The International Union of Architects was founded in Lausanne (Switzerland) on 28th June 1948, to unite the architects of the world without regard to nationality, race, religion, or architectural doctrine, and to federate their national organisations”(UIA BEE Network, 2008?).



(1999). Em linhas gerais, pode-se dizer que, para Hertzberger, os atributos espaciais e arquitetônicos (dos quais o programa sugere como recursos do processo de ensino-aprendizagem sobre Arquitetura e ambiente construído) compreendem mais do que uma “percepção puramente visual”. Para ele,

O desvendamento pela arte e pela ciência do século XX de camadas de significado nunca suspeitadas mudou nossa maneira de ver e, portanto, também nossa maneira de sentir. O mundo mudou porque agora vemos as coisas de um modo que não víamos antes, ou melhor, de um modo de ver que não percebíamos antes. (HERTZBERGER, 1999, p.266).

Ele aponta que o espaço da arquitetura e o ambiente construído da cidade devem compreender atributos tais de modo a acomodar as diversas situações que afetam a maneira de as pessoas experimentarem os espaços da cidade e seus edifícios. O autor acrescenta, dessa forma, que os espaços não só devem ser capazes de se adaptar às condições climáticas e aos fenômenos a eles relacionados, como também devem levar em conta os diversos tipos de usos. É a partir daí que os sujeitos “comunicam” (a partir de dinâmicas interativas e interpretativas) com os atributos presentes nos espaços e arquiteturas, por meio de sentimentos, sensações e reflexões, particulares a cada pessoa, segundo seu padrão de expectativas. As percepções cognitivo-sensoriais não se encontram somente “relacionadas ao que se vê, como também no que se ouve, se sente, e até mesmo no que se cheira – assim como nas associações que despertam”, que indicam que tais atributos devem ser capazes de suscitar o que não é realmente visível, ou seja, “despertar associações de que não tínhamos consciência antes” (IBIDEM, p.230).

A UIA visa, como idealizadora do programa, a inclusão de conteúdos da área da Arquitetura e ambiente construído, cujas temáticas convergem e tangenciam as discussões em torno dos patrimônios materiais. A estratégia proposta é a de ampliar as oportunidades de tratamento desses conteúdos – *a priori* específicos do campo do conhecimento da Arquitetura e do ambiente construído – em diálogo com as demais disciplinas e temáticas de interface com esta área, por exemplo, Geografia, História, Literatura, e até em alguns casos com a Matemática e Ciências do Ambiente Natural <sup>114</sup>. Em face desse campo multifacetado,

<sup>114</sup>A lista das matérias escolares de interface com arquitetura sugerida no *Built Environment Guidelines*, 2nd edition, 2008, é ampla: “*School Subjects: Mathematics; Physics; Chemistry; Biology; Environmental Studies; History; Geography; Social, Political, Civic and Environmental Studies; Classical studies; Religious studies; Psychology; Health & Safety; Aesthetics; Art and Design; Photography; Languages; Literature; Music; Crafts; Technology; Technical drawing; Construction Studies; Computer studies; Media studies; Business studies*”/ Matérias Escolares: Matemática; Física, Química; Biologia; Estudos ambientais; História; Geografia; Estudos Sociais, Políticos, Cívico e Ambientais; Estudos Clássicos; Estudos Religiosos; Psicologia; Saúde e Segurança; Estética; Arte e Desenho; Fotografia; Línguas; Literatura; Música; Artesanato; Tecnologia; Desenho Técnico; Estudos da Construção; Estudos Informativos; Estudos Midiáticos; Estudos Empresariais. Como se pode perceber a variedade de temas que converge e tangencia o campo da arquitetura e do ambiente construído

o amplo leque de interfaces implica propostas metodológicas bem estruturadas e formalizadas. Isso significa que estas devem ser assumidas como instrumentos basilares do entrecruzamento de conteúdos afins. A sistematização desses processos de *alinhavo* interdisciplinar demanda um conhecimento dos conteúdos programáticos inscritos na grade curricular formal, para que uma equipe multidisciplinar possa realizar este trabalho.

Tendo em vista que este programa propõe a inserção desse conteúdo específico como uma disciplina a constar no histórico escolar e não como um tema a ser tratado periodicamente por meio de projetos (curriculares e extracurriculares), a interdisciplinaridade se avoluma de modo a constituir premissa básica de sua proposta educativa. A proposta deste programa se concentra em proporcionar aos alunos (crianças e jovens) a ampliação de seus conhecimentos, suas habilidades e suas sensibilidades com relação ao ambiente construído e, especialmente, à Arquitetura.

A Arquitetura, como um campo que transcende as artes visuais<sup>115</sup>, é a que tem impacto direto e inevitável sobre o dia a dia das pessoas. Esse apontamento é evidenciado logo nas primeiras linhas da parte introdutória do documento de diretrizes do programa “*Built Environment Guidelines*” (2nd edition, 2008), que se vê a seguir:

Of all of the arts, Architecture probably has the most direct and unavoidable impact on our everyday lives. We can ignore painting, sculpture, theatre, music, literature; we can't escape architecture. The built environment – our buildings, villages, towns, cities and landscapes - provides the framework for all human activity and interaction. We give it form and it forms us. And the future quality of that environment will be determined by the children of today. Their ability to make sound decisions will depend on the knowledge, skills and abilities they gain in the course of their education<sup>116</sup> (UIA/*Built Environment Guidelines*, 2nd edition, 2008?).

Nessa perspectiva, ressalta o quão importante o teor da proposta desse programa é para as crianças. Reconhecer a relevância de se trabalhar com elas, questões que permeiam o ambiente construído é demonstrar que muitas de suas decisões de agora se prefiguram determinantes para a qualidade de vida futura das cidades. O tratamento destas temáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e sensibilidades nos alunos, se

---

perpassa não só o universo das artes visuais e das ciências exatas, mas, sobretudo a área da política, da economia e de temáticas da contemporaneidade como estudos envolvendo tecnologia e os *media*.

<sup>115</sup>Para Flávio Carsalade, a Arquitetura, em função de sua natureza peculiar em relação às demais artes visuais, é uma arte que se faz a partir de seu uso e é feita para servir e materializar as sociedades (...). Tanto o edifício quanto a cidade e a paisagem estão em constante transformação, diferentemente de um quadro ou uma escultura (CARDALADE, 2007, p. 336).

<sup>116</sup>“De todas as artes, a Arquitetura provavelmente é aquela que tem maiores impactos diretos e inevitáveis ao nosso dia a dia. Nós podemos ignorar pintura, escultura, teatro, música, literatura; não podemos escapar da arquitetura. O ambiente construído – nossos edifícios, vilas, cidades pequenas, médias e grandes, e a paisagem – proporciona a moldura de toda a atividade humana e sua interação. Nós lhe damos forma assim como ele nos forma. E a qualidade futura desse ambiente será determinada pelas crianças de hoje. As suas habilidades de tomada de decisão sensata dependerão do conhecimento, sensibilidades e habilidades que eles ganham no curso de sua educação” (tradução direta nossa).

concentra, portanto, em contemplar processos de ensino-aprendizagem que se referenciam, não tão somente na assimilação de conhecimentos específicos das particularidades formais do ambiente construído, mas, além disso, nas aptidões que daí podem ser construídos, os substratos cognitivo-sensoriais, como motor para suas experiências cotidianas. A vivência nos espaços e em tudo que estes e os edifícios juntos acomodam, suscita, nesse sentido, sensações, sentimentos e assimilações de tal modo a potencializar, senão retroalimentar, processos de ensino-aprendizagem formais.

Com efeito, essas experiências dizem respeito prioritariamente aos espaços que jovens e crianças frequentam cotidianamente, como suas casas, escola e bairro. Segundo a UIA, esse universo imediato “comunica às crianças mensagens sobre seus lugares no mundo” e conferem contexto, um “quadro de vida” que participa tanto na qualidade física quanto psicológica de suas vidas, pois são elas as bases para os primeiros *ensaios* de seus papéis como futuros cidadãos. Nessa perspectiva, a UIA acrescenta

If they can acquire a language and an understanding of the concepts and reference points of architecture, heritage and environment, they will understand the reasons for buildings, their functions, forms, materials and meanings and become more alert to the sensations induced by forms, volumes, materials, colour and light <sup>117</sup> (UIA/*Built Environment Guidelines*, 2nd edition, 2008?).

Potencializada por essa experiência proposta a ser desenvolvida no curso desse programa, com relação ao conhecimento dos atributos espaciais e arquitetônicos, a interação entre as crianças e o ambiente construído constitui, para elas, em oportunidades de vivências mais conscientes e participativas com e nos espaços da cidade. Cientes da importância do exercício dessas habilidades/sensibilidades, relacionado a tais atributos dos edifícios e espaços (ambiente construído) – elucidados pelos idealizadores do programa, tais como forma, volume, material, cor, luz –, advertem que essas oportunidades de interação mais consciente com suas propriedades físicas e qualitativas poderão despertar, nos alunos, uma cadeia de novas sensações, antes experimentadas sob outro código/registro, outra linguagem que não a do ambiente construído.

As atividades propostas de um contato investigativo acerca dos detalhes construtivos, bem como do histórico e da relação dos edifícios com os espaços da cidade, possibilitam aos jovens assimilar, de maneira consciente, as propriedades formais e qualitativas dos espaços. Nesse sentido, estariam compondo um arcabouço de atributos

---

<sup>117</sup> “Se eles conseguirem adquirir uma linguagem e um entendimento dos conceitos e pontos referenciais da Arquitetura, do patrimônio e meio ambiente, eles poderão entender as razões das construções, de suas funções, formas, materiais e significados e [assim] tornarão mais alertas às sensações induzidas pelas formas, volumes, materiais, cores e luz” (tradução direta nossa).

espaciais e arquitetônicos de suporte às suas vivências cotidianas, cujo “impulso educador” se ajusta, recorrentemente, de maneira a acioná-los sobre a importância do processo de conscientização dos “direitos e responsabilidades que os cidadãos deverão se comprometer por um futuro sustentável” (UIA/Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008?).

Com base nessas premissas apontadas no documento de diretrizes do programa, encontram-se também ali traçados 10 objetivos que se destacam pelas propostas alinhadas a promover nos jovens:

(1) Sensory awareness of the spaces – public/private, interior/exterior - that they move and live in; (2) Awareness of roles, rights and responsibilities in the creation of the built environment; (3) An appreciation of their architectural heritage and of contemporary architecture; (4) An understanding of the relationship between the built and natural environment and of the link between sustainable development and quality of life; (5) The vocabulary they need to discuss the qualities of buildings and places and how they relate to the life of a community; (6) Experience of the analytical and problem-solving methods of the design process; (7) The capacity to work in a team, to observe, to identify problems and find creative solutions; (8) The opportunity to experiment with techniques, forms and materials; (9) The capacity to exercise sensitivity and imagination, taste and critical judgment; (10) The discovery that architecture is a creative intellectual task of research and design that draws on humanity, culture, heritage, nature and society;<sup>118</sup> (UIA/Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008).

Não há dúvidas de que tais expectativas se configuram pertinentes tanto quanto coerentes com a proposta do programa, mas é no longo prazo do processo educativo dos indivíduos que esses pontos, de fato, ganham vigor e consistência. Quanto mais isso for reforçado no decorrer de suas vidas, quanto mais se incentivar iniciativas educativas subsidiando os processos de interação dos sujeitos com os lugares, as edificações, os fatos (os patrimônios culturais em seu sentido amplo), mais fluentemente esses objetivos serão alcançados.

No que diz respeito à extensão dessas ações educativas, que abarcam também habitantes em suas outras fases da vida (que não só as do período escolar), há o programa “*Ciudad Educadora*” que, como visto, incentiva a continuidade de projetos/programas, a princípio, concebidos como políticas setoriais, por meio do fomento a parcerias

---

<sup>118</sup>(1) Consciência sensorial dos espaços – públicos e privados, interior e exterior – por onde eles circulam e vivem; (2) Consciência dos papéis, direitos e responsabilidades na criação do ambiente construído; (3) Uma apreciação da arquitetura patrimonial e daquela contemporânea; (4) Uma compreensão da relação entre ambiente construído e natural e da conexão entre desenvolvimento sustentável e qualidade de vida; (5) O vocabulário que precisam para discutir as qualidades dos edifícios e lugares e como se relacionam à vida de uma comunidade; (6) Experiência dos métodos analíticos e de solução de problemas nos processos de desenho (design); (7) A capacidade de trabalharem em equipe, de observarem, de identificar problemas e encontrar soluções criativas; (8) A oportunidade de experimentarem com técnicas, formas e materiais; (9) A capacidade de exercitar sensibilidade e imaginação, gosto e julgamento crítico; (10) A descoberta que arquitetura é uma tarefa intelectual de pesquisa e desenho (design), que implica na humanidade, cultura, patrimônio, natureza e sociedade”(tradução direta nossa).

comprometidas com a totalidade dinâmica da cidade. Assim como este programa, o “*Architecture and Children Environment Education*” também sugere ir além do próprio incentivo à construção transversal e compartilhada de políticas urbanas setoriais. O que esses programas, de fato, sinalizam, a partir dessas propostas de gestão, se encontra alinhado ao objetivo último de suas iniciativas educativas, que é o estímulo aos indivíduos para que projetem novos olhares e, desse modo, cultivem uma nova consciência acerca das potencialidades educativas concentradas na cidade e dela emergidas.

Para a UIA, a promoção dessa consciência espaço-sensorial, ampliada por meio das atividades propostas no programa<sup>119</sup>, consiste, antes de tudo, em garantir aos jovens que, a partir do acúmulo dessas oportunidades, se possa manter vivo, ao longo de suas vidas, o “impulso educador” que alimenta suas experiências de aprendizagem. A propriedade e a consistência dos conteúdos, oriundos dessas temáticas da arquitetura/ambiente construído, denotam, pois, a amplitude das possibilidades com que tais oportunidades contam, no sentido de fomentarem aprendizados destinados a incitar experiências vivas e conscientes nos lugares.

À medida que acumulam essas experiências e, desse modo, (re)conhecimentos acerca dos lugares, os indivíduos estão investindo na construção de seu quadro de valores, ou seja, daquele alcançado por meio das relações identitárias estabelecidas nos e com os lugares, as edificações, os fatos neles ocorridos. Diante dessa prerrogativa, os idealizadores do programa argumentam que a introdução dessa temática nas escolas certamente provocará tais efeitos, que no longo prazo, poderão gerar impactos multiplicadores expressivos, no tocante à relação das sociedades com as qualidades espaciais e arquitetônicas dos lugares.

Reiterando a assertiva que distingue a Arquitetura como um campo multidisciplinar, cuja construção se baliza, como visto, em conhecimentos de várias outras áreas, como História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Ciência, Matemática, Semântica, Literatura, Pintura, Escultura, Música e Tecnologia, a UIA sugere que a inserção dessa temática, no corpo curricular, possibilita, em troca, irrigar assim como enriquecer e contextualizar os conteúdos nessas disciplinas. Essa relação dialógica e contributiva entre essas áreas do conhecimento é, pois, o potencial máximo que não só a Arquitetura, mas também os demais campos podem se beneficiar.

---

<sup>119</sup>O conjunto de atividades propostas pela *Built Environment Education Network* que o governo irlandês implementou nas escolas públicas do país está no Anexo P.

A concepção de qualquer objeto arquitetônico envolve habilidades, tais como “documentação, organização, análises, pensamento crítico, comunicação, decisão e imaginação tanto quanto *design sensibility*” (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008), que podem influenciar incisivamente na formação do pensamento dos alunos. Integradas, visuais e não lineares, as sensibilidades desenvolvidas no processo criativo de elaboração de projetos arquitetônicos, podem, segundo eles, contribuir para a consolidação de habilidades que, como apontado anteriormente, diz respeito àquelas relacionadas a aptidões comunicativas e de resolução de problemas de pesquisa (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008). Os alunos, beneficiados por tais processos de desenvolvimento de habilidades/sensibilidades poderão utilizar esses aprendizados em outras disciplinas e áreas da vida, pois, os tópicos relacionados ao ambiente construído e Arquitetura se constituem em excelentes veículos para as propostas pedagógicas das escolas. Além disso, podem se suceder como fortes motivadores ao processo de ensino-aprendizagem que a própria gama e teor das matérias e assuntos sugere, incitando ademais, oportunidades de colaboração e cooperação entre os professores de diferentes disciplinas.

Nessa perspectiva, projetos/programas de educação patrimonial, em alguns casos, articulados às demais políticas da gestão urbana, no Brasil, vêm apontando compartilhar dessa ideia em torno das possibilidades interdisciplinares dos conteúdos programáticos nas escolas, ainda mais motivada pela formalização dessa proposta nos parâmetros curriculares nacionais, os PCN (1997). No entanto, o que demonstra ser um entrave para a sua realização está no fato de as equipes de professores se sentirem mal preparadas, questionando, desse modo, a complexidade que é própria do tratamento interdisciplinar de novos assuntos/temáticas com as próprias disciplinas da grade curricular formal.

Em face desse cenário de desafios conjunturais que o campo da Educação assim como o do Patrimônio e da Gestão de Cidades no Brasil, em certa medida, enfrentam, pode-se dizer que proposta do “*Architecture and Children Environment Education*” indica caminhos para superá-los. As parcerias que assinalam entre arquitetos / construtores / planejadores urbanos e equipe de professores do ensino formal sugerem que a introdução transversal de temáticas da arquitetura e do ambiente construído deve ser trabalhada em conjunto. Nesse sentido, a UIA adverte que essas práticas pedagógicas de ampliação da grade de disciplinas devem ser formalizadas no âmbito de oficinas (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008). Propostas para serem especialmente conduzidas por profissionais da área da Arquitetura e do Urbanismo, essas oficinas têm o propósito de desenvolver, na equipe de professores participantes, sensibilidades e conhecimentos com

relação aos atributos espaciais e arquitetônicos dos lugares/edificações, para que, assim, possam compartilhá-las de maneira mais segura e consistente, com os alunos no curso de suas atividades escolares.

Não há dúvidas, desse modo, que o processo de ensino-aprendizagem se enriquece em sua proposta colaborativa entre professor e aluno. Quanto mais se investir na formação dos professores – nessa perspectiva de cooperação entre pares e também entre os alunos – , mais se desenvolverá habilidades e sensibilidades que lhes serão úteis no desempenho de suas atividades, e que são, em essência, extensivas às múltiplas dimensões de suas vidas. O caráter multiplicador que daí advém – e que se encontra implicitamente estabelecido na proposta deste programa – sugere que o tratamento dessas temáticas transversais da arquitetura e do ambiente construído proporciona aos envolvidos no processo, seja como aprendizes ou mestres, identificarem as qualidades educativas inscritas e suscitadas nos espaços e a partir de suas simbologias. Em outras palavras, entendem que professores tanto quanto alunos se beneficiarão desses processos de ensino-aprendizagem, podendo fomentar, a partir daí, visão mais crítica acerca das questões relacionadas aos espaços que habitam, trabalham, circulam e usufruem.

Com efeito, isso significa que professores e alunos poderão ampliar seus domínios em torno dos conceitos relacionados à arquitetura/ambiente construído, de maneira a compreendê-los (em seu duplo sentido) como um arcabouço de atributos espaciais e arquitetônicos, referencial a seus processos de significações e (re) construção de simbologias. Os usos cotidianos nos diferentes espaços e instâncias da cidade são, por tudo isso, oportunas práticas em que tais atributos podem ser suscitados, assim como advertidos. Dessa maneira, essas oportunidades de se colocar em prática tais conhecimentos atestam o sem-número de possibilidades educativas que o ambiente urbano e suas edificações encerram e inauguram.

Tendo em vista a amplitude e a abrangência dessas práticas educativas, a UIA ressalta que, para que as oficinas com os professores ocorram, é necessário o estabelecimento de parcerias com as associações de classe dos profissionais da Arquitetura (*Architects associations*), bem como com as autoridades municipais, ou melhor, com os gestores das políticas setoriais, em especial, relacionados ao campo da Educação. Assinala que os países bem-sucedidos no desenvolvimento desse programa nas escolas foram aqueles nos quais as parcerias se formalizaram entre secretarias municipais de educação e associações de classe, e não tão somente se restringiram a escolas, em particular. Adotar esse programa como uma política municipal de educação foi, segundo a UIA, fundamental

para a continuidade e a abrangência de sua proposta nas escolas dos municípios (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008).

Tais alianças evidenciam que é igualmente necessário assessorar os profissionais da área da Arquitetura/ambiente construído para o desenvolvimento conjunto dos projetos pedagógicos, ou seja, eles também devem participar dos processos de construção da grade dos conteúdos programáticos. A troca promovida entre ambos os profissionais, nessas ocasiões e no decorrer das oficinas, sugere aos professores que, a partir daí, possam prosseguir de maneira mais independente na condução dos conteúdos programáticos.

De acordo com os idealizadores do programa, há uma gama de questões que precisa ser investigada e estruturada para que tais parcerias sejam formalmente estabelecidas, ou seja, para que cada uma das partes esteja ciente das atribuições que deverá desempenhar. Para isso, assinalam quatro pontos importantes que deverão ser analisados:

- (1) who has the interest and the skills to collaborate in developing Programmes?
- (2) who has the power to make decisions/grant approval on what is taught to children?
- (3) who may contribute to funding the development of Programmes or to the costs of using them in schools?
- (4) who is in a position to promote the use of the Programme when it are [sic] completed?<sup>120</sup> (UIA/Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008?).

Considerando as especificidades de implantação deste programa nas escolas, as questões apontadas advertem que é preciso esclarecer quem são os possíveis parceiros colaboradores nas suas diferentes áreas para que, dessa maneira, possam deliberar acerca das estratégias de desenvolvimento e disseminação do programa (financiamento e promoção). As agências de apoio institucional figuram como peças fundamentais para o sucesso desse programa. Tanto as secretarias de educação quanto as entidades de classe são, nesse sentido, potenciais agências para a implantação deste programa nas escolas. A necessária formalização de contratos firmados entre tais partes visa, a princípio, especificar e estabelecer as atribuições competentes a cada um dos parceiros. Na ausência desta etapa, o programa ficaria refém das vicissitudes (flutuações) nas relações entre seus membros. O respaldo contratual entre as partes é um instrumento imprescindível de formalização das parcerias como também uma ferramenta útil à administração de imprevistos, comuns em qualquer cenário *multi* referencial.

---

<sup>120</sup>(1) Quem tem interesse e habilidade para colaborar no desenvolvimento de Programas? (2) Quem tem o poder de tomada de decisão/garantir aprovação daquilo que é ensinado às crianças? (3) Quem poderá contribuir financiando o desenvolvimento de Programas ou para os custos de seu uso [desses programas] nas escolas? (4) Quem está na posição de promover o uso do Programa quando ele está concluso?" (tradução direta nossa).



Especificamente no tocante às oficinas com os professores (*Teacher training courses*) sobre Arquitetura e Ambiente Construído, o projeto ressalta as atribuições de cada profissional para se estabelecer os pontos que deverão ser abordados nessa ocasião. Abordagens que vão desde um panorama básico conceitual da arquitetura – assinalando a natureza do processo de projeto (*design process*) bem como seu vocabulário mais amplo acumulado na sua história – até as questões relacionadas a processos mais contemporâneos, por exemplo, o cenário *multi* referencial de novos atores, em debate acerca dos direcionamentos no campo do Ambiente Construído (como um todo e de suas partes, a Arquitetura) na atualidade (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008).

Tendo em vista essas abordagens, o projeto acrescenta que as experiências sensoriais, decorrentes do aprofundamento de tais atributos espaciais e arquitetônicos, também deverão ser, posteriormente, discutidas e problematizadas entre os professores e os arquitetos nas oficinas. Essa estratégia visa a não só inspirar os professores na perspectiva de uma educação através da experiência, mas, sobretudo, e de fato indica, que seus alunos poderão, por consequência, acumular mais aprendizados significativos, à medida que as atividades didáticas propostas registrarem e considerarem toda a subjetividade envolvida nesses processos de ensino-aprendizagem. As sensações, os sentimentos, as significações e as simbologias, deverão ser entendidas, desse modo, como substratos – e também “requisitos” – para alcançarem experiências mais vivas e conscientes nos e com os lugares e edificações. Para a UIA, o real aprendizado envolve, sobretudo, experiências sensoriais e emotivas e não tão somente uma experiência intelectual (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008). Atividades e exercícios imaginativos, porém alcançáveis no sentido prático, deve-se pautar em exemplos concretos e referenciais à realidade que os circundam, de tal modo que possam explorá-los nas infinitas possibilidades educativas nelas sugeridas.

A UIA avalia que os temas da Arquitetura e do Ambiente Construído “emprestam” a tais processos de ensino-aprendizagem seja uma variedade ampla de atividades didáticas, seja como parte de uma sessão dedicada a esses temas, seja como veículo e motor para as outras disciplinas (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008). O propósito de sua inserção na grade curricular se baseia, nesse sentido, na investigação acerca da associação e da integração desses “novos” temas com aqueles da estrutura formal, principalmente, pelas possibilidades de uso interdisciplinar. Em última análise, significa, segundo a entidade, motivar os alunos a se envolverem mais com experiências do mundo real, pois, dessa

maneira, os aprendizados daí colhidos se farão mais significativos e plenos de sentido para eles (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008).

A UIA distingue, destarte, que as oportunidades exemplares, nas quais podem desempenhar esse envolvimento educativo com os lugares e edificações, se concentram nas visitas a campo. Especificando, desse modo, que não são somente aos lugares/construções já finalizados e consolidados, mas também àquelas em fase de construção<sup>121</sup>. Com isso, sugere que essas visitas se constituam em oportunas atividades de investigação, dos desenhos do projeto arquitetônico, assim como, sempre que possível, na presença dos arquitetos e dos construtores (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008).

Para essas visitas, assinala, também, que é importante começar pelo que são familiares aos alunos, uma vez que eles aprendem melhor quando podem associar o conhecimento novo a uma experiência particular. Nesse sentido, suas casas, as escolas, o próprio bairro se constituem em valiosos espaços onde tais recursos podem ser explorados (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008). Uma das formas de obtenção de sucesso nesses processos de ensino-aprendizagem pode ser mensurada, por tudo isso, avaliando-se o grau de entrosamento dos alunos com tais temáticas.

Sendo assim, indica que o arcabouço de conhecimentos e vivências acumulado, a partir desse modelo de ensino-aprendizagem, se manifestará, de maneira prática e explícita, na forma como que os alunos o aplicam na sua relação cotidiana nos e com os lugares e edificações.

Não restam dúvidas quanto à complexidade de tratar temas relacionados ao ambiente construído e, especificamente, à Arquitetura, na contemporaneidade. No entanto, a UIA assinala que alguns conceitos vinculados a essas áreas se prefiguram atemporais e de uma relevância particular para esse século XXI (Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008). Para isso, apresenta como ressalva a essa tentativa de “traçar um panorama conceitual para a arquitetura” (*Conceptual Framework for Architecture*), a importância de se

---

<sup>121</sup>Recordo-me, nesse sentido, de uma experiência pessoal ao visitar, em 2006, o prédio inacabado de Gaudí, a Catedral Sagrada Família, na cidade de Barcelona (Espanha). Mesmo sendo esta uma construção consagrada pelo exotismo e genialidade do artista/arquiteto, a exposição interna preparada para os visitantes da catedral indicava potencializar o envolvimento e espírito curioso e investigativo deles acerca de todo o conjunto de atributos espaciais e arquitetônicos ali expostos. O grupo de alunos do ensino secundário ali visitando, além de poderem usufruir contando com mais recursos relacionados às propriedades qualitativas daquele espaço, dinamizou a atmosfera do lugar. A veia curiosa e inquieta usualmente atrelada a jovens dessa fase é, sem dúvida, uma grande porta de entrada à exploração sensorial e intelectual mais intensa e consistente dos atributos espaciais e arquitetônicos dos lugares e suas edificações.

considerar um conjunto de aspectos relacionados às características locais e regionais, determinados pela “paisagem, clima, história, cultura e sociedade” (UIA/Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008?).

Em relação a tal panorama conceitual, a UIA propõe, por meio de um quadro esquemático (Quadro 3), organizar a inter-relação de conceitos que interpelam no campo da Arquitetura/Ambiente Construído, ou seja, tratar os pontos de interface entre diversos conceitos e a Arquitetura.

Quadro 3 - Inter-relação conceitual de Temas relacionados à Arquitetura

Temas relacionados à Arquitetura	Inter-relação conceitual
Arquitetura e Meio Ambiente	Relação entre a paisagem natural e ambiente construído; significado do que vem a ser cidades e vilas (cidades do interior), sustentabilidade, “pegada ecológica”;
Arquitetura e História	Continuidade e mudança na estrutura e forma das edificações e assentamentos; edifícios históricos como evidências de seus períodos; desenvolvimento de diferentes tipos de edificações;
Arquitetura e Sociedade	A cultura da construção; a influência da economia, do sistema político, da tecnologia e condições sociais sobre a arquitetura;
Arquitetura e Função	Requerimentos funcionais de atividades abrigadas em edificações; uso e experiência da arquitetura; implicações para os tipos de edificação;
Arquitetura e Habitação	Habitação como necessidade básica; várias formas de habitação; qualidades sócio-espaciais; formas de viver em mudança;
Arquitetura e Estrutura	Construção como uma pré-condição da arquitetura; princípios gerais sobre estrutura; estruturas e técnicas de edificações tradicionais e modernas;
Arquitetura e Tecnologia	Matemática, Ciências Naturais; materiais e tecnologia;
Arquitetura e Estética	A função ideal da arquitetura; estética; percepção e forma das edificações; formas e significados;
Arquitetura e Projeto	A tarefa do projeto arquitetural; o propósito das plantas, desenhos e maquetes; os atores no processo de projeto/design process.

Fonte: *Built Environment Guidelines*, 2nd edition, 2008. Adaptado pela autora.

O campo da Arquitetura/Ambiente Construído é, indubitavelmente, vasto, portanto, multidisciplinar e aberto a inter-relações. Isso é ainda mais evidente na contemporaneidade quando os problemas e as questões relacionados a este campo, as transformações em larga escala, dimensão e agilidade, acometem destrutivamente o que é construído e preservado nesse campo. Como assinala a UIA, apesar de tais problemas e questões serem comuns em grande parte dos países do mundo, em especial, os do Ocidente, há particularidades importantes que são “relevantes, temporais e apropriadas às localidades e regiões específicas” (UIA/Built Environment Guidelines, 2nd edition, 2008?).

Do mesmo modo, destaca essas questões acirradas na contemporaneidade em outro quadro esquemático. No Quadro 4, encontram-se expostas as diversas temáticas que convergem a esse campo – o do ambiente construído em seu sentido amplo –, de maneira a explicitar as especificidades que cada temática nele implica.

Quadro 4 - Implicações conceituais entre temáticas relacionadas ao ambiente construído

Temáticas relacionadas ao ambiente construído	Implicações conceituais entre tais temáticas
Arquitetura e Desenho Urbano	Importância do desenho urbano; organização do espaço urbano; Preservação da paisagem; assentamentos como uma forma de <i>design</i> ;
Patrimônio e Modernidade	Valor da arquitetura patrimonial; relação com novos usos e com arquitetura moderna; critérios para debates objetivos e avaliação das formas velhas e novas da arquitetura;
Construção e Qualidade de Projeto	Produção industrializada e “genius loci”; <i>individual design</i> e casas prefabricadas; qualidades de uma boa arquitetura;
Formas Modernas e Materiais	Significado de materiais como aço, vidro, concreto, madeira, pedra, tijolo; processos tradicionais e modernos; novas características dos materiais;
Economia e Ecologia	Custos da construção e sustentabilidade; uso de recursos naturais; manutenção estrutural (valor da construção existente)
Fatores sociais/necessidades	Abrigo adequado para todos (Habitat II); necessidades individuais e sociais; acesso universal; público, comunidade e privacidade.
Participação e envolvimento	Autoconstrução (como necessidade econômica ou realização pessoal); envolvimento no planejamento do ambiente público e privado.

Fonte: UIA/*Built Environment Guidelines*, 2nd edition, 2008?. Adaptado pela autora.

Ao se considerar as implicações entre tais temáticas, pode-se inferir que os aprendizados relacionados à Arquitetura e ao Ambiente Construído são não só veículos, mas também motores a processos interdisciplinares. O cruzamento entre tais temáticas vem denotar a interdependência presente e latente entre elas e que pode ser explicada pelas próprias implicações que uma exerce sobre a outra. Implicações essas que incitam novos aprofundamentos e abordagens e que enriquecem para a ampliação do arcabouço de atributos vinculados aos lugares e suas construções – às cidades e aos seus patrimônios.

As propostas educativas que induzem a interação mais viva e consciente dos sujeitos nos/aos lugares têm forte relação com tais processos identitários e de pertencimento – os quais são, cotidianamente retroalimentados, a partir dos usos (funções, significados) que os indivíduos atribuem aos lugares e edificações. Essas oportunidades de interação são ocasiões (ensejos), cujo teor educativo impulsiona os indivíduos a se debruçarem mais refletidamente acerca de seu lugar no mundo, na sociedade e, em especial, na coletividade, como lugar último e primeiro de confronto com as individualidades.

Os programas de educação patrimonial no Brasil têm se esforçado para se pautarem na linha de propostas educativas direcionadas à interação mais viva e consciente no/com o ambiente construído. Assim como o programa “*Architecture and Children Environment Education*” demonstra apoiar estratégias e mecanismos que visem a contribuir com a abertura e, assim, aprofundamento dessas oportunidades de interação dos indivíduos com os lugares/edificações, as propostas especialmente focadas na valorização do(s) patrimônio(s) brasileiro(s) vêm também comprovando seguir esse caminho. Uma direção tal que vem advertindo os gestores dos programas de educação patrimonial acerca da

pertinência com que tais iniciativas educativas, especialmente as do âmbito de programas/projetos para o ambiente construído, consideram e exploram os atributos espaciais e arquitetônicos dos lugares e edificações, como substratos às relações identitárias dos sujeitos neles e com eles.

Como pôde ser visto em relação ao incentivo à introdução interdisciplinar de temas/temáticas direta e indiretamente vinculados à Arquitetura/Ambiente Construído no currículo escolar, pode-se dizer que, quando pautados pela interdisciplinaridade, não só esses temas ganham nova projeção como também repercutem positivamente na experiência escolar. Em decorrência, esta acaba instaurando, na vida dos alunos e dos professores, um novo patamar qualitativo de experiências vivas e conscientes nos e com os lugares e edificações. À medida que essa gama de temáticas começa a se projetar pelas inúmeras interfaces estabelecidas com tal campo (o da Arquitetura/Ambiente Construído), abre-se um novo e amplo cenário de possibilidades de desenvolvimento de atividades didáticas que, direcionado pelas vias interdisciplinares, pode ainda, despertar nos alunos um novo olhar.

Tais atividades didáticas têm sido, em função dessas possibilidades múltiplas, cada vez mais propostas no âmbito extramuro das escolas, ou seja, em diferentes espaços da cidade – que, como foi visto, sugerem iniciar pelo que lhes são mais familiar, como suas casas e bairros, para então estenderem, explorando outros lugares e edificações. Geralmente, os lugares priorizados para visita a campo são parques, praças, museus, centros culturais, galerias de arte, em grande parte, pontos de referência consagrados na cidade. São os atrativos culturais de conhecimento e de lazer.

A cidade encerra, ao mesmo tempo em que inaugura, esse amplo cenário de possibilidades de experiências de interação comunicativas e, portanto, podem também ser educativas na espontaneidade, com e nos lugares e edificações. Conhecer e sentir as propriedades qualitativas dos lugares e edificações sinaliza como uma alavanca propulsora de processos identitários, na relação espaço e sujeitos. Tendo em vista que esses processos são desenvolvidos cotidianamente pelos sujeitos, a coerência e o sentido que almejam e alcançam se encontram ajustados a partir dessas relações com os espaços.

Quanto mais se apropriarem e, assim se identificarem com a teia de conhecimentos e de percepções sensoriais possíveis, mais essa experiência se demonstrará viva e consciente e, portanto, significativa e signifiante, a coerência e sentido a elas conferido. Tanto para aqueles que aprendem formalmente, os alunos, quanto para os que têm o papel

de ensinar e de se tornar referência para as crianças e jovens, os professores, pais, adultos e, ulteriormente, as cidades, por meio do convívio cotidiano, a vivência nos lugares pelas vias qualitativas que os anima e que os projeta em suas propriedades convidativas e envolventes de experimentação no coletivo, indica ser o potencial máximo da experiência educativa na cidade.

Ao considerar essa prerrogativa que assinala as potencialidades educativas nos espaços da cidade, o “*Architecture and Children Environment Education*” ressalta a importância da participação mais próxima entre arquitetos e professores da educação formal. Essa parceria, na introdução de temáticas relacionadas ao ambiente construído, demonstrou que as escolas, em especial, as secretarias de educação, expandem e se abrem ao diálogo mais interativo com os diversos atores sociais que diretamente influem na dinâmica da cidade. Ou seja, na maneira como a cidade se desenvolve e se renova. Não há dúvidas, nesse sentido, de que as escolas se configuram em potenciais e centrais parceiros, quando o interesse é humanizar os espaços, desde as escolas à totalidade da cidade, a partir da relação dialógica de sujeitos conscientes e envolvidos para com os lugares. O viés educativo advém, desse modo, de uma relação de mão dupla, onde o que é humanizado também humaniza.

O *intracampo* do patrimônio, a educação patrimonial, instaura-se também como um projeto de parcerias. Nestas, as partes se beneficiam mutuamente e de maneira recíproca. As escolas, nesse sentido, em seu papel e âmbito por excelência na formação dos sujeitos, vêm apontando que a introdução dessa rede de temáticas relacionadas ao ambiente urbano, e com elas uma gama de novos atores em parceria, amplia o universo de possibilidades de prover uma educação humanizadora – defendida por Paulo Freire e sucessores. A educação não apenas se beneficia com a multiplicidade de novas atividades didáticas, como também se dinamiza em seus espaços, na relação professor-aluno e na sua relação com a cidade.

Por fim, a regularidade e a disciplina, que delas são regra e compromisso, fazem com que as atividades desenvolvidas nas escolas as diferenciem daquelas conduzidas nos demais espaços da cidade (por exemplo, museus, centros culturais, entidades/instituições vinculadas à cultura). Estas últimas, quando não trabalhadas associativa e cooperativamente com as escolas, parecem se fechar em um universo pragmático de funções/atribuições, como se necessitassem da parceria com as escolas para oxigenar e incentivar processos renovadores e inovadores em seus próprios campos.

Diante desse cenário de novas perspectivas e possibilidades para o *intracampo* do patrimônio, na próxima subseção são apresentados estudos de caso, sobre as experiências de educação patrimonial no Brasil.

### **3.2.2 Experiências nacionais**

#### **3.2.2.1 Casas do Patrimônio (IPHAN)**

O programa “Casas do Patrimônio” – como mencionado no quadro geral das ações de educação patrimonial no Brasil – foi apresentado pelo IPHAN a todas as superintendências do órgão, na ocasião da “Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio”, realizada na cidade de Pirenópolis (GO), em 2008. Com o objetivo de divulgar o projeto a toda rede de servidores do órgão nacional, foram ali apresentados as diretrizes e os objetivos para a implantação do programa nacionalmente. Esse momento visava introduzir uma nova proposta de expansão e de disseminação de ações educativas, no âmbito de todas as superintendências e escritórios técnicos da instituição, assim como, era uma oportunidade de aproximação com outros atores sociais interessados em debater questões em torno do papel educativo de ações, para o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural brasileiro.

Concebido pelo IPHAN, como uma espécie de “agência da cultura local”, este programa tem como proposta basilar a centralização de ações administrativas, combinada à promoção da divulgação e da socialização de práticas de identificação e valorização do patrimônio cultural no país. Ou seja, estas agências são induzidas a constituírem “pólos irradiadores da cultura local e nacional”, que contam com a educação patrimonial como instrumento principal para a viabilização da proposta.

Além dessa premissa básica, este programa visa, estruturalmente, transformar seus escritórios técnicos e superintendências – distribuídos pelo país – em polos de referência em gestão e pesquisa compartilhada, cuja tônica se encontra fundamentalmente embasada na relação mais estreita entre o poder público e a sociedade. A proposta estrutural preliminar tem como perspectiva promover o diálogo, ao mesmo tempo reflexão, no âmbito dessas relações mais próximas entre Estado e sociedade, de maneira a fortalecer a “participação na construção coletiva dessa nova postura institucional” <sup>122</sup> (Copedoc/IPHAN, 2007).

---

<sup>122</sup> O documento de apresentação do programa “Casas do Patrimônio” contém premissas, objetivos e principais metas e estratégias. Está no Anexo G.

No tocante a essa nova postura institucional, a qual este programa vem corroborar, pode-se dizer que se reflete nas proposições advogadas pelo órgão por maior “transparência e ampliação dos mecanismos de gestão da preservação do patrimônio cultural” (Copedoc/IPHAN, 2007). Segundo essas proposições, tal proposta é resultante do compartilhamento de ações institucionais, fomentadas historicamente no âmbito do órgão, e que este programa vem retomar formalizando-as, em 2008, como uma nova frente para a realização de ações educativas em prol do patrimônio cultural brasileiro.

Na condição de fio condutor de suas propostas abertas e em diálogo com uma rede de atores sociais, esta nova postura se reflete também na proposição de parcerias com escolas, instituições educativas formais e informais, e demais segmentos sociais e econômicos, com o intuito de

informar e dialogar sobre as atividades e rotinas administrativas da instituição, [ênfatisar] divulgação de ações de qualificação e capacitação de agentes públicos e da sociedade civil (Copedoc/IPHAN, 2007).

A operacionalidade das “Casas do Patrimônio” encontra-se baseada no modelo de gestão compartilhada e transversal com demais políticas públicas setoriais urbanas, especialmente, por proporem trabalhos integrados às questões discutidas na gestão urbana até áreas mais específicas, como as da Educação e da Cultura. Os “Ministérios da Educação, Cultura, Cidades<sup>123</sup>, Justiça, Turismo e Meio-Ambiente, bem como a gestão executiva dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”, são assinalados como parceiros na gestão articulada com as políticas públicas elaboradas nos âmbitos nacional, estaduais e municipais.

O programa “Casas do Patrimônio” não institui projetos padronizados e programados a se realizarem de maneira universal no país, por considerar a pluralidade cultural assim como a desigualdade no acesso a recursos (técnicos e financeiros)<sup>124</sup> – características do contexto brasileiro. Nesse sentido, assinala que cada superintendência e/ou escritório técnico necessitará de um arranjo próprio. A adequação da proposta às singularidades de cada cidade e de cada região é ressaltada como vital para o êxito de suas propostas

---

<sup>123</sup>O Ministério das Cidades promoveu, em dezembro de 2011, no âmbito da Secretaria Nacional de Programas Urbanos (SNPU) e o Programa Nacional de Capacitação das Cidades (PNCC), em conjunto com o IPHAN, oficinas de “Implementação de Ações em Áreas Urbanas Centrais e Cidades Históricas”. Esta iniciativa ilustra as parcerias estabelecidas entre tais âmbitos, que, de um modo geral, visam capacitar técnicos municipais, estaduais e federais na implementação de seus programas e propostas.

<sup>124</sup>No tocante ao acesso a recursos técnicos e financeiros, os gestores da Ceduc/IPHAN destacam que “as características do local e de seus equipamentos, a existência e capacitação dos profissionais, o nível de interação com o poder público e demais agentes sociais” (Ceduc/IPHAN, 2010), constituem-se os principais fatores que agravam a desigualdade tanto regional quanto nacional, de investimentos para a implantação do programa “Casas do Patrimônio”.



centralizadoras e disseminadoras de práticas educativas, em prol do reconhecimento e da valorização dos patrimônios em diferentes partes do país.

Em decorrência disso, indica ser essencial centrar o foco em parcerias com grupos, organizações e projetos locais, principalmente aqueles circunscritos a ações educativas; ao mesmo tempo em que sinaliza ser necessário, para que isso ocorra, estarem alinhados e articulados aos projetos educativos em curso nas localidades. Dentre os vários objetivos propostos no documento de apresentação do programa, as parcerias, tanto com as comunidades quanto com demais instituições e organizações competentes à educação, cultura, gestão urbana e meio-ambiente, são pré-requisito para o desenvolvimento das ações de educação patrimonial de acordo com a realidade local.

Mesmo nas localidades onde não há um histórico consistente de ações educativas em prol da identificação e da socialização dos patrimônios locais, regionais e nacionais, parcerias entre os setores administrativos municipais devem ser incentivadas, especialmente como forma de fortalecer tecnicamente as estruturas executivas e legislativas nos municípios. No tocante a esse aspecto, além das práticas propriamente ditas em parceria com as comunidades e público em geral, a capacitação de profissionais parceiros, professores, educadores, agentes culturais, que têm o papel de levar a cabo essas ações educativas, na condição de multiplicadores, tem como propósito básico o compartilhamento de conhecimentos e de experiências relacionados às práticas de preservação do patrimônio cultural, assim como àquelas de implementação de atividades promovidas para o turismo cultural. Às oportunidades de compartilhamento entre profissionais técnicos há uma série de questões relacionadas à conjuntura política e econômica dessas localidades que não devem ser ocultadas<sup>125</sup>. Vale ser ressaltada, entre os principais entraves, a carência de recursos para investimento na formação continuada dos professores da rede de ensino do município, tanto quanto para a contratação de profissionais especializados na área do patrimônio, tais como historiadores, arquitetos, sociólogos, geógrafos, dentre outros.

As ações educativas propostas nesse programa não se encontram exclusivamente destinadas à esfera da preservação e da proteção do patrimônio cultural. Não menos importante, o turismo está configurado, para o programa, em uma outra plataforma, pautada na ideia de um turismo “responsável e de base comunitária”, de promoção de atividades de divulgação e socialização do patrimônio cultural – com ênfase, assim, àqueles constituídos

---

<sup>125</sup>Devido à especificidade do assunto, estas questões serão detalhadas na subseção 5.1, que discute os desafios da contemporaneidade para o campo das políticas públicas do patrimônio urbano-ambientais e da educação patrimonial.

localmente. Essa iniciativa demonstra que os visitantes “de fora”, assim como os “de dentro”, poderão usufruir da oportunidade de compartilharem da mesma proposta educativa do programa, em todo seu vigor e pertinência social e cultural.

A título de exemplo dessas ações baseadas em práticas turísticas, há, na Casa do Patrimônio de Ouro Preto (MG), um de seus projetos de maior vulto, o “Sentidos Urbanos”<sup>126</sup> –, hoje, expandido para o formato de um programa estruturado e articulado a se realizar interinstitucionalmente. Este programa de duplo viés, educativo e turístico, vem repercutindo positivamente no âmbito das “Casas do Patrimônio”, instaladas no país. Por ocasião dos encontros e seminários – propostos para trocas de experiências e de ideias – obtiveram sucesso em firmar parcerias para a implementação do programa em outras localidades brasileiras, consonante com a realidade local.

Figura 2 - Recortando Histórias e Construindo Roteiros: Oficina com alunos da E. M. Profª Juventina Drummond, Ouro Preto 13 a 17 set. 2010



Fonte: Casa do Patrimônio de Ouro Preto - Base Criativa/Patrimônio, 2010.

Esta foto (FIGURA 2) ilustra uma das atividades propostas no âmbito do programa “Sentidos Urbanos”. Consiste em estimular os alunos a exercitar, em um primeiro momento, o sentido da visão. Como descreve a equipe coordenadora deste programa, “aprender a VER foi o primeiro exercício”. “Renovar o olhar e revisitar os lugares que se tornaram rotina para atribuir um novo sentido” é a tônica que permeia todas as atividades direcionadas a

<sup>126</sup> O programa “Sentidos Urbanos” é realizado no âmbito da Casa do Patrimônio de Ouro Preto – Casa da Baronesa.

explorar os sentidos. Bem feito em relação à visão, são realizadas posteriormente oficinas que aguçam os outros sentidos. Com os olhos vendados, os alunos percorreram as ruas, guiados pelos sons e pelo tato. Diferentes volumes e texturas nas superfícies das edificações foram tateados e, assim, combinados e entremeados por olores e ruídos que vibravam nos percursos por onde passavam. Assim são as propostas da oficina para sensibilização dos alunos e dos participantes em geral, em relação aos espaços e aos seus atributos, via experiências sensoriais (IPHAN, ca. 2009).

A “Casa do Patrimônio de Iguape”, cidade do estado de São Paulo, foi a primeira delas a firmar parceria com o programa “Sentidos Urbanos” – coordenado por equipe interinstitucional na cidade de Ouro Preto. Tudo isso foi possível, segundo eles, no âmbito da realização do I Seminário de Avaliação e Planejamento do programa “Casas do Patrimônio”, realizado na cidade de Nova Olinda (CE), no final de 2009 (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA, 2010). A Fundação Casa Grande, localizada nesta cidade, sediou o encontro, que passou a abrigar, desde então, a “Casa do Patrimônio”, denominada “Chapada do Araripe”. A proposta deste primeiro Seminário de Avaliação, dos centros implantados ao longo do ano de 2009, foi, segundo eles, discutir

a atuação das primeiras “Casas do Patrimônio” e elaborar diretrizes comuns para o seu funcionamento, como também propor ao IPHAN a criação de instrumentos legais e administrativos que garantam a sustentabilidade da proposta (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA, 2010b, grifos nossos).

Em face dessas propostas, pode-se dizer que este Seminário não só possibilitou o intercâmbio entre as práticas desenvolvidas nos sete pontos distribuídos no país – dentre centros culturais e “Casas do Patrimônio” até aí criadas<sup>127</sup> – como também produziu o primeiro documento de referência, que contém diretrizes e metas pautadas na continuidade e na contundência do programa. A reunião dessas linhas propositivas (diretrizes e metas) é também fruto de uma compilação de propostas e documentos desenvolvidos no âmbito do órgão, e que foram se consolidando a partir dos eventos promovidos pela Coordenação de Educação Patrimonial-Ceduc/IPHAN, desde 2004.

---

<sup>127</sup>As Casas do Patrimônio, criadas até o I Seminário de Avaliação, foram: (1) Centro de Referência do Samba de Roda em Santo Amaro, Bahia; (2) Casa da Baronesa, Ouro Preto, Minas Gerais; (3) Casa do Patrimônio de Iguape, São Paulo; (4) Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Nova Olinda, Ceará; (5) Casa do Patrimônio de João Pessoa, Paraíba; (6) Casa do Patrimônio de Recife, Pernambuco e (7) Casa do Patrimônio de Ouro Preto - MG.

Os apontamentos anunciados nesse documento foram, igualmente, responsáveis por delinear a noção ampliada de patrimônio cultural, conquistada e divulgada em fóruns de discussão e reuniões<sup>128</sup>. Desse modo, estes oportunos encontros vêm ilustrar o esforço que o IPHAN vem empreendendo, para se criar um Sistema Nacional de Patrimônio Cultural<sup>129</sup> (SNPC), visando ampla divulgação de seus projetos/programas, assim como, plataforma de compartilhamento de experiências e *expertise* técnica. Além dessas intenções, indicam haver também necessidade de se fomentar um novo protagonismo entre instituições governamentais e não-governamentais. A construção coletiva de pressupostos e de objetivos se constitui, para eles, como ação fundamental de orientação e apoio para a atuação de seus gestores, assim como dos parceiros e dos participantes de seus programas/projetos (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA, 2010b).

Todos esses princípios encontram-se na parte introdutória do documento de diretrizes e metas consolidadas na “Carta de Nova Olinda” (2010), elaborada no I Seminário de Avaliação das Casas do Patrimônio. O conceito, as premissas básicas, os objetivos e as estratégias do programa “Casas do Patrimônio” foram conjuntamente discutidos entre os representantes das casas presentes, os quais pactuaram na proposta de construção de uma rede de parceiros do programa, que deveria ser “promovida em co-responsabilidade” (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA, 2010b).

A proposta de criação de instrumentos legais e administrativos se encontra, nesse sentido, demonstrada nos aspectos estruturais e operacionais para a formação desta rede de parceiros da “Casas do patrimônio”. Dentre os marcos legais mais debatidos e propostos para esta rede, está a criação de um programa nacional de educação patrimonial<sup>130</sup>, com

---

<sup>128</sup>O I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural promovido pelo IPHAN, em dezembro de 2009, foi proposto visando reunir representantes das entidades estaduais e municipais do país, assim como entidades do terceiro setor, para discutir os desafios, as diretrizes e as estratégias para a construção do Sistema Nacional de Patrimônio Cultural (SNPC). O grupo de atores sociais diversos, atuantes em diferentes frentes na preservação e valorização do patrimônio cultural, se envolveu na construção conjunta de um documento que visava a criação de diretrizes para a Política Nacional de Patrimônio Cultural (PNPC). Apesar de mencionado, na página da internet, acerca dos desdobramentos deste fórum – tal como a elaboração da Carta de Ouro Preto (2009) – não foi possível encontrar referências deste documento registrando o debate, das diretrizes, metas e estratégias, relacionadas à criação da PNPC e do SNPC.

<sup>129</sup>O Sistema Nacional de Patrimônio Cultural (SNPC), como citado na nota anterior, é um debate pautado na criação de um plano de metas, diretrizes e estratégias voltadas à orientação na atuação dos gestores do patrimônio cultural em todos os estados do país. Esse trabalho vem sendo desenvolvido desde 2007 pelo IPHAN, principalmente na área da gestão do patrimônio cultural. São várias ações que se destacam, tais como: “a reorganização da ABCH, a pactuação com o Fórum Nacional dos Secretários e Dirigentes Estaduais de Cultura e a criação do Grupo de Trabalho do Patrimônio – GT Patrimônio, reunindo IPHAN e órgãos estaduais do patrimônio”. Além disso, ressaltam a realização de oficinas e de participação em encontros, senão vejamos: “I Oficina de Patrimônio, a participação do IPHAN na organização da II Conferência Nacional de Cultura (CNC), além de Planos de Ação para as Cidades Históricas”. Apesar deste Sistema assim e da Política Nacional terem sido homologados, mas não ainda efetivados, pode-se consultar o documento na íntegra no portal do IPHAN.

<sup>130</sup>O II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em julho de 2011 na cidade de Ouro Preto, teve como objetivo traçar as metas e as diretrizes para a criação de um programa nacional e, nesse sentido, de uma Política Nacional como instrumento de respaldo às ações de educação patrimonial no país. No Anexo F,

vistas a consolidá-lo em uma política pública de domínio e de abrangência a todas as entidades federativas de preservação do patrimônio. Os demais aspectos estruturais e operacionais podem ser conferidos no documento base, a Carta de Nova Olinda (2010), na qual pode-se confirmar a predominância na proposição de mecanismos e estratégias de apoio à implementação de um modelo de gestão compartilhada e transversal, entre instituições e setores do campo do patrimônio, da educação e da gestão urbana. Ao final do documento, encontram-se reunidas algumas recomendações ao IPHAN, no sentido de reiterar as proposições que necessitam de ações imediatas, assim como daquelas subsidiárias à operacionalidade do programa.

Além dessa carta, há uma série de outros documentos e marcos legais, as legislações,<sup>131</sup> que apontam a educação patrimonial como uma iniciativa de extrema importância e relevância, frente às ameaças de destruição e de desaparecimento de patrimônios e de manifestações marcantes, expressivos e singelos que moldam a cultura.

Tendo em vista estas questões relacionadas à gestão e à promoção do programa “Casas do Patrimônio” – cujo propósito de disseminá-lo nacionalmente vem se fortalecendo, por meio dos instrumentos legais citados –, vale discutir estratégias específicas, elaboradas para pautar as práticas das ações educativas, realizadas e difundidas nos diferentes espaços com os quais se estabelecem parcerias, as escolas e os centros educativos, fundamentalmente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, assim como as abordagens transversais são, também, apontadas pelo IPHAN como uma dessas estratégias de base às essas ações nos espaços educativos. Uma vez que este enfoque já se encontra homologado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), do Ministério da Educação, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o programa os referencia, corroborando, dessa maneira, sua proposta aberta e abrangente à promoção de diálogos entre as diferentes áreas do saber.

Apesar de estes instrumentos conferirem a garantia desse enfoque, neles não se encontram assegurados a sua efetivação e monitoramento. Como foi verificado durante a elaboração desta dissertação, não há registro, no âmbito das políticas nacionais da educação, de nenhum mecanismo formalizado a regular e monitorar a aplicação desta

---

encontra-se a versão preliminar divulgada pela Ceduc/IPHAN. O I Encontro Nacional de Educação Patrimonial realizado em São Cristóvão, Sergipe, em 2005, foi citado como parte das primeiras ações e experiências de educação patrimonial realizadas pelo IPHAN.

<sup>131</sup>As repercussões das normativas são discutidas adiante na subseção 4.2, que trata dos aspectos da legislação brasileira para o campo do Patrimônio e da Educação, nas ações e proposições para seu *intracampo*, a educação patrimonial.

estratégia específica de cruzamento das disciplinas do currículo formal, por meio de temáticas dialógicas, como as de patrimônio, meio-ambiente, cidade, dentre outras. Ou seja, não há nenhuma sistematização de instrumentos constituídos a orientar os docentes acerca de metodologias propostas a tratar interdisciplinar e transversalmente os conteúdos programáticos. Na prática, isso se dá, sobretudo, pela falta de material didático de apoio às práticas de ensino-aprendizagem escolar.

Embora os marcos legais (como os PCN/1997) formalizem estratégias operacionais dos conteúdos – o que vem a ser um indicativo de avanço no sistema de ensino-aprendizagem brasileiro – estas, em certa medida, ainda se repousam nos discursos. Complementar a essa formalização é necessária a criação de grupos de trabalho, internos ao ambiente escolar, de modo a centralizar ações propostas à interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos, assim como promover mais contato e diálogo entre os docentes e educadores. Dentre as ações desse grupo, pode-se dizer que a revisão de materiais didáticos assim como a criação de novos colocam-se como basilar à instauração efetiva dessa nova filosofia de tratamento das temáticas em relação ao currículo formal. Ao mesmo tempo, a orientação aos professores e educadores assim como aos coordenadores dessas atividades interdisciplinares nas escolas (os quais deveriam fomentar a criação desses grupos de trabalho) é apontada como vital para boa parte daqueles que trabalham em parceria com as escolas na implementação de projetos/programas educativos, principalmente aquelas em prol de temáticas relacionadas às heranças históricas e da cultura.

A formação dos docentes e educadores, realizada em conjunto e alinhada com as propostas dos gestores desses programas extracurriculares, como os da “Casas do Patrimônio”, é um dos pontos nevrálgicos na consolidação desses projetos no âmbito escolar. Assim como os gestores desses programas alertam para tal fato, ao dizerem que sem uma orientação sólida e consistente, os profissionais “da ponta”, no caso, os professores fundamentalmente, não poderão cumprir os objetivos e os resultados esperados por tais programas, os próprios docentes encontram-se pouco preparados para executá-los, sem este municiamento.

O acompanhamento e o monitoramento do programa, em parceria com as instituições vinculadas à educação e cultura, escolas e museus, basicamente, para a promoção de apoio e de continuidade tanto na gestão quanto execução de suas atividades, serão aqueles capazes de contar, assim como demandar, a atuação dos professores e educadores em todo seu processo. É, nesse sentido, que o programa “Casas do

Patrimônio” entende a participação desses profissionais. As parcerias, no decorrer dos processos de elaboração dos conteúdos programáticos, bem como das metodologias específicas aos assuntos, são, para ambas as partes, decisivas para a oportunidade de troca de conhecimentos, assim como de fortalecimento dos acordos com vistas ao cumprimento das metas estabelecidas conjuntamente.

Com efeito, esta fase de construção conjunta com os professores e educadores, de todo o material a ser trabalhado em sala de aula e das atividades extraclasse, coloca-se como fundamental aos gestores da educação e do patrimônio que, mesmo com históricos distintos em relação às suas práticas profissionais, podem, nesse momento, compartilhar desafios, limites e possibilidades, na implantação e gestão desses programas. Apesar de na prática isso se verificar de maneira variada, como apontaram os gestores do patrimônio tanto quanto os professores, um formato de gestão verticalizada, com uns doutrinando os outros, não se demonstrou efetivo.

O compartilhamento horizontal de ideias, em termos de conceitos e estratégias de gestão de projetos/programas, é fundamental para que as propostas educativas alcancem os alunos de maneira a fazer sentido para eles. No âmbito geral, propostas que visam incutir nos estudantes conhecimentos e doutrinas hegemônicas, ao invés de promover experiências cognitivo-sensoriais, nesse processo de introdução aos novos conteúdos, pouco se perpetuam enquanto conhecimento e experiência de vida adquiridos pelos alunos.

No entanto, não há como desconsiderar uma tendência que acompanha e se verifica, no decorrer da história da educação no país, a da “educação bancária”<sup>132</sup>, apresentada por Paulo Freire e seus sucessores. Ela é entendida como “enrijecedora” das possibilidades de os alunos interagirem com os conhecimentos. De certa maneira, o viés educativo se prefigura como um dos desafios determinantes para a efetivação desses programas que se pautam, em última instância, na promoção da cidadania de direitos e deveres. Tanto os órgãos de tutela do patrimônio quanto os da educação formal são, desse modo, alertados sobre esse viés. As possibilidades de superação dele são, assim, percebidas quanto mais as propostas destes programas estiverem alinhadas e acordadas entre as partes. Ou seja, quanto mais estreitas e formalizadas forem as parcerias, principalmente, entre os órgãos do

---

<sup>132</sup>O termo “educação bancária” é empregado por Paulo Freire a partir de suas teses sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, de onde duas concepções opostas de educação são caracterizadas: a concepção *bancária* e a concepção *problematizadora*. A primeira explicita claramente a divisão entre *os que sabem* e *os que não sabem* (entre os “oprimidos e opressores”, aludindo à obra mais marcante do autor, *Pedagogia do Oprimido*), negando as possibilidades dialógicas entre eles; ao passo que, a educação *problematizadora* funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando, onde ambos aprendem juntos.

patrimônio e as secretarias de educação, mais estes programas poderão alcançar o resultado almejado e também impulsionar os gestores a se comprometerem com práticas educativas mais humanizadoras.

Apesar de haver uma disposição a privilegiar a valorização – assim como a proteção e a preservação – de patrimônios que dizem respeito a uma elite, a uma história oficial dominante na identidade nacional, os órgãos do patrimônio vêm sugerindo transcender essa tendência. O programa “Casas do Patrimônio” é a pedra fundamental dessa nova filosofia de ampliação do conceito de patrimônio. Nesse sentido, vem contribuindo para minimizar essa tendência doutrinária, verificada historicamente em ambos os lados, tanto da educação quanto do patrimônio.

Não há dúvidas de que estas oportunidades de troca de ideias e de experiências reforçam a tônica desses programas de parcerias, em seu viés transformador e humanizador. Estas conquistas que ambos os campos, de certa maneira, estão acumulando em seus quadros de experiência demonstram o impulso qualitativo que este viés vem proporcionando no desenvolvimento de suas práticas educativas. Os projetos/programas de educação patrimonial no país vêm se apropriando, mesmo que de maneira fragmentada e isolada, desse viés educativo. Isto é um indicador de que as parcerias horizontais são o aspecto fundamental ao compartilhamento de propostas transformadoras, tanto para os gestores dos programas, quanto aos seus “beneficiários”, os alunos e a população de uma forma geral.

Como visto no conjunto das experiências internacionais, as propostas educativas se encontram orientadas a promover, principalmente nas crianças e nos jovens, um espírito curioso, investigativo e crítico. Tudo isso para despertar neles um novo olhar sobre questões atreladas tanto à sua relação com e no cotidiano da cidade, quanto às propriedades espaciais, arquitetônicas, artísticas, históricas do ambiente construído. Para eles, este trabalho minucioso de promoção da participação nos diferentes processos de elaboração e implementação de atividades educativas para o espaço urbano, é capaz de substanciar, bem como qualificar as significações que o público-alvo dos programas realiza com relação aos conteúdos a eles apresentados e vivências proporcionadas nos e com os lugares, as edificações e também fatos relacionados à história das cidades.

O processo participativo entre gestores e parceiros, entre professores e alunos, vem sendo reiteradamente apontado, pelos servidores do IPHAN, como estratégia fundamental à implementação de seus programas. Dessa maneira, pode-se inferir que essa tônica ganhou



mais força a partir da disseminação dessa proposta transformadora que, do lado do patrimônio, pode ser verificada por um aumento significativo no fomento a ações de educação patrimonial em parceria; no lado, da educação formal, por uma luta semeada nacionalmente. A horizontalidade nessas parcerias sugere, por tudo isso, ser o caminho que os participantes desses programas devem buscar se pautar.

O “*El Consejo de los Niños*”, promovido pela *Accion Educativa* de Madri, é um caso exemplar dessa estratégia de parcerias horizontais que, como visto, consolidou um conselho de crianças (fundado pelo programa), como parceiro-chave na implementação compartilhada de políticas públicas para a cidade. Contando com uma rede de parceiros variados, visavam como ação preliminar acordar pontos de vista e conceitos propostos a pautar as ações do programa. Esta etapa foi, segundo os organizadores do projeto, fundamental para que a continuidade e a consistência, nesse processo de troca e parceria, pudessem lograr resultados satisfatórios entre os membros aliados. Nesse sentido, o alinhamento das inclinações conceituais específicas e gerais ao campo das políticas públicas da cidade indica ser crucial, sempre quando estão em jogo a participação e o envolvimento de uma gama de parceiros, alguns deles chave, na implementação dos programas/projetos para a cidade, que são privilegiados como foco deste estudo para os patrimônios e bens culturais.

Por fim, quanto à pluralidade de parceiros necessária à execução desses programas que denotam amplitude e abrangência na participação envolvente, seja com a causa da gestão, seja com a da elaboração, pode-se dizer que ela não deveria ser um fator desencorajador à implementação compartilhada e transversal em todos esses níveis: dos parceiros na gestão àqueles da própria elaboração dos programas/projetos.

Além desses parceiros diretos, programas como o “Casas do Patrimônio” vêm indicando que a aliança com a comunidade, com os alunos das escolas, assim como com todo aquele público-alvo do programa, e de certo modo, com os professores e educadores como multiplicadores de suas propostas, é bastante promissora. A proximidade com que se deparam com os patrimônios locais sugere a importância de serem, pelo menos aí, considerados acerca da legitimidade de seus processos singulares de identificação e de apropriação dos lugares, edificações e fatos que compõem a “ambiência” da qual fazem parte. Nesse sentido, as práticas educativas propostas e desenvolvidas por esse programa indicam que as estratégias de transmissão dos conteúdos e as próprias dinâmicas de assimilação e experientiação devem levar em conta a familiaridade que já carregam com

relação às produções que lhes são significativas – a intrínseca relação de grupos sociais e comunidades com seus patrimônios locais.

O reconhecimento dessa legitimidade fez com que uma gama de novos atores sociais começasse a fazer parte desses processos, assim, fomentando seu viés educativo transformador. O IPHAN, por meio das ações desse programa<sup>133</sup>, vem demonstrando que o reconhecimento das comunidades locais em suas “lutas” por manutenção e defesa de seus lugares e costumes contra processos hegemônicos amplia, assim como renova, seu viés educativo.

Historicamente marcada por processos doutrinários de valorização de uma identidade nacional, forjada e elitizada, este órgão se revigora a partir do fomento de práticas educativas que, como o programa “Casas do Patrimônio”, vêm transformando a relação entre os gestores e as comunidades e, em especial, os jovens na fase de aprendizado.

Desse modo, e por consequência, alunos e professores – uma vez pressionados a responder por demandas próprias da contemporaneidade<sup>134</sup>, cada qual com sua motivação – demonstram atuar, cada vez mais, como agentes partícipes na (re)construção do conhecimento, multiplicando práticas de conscientização acerca da globalidade dos problemas que os acometem nesses tempos. A destruição, o desaparecimento, o arruinamento dos patrimônios, ou seja, a série de conflitos e tensões que daí emergem, são fatores exemplares que reforçam essa urgência em considerá-los legítimos, dando voz e ouvidos a todos aqueles que se envolvem e comunicam com as criações nos/dos lugares. É diante dessa “urgência educativa” que se pode dizer que as autoridades da gestão (nesse caso, de ambas as áreas, a do Patrimônio e da Educação) vêm sendo alertadas sobre a necessidade de ampliarem e humanizarem, cada vez mais, o viés participativo desses novos atores sociais.

---

<sup>133</sup>As ações e resultados do programa “Casas do Patrimônio”, que se desdobraram a partir da sua institucionalização em 2008, encontram-se no Anexo Q. O programa foi novamente apresentado, na ocasião da oficina de capacitação PAC Cidades Históricas, realizada em Iguape (SP) em julho de 2010, quando foram compartilhadas suas diretrizes e metas.

<sup>134</sup>Demandas relacionadas à educação na contemporaneidade variam desde uma tendência a formar pessoas para atender um mercado de trabalho competidor – senão também, “entorpecedor” das capacidades criativas e inventivas dos sujeitos em seus processos de formação escolar – a uma disposição da era da comunicação a tudo “virtualizar”, ou seja, inovando tecnologicamente no sentido de estreitar conexões com múltiplos atores e plataformas de informação (acumulando informações, por um lado e por outro com baixa capacidade de assimilação na memória), porém distanciando as possibilidades de se forjar relações sociais na materialidade do espaço. Estas são, as que, a meu ver, vem desafiando de maneira impactante não só o âmbito da educação formal propriamente dita e dos espaços institucionais da cultura, mas também, e, sobretudo, todas as instâncias da vida dos indivíduos. Esse debate é aprofundado nas seções 4 e 5.

Tal como as comunidades locais, o próprio ambiente escolar sugere ser parceiro imprescindível para a condução persistente dessas relações abertas, dialógicas e horizontais entre gestores e corpo docente/educadores, entre professores e alunos. Além disso, os próprios atributos característicos do universo escolar, tais como a regularidade, o compromisso, a disciplina, entre outros, indicam ser, ademais, fatores capazes de potencializar as propostas educativas de programas/projetos de educação patrimonial e temas afins – as quais vêm demonstrando depender, em suma, de todos eles para se efetivarem.

No programa “Casas do Patrimônio”, a parceria com as escolas foi citada visando, especialmente, o desenvolvimento de projetos de pesquisa acerca de “temas geradores significativos de ações diversas para a valorização do patrimônio cultural local das diferentes comunidades” (IPHAN/CARTA DE NOVA OLINDA/IPHAN, 2010b). Proposto como um dos objetivos principais do programa, a Carta reitera a relevância de se reconhecer a participação da comunidade – incluídas aí as escolas nela inserida – no processo de identificação e registro de “novos patrimônios”<sup>135</sup>. Patrimônios esses que os próprios programas/projetos de educação patrimonial no país estão a privilegiar nesses últimos anos.

“A valorização das comunidades, bem como, sua capacitação e inserção tecnológica e digital por meio de oficinas de audiovisual” (Copedoc/IPHAN, 2007) são iniciativas que vem permitindo fomentar e estender a construção dialógica e participativa com tais atores. De acordo com os gestores do programa, esse mecanismo de reconhecimento das produções criativas das comunidades visa registrar “auto-retratos”, ou seja, se orienta pelas significações e valorizações que eles constroem a partir dos “registros documentais e artísticos de suas próprias tradições, histórias e manifestações culturais” (Copedoc/IPHAN, 2009).

A partir da emergência dessa teia de “novos patrimônios” de ampla diversidade, interfaces com outros campos - do Meio-ambiente Natural e da Arqueologia -, serão, igualmente, impulsionadas. Esse “impulso educador” – vide prerrogativa defendida pelo programa “*Cuidad Educadora*” – vem contribuindo, do mesmo modo, para ampliar a noção e o conceito de patrimônio cultural, bem como, o viés educativo que também vem permeando todas as instâncias administrativas do órgão. É notório destacar o efeito multiplicador, irradiador e amalgamador que vem “contagiando” toda a rede de envolvidos à medida que

---

<sup>135</sup> Lembra-se aí do termo cunhado por Michele Arroyo (2010), no tocante aos patrimônios singulares e reivindicados pela própria comunidade que defende sua preservação e, assim, registro ou tombamento – os “Novos Patrimônios”.

perpetuam suas propostas educativas e participativas no âmbito de suas competências. Atrair e, assim, pactuar parcerias demonstrou ser, para o IPHAN, a tônica capaz de sustentar a persistência no compartilhamento e diálogo aberto e horizontal – notadamente entre as autoridades da gestão e tais grupos e atores sociais.

Por fim, diante desse novo cenário de ações e de iniciativas empreendidas no âmbito do órgão nacional – no qual estas podem ser caracterizadas por esse “impulso educador” – o programa “Casas do Patrimônio” se inaugura como uma proposta educativa de peso e de vigor. Em relação a esse primeiro aspecto, pode-se dizer que se deve, em grande medida, ao volume de ações aludidas, bem como, de suas repercussões nas sete localidades em que foram instaladas no país, até o momento (ano de 2012). E ao segundo, no tocante ao viés educativo transformador e humanizador, que o próprio fomento na construção conjunta de propostas educativas, em especial, as parcerias com as escolas vêm fortalecer.

Para que este programa amplie sua rede e conquiste as diversas localidades espalhadas no país – por onde o IPHAN já conta com um escritório técnico montado, bem como, no âmbito de suas superintendências regionais – vontade política, no sentido de captação e assim direcionamento de recursos visando sua implantação, é determinante para efetivação de sua proposta.

Como vimos no caso do “*La Città dei Bambini*”, as instâncias executivas devem cobrar do Legislativo a instituição de leis e parâmetros com o intuito de respaldar suas propostas. A criação de conselhos na câmara municipal, como o das crianças no caso deste programa, assim como o cumprimento com regimentos supra e nacionais, Estatutos e Declarações, reforça ao mesmo tempo em que sustenta a implementação das ações de seus programas/ projetos. Não há dúvida que se trata de um processo de persistência e cobrança que, por si só, é também educativo tanto para os órgãos executivos, no sentido de defender e advogar pela legitimidade de suas competências, quanto para as Câmaras de Vereadores, Assembleias Estaduais, Câmara Federal e Senado, como legisladores, fiscalizadores e legitimadores do poder estabelecido.

Os próprios encontros e as oficinas promovidas em parceria com entidades e instâncias públicas e com as não-governamentais foram assinalados como oportunos, senão, decisivos na divulgação e na ampliação do programa “Casas do Patrimônio”. Como pode ser percebida ao longo deste estudo de caso, a expansão da rede do programa vem repercutindo positivamente até mesmo como uma plataforma de fortalecimento das articulações e acordos entre Ministérios, especialmente com os da Educação e de Cidades.

A participação destas pastas federativas vem sinalizar que a gestão compartilhada e transversal das políticas públicas urbano-ambientais deve ser o fio condutor que perpassa todas suas competências.

### 3.2.2.2 Municipalização da Educação Patrimonial (IEPHA-MG)

Como visto no quadro geral das ações de educação patrimonial do país, aquelas realizadas no âmbito do órgão estadual de Minas Gerais (IEPHA-MG) apresentam uma particularidade destoante dos demais níveis de tutela do patrimônio no país. A proporção desequilibrada entre o número reduzido de corpo técnico e a grande extensão territorial de Minas Gerais aliada à diversidade do acervo cultural no estado foi colocada como um grande desafio no desenvolvimento de projetos junto às localidades. Em face desse cenário complexo de demandas na área da preservação e proteção dos bens culturais mineiros<sup>136</sup>, os gestores da instituição se viram na necessidade de ampliar suas ações, aproximando-as das comunidades locais.

A idéia que viria pautar suas relações mais próximas nas localidades foi a de elaboração de “programas de conscientização” junto às comunidades. Após 10 anos de criação do órgão, em 1971<sup>137</sup>, os gestores começaram a dar início à implementação dessas ações, que estruturadas no formato de um programa, visavam realizá-lo em parceria com projetos concebidos dentro da própria instituição, como “Cidades Históricas-PCH” e “Obras Urgentes-POU” (IEPHA/MG/Bem Informado, 2007). No entanto, como relata esta edição do jornal interno

foi somente em outubro de 1983, com a criação do PAC (Política de Atuação com as Comunidades), que a instituição efetivou de fato um programa de conscientização das comunidades (*idem*, p.06).

<sup>136</sup> Além dessas particularidades, o IEPHA/MG lembra que “entre sua fundação e março de 1979, em razão dos limitados recursos de que dispunha e de uma estrutura técnica e administrativa ainda em formação, não pôde desenvolver plenamente uma política de obras de restauração e conservação compatível com as reais necessidades do enorme acervo histórico e artístico do Estado”. Apesar disso, destacou alguns trabalhos de importância na área de restauração, “como a do conjunto de Congonhas, feita em convênio com o IPHAN, a da Casa de Guimarães Rosa, em Cordisburgo, onde se instalou um museu consagrado à vida e obra do escritor mineiro, e a do antigo Senado Estadual, em Belo Horizonte, prédio onde está instalado o Museu Mineiro. Entre os bens adquiridos na época estão a Fazenda Boa Esperança, em Belo Vale, a Casa de Alphonsus de Guimarães, em Mariana, e a Chácara do Barão, no Serro” (IEPHA/MG/Jornal Bem Informado, Edição 02 - Agosto de 2007).

<sup>137</sup> A institucionalização estadual foi proposta no Compromisso de Brasília (1971), cuja premissa era fomentar a descentralização das ações de proteção e preservação no âmbito do órgão nacional, o IPHAN. Desse modo, este protocolo foi responsável por instituir essa representatividade em todos os estados brasileiros. A lei nº 5.775, de 30 de setembro de 1971, cria esta instituição vinculada à Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais.

De acordo com os gestores do IEPHA-MG no programa Políticas de Atuação com as Comunidades (PAC), essas iniciativas de conscientização acerca da riqueza dos bens culturais mineiros junto à população residente nas diversas localidades do estado se fizeram necessárias, em face do processo avançado de degradação e desaparecimento de bens em Minas Gerais (IEPHA/MG/Bem Informado, 2007). Por tal razão, foi criada na instituição, nesse período, a Superintendência de Desenvolvimento e Promoção, que dentre suas várias atribuições, também se incumbia de um projeto de descentralização das ações de preservação, potencializando a efetividade desse programa. Esta iniciativa de descentralização tinha como objetivo central disseminar programas de envolvimento com as comunidades, ao mesmo tempo em que fomentava parcerias nas práticas rotineiras da preservação do patrimônio cultural. Estas, por sua vez, são muito abundantes para se concentrarem no reduzido corpo técnico do IEPHA-MG.

Na década de 1980, poucos eram os municípios mineiros que contavam com instâncias responsáveis pela preservação do patrimônio local. Aqueles que reuniam um volume expressivo de obras artísticas e arquitetônicas do Barroco Mineiro, como Ouro Preto, Mariana, São João del Rei, Tiradentes, Diamantina e Serro, entre outras, tinham um apoio mais presente da superintendência do IPHAN no estado, além dos escritórios técnicos que iam sendo instalados face à demanda dos trabalhos. Todo o restante, compreendido no total dos 853 municípios no estado, dependia de parcerias com o IEPHA-MG, no assessoramento e monitoramento das ações de preservação. Segundo este órgão,

no período de 1982 a 1984, foram criadas 14 ALPHA (Associações Locais do Patrimônio Histórico e Artístico) nos municípios mineiros. Entretanto, apesar de todo o trabalho empreendido, como a criação de um caderno técnico com conceitos e diretrizes para a proteção do patrimônio cultural, e uma cartilha do patrimônio cultural (publicada em 1989), os resultados foram pouco satisfatórios (IEPHA/MG/Jornal Bem Informado, 2007, grifo nosso)<sup>138</sup>.

A sistematização das ações de preservação junto às comunidades visava informá-las, por meio de cartilhas e cadernos técnicos, acerca dos conceitos e diretrizes elaborados pelo órgão para a proteção do patrimônio cultural. No entanto, sobre a realização desses trabalhos na comunidade, não ficam evidentes, nas publicações do IEPHA-MG, se estes instrumentos seriam construídos em conjunto com aqueles que direta e cotidianamente conviviam com os espaços de referência cultural constituídos nos municípios. Apesar das

---

<sup>138</sup>O Jornal Bem Informado, do IEPHA/MG, foi criado em julho de 2007, inicialmente com circulação interna mensal, tendo tiragem ampliada em maio de 2008 para que prefeituras, conselhos de patrimônio, bibliotecas, órgãos estaduais, faculdades de Arquitetura, Engenharia e História, órgãos de patrimônio e interessados no assunto, pudessem acompanhar o trabalho desenvolvido pelo órgão. Três anos depois, em 2011, é inaugurada a versão eletrônica, disponível no *webpage* do IEPHA/MG.

iniciativas de conscientização não terem, inicialmente, obtido bons resultados, principalmente devido às dificuldades de estruturação de equipe técnica local para acompanhar os trabalhos, indicavam que a partir daí já se começava a semear relações mais estreitas com a população residente.

Essas relações mais próximas entre os gestores estaduais e a comunidade eram indicativas da necessidade, senão urgência, com que o IEPHA-MG entendia a municipalização das ações de preservação. Apoiar os municípios por meio de um aparato técnico se mostrava insuficiente para que estes se envolvessem, de fato, com tais ações. As parcerias com o público local pareciam se expressar, assim, como acontecia com o órgão nacional, de forma rigidamente hierárquica. Não há dúvidas que o trabalho nos municípios era bastante volumoso e dispendioso. No entanto, esse cenário não justifica o modelo rígido da atuação dos órgãos.

Diante disso, pode-se inferir que debates em torno de ações pautadas mais no sentido da sensibilização do que da conscientização das comunidades acerca da preservação e proteção do patrimônio local começavam a penetrar essas instituições. Esse amadurecimento da atuação do órgão estadual não só “preparou o terreno” para a institucionalização da educação patrimonial no âmbito do próprio IEPHA-MG, como também possibilitou inseri-la como uma das ações de peso na difusão e na promoção do patrimônio mineiro nas diversas localidades.

A educação patrimonial seria, então, incluída no seu quadro de competências “como um recurso nas práticas cotidianas de preservação institucional”<sup>139</sup>. Os programas a ela relacionados deveriam, desse modo, se consolidar e, assim, se propagar nas comunidades, visando “aceitação por todos aqueles que a praticam ou se valem dela como instrumento de ação educacional” (IEPHA-MG/GDF, 2010?). Esse “recurso educativo” que, de certa maneira, se encontra implicitamente demonstrado nesse seu discurso, é defendido como mecanismo último do qual “se espera, como resultado, o despertar de uma comunidade para a sua cultura, memória e identidade por meio da sensibilização para a preservação de uma herança coletiva” (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

Essa primeira reflexão conceitual, a de que o campo da educação patrimonial começava a representar, é indicativa do amadurecimento institucional que a proposta de criação de uma gerência específica veio sedimentar. A Gerência de Difusão (GDF) abriga as atribuições relacionadas ao apoio e fomento de programas de educação patrimonial, além de iniciativas à “descentralização, deliberação normativa para tombamento, manual de

---

<sup>139</sup> No documento de apresentação da educação patrimonial no IEPHA/MG, é destacado o aspecto de ela atuar como recurso ao cotidiano de suas atribuições na prática da preservação.

diretrizes de educação patrimonial”<sup>140</sup>. No entanto, como ressaltam os colaboradores dessa gerência, embora estejam nela centralizadas tais atribuições, “a atuação com todas as gerências da instituição é fundamental para a eficiência de se alcançar o objetivo comum” (IEPHA-MG/GDF, 2010?). É diante dessa filosofia de trabalho integrado e articulado entre as várias competências internas que o órgão se incumbe. Aquelas atribuições que buscam parcerias nas atividades de educação patrimonial são as que consideraram tais atividades como um “recurso educativo” às ações de preservação no estado.

Como exemplo dessas ações articuladas e integradas entre as gerências do órgão, está o caso em que gerências, como as de projetos e de obras, acionam, no curso da implementação de seus trabalhos, a gerência responsável pelas práticas junto à comunidade, como meio de interlocução com a população residente acerca do que está sendo desenvolvido no seu entorno. Dessas experiências, há os trabalhos de restauro de bens imóveis, considerados como os de maior demanda por tais parcerias.

Em 1994, o IEPHA-MG estendeu essa parceria à Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG). Esta proposta, em caráter experimental, objetivava levar diretamente aos alunos, por meio de oficinas extracurriculares, o debate em torno da preservação do patrimônio mineiro e da importância de valorizá-lo como referência da formação cultural do estado. Contudo, esse projeto-piloto – realizado em duas escolas estaduais, a “Barão de Macaúbas”, em Belo Horizonte, e a “Zoroastro Viana Passos”, em Sabará – não se desdobrou em um programa a ser promovido e difundido nas inúmeras escolas estaduais. Apesar de terem destacado essa experiência como positiva, começavam a perceber que deveriam se expandir, promovendo um programa mais abrangente e de interlocução com os habitantes da cidade, ou seja, que pudesse atender um público maior e mais variado, que não somente as crianças e jovens.

A partir daí, as experiências acumuladas dos trabalhos junto à comunidade foram retomados sob nova estruturação, na qual a comunidade iria participar do processo de inventariação e confecção dos dossiês de tombamento dos bens. Esta proposta teve, pois, na cidade de Leopoldina seu primeiro ensaio, o que novamente não perpetuou.

Nesse mesmo período, em 1996, a Diretoria de Promoção – na qual a Gerência de Difusão integra – concebeu e assumiu a gestão do maior programa de incentivo criado até então no âmbito do órgão, o “ICMS Patrimônio cultural”. O destaque que esse programa alcançou institucionalmente é demonstrativo de sua proposta articulada e descentralizadora de incentivo à preservação do patrimônio do estado. Nomeado a estabelecer critérios de

---

<sup>140</sup> A descrição das atribuições relacionadas à cada Gerência encontram-se disponíveis na *webpage* do IEPHA/MG.



distribuição do imposto – 25% do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) estadual de repasse aos municípios – visando direcionar os investimentos à causa do patrimônio cultural nos municípios, este programa foi concebido de forma a estruturar um mecanismo de pontuação específico aos municípios que encaminham propostas ao IEPHA/MG para análise e apreciação. Esse processo descentralizador tem, também, como propósito, proporcionar assessoramento e incentivo ao processo de elaboração de projetos e propostas de educação patrimonial nos municípios.

A Gerência de Difusão (GDF) assumiu, dessa maneira, o trabalho de acompanhamento dos projetos enviados, que pode ser feito tanto via correspondência eletrônica (o email) quanto presencialmente. Nele, algumas considerações sobre a metodologia bem como sobre a observância da deliberação normativa são assinaladas<sup>141</sup>. Segundo a Gerência, essas orientações tendem a variar consideravelmente entre as prefeituras municipais do estado. A estrutura institucional delas, na maior parte dos casos, é desprovida de uma secretaria de cultura competente para tratar das demandas quanto à preservação dos patrimônios locais (IEPHA-MG/GDF, 2010?). No entanto, com a proposta de criação de conselhos municipais do patrimônio – normatizada a partir do programa “ICMS Patrimônio Cultural” –, as suas estruturas de apoio à área da cultura começam a se refinar.

Com o “ICMS Patrimônio Cultural” não só se fomentou mais envolvimento dos municípios no âmbito das prefeituras, com relação aos bens culturais, como também proporcionou ao “Instituto, a criação de um grande banco de dados com informações históricas e arquitetônicas, fotografias e plantas sobre milhares de bens culturais tombados ou inventariados em nível municipal” (IEPHA-MG/GDF, 2010?). A Diretoria de Promoção passou, desse modo, a contar com um volume de trabalho expressivo, nunca antes visto no IEPHA/MG. Além da tarefa de análise da documentação enviada pelos municípios, deveria organizá-la classificatoriamente em seu banco de dados, de modo a disponibilizá-la como referencial à expansão do quadro de acervos protegidos em nível estadual.

No tocante às normatizações, a deliberação nº01/2005 foi aquela que instituiu a educação patrimonial como um quadro específico para pontuação nesse programa. Diante disso, os procedimentos que os municípios devem acompanhar até o repasse de verbas destinadas à implementação dos projetos de educação patrimonial vão desde a elaboração das propostas – orientada por meio dos contatos disponibilizados pela Gerência – até a pontuação propriamente dita. Este quadro “passou a ser um item importante, alcançando um

---

<sup>141</sup>Os conceitos bem como a descrição das atividades de educação patrimonial são apresentados no documento que o IEPHA-MG desenvolveu para pautar os projetos de educação patrimonial pontuados no programa “ICMS Patrimônio Cultural”. Este documento está no Anexo R.

número de 640 municípios elaborando projetos de educação patrimonial” (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

Os dados estatísticos do programa “ICMS Patrimônio Cultural”, disponibilizados pelo IEPHA/MG anualmente, apontaram que “até novembro, o repasse de 2008 correspondeu a cerca de R\$ 40 milhões. No ano passado, 645 municípios enviaram documentação, um aumento de mais de 500% no número de participantes, que foi de 106, em 1996, quando o incentivo foi instituído” (ICMS Cultural/IEPHA-MG, 2009) <sup>142</sup>. O montante total de repasses para todos os projetos elaborados nas diversas frentes sugeridas (IEPHA-MG, 2011) <sup>143</sup>, a pasta dos projetos de educação patrimonial contribuiu significativamente para o aumento dessa pontuação. Segundo o IEPHA/MG, “só Minas pontua os municípios em educação patrimonial, sendo a maioria por meio das escolas” (IEPHA-MG/GDF, 2010?). No entanto, ainda são poucos os municípios que têm uma experiência com projetos desse caráter, tendo em vista que, em sua maioria, só contam com o apoio administrativo dos conselhos municipais do patrimônio.

As escolas são, como pode ser visto, apontadas como multiplicadores da noção ampliada de educação patrimonial que o IEPHA-MG promove nos municípios, por meio da proposta de municipalização dessas atividades. Dessas iniciativas, destacam-se as diferentes frentes de apoio e fomento a projetos de educação patrimonial nos municípios mineiros, quais sejam: o “ICMS Patrimônio Cultural” <sup>144</sup>, que pontua anualmente os municípios quanto aos trabalhos submetidos; a “Jornada Mineira do Patrimônio” <sup>145</sup>, evento

---

<sup>142</sup> Os dados estatísticos do programa “ICMS Patrimônio Cultural”, levantados pelo IEPHA/MG no ano de 2009, foram destacados buscando-se demonstrar o salto alcançado no espaço de tempo de pouco mais de 10 anos, ou seja desde quando o programa foi criado em 1996 até 2007. Atualização dos dados é disponibilizada na sua *webpage*.

<sup>143</sup> Dos itens sugeridos pelo IEPHA/MG para pontuação no programa “ICMS Patrimônio Cultural” destacam-se: “(1) criação de uma lei municipal de patrimônio cultural, (2) desenvolvimento de programas de educação patrimonial; (3) criação de um conselho municipal do patrimônio cultural, (4) existência de bens culturais tombados, (5) elaboração de inventário de proteção ao acervo cultural, (6) ações de proteção (investimentos em bens e manifestações culturais)” (IEPHA-MG/GDF, 2010?). Além desses itens, os municípios que organizaram ações dentro da programação da Jornada Mineira do Patrimônio Cultural também começaram a receber pontos a partir do ano de 2010. Assim, os membros do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural (Conep) votaram e aprovaram, em agosto deste mesmo ano, uma nova deliberação para o repasse. Entre as mudanças previstas estão o maior envolvimento dos setores responsáveis nas prefeituras e a frequência de reuniões para os Conselhos Municipais de Patrimônio (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

<sup>144</sup> Segundo eles, o próprio ICMS é um grande projeto de educação patrimonial, que desde 2006 atingiu sete mil agentes culturais a partir de palestras e oficinas; 1.500 em 2010, atuando no auxílio à construção de diretrizes para a proteção do patrimônio e para educação patrimonial. Dados e pontuação final dos municípios disponíveis na *webpage* do IEPHA/MG.

<sup>145</sup> A “Jornada Mineira do Patrimônio” acontece simultaneamente em vários municípios do estado, promovendo “seminários, apresentações de grupos de cultura popular, festivais de arte e gastronomia, exposições, visitas guiadas, educação patrimonial, oficinas e gincanas culturais”. Diretamente inspirado na experiência francesa *Journées Du Patrimoine*, este programa conta com o IEPHA-MG como “responsável pelas ações de mobilização e de organização do evento. Em sinergia com a Secretaria de Estado de Cultura, o Instituto cuida da parte operacional da Jornada, aproveitando a grande rede estabelecida pelo ICMS Patrimônio Cultural e demais instituições que atuam na preservação do patrimônio cultural”. Além dessas parcerias, destacam como apoiadores da Jornada: “o IPHAN; o Ministério Público Estadual, por meio da Promotoria Estadual de Defesa do Patrimônio Cultural e Turístico de Minas Gerais; o Museu da Pessoa; a Revista de História da Biblioteca

de uma semana de atividades culturais, promovido todo mês de setembro em vários municípios mineiros; o “Programa Memória e Cidadania”, implementado anualmente em municípios selecionados; o “Programa BH Escolas Tombadas”, praticado nas escolas belohorizontinas, onde o edifício é tombado pelo IEPHA-MG.

No tocante à noção ampliada de educação patrimonial, fica evidente a diversificação nas parcerias com os agentes locais. Nesse sentido, a cidade de Uberlândia foi citada como exemplo de pequenas ações que geram grandes efeitos. A parceria com supermercados da cidade, na divulgação dos bens culturais tombados pelo IEPHA-MG junto à comunidade, resultou na produção de itens correlacionados ao dia a dia do município: impressão das imagens dos bens nos sacos de papel de compras. Além desse produto, outros tantos, como vídeos e jogos, foram desenvolvidos junto às escolas e demais agentes culturais, os quais se destacaram pela maneira lúdica com que trabalhavam com o patrimônio local (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

Nesse momento de auge dos trabalhos de análise e apreciação executada pela Diretoria de Promoção, no tocante ao material enviado e às consultorias, que os programas de educação patrimonial no âmbito da GDF ganham novo fôlego de investimentos. Em sua primeira experiência, o programa “Memória e Cidadania” foi implementado na cidade de Paracatu, em 2007. A sua proposta evidencia o caráter inovador de fomento do debate com diferentes grupos sociais acerca da relevância de seus patrimônios locais. Segundo os gestores, a operacionalização desse trabalho se dá por meio da realização de oficinas com os múltiplos agentes já envolvidos e interessados em conhecer e aprofundar as variadas formas de interação com os bens culturais em seus municípios. Para eles, essa proposta se centra em impulsionar, nas comunidades, reflexões sobre o que ela deseja preservar – uma vez que concordam que “os próprios moradores é que devem participar ativamente da manutenção de sua identidade” (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

De acordo com essa premissa básica, os gestores apontam que este programa deve buscar assegurar, apoiar e, assim, implementar a continuidade das ações de caráter educativo nas escolas, aliando-se aos projetos educativos ali já existentes, assim como estender esse diálogo à comunidade como um todo. O programa “Memória e Cidadania” tem, pois, como pauta o desenvolvimento de suas atividades junto às comunidades, elegendo a cada ano algumas cidades mineiras, cujas circunstâncias com relação à preservação e valorização do patrimônio se encontravam latentes. Seja em decorrência de

---

Nacional; o Serviço de Cooperação e Ação Cultural da Embaixada da França no Brasil – Escritório de Belo Horizonte; a Rádio Inconfidência e a Rede Minas de Televisão”. A Jornada teve, em 2011, sua terceira edição (IEPHA-MG, Jornada Mineira do Patrimônio, ca. 2011).

um caráter emergencial ou comemorativo, cada cidade escolhida para realização das atividades demandava uma adequação do programa à realidade local.

Segundo os gestores da GDF, as atividades de educação patrimonial propostas nesse programa “passam muito pelos sentidos, como uma janela direcionada ao olhar” (informação verbal) <sup>146</sup>. A sua programação é montada de forma que, antes da construção do material a ser utilizado nas oficinas com os grupos de trabalho, é realizado um levantamento das demandas e anseios da população residente com relação aos bens que, de imediato, suscitam sentimentos de identificação. A partir daí, as atividades são desenvolvidas em busca a explorar o reconhecimento dos vários lugares, expressivos cultural e artisticamente, porém menos enfatizados. De acordo com eles, trata-se de um trabalho de reconhecimento e, ao mesmo tempo, de descobertas e de identificações daquilo que significa e retroalimenta a relação dos moradores com os lugares, edificações e fatos ensejados.

No caso do primeiro piloto, executado na cidade de Paracatu, no período de abril a outubro de 2007, o diálogo proposto envolveu um rol heterogêneo de agentes sociais no município. Objetivavam, com isso, envolvê-los enquanto potenciais multiplicadores de suas propostas educativas, em torno das práticas de preservação do patrimônio local. Dentre eles, destacaram as “comunidades quilombolas, as associações de bairros, o Conselho Municipal do Patrimônio, a Secretaria Municipal de Educação e de Cultura” (IEPHA-MG/GDF, 2010?), entidades públicas e privadas diversas, que também por meio das escolas estaduais e municipais, divulgavam o caráter abrangente do projeto de desenvolvimento das atividades em conjunto com esses vários segmentos da comunidade local.

Para isso, propunham a formação de grupos de trabalho, cada qual com sua demanda e perfil, que trabalhavam temas relacionados ao patrimônio construído localmente. No caso dessa experiência piloto na cidade de Paracatu, os projetos desenvolvidos com tais grupos transitavam pelas várias temáticas, em sua maior parte, relacionadas às demandas suscitadas nas primeiras oficinas realizadas com os gestores do IEPHA/MG, senão, vejamos: “Pesquisando a Comunidade Quilombola Família dos Amaros – Caretada na Escola”; “Descubra Paracatu: paracatuense”; “Consciência Patrimonial”; “O Resgate da memória do Núcleo Histórico”; “Literatura Paracatuense” (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

Nessas oficinas, geralmente realizadas durante um período de seis meses de atividades com os gestores do programa, eram programados cursos de capacitação,

---

<sup>146</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

palestras e seminários, de modo a introduzi-los, em um primeiro momento, nas competências e conceitos que pautam as ações do IEPHA/MG, para, em seguida, explorar as demandas e anseios das comunidades com relação ao patrimônio local. O público-alvo incluía desde agentes culturais locais, conselheiros até os representantes das secretarias municipais de cultura e educação, fundamentalmente.

A apresentação destes projetos em Paracatu estava atrelada à comemoração do aniversário da cidade, em outubro de 2007, e, nesta ocasião, tiveram a oportunidade de expor e, assim, divulgar o trabalho desenvolvido durante as oficinas com os diferentes grupos participantes. Como desdobramento, promoveram uma avaliação coletiva, para identificar as conquistas bem como os limites postos à continuidade do programa na cidade. Daí em diante, seriam eles, os grupos de trabalho, os dirigentes dessas atividades de educação patrimonial junto às comunidades locais.

Outras cidades em que tal programa foi implementado no ano seguinte, 2008, foram: Pitangui, Entre Rios, São Brás do Suaçuí, Jeceaba, Pirapora e Buritizeiro. Em Pitangui, havia uma particularidade. O núcleo urbano estava sendo tombado e os gestores desse programa chegaram em um momento delicado de tomada de decisão e acordos com a comunidade. Embora se tenham firmado parcerias com as secretarias de educação e cultura bem como com o conselho do patrimônio, “a comunidade e os alunos das escolas no município não demonstraram envolvimento por ocasião da apresentação do projeto de tombamento” (informação verbal)<sup>147</sup>. Isso indica que, para fomentar um processo de construção conjunta, seja fundamental a garantia de envolvimento dos habitantes e sua participação ativa na negociação das propostas de preservação.

As experiências no decorrer dos dois primeiros anos de implementação do programa “Memória e Cidadania” foram, segundo os gestores, bem diferenciadas. As circunstâncias conjunturais de cada cidade sugeriam que as estratégias de aproximação e envolvimento da comunidade deveriam estar em consonância com as particularidades e sua relação com os patrimônios locais (informação verbal)<sup>148</sup>.

Em 2008, o IEPHA-MG retomou o projeto nas escolas estaduais tombadas da capital, com o programa “BH Escolas Tombadas”. Nesse momento, além de destacar o trabalho de tombamento dos prédios que abrigavam as escolas, a proposta tinha como finalidade promovê-lo como estratégia de incitar curiosidade e assim envolvimento das

---

<sup>147</sup> RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>148</sup> RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

crianças e jovens com relação às propriedades históricas, artísticas e arquitetônicas que compunha seus ambientes cotidianos. Apresentado à SEE-MG, cuja parceria com o IEPHA/MG se fortalecia em face das experiências anteriores<sup>149</sup>, este projeto foi implementado nas principais escolas estaduais<sup>150</sup> da capital.

A proposta do “BH Escolas Tombadas” era criar na grade das disciplinas optativas do contraturno, a de educação patrimonial. Embora a adesão não tenha alcançado a totalidade dos alunos regulares, a estratégia de envolvê-los como multiplicadores – fomentando a proposta do “protagonismo juvenil” – almejava interagi-los no processo de construção das metodologias dos projetos e das ações de educação patrimonial na escola. Segundo os gestores, dois aspectos foram decisivos nesse processo: (1) a conciliação de suas atividades regulares com a participação protagonista neste projeto e (2) a fragmentação e inexpressividade de uma disciplina optativa de educação patrimonial na grade curricular formal (informação verbal)<sup>151</sup>. Apesar de a proposta de introdução desse tema versar sobre a transversalidade de temáticas, a estratégia de tratamento interdisciplinar não foi extensa. Ou seja, centrou-se, fundamentalmente, nas disciplinas de História e Geografia, o que é indicativo do viés adotado na exploração do tema do patrimônio cultural, reduzido e elitizado.

Como se pôde constatar acerca da educação patrimonial no Brasil, as iniciativas educativas empreendidas no âmbito dos órgãos de tutela do patrimônio, até o final do século XX, estavam embasadas, em sua maioria, sob um viés semelhante ao da educação “tradicional”. Nomeada por Paulo Freire de “educação bancária”, a maioria dessas propostas educativas tendia a se realizar sob uma ideologia depositária de conteúdos pré-estabelecidos. Em outras palavras, pouco dialógica com os processos de apropriação dos conhecimentos dos alunos, em uma linha mais construtivista. O *intracampo* do patrimônio, a educação patrimonial, foi dessa maneira se constituindo e se moldando de forma a se renovar, em seu viés libertador e humanizador. Decerto que esse processo de conquista e persistência sugere que as parcerias entre os órgãos de tutela do patrimônio em seus diferentes níveis, assim como com aqueles da área da educação são determinantes.

---

<sup>149</sup>O sucesso do convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), o órgão estadual de proteção do patrimônio (IEPHA/MG-MG) e a Fundação João Pinheiro (FJP) por meio do Centro de Estudos Históricos e Culturais (CEHC), em 2001, foi unanimidade entre eles. Para eles, esse momento foi um grande marco no fortalecimento do processo de institucionalização da educação patrimonial no âmbito do IEPHA/MG (informação verbal: RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010).

<sup>150</sup>As escolas estaduais que participaram do programa “BH Escolas Tombadas” foram: (1) Olegário Maciel, (2) Barão Macaúbas, (3) Barão do Rio Branco, (4) Afonso Pena, (5) Instituto de Educação, Pedro II (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

<sup>151</sup> RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

A atenção e a diversificação nas atividades de educação patrimonial no âmbito do IEPHA/MG indicam que o órgão tem, efetivamente, se debruçado sobre a relevância e a pertinência da participação da população – autênticos depositários e guardiões dos bens –, no tocante aos processos de identificação e valorização de seus patrimônios culturais – em essência, aqueles que “coexistem” em seus cotidianos e imaginários. No que diz respeito a essa diversificação nas ações de educação patrimonial, os projetos de municipalização deste órgão, citados anteriormente, sugerem investir em processos participativos com a população residente assim como em parceria com as instituições, entidades e representantes locais ligados aos setores da educação e cultura nos municípios.

Contudo, as alianças intra-institucionais, entre as diretorias internas do IEPHA/MG, são as que, geralmente, determinam a seleção dos municípios a participarem do programa anual implementado nas cidades. Por exemplo, no ano de 2010, a Diretoria de Conservação e Restauro, no âmbito da Gerência de Projetos e Obras, elegeu as cidades de Berilo e Ravena, em função da empreitada de restauração no casarão “Domingos de Abreu Vieira” e do retábulo da igreja Matriz da Assunção da Lapa, respectivamente (IEPHA-MG/GDF, 2010?).

Embora a estrutura do programa de educação patrimonial fosse o mesmo nessas localidades (a realização de oficinas junto à comunidade e representantes públicos), as circunstâncias particulares em que elas se encontram, quanto às suas vocações em se expressarem a partir de seus laços identitários com a cultura local, são variadas e, muitas vezes, delicadas. Tanto é que, no caso da cidade de Berilo, o programa foi coroado com outro nome, o de “Cidade Viva”, o que indica o uso de uma conotação sugestiva quanto à dinâmica cultural na cidade naquele momento. Segundo os gestores, foi necessário adequar as oficinas, buscando suscitar nos participantes, estímulo e sentido, no seu processo de envolvimento com os temas (informação verbal)<sup>152</sup>. Sendo assim, as particularidades das demandas e dos anseios das populações residentes, com relação às suas práticas de interação com os patrimônios, configuram-se basilares à sua adesão e continuidade nas atividades de educação patrimonial.

Não obstante, o desenvolvimento desses trabalhos periódicos nos municípios confirma que, mesmo que sejam pontuais no decorrer de um ano, as ações podem repercutir mais amplamente quando estas estiverem em consonância com as demandas locais. Por essa razão, a garantia na continuidade dessas atividades, no sentido de

---

<sup>152</sup> RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

incorporá-las como um “hábito assimilado” ao dia a dia e à cultura local, é, pois, aquela indicativa do “vigor social” que as pautaram.

Mesmo sendo realizadas anualmente em um grupo selecionado de cidades – em decorrência dos processos de conciliação e confluência de eventos oportunos reconhecidos pelo IEPHA-MG –, essas experiências vêm sugerindo que o processo de aprendizado não se encontra estritamente circunscrito às atividades de educação patrimonial propriamente sugeridas, mas, também e sobretudo, na vivência ampla deles em parceria. Nesse sentido, entende-se que não só o público-alvo desses programas se beneficia diretamente desses processos, como os gestores têm a oportunidade de renovarem seus conceitos, suas práticas, tendo em vista a pluralidade de situações específicas e peculiares às localidades. Os aprendizados que podem daí extrair devem ser, portanto, a “veia” que impulsiona seus processos de renovação e de entusiasmo relativos ao envolvimento e à valorização dos patrimônios culturais.

Diante disso, as perspectivas apontadas pelo IEPHA-MG para este e próximos anos é a de extensão dos trabalhos de educação patrimonial, visando aperfeiçoamento na gestão e nos instrumentais metodológicos de suas atividades. O projeto citado como de maior demanda de parceiros para efetivação é a formação de “fóruns regionais” (informação verbal)<sup>153</sup>, que agrupem as particularidades das diferentes partes do estado. Segundo o IEPHA-MG, a proposta de constituição desses “fóruns regionais” é a de fomentar alianças com as secretarias de educação e cultura dos municípios, delegando a elas autonomia na gestão dos projetos de educação patrimonial que, também contarão com a consultoria do IEPHA-MG, por intermédio do programa “ICMS Patrimônio Cultural”. Uma vez revisada a estrutura dos projetos, as prefeituras apresentam ao órgão, por meio de relatórios, as atividades que foram executadas. Além dessas possibilidades, o órgão pretende, com a criação dos fóruns, fomentar e subsidiar debates e trocas de experiência entre os municípios nos projetos de educação patrimonial bem como demais práticas vinculadas a demandas pela preservação e proteção dos patrimônios locais (informação verbal)<sup>154</sup>.

A comunicação no processo de consultoria, no tocante à gestão e formato dos projetos de educação patrimonial, é feita através de um endereço eletrônico, o “Educar”, criado pela Gerência de Difusão, com vistas a atender o processo de andamento dos projetos submetidos ao programa “ICMS Patrimônio Cultural”. O intercâmbio e cruzamento de programas de apoio à municipalização da educação patrimonial no estado, com o

---

<sup>153</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>154</sup> RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.



suporte dos fóruns regionais, visam não só ampliar as possibilidades de contato entre os participantes – no caso, as prefeituras de uma dada região – como também, criar oportunidades de compartilhamento dos sucessos e limites na gestão dos programas de educação patrimonial em seus municípios.

Outro plano projetado para o ano de 2011 foi a de “produção de uma ficha-diagnóstico acerca do estado da arte da educação patrimonial no estado” (informação verbal) <sup>155</sup>. De acordo com os entrevistados, esta ficha tem o propósito de documentar a trajetória dos projetos, assinalando as metodologias adotadas, para constituí-las em um memorial de referência das ações empreendidas no âmbito da Gerência de Difusão (GDF) pelo menos desde o ano de sua criação, em 2006.

No tocante à produção de material de orientação ao desenvolvimento das metodologias, o IEPHA-MG sugere o investimento em um instrumental, elaborado para dar maior suporte não só às estratégias interdisciplinares, mas, sobretudo para apoiar os professores em suas atividades de docência. Para o órgão, o “Manual de Diretrizes de Educação Patrimonial”, organizado pela equipe da GDF, constituiu-se importante instrumental de orientação dos programas com os agentes multiplicadores nos municípios. No entanto, aponta que a intenção é “desenvolver material didático como subsídio fundamental às práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula” (informação verbal) <sup>156</sup>.

Nesse sentido, o setor está envolvido em um processo minucioso de pesquisa de materiais didáticos e paradidáticos já produzidos no Brasil no campo da educação patrimonial. Aliada a essa iniciativa, os entrevistados destacaram os cursos ofertados no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Labepeh), da Faculdade de Educação/UFMG, em parceria com a UEMG e PUCMinas – cujo regime é semipresencial à distância. Estes cursos vêm orientando a equipe da gerência na produção desse material didático. De acordo com Rangel e Quirino, “a ênfase para o desenvolvimento desses trabalhos está em acolher a diversidade cultural tão característica no estado de Minas Gerais” (informação verbal) <sup>157</sup>.

Nessas tentativas de se reciclar as estratégias metodológicas, o IEPHA-MG aponta também as parcerias com profissionais de outros estados. Os convites a Maria de Lourdes Parreira Horta e a André Luis Soares, ambos especialistas reconhecidos no circuito dominante de projetos de educação patrimonial, foi realizado, “com vistas a agregar

---

<sup>155</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>156</sup> RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>157</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

conteúdos metodológicos a esse processo de construção do material didático” (informação verbal) <sup>158</sup>. A primeira convidada, Maria de Lourdes Parreira Horta, editora do “clássico” manual de educação patrimonial em museus - o “Guia Básico de Educação Patrimonial” (1999), contribuiu para ampliar essa discussão aos patrimônios móveis, uma vez que tem experiência mais ampla com trabalhos de inventariação de objetos museais. Já o segundo convidado, André Luis Soares, pesquisador da Universidade de Santa Maria (RS), participou de maneira cooperativa à linha dos trabalhos no IEPHA-MG, tendo em vista a consonância de suas propostas com os programas de municipalização da educação patrimonial.

Todos esses esforços no aperfeiçoamento dos instrumentais foram assinalados pelo órgão como necessários, senão também essenciais, para a continuidade e a expansão de suas iniciativas de municipalização desse trabalho no estado. No entanto, destacam que

sem a parceria da SEE-MG no tocante ao auxílio no financiamento e operacionalização do material didático no âmbito das escolas estaduais, todo o empenho tende a se esvaír em sua proposta de efetivação dos projetos (informação verbal) <sup>159</sup>.

As escolas são, nesse sentido, para eles, *locus*, por excelência, no uso de todo esse instrumental.

Diferentemente dos trabalhos de educação patrimonial em museus, cuja especificidade no tratamento dos temas é própria a eles, aqueles desenvolvidos nas escolas acomodam tal proposta, uma vez que a extensa grade de disciplinas, assim como os aspectos que a formaliza com regularidade e constância sugerem a possibilidade de desenvolvimento dessas atividades em maior profundidade. Além disso, apontam que os conteúdos relacionados às temáticas do patrimônio cultural, quando trabalhados transversalmente, podem atuar como instrumentos suplementares àqueles constituídos no currículo formal. Nesse aspecto, os alunos são conduzidos, nesse processo, a pensarem sobre questões relacionadas à identidade, memória, alteridade, como subsídio para a maior compreensão sobre a relevância acerca de suas relações com e nos lugares, assim como identificarem e compreenderem seu lugar no mundo.

Nessa vertente, o IEPHA-MG sugere que o ideal é que estas temáticas estejam “diluídas de maneira lúdica nas diversas disciplinas do currículo formal” (informação verbal)

---

<sup>158</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>159</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>160</sup>. Ressaltam que os manuais tendem a ser “secos e frios”, desestimulando o seu uso regular nos projetos, enquanto um guia à condução das atividades interdisciplinares de educação patrimonial, principalmente nas escolas. Além disso, advertem que boa parte deles carece de um material complementar de orientação aos professores. O Manual “Tesouros do Brasil” <sup>161</sup> é, para eles, o único que se aproxima da estrutura didática almejada pela gerência.

Tendo em vista tudo isso e em face do campo de ação amplo que compete aos órgãos de tutela do patrimônio trabalhar – no tocante aos desdobramentos característicos das práticas de preservação e proteção do patrimônio cultural –, a educação patrimonial no IEPHA-MG vem demonstrando ser um *intracampo*, capaz de corresponder às demandas de efetivação de seus diversos projetos internos. Nesse sentido, enquanto “elo e ponte” das demais atividades, este *intracampo*, compreendido no âmbito da Diretoria de Promoção, norteou todo o instrumental de suporte desenvolvido nesses últimos anos – senão vejamos:

“(1) Manual de Educação Patrimonial, (2) Apostila de Diretrizes para a Proteção do Patrimônio Cultural, (3) Cartilhas de Conservação e Manutenção de Bens Culturais e (4) Manual de Orientação aos Municípios” (informação verbal) <sup>162</sup>.

O material didático e paradidático, indicados como um plano de ação para 2011/2012, foi proposto como forma de substituir o uso dos manuais nas escolas, por eles aludidos como “frios e secos”.

Por fim, considerando-se o volume dos trabalhos de educação patrimonial até aí destacados pelo órgão em suas variadas frentes de ação<sup>163</sup>, a equipe técnica de oito colaboradores (dois para cada programa) no âmbito da Gerência de Difusão confirma que a demanda crescente para realização desses trabalhos nos 853 municípios do estado não se acomoda proporcionalmente à oferta. Por isso, as parcerias com seus pares, do patrimônio em seus três níveis e das demais autarquias, como a de educação, gestão urbana, turismo,

<sup>160</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>161</sup>O Manual “Tesouros do Brasil” faz parte do instrumental metodológico disponibilizado para a realização de um concurso nacional premiando as melhores iniciativas de “valorização de bens culturais importantes para a identidade cultural do bairro, cidade ou região”. Esta iniciativa, patrocinada pela FIAT Automóveis em parceria com o IPHAN, Unesco, MinC e MEC, foi implementada somente nos anos de 2005 e 2006 (LA FABRICA/TESOUROS DO BRASIL, 2006).

<sup>162</sup>RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

<sup>163</sup>As frentes de ação, realizadas nos últimos cinco anos pelo IEPHA/MG, que se destacaram por estruturar a Municipalização dos trabalhos de educação patrimonial no estado, são: o “ICMS Patrimônio Cultural”; a “Jornada Mineira do Patrimônio”; o “Programa Memória e Cidadania” em municípios selecionados; o “Programa BH Escolas Tombadas”. Das mais recentes iniciativas divulgadas em 2011 – ainda em fase de elaboração e implementação – tem-se a produção de material didático e paradidático de educação patrimonial para as escolas e formação de fóruns regionais visando aproximar prefeituras para troca de experiências, expertise e informação no tocante aos trabalhos relacionados ao patrimônio local.

assim como com essas instituições de nível local ser tão fundamentais como também estratégicas.

A ampla rede de iniciativas instituídas e reguladas pela GDF demonstra, por tudo isso, a gama de instrumentos desenvolvidos em parceria para respaldarem seus programas de educação patrimonial. Entretanto, na contramão dessas iniciativas, a formalização das parcerias institucionais no Estatuto do órgão não consta daquela que precisamente mais se beneficiaria nesses programas, aquela com a SEE-MG. Pode-se verificar que segundo o Art. 7º do Decreto nº 44.780, de 16 de abril de 2008, o Conselho Curador do IEPHA-MG, composto por membros natos, que representam a estrutura orgânica da instituição, assim como por membros designados, não inclui um representante da SEE-MG.

Desse modo, a representatividade das autarquias estaduais dos diferentes setores<sup>164</sup>, não registra aquela que potencialmente poderia garantir a continuidade bem como efetivação dos projetos propostos no âmbito de seus programas de municipalização da educação patrimonial no estado, as Secretarias de Educação.

Muito embora o Departamento de Assessoria de Articulação e Parcerias Institucionais, no corpo dos membros natos, atue na missão de fomentar e acompanhar os acordos e contratos, a não inclusão da SEE-MG como parte do grupo de representantes dos membros designados, é indicativa da inconstância e dependência vulnerável de suas parcerias no processo de implementação dos programas de educação patrimonial, e também, em alguns casos, da participação na elaboração deles. A formalização dos contratos institucionais com as Secretarias de Educação, bem como com demais entidades educativas governamentais e não-governamentais é, como vimos em boa parte dos casos, basilar para a garantia da ininterrupção de programas que, como esses, requerem o maior número de parceiros, formalizados e comprometidos com a efetivação dos planos e projetos de educação patrimonial.

### **3.2.2.3 Educação para o Patrimônio (DIPC/FMC-PBH)**

Tendo em vista os estudos de caso apresentados – as experiências internacionais e nacionais, em suas variadas propostas de caráter educativo para com o patrimônio, a cultura e suas relações com e na cidade – apresentamos o programa “Educação para o

---

<sup>164</sup> O Conselho Curador do IEPHA/MG dispõe de: a) um representante da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG; b) um representante da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional e Política Urbana - SEDRU; c) um representante da Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - SEMAD; d) um representante da Secretaria de Estado de Turismo - SETUR; e) um representante dos servidores do IEPHA-MG (Decreto nº 44.780/2008).

Patrimônio”, idealizado pela Diretoria de Patrimônio Cultural da Fundação Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte – DIPC/FMC-PBH, buscando destacar suas ações assim como dialogá-las com o conjunto de experiências já analisadas.

O programa “Educação para o Patrimônio”, em decorrência da criação relativamente recente da DIPC (2008), foi a única experiência de vulto de educação patrimonial estruturada e implementada no âmbito do município de Belo Horizonte. Apesar de suas iniciativas terem sido gestadas desde o ano de 2003 – em um momento em que a gestão do patrimônio da cidade se encontrava submetida à Gerência do Patrimônio Histórico Urbano (GEPH)<sup>165</sup> – as ações de educação patrimonial só vieram a se consolidar em um programa formalizado em parcerias com demais políticas urbanas do município – quando a DIPC foi criada.

Sua diretora, a historiadora Michele Arroyo, ressalta que

o viés educativo – tônica de todos os procedimentos conduzidos pela DIPC desde a gestão e monitoramento das áreas protegidas visando interlocução com as demais políticas públicas da cidade às iniciativas de apoio técnico e administrativo nas diversas ações de preservação e proteção de bens culturais – foi fortalecido na concretização de um programa específico de educação patrimonial (informação verbal)<sup>166</sup>.

A experiência acumulada na área da cultura e, também, na de educação é apontada pela diretora como aquela que impulsionou uma revisão crítica acerca dos pressupostos que pautavam, de um modo geral, as ações de educação patrimonial até então empreendidas nas diversas partes do país – estas concebidas e cunhadas pelo senso comum sob o título de “Educação Patrimonial”.

Como já visto, este termo, originado de uma tradução livre e direta da proposta inglesa no campo da *Heritage Education*, acabou sendo incorporado pelos órgãos de tutela do patrimônio em todo o país, fundamentalmente pelo IPHAN, cuja participação, na formalização do campo, foi proeminente. Na medida em que o debate em torno deste tema se prefigurava, pelo menos até o início da década de 1980, relativamente incipiente, as estratégias e os mecanismos aí propostos tenderam a privilegiar (principalmente nessa fase inicial), práticas de (re)conhecimento e de valorização de bens patrimoniais legitimados

<sup>165</sup> A GEPH esteve ligada à Secretaria Municipal Adjunta de Regulação Urbana da Prefeitura de Belo Horizonte – SMARU/PBH, cujo papel era dar subsídio ao Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte – CDPCM-BH (criado em 1984, pela lei municipal nº 3802). Esta Gerência passou a se vincular a então Secretaria Municipal de Cultura em 2003, ainda sob a mesma direção, a da historiadora Michele Arroyo, que acompanha as deliberações sobre as políticas de preservação do município desde 1998. Quando a Secretaria Municipal de Cultura torna-se Fundação Municipal de Cultura-FMC, a GEPH, vinculada à ela no ano de 2008, passa a, então, se chamar Diretoria do Patrimônio Cultural-DIPC/FMC.

<sup>166</sup> ARROYO, Michele. Entrevista concedida a Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede da Diretoria do Patrimônio Cultural (DIPC), 28 jan. 2011.

pelas instituições do patrimônio, não se preocupando em estabelecer um diálogo com as comunidades que participavam do cenário mais vasto da cultura.

As iniciativas educativas fomentadas desde o início deste século, no âmbito da instância municipal de preservação do patrimônio de Belo Horizonte, a atual DIPC, sugerem uma mudança no foco e no viés das ações de educação patrimonial – também ensejadas pela constatação de avanços no conceito de patrimônio no Brasil e no mundo. A adoção de um novo termo definindo, orientando e moldando as ações educativas da DIPC, é indicativa da postura crítica em relação ao uso do termo “Educação Patrimonial”. “Educação para o Patrimônio” é, desse modo, um traço distintivo na conceituação de iniciativas, que vinham sendo revistas pelos gestores desta diretoria desde o início de suas atividades em 2003.

Sobre *bens patrimoniais* identificados como *de interesse para a cultura*, a DIPC adverte que, a tendência está em privilegiar patrimônios consagrados, e também elitizados, numa tentativa derradeira de forjar uma identidade nacional, há muito tempo desmantelada por processos mais amplos de fragilização da estrutura do Estado-nação. A argumentação está, nesse sentido, posicionada a confrontar tal reducionismo – tendo em vista que este decorre da aceção limitada do conceito de cultura – sugerindo, dessa maneira, a ampliação do foco em uma perspectiva cujo sentido abarcasse *bens culturais*, de toda natureza e origem social, enquanto potenciais referências *de interesse patrimonial*. Sob este ponto de vista, o termo “Educação para o patrimônio” foi adotado pela DIPC, visando distinguir essa nova proposta – embasada no (re)conhecimento e valorização de *bens culturais de interesse patrimonial*, ao contrário do viés do senso comum de *bens patrimoniais de interesse para a cultura*.

De acordo com a diretora, a tônica educativa que permeia todas as ações do órgão – e cuja ressonância “contamina” as propostas de incentivo à preservação e proteção do patrimônio do município – aliada aos processos de ampliação do conceito de patrimônio experimentados no país, “destaca a relevância e pertinência em exercer a cidadania na sua relação com a produção cultural-artística engendrada em sua sociedade” (informação verbal) <sup>167</sup>. Promovê-la, por meio de projetos elucidativos dos direitos e deveres dos habitantes, como cidadãos, para com seus espaços, edificações e fatos, é, para ela, a “veia” que alimenta esta tônica.

Não há dúvidas que este viés tenha se derivado de uma aceção ampla e menos enviesada do conceito “tradicional” de educação. A proposta construtivista, humanizadora, libertadora – sustentada por uma gama de filósofos e educadores do mundo todo e,

---

<sup>167</sup> ARROYO, Michele. Entrevista concedida a Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede da Diretoria do Patrimônio Cultural-DIPC, 28 jan. 2011.

especialmente, no Brasil<sup>168</sup> – demonstra, pois ser aquela que inspirou e, assim, conduziu o processo de elaboração do programa “Educação para o Patrimônio”. Este novo enfoque é, nesse sentido, uma nova “filosofia” de trabalho, proposta a promover o envolvimento dos habitantes em um processo educativo de sensibilização das suas relações com e nos espaços – que, muitas vezes são, despercebidamente, não exploradas na esfera de seu cotidiano.

Os projetos, que compõe o programa idealizado pela DIPC, são apresentados e discutidos, a seguir, de forma a destacar os conceitos e estratégias de gestão que os pautaram. Um deles, denominado “Paisagens de BH: uma descoberta”; e o outro, “Construção de Identidades”, constituíram um formato de gestão que incluí a parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH) e também com o Projeto Guernica<sup>169</sup>. A razão para a escolha desses dois parceiros justifica-se no fato de que ambos apresentavam-se estruturalmente eficientes à implementação do programa nas escolas do município e demais espaços educativos na cidade. Tanto no que diz respeito à própria proposta educativa do programa quanto à conjuntura social e cultural vivenciada nesse período na cidade, tal parceria se demonstrou ser bastante oportuna.

A história que marcou o primeiro projeto é bem interessante e vale ser mencionada de forma a referenciar a origem de tais participações em um momento tão específico na cidade de Belo Horizonte. A relação com a proposta do Projeto Guernica<sup>170</sup> foi aquela que demonstrou ter impulsionado a primeira campanha do projeto no ano de 2003. Nessa campanha que envolveu a elaboração do projeto “Paisagens de BH: uma descoberta”, a aliança de tais parceiros evidenciou, desse modo, as temáticas que deveriam ser trabalhadas nas escolas e centros culturais da cidade. Os cursos e palestras acerca das abordagens de introdução de tais temáticas nestes espaços foram promovidos, visando, no primeiro momento, atender os agentes que iriam multiplicar as ações do programa – quais sejam: os professores das escolas municipais bem como os monitores do Projeto Guernica.

---

<sup>168</sup> Para ter acesso a uma revisão crítica e aprofundada acerca da bibliografia relacionada a tal viés educativo, fortemente inter-relacionado com os aspectos sociais e da cultura, consultar a tese de doutorado de Paulo Roberto Padilha, defendida em 2003, na Faculdade de Educação/USP, sob o título *Currículo intertranscultural: Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente*, orientação do Prof. Dr. Moacir Gadotti.

<sup>169</sup> O Projeto Guernica foi concebido como uma política pública que visava uma nova abordagem para o problema da pichação e do grafite em Belo Horizonte.

<sup>170</sup> A abordagem do projeto Guernica propõe romper com tendências reiteradas pelo senso comum. Para eles, “embora a pichação e o grafite constituam ato infracional, estão presentes hoje na maior parte das grandes cidades; de que, em Belo Horizonte, a pichação tem sido intensa, a ponto de destruir restaurações de monumentos e tornar-se onerosa tanto para o poder público quanto para particulares em geral; e de que há aí uma tentativa de expressão artística, uma escrita eloqüente, que pode ser lida como uma demanda ao poder público por uma realização social, feita por adolescentes predominantemente de bairros populares, do sexo masculino, que correm riscos ao se inscreverem como membros de gangues, galeras ou grupos de pichadores, uma vez que se constata uma associação freqüente com a violência, com as torcidas organizadas dos clubes de futebol, além de outros efeitos dessas atividades feitas nas ruas, geralmente à noite” (LODI, 2004). Daí a proposta de se buscar alianças com os órgãos do patrimônio e da gestão da cidade, assim como com o apoio da Secretaria de Educação e Cultura municipais.

Pautado nesse tema, o da pichação e do grafite em Belo Horizonte, o grupo gestor propôs como área de trabalho de campo para o piloto deste projeto, em 2004, o Conjunto Urbano Tombado da Praça da Estação (Praça Rui Barbosa). Nesse momento, além de demonstrarem se orientar nas políticas de preservação e proteção do patrimônio cultural vigentes no Brasil, exploraram atividades direcionadas à experimentação dos alunos com e nesse espaço. Por meio do desenvolvimento de oficinas *in loco* – por ele denominadas de “percepção urbana” – buscavam provocar nos alunos o que se pode chamar de situações de aprendizado. A orientação e intermediação conduzidas pelos professores da rede municipal de ensino, em parceria com os monitores do Projeto Guernica, proporcionavam aos alunos a oportunidade de vivenciarem os conteúdos relacionados às temáticas do patrimônio cultural, ou seja, de experimentarem, a partir dos sentidos suscitados por experiências de assimilação de tais conteúdos, as propriedades qualitativas dos e nos espaços.

Em decorrência dessa dinâmica de trabalho, os parceiros elencaram para acompanhar o programa, de maneira mais próxima, representantes que vieram a constituir o grupo gestor, cuja estrutura se formava visando levar a cabo o processo de elaboração das atividades educativas bem como seu monitoramento e avaliação. Não há dúvidas que estas participações constituíram estratégias basilares à implementação dos projetos nas próprias escolas e demais espaços culturais da cidade.

Como visto, no programa “*Architecture and Children Environment Education*”, as propriedades qualitativas dos espaços dizem respeito aos atributos espaciais e arquitetônicos que se interpenetram ao universo complexo, ao mesmo tempo, *mágico*, dos sentidos e sensações. As percepções cognitivo-sensoriais, cuja primazia é dada à visão, estendem-se, nessa perspectiva, a tudo aquilo que também se encontra por detrás dela, ou seja, no plano do que não é realmente visível, pautando a proposta sugestiva de experimentação do espaço do projeto piloto do “Paisagens de BH: uma descoberta”.

Como bem assinalado pelo grupo gestor, a experiência deste projeto orienta-se por um conjunto de objetivos específicos e gerais, cujo propósito era estimular, em essência, a reflexão sobre as práticas de uso dos espaços na cidade bem como sobre as *estruturas* que os regulam. Diante dessa ampla proposta de fomento a uma “nova prática educativa para a cidade”, elaboraram um ciclo de oficinas de “percepção urbana”, visando explorar e provocar estas reflexões no decorrer das sete etapas<sup>171</sup>.

Em linhas gerais, o trabalho almejado para cada uma dessas etapas deveria ser dirigido, por uma abordagem aberta e dialógica entre professores e alunos. Concordavam

---

<sup>171</sup> As sete etapas estão descritas na apresentação do projeto de Educação Patrimonial (2003), Campanha “Paisagens de BH: uma descoberta”. Este documento está inserido no Anexo S.



que lhes conferir autonomia na escolha dos lugares que seriam trabalhados nas oficinas de “percepção urbana” poderia potencializar os processos cognitivo-sensoriais, com melhores resultados, que possibilitariam que as experiências realmente tivessem sentido.

A razão desse princípio metodológico foi, segundo os gestores do projeto, confirmada pelo fato de que os lugares por professores e alunos vivenciados, cotidianamente, prefiguram, naturalmente, como referenciais, seja pela familiaridade contida neles, seja pelas problemáticas e questões latentes no período de implementação do projeto (informação verbal) <sup>172</sup>. Desse modo, todos se envolviam nesse processo de (re)conhecimento dos atributos, espaciais, arquitetônicos, históricos, da memória, dos lugares, uma vez que os entendiam e os percebiam como geradores de laços de afetividade que tinham e que eram gerados a partir de seus cotidianos.

A construção da cadeia de significações e valores advinda das inúmeras experiências perceptivas no lugar escolhido era então registrada por cada um na forma de um “mapa mental”. Essa forma de expressão configurava, ao grupo gestor, como uma estratégia direcionada a explorar, primeiramente, os significados e signos contidos e suscitados nos lugares, por meio de suas experiências cotidianas. Acrescentam, nesse sentido, que essas experiências se concentram geralmente “nos caminhos da cidade – do trabalho para a casa, da escola para a praça, do parque para o mercado” (BELO HORIZONTE, ca. 2006), denotando certa “naturalidade” com que emergem e se manifestam a partir dessas vivências. A potencialidade das significações nessas variadas situações do cotidiano, somadas às dinâmicas de “percepção urbana” conduzidas no projeto, se unem, segundo eles, e se expressam na forma de um compilado imbricado de referências e símbolos inscritos sob diferentes linguagens em seus imaginários, sentimentos e memórias (BELO HORIZONTE, ca. 2006).

As oportunidades de experiência perceptiva, orientadas e acompanhadas pelos professores e monitores, eram fomentadas, desde então, visando explorar em grupo os pontos positivos e negativos, ou seja, as potencialidades e os limites com relação ao uso dos e nos espaços, especialmente aqueles de caráter público. Além disso, ressaltavam que, para esse processo de investigação, os professores e alunos dependiam do apoio e do acompanhamento, por meio da distribuição de materiais pedagógicos, propostos a “estimular a discussão dos alunos e professores sobre a qualidade de vida e a paisagem urbana da cidade e suas formas de apropriação” (BELO HORIZONTE, ca. 2006). O formato

---

<sup>172</sup> ARROYO, Michele. Entrevista concedida a Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, sede da Diretoria do Patrimônio Cultural-DIPC, 28 jan. 2011.

adequado para apresentação desse material foi, segundo eles, o de “cartilhas e cd-rom que continham textos e fotos sobre a cidade” (BELO HORIZONTE, ca. 2006).

As etapas seguintes do projeto, por meio das trocas de experiência e compartilhamento dos registros nos mapas mentais individuais, resultaram na confecção de um mapa coletivo, proposto a realizar um trabalho de prospecção das mudanças que, coletivamente, julgavam necessárias para os “lugares de referência” assim como para a totalidade de sua relação com e na cidade. Nesse sentido, ressaltaram que deveriam ser considerados três pontos principais para pautar tal alcance de um “lugar ideal”:

- (1) Modificações coerentes com a natureza do lugar e sua realidade;
- (2) Considerações a respeito da comunidade que vive no lugar”;
- (3) Soluções que fossem generosas com o coletivo e não somente com um ou outro grupo em particular (BELO HORIZONTE, ca. 2006).

Nota-se, aí, o exercício do sentido de alteridade e da diferença. O universo plural da cultura nas e das cidades, explorado e aprofundado nas dinâmicas das oficinas, buscava destacar, cada vez mais, aspectos relativos ao respeito e à generosidade para com o coletivo – assim, àquilo que se encontra circunscrito ao que é público. Não há dúvidas em relação à profundidade e à contundência dessa proposta, pois se almejava proporcionar aos sujeitos melhores e mais ricas experiências na diversidade social e cultural, mais intensas, no sentido que daí poderiam se reconhecer, e, conscientemente, confirmar suas identidades socioculturais – senão também seus papéis como agentes sociais que praticam e consideram a alteridade e diferença, nas diversas circunstâncias, adversas e favoráveis, que a contemporaneidade enseja para as sociedades urbanas.

Após estas etapas de práticas diretamente com os alunos, os professores deveriam se incumbir de elaborar um “dossiê” que relatasse e analisasse todas as etapas desenvolvidas, assim como se envolveriam no processo de avaliação dos trabalhos desenvolvidos em reunião coletiva junto ao grupo gestor do programa. Os produtos gerados a partir desses encontros eram, então, socializados e divulgados na Mostra Plural <sup>173</sup>, cujas organizações e propostas advêm da SMED/PBH. Esta iniciativa demonstra que a articulação de projetos e ações à estrutura existente nas secretarias e instâncias parceiras potencializa as ações propostas nos projetos, ao mesmo tempo em que indicam serem motivadores ao aperfeiçoamento do aparato de suporte à gestão compartilhada setorialmente e transversalmente aos conteúdos disciplinares.

---

<sup>173</sup>Segundo a SMED/PBH, a “Mostra Plural” é organizada com o propósito de se realizar uma exposição dos trabalhos desenvolvidos no âmbito das atividades extracurriculares, ou seja, daquelas advindas dos projetos/programas implementados tanto no turno regular quanto no contra-turno das escolas.

Além de as escolas participantes compartilharem experiências e práticas entre si, também a participação de outras instituições de ensino neste evento (demais escolas do município que não aderiram efetivamente ao programa) foi uma estratégia de disseminação da proposta educativa desenvolvida nestes projetos. Sem dúvida, estes momentos de intercâmbio são cruciais para a divulgação, bem como a continuidade da proposta, ainda mais quando a expectativa expressa é a de atingir toda a rede municipal do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, “estiveram envolvidas 13 escolas, 23 professores e 388 alunos” (BELO HORIZONTE, ca. 2006) nesse projeto piloto. Um número relativamente expressivo se considerado o caráter experimental da proposta. Além disso, a prioridade sugerida visava acolher as instituições de ensino que enfrentavam questões problemáticas com os jovens, principalmente, no tocante a denúncias contra pichação e tudo à esta atrelado, inclusive violência e drogas.

No fechamento do ano letivo de 2004, pode-se constatar que não houve, no âmbito do grupo gestor, avaliações dos trabalhos realizados ao longo de todo o ano nas escolas<sup>174</sup>. O último contato entre os membros do grupo gestor e os professores se fez no encerramento das atividades com os alunos, na “Mostra Plural”. Por esse motivo, o planejamento do ano seguinte foi elaborado sem o respaldo e o retorno das avaliações das atividades empreendidas. De tal modo que os resultados colhidos em 2004 não devem ter sido utilizados como base para a orientação no processo de planejamento das atividades do ano seguinte. A proposta avaliativa de marcar tanto os sucessos quanto os limites experimentados por todos os envolvidos, professores e alunos, assim como o grupo gestor, neste processo, teria sido, portanto, fundamental para a continuidade e a consistência do programa “Educação para o Patrimônio” nas escolas.

Em decorrência dessa lacuna e também da não formalização de contratos entre as instâncias parceiras, o projeto “Paisagens de BH: uma descoberta” continuou em 2005 e 2006, enfrentando alguns entraves quanto à sua divulgação e à implementação na rede municipal de ensino. As escolas que continuaram com o projeto foram aquelas cuja coordenação e direção, efetivamente, aderiram à proposta do programa. A abordagem abrangente e interdisciplinar das questões que envolvem o espaço urbano-ambiental e, em especial, aqueles destacados pelo viés valorativo de patrimônios culturais, demonstrou ser a grande motivação para que tais coordenações e direções se comprometessem em conduzir adiante esses projetos nas instituições de ensino que trabalhavam.

---

<sup>174</sup> Não foi encontrado no DIPC/FMC Relatório das Atividades realizadas no ano de 2004, destacando os resultados e avaliações do projeto “Paisagens de BH: uma descoberta” nas escolas pública participantes.

Em 2007/2008, quando o programa foi retomado, então no âmbito da recém-criada DIPC/FMC, o outro projeto “Construção de Identidades” foi introduzido. Ambos os projetos passaram, desde então, a compor a oficina “Arte, Cidade e Patrimônio Cultural”, que, como o próprio nome sugere, propunha ampliar o horizonte dos bens culturais, incluindo outros aspectos mais abrangentes, tais como a arte, a cidade e os patrimônios dela decorrentes. Desse modo, os objetivos eram os de exercitar e explorar práticas que incentivassem um (re)conhecimento mais amplo e plural da cultura, uma vez que a tônica nas cidades contemporâneas – principalmente nas metrópoles – demanda análises e interações que abarquem aspectos *multi/trans/inter* disciplinares.

Elaborada pela então GEPH em parceria com o Projeto Guernica, essa oficina visava, sobretudo, incorporar uma metodologia que tivesse como foco “o pensar a cidade e sua dinâmica, se reconhecer nela, afirmar os vínculos cotidianos e culturais, compreendê-la como patrimônio cultural de todos nós”<sup>175</sup>.

Diante da retomada da proposta aplicada no projeto piloto, buscava-se reiterar a importância e a pertinência em explorar, nas atividades do programa, aspectos como a relação dos sujeitos em seus cotidianos com a cidade, numa perspectiva processual de construção dialógica entre as identidades individuais e coletiva/social – do autoconhecimento ao “auto(re)conhecimento”, como parte de uma coletividade que abrange a “cidade enquanto patrimônio cultural de todos” (BELO HORIZONTE/DIPC, 2008). É notório, nesse sentido, o foco proposto, o de transcender os “perímetros” dos próprios bens culturais, no sentido tanto físico-material quanto espiritual-imaterial, com vistas a se projetar extensivamente nas inter-relações com os outros e com toda a cidade. Além disso, é interessante notar que é *no* e *a partir do* cotidiano que o processo de reflexão acerca das dinâmicas na e da cidade acontece, ou seja, é dele e a partir dele que são construídos e reconstruídos os vínculos, os laços, e, assim, as relações de identidade.

Considerando a ampliação do viés conceitual adotado, cujos temas abrangem reflexões em torno de conceitos como história, memória, identidade, explorando a relação perceptiva e afetiva dos sujeitos com e nos lugares, os dois projetos “Paisagens de BH: uma descoberta” e “Construção de Identidades” dialogam entre si. Na medida em que o primeiro – proposto como experiência piloto em 2003 – compreende atividades interativas dos alunos com os seus “espaços de referência”, no tocante aos trabalhos investigativos e perceptivos da história e vivências do e no lugar, em seus aspectos marcantes do passado, mas também o que os move no presente; o segundo foi projetado visando complementar tais

---

<sup>175</sup>Dados disponibilizados no documento de Apresentação e Relatório do Projeto de Educação para o Patrimônio, realizado no âmbito da oficina *Arte, Cidade e Patrimônio Cultural*, Prefeitura de Belo Horizonte 2007/2008. Ver Anexo T.

dinâmicas interativas, por meio de práticas que aprofundassem os níveis de percepção dos alunos sobre si, ao mesmo tempo, em que pudessem se expandir à coletividade numa relação entre as identidades individuais e coletivas/sociais.

As várias etapas programadas para ambos os projetos foram apontadas, pelo grupo gestor, como estratégia metodológica que busca “identificar a relação das crianças com a cidade através de suas formas de expressão, desejos, sentimentos, com o objetivo de fortalecer seus laços de pertencimento enquanto sujeitos históricos” (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008).

A partir de referenciais artísticos oriundos das artes plásticas, da música, da literatura, da arquitetura e da cidade, os alunos deveriam buscar neles uma relação com suas referências pessoais, ou seja, que lhes eram familiares. Desse modo, eram colocados em contato com os grupos sociais diretamente vinculados aos lugares que, “construíram e constroem a história de Belo Horizonte e politizam seus lugares e manifestações, como patrimônio cultural” (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008). Não há dúvidas que, aí, se manifesta uma tentativa de rompimento com práticas bastante consolidadas acerca do que vem a ser patrimônio. Tanto é que, primeiro, são exploradas as referências de cada aluno para assim poderem dialogá-las com os aspectos históricos, sociais e culturais que abarcam os espaços identificados por eles. No entanto, é evidente que, no teor da proposta, está explícita uma demanda por pautar as referências dos alunos nas artes e manifestações culturais *legitimadas*, ou seja, daquelas ditas oficiais.

Apesar dessa crítica corroborada no documento de apresentação dos projetos, a prática nas escolas demonstrou privilegiar uma dinâmica de ensino-aprendizagem menos doutrinária no processo de interação dos alunos com suas referências culturais. A criatividade deles, nas suas variadas formas de expressão, em diálogo com as propriedades qualitativas dos espaços, as artes visuais e demais manifestações culturais, evidenciou que, mesmo havendo um universo de artes consagradas, eles próprios, por meio desses exercícios de percepção, também confrontavam e questionavam este universo estabelecido. Dessa maneira, os alunos avançaram não só em seus processos criativos, mas também críticos da realidade que os circunda e os abrange – que é ao mesmo tempo cultural e política.

Nessa perspectiva, o grupo gestor buscou refletir sobre essa relação entre habitantes e usuários nos lugares, direcionando os questionamentos para os aspectos culturais e políticos que envolvessem tais relações, o que é evidenciado nas seguintes questões:

Como garantir a valorização dos espaços públicos enquanto formadores de identidade, símbolos e afetividade para quem os vive, os ocupam de maneiras tão

plurais? Como garantir o equilíbrio entre a efetiva participação da sociedade na formulação de projetos sob a ótica dos valores públicos e não apenas privados? Como garantir a atuação da sociedade enquanto fundamental parceira na gestão e preservação da dinâmica destes espaços da cidade entendidos como patrimônio cultural? (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008).

A perspectiva de uma participação política e, portanto, cidadã, foi o que os gestores do programa sugeriram, por meio de suas propostas de parceria “na gestão e preservação da dinâmica destes espaços da cidade entendidos como patrimônio cultural” (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008). Uma vez que é na totalidade viva e pulsante da cidade, que as significações e a criatividade dos alunos emergem. Daí se concentra a proposta deste programa de fomentar uma nova ótica sobre a cidade, despertando-os para aquilo que, de certa maneira, já faz parte do seu cotidiano, mas que, por conta de práticas doutrinárias e homogeneizantes, são lançados a uma “vala do comum” – ou seja, “cegando-os” e, portanto, bloqueando-lhes os potenciais criativos de interação com as produções culturais do mundo ao redor.

De acordo com o grupo gestor, a implementação dos projetos nos anos de 2007 e 2008, sob a coordenação do núcleo “Cidade e Meio Ambiente” da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF/SMED), buscou consolidar esta proposta exploratória das questões que vêm desafiando a gestão do patrimônio cultural na contemporaneidade. Reitera também que é “a partir da vivência de cada um no presente em um exercício de reflexão e reconstrução dos sentimentos e imagens da cidade” que os alunos podem construir (senão já constroem) suas relações de identidade com os lugares. No entanto, ressaltam uma dificuldade metodológica em elaborar e implementar esta proposta no âmbito dos espaços escolares, apontando: “*Mas, como os professores poderão trabalhar na escola esta relação entre cidade e identidades?*” (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008). Este é um dos vários questionamentos lançados em uma tentativa de corroborar a iniciativa dos projetos. Para o grupo gestor, ambos os projetos visam, em última análise,

construir práticas de educação para o patrimônio cultural que considerem os bens materiais e imateriais dentro da dinâmica urbana, sua apropriação e apreensão plural [sic] sua articulação com o meio ambiente, com a cultura, com a arte, com os serviços oferecidos na cidade (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008, grifo nosso).

Considerando esses aspectos, os gestores recomendam, fortemente, a transversalidade de tais temáticas no currículo escolar, no sentido dos parâmetros de *inter* e *trans* disciplinaridade.

Como pôde ser visto, a ressonância dessa metodologia se estende a todos os discursos relacionados às práticas de educação para a cidade e seus patrimônios que, por mais desafiantes que possam se constituir para a rotina escolar, foram assinaladas como uma estratégia que comporta não só a compreensão da pluralidade cultural em expansão assim como a inclui na grade curricular, visando explorá-la e investigá-la no tocante às propriedades que a molda. A própria dinâmica das cidades, e da cultura a ela estendida, é, desse modo, aquela que impulsiona, e, assim, desafia a equipe de educadores a trabalhar inter/transdisciplinarmente as questões que a envolve. E isso vem se tornando cada vez mais demandado (senão urgente), principalmente, devido à dinâmica da cidade e da cultura na contemporaneidade.

Em relação a essa demanda e essa urgência em tratar tais temáticas na escola, no entanto, o que os professores participantes desse programa questionaram, de uma maneira geral foi a carência de apoio e de respaldo técnico-metodológico na introdução transversal dos “novos” conteúdos nas disciplinas do currículo formal. Apesar de esse programa sugerir uma metodologia direcionada a essa estratégia, os professores entrevistados<sup>176</sup> disseram que, cada qual à sua maneira, buscavam prender a curiosidade dos alunos diversificando as atividades de forma lúdica. Ou seja, não seguiam rigidamente as propostas sugeridas nos projetos, adaptando-as às próprias condições e características das instituições de ensino. Tanto é que o termo patrimônio, ou patrimônio cultural, não era muito usado por eles durante as etapas de atividades exploratórias e investigativas dos projetos. Frequentemente, era utilizado o termo “espaços de referência”, denominado como lugares aos quais os alunos poderiam se identificar como agentes partícipes de sua história cotidiana.

O termo patrimônio, ou até mesmo patrimônio cultural, sugeria, como apontavam os professores, ter uma conotação de algo distante e superior a eles. Nesse sentido, a sensibilidade dos próprios professores de não o introduzir para pautar as apropriações e significações ensejadas nas atividades do projeto foi estratégica.

No caso do projeto “Construção de Identidades”, a proposta de trabalho que focava na visão dos alunos, como ponto de partida em uma perspectiva exploratória de cada processo na construção de seus laços identitários, destacava o papel investigativo e crítico

---

<sup>176</sup>Em razão de limitações operacionais e de tempo, as únicas escolas entrevistadas foram estas do programa “Educação para o Patrimônio” da DIPC/FMC. O objetivo dessa pesquisa de campo é obter uma leitura mais detalhada sobre a implementação de tais projetos nas escolas. Assim, os demais programas estudados, tanto em âmbito nacional quanto internacional foram discutidos, como visto, em especial, tendo em vista suas propostas conceituais e de gestão.

A seleção das escolas para entrevista compõe, portanto, uma pequena amostra feita com base em um critério simples, a continuidade dos participantes nos projetos que aconteceram tanto em 2007 quanto 2008, bem como da campanha em 2003. As instituições de ensino municipais entrevistadas são: (1) a Escola Municipal Anne Frank (Regional da Pampulha); (2) a Escola Municipal Prefeito Aminthas de Barros (Regional Oeste).

dos alunos em relação à suas posições na coletividade (a cidade), a partir de dinâmicas “de autoconhecimento e reforço da identidade individual”. Para isso, deveriam, segundo o grupo gestor, buscar alcançar uma compreensão que estivesse balizada por uma metodologia de descoberta e desvendamento das camadas (“peles”) que envolvem, de maneira dialética, os lugares, que habitam e circulam na cidade.

A cidade como lugar de convivência é também lugar do indivíduo, da criação pessoal. É na cidade que cada um se posiciona diante do coletivo e estabelece suas formas de interlocução com os grupos sociais. Buscar o que temos em comum e o que nos diferencia uns dos outros é reconhecer nossa identidade individual, a história de vida de cada um (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008, grifo nosso).

Fica patente, desse modo, que essas etapas, que implicam aspectos relacionados à alteridade, foram encorajadas, buscando-se suscitar nos alunos sentimentos e sensações que os vinculassem às suas histórias de vida, e tudo dela decorrente, desde o universo interno àquele que os acolhe. A proposta de confecção de auto-retratos – utilizando técnicas de desenho, pintura e colagem, até a montagem das carteiras de identidade gigantes e máscaras de gesso moldadas no próprio rosto dos alunos<sup>177</sup> – visava explorar, sensorialmente, as lembranças e memórias, o reconhecimento de suas identidades pessoais até alcançarem a camada dos lugares na cidade como extensão dessas suas próprias identidades.

Em suma, como dito na apresentação do projeto “Construção de identidades”, as etapas<sup>178</sup> partem do “eu” interior de cada um, passam pela camada de suas vestimentas, da sua casa, de seu bairro, até abrangerem essas relações em diálogo com as dinâmicas históricas, sociais e culturais da cidade. Os momentos de exploração de suas identidades individuais, em diálogo e em consonância à identidade coletiva/social, marcaram cada uma dessas etapas, de maneira a explicitar a abrangência dos objetivos que define estes projetos. Nesse sentido, enfatizam que a proposta educativa de relacionar a identidade pessoal dos alunos àquelas construídas por distintos grupos sociais, e, de certa maneira, consolidadas na história e memória da cidade,

busca estabelecer as conexões dessa pluralidade de identidades, reconhecendo vínculos, sentimentos para que seja possível exercer a democracia, o direito ao encontro, à opinião, à história, ao patrimônio vivido e contado na casa, na rua, no bairro, na cidade (BELO HORIZONTE/DIPC, ca.2008, grifos nossos).

---

<sup>177</sup> A descrição das atividades desenvolvidas nas distintas etapas do projeto Construção de Identidades (2008) encontram-se no anexo T.

<sup>178</sup> No tocante às propostas metodológicas do projeto “Construção de identidades”, as etapas são apresentadas no corpo do documento de apresentação do projeto, inserido no AnexoT.



Muito mais do que o (re)conhecimento de “espaços de referência” – ou melhor, os seus patrimônios – propunha-se fomentar práticas de cidadania a partir dessas dinâmicas de percepções vivas e conscientes no e do espaço urbano. Por meio dessa proposta metodológica e pedagógica, os alunos vivenciaram e refletiram, diretamente, sobre e nesses espaços, aspectos que determinavam os limites e a permeabilidade entre seus *domínios* – que iam desde aqueles sociais e espacialmente estabelecidos, tais como do público para o privado e do estigmatizado para o consagrado. Desse modo, exercitavam, nos questionamentos e registros gráficos (mapas), a visão crítica e criativa da relação de suas individualidades com toda a complexidade que o coletivo abarca social, espacial e culturalmente.

Além das visitas a pontos de referências consolidadas na história da cidade – estes tidos já como atrativos turísticos – procuravam destacar que, no próprio percurso cotidiano, da casa à escola, aos espaços de lazer e de tarefas diárias, ou seja, na singularidade desses trajetos rotineiros havia uma excepcionalidade que emanava das relações sociais com a materialidade e ambiência dos lugares. Nesse sentido, as estratégias propostas aos alunos, no sentido de empreenderem correlações e articulações entre seu *universo* particular e as infinitas e plurais formas de expressão na cidade, por meio da arte instituída e do próprio cotidiano, foram vistas para conduzi-los a uma compreensão desse universo amplo em que se inserem e que é, em última análise, a cultura produzida e reconstruída nos lugares, através dessa pluralidade de formas de viver – “das referências no tempo e no espaço enquanto patrimônio cultural” (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008).

Como forma de consolidar os trabalhos desenvolvidos, em ambos os projetos nas escolas, que aderiram ao programa, foi proposto estender a metodologia utilizada em 2007 e 2008 para mais escolas e também outras turmas do ensino, adaptando-a conforme os ciclos escolares. Desse modo, a proposta para 2009 teve como tônica a realização de encontros regulares com os professores, que apresentassem e discutissem a metodologia sugerida, ao mesmo tempo em que acompanhavam os resultados parciais da implementação das etapas dos projetos. Os professores que participavam e conduziam as atividades do programa se organizavam internamente nas escolas, em busca de apoio logístico e operacional à realização das atividades. Geralmente, eram eles que se integravam às reuniões com o grupo gestor, apresentando os resultados parciais ao longo do processo.

Os resultados finais desses trabalhos foram compartilhados, nesses anos, em formatos distintos, tais como, exposições nas unidades dos órgãos envolvidos, confecção de

livros. Não havia o objetivo de apresentar um produto específico ao final. Segundo os gestores,

trata-se de um projeto de formação dos professores e alunos e não tem objetivo de geração de produto específico. A cada ano é desenvolvida uma atividade de encerramento do projeto como intervenção no muro da escola, confecção de um “livro” pelos alunos e exposição dos trabalhos na escola para acesso e participação de toda a comunidade escolar (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008).

Sem dúvida, esta é uma oportunidade valiosa de socialização e compartilhamento dos registros construídos pelos próprios alunos sob orientação dos docentes. No entanto, percebe-se que, para que esta proposta possa se fortalecer em seu propósito de extensão e continuidade, a formalização das metas e compromissos entre as instituições parceiras se coloca como fundamental. Como mencionado, as avaliações dos trabalhos, após as exposições e lançamento dos produtos, em conjunto com os professores, foram percebidas como aquelas não cumpridas coletivamente, no âmbito do grupo gestor. A perspectiva de continuidade e abrangência à rede municipal de ensino de Belo Horizonte, proposta na apresentação dos projetos, não foi correspondida por um aparato de metas e de diretrizes formalmente estabelecidas entre as instituições parceiras.

Não obstante tudo isso, os projetos implementados nas escolas lograram, nesse curto prazo, resultados positivos que acabaram por refletir em sua condução e continuidade, em certa medida, independentemente da estrutura administrativa do programa – dos encontros regulares, fundamentalmente. Mesmo quando o grupo gestor do programa “Educação para o patrimônio” já havia se desmembrado por questões políticas e de gestão interna dos órgãos, as coordenações e direções no âmbito escolar prosseguiram, como vimos, mesmo que de maneira fragmentada e às vezes isolada com demais projetos na escola. Uma das gestoras do programa, Silvana Gomes, aponta que isso decorre da perspectiva abrangente adotada para os projetos, qual seja, a de estender as práticas escolares aos espaços da cidade. Nesse sentido, lembra que

o trabalho de Educação para o Patrimônio deveria reverter para a cidade em modificações, em melhorias, que não só “ficcionalizar” os problemas da cidade para que eles estudassem. Que fosse assim: ‘os meninos estudaram, fizeram parcerias com especialistas e nós conseguimos construir essa demanda para cidade, isso era aonde nós queríamos chegar, mas foi interrompido antes’. Ficamos nesse lugar, de fazer o trabalho educativo na escola e construir uma rede (informação verbal)<sup>179</sup>.

Tendo em vista tanto a proposta conceitual quanto a de gestão do programa “Educação para o Patrimônio”, pode-se dizer, por tudo isso, que as estratégias e os

<sup>179</sup>GOMES, Silvana. Entrevista concedida a Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, 14 jul. 2011.

mecanismos utilizados pelo grupo gestor na implementação dos projetos demonstraram que eles se valeram de iniciativas pautadas no alinhamento dos três campos envolvidos na elaboração e execução desse programa, o da Cultura, da Educação e a da gestão de políticas públicas. As tendências contemporâneas para esses campos vêm sendo aquelas que sinalizaram os avanços teórico-conceituais, no sentido da ampliação de seus horizontes referenciais para além de suas fronteiras disciplinares. A ampliação do conceito de patrimônio, assim como daqueles da área da educação construtivista e humanizadora, é indiciária dessa tendência que tais campos vêm experimentando, o da expansão inter/transdisciplinar.

Ademais, os avanços na gestão das políticas públicas na direção de propostas transversais e compartilhadas entre setores e instituições, somadas a essas conquistas conceituais nesses campos específicos, vêm contribuindo para a efetivação desses programas cujo caráter é dependente de parcerias. O contrato formalizado entre as partes, no tocante às diretrizes, objetivos e metas, compartilhadas e acordadas, é, como visto, em boa parte dos casos, uma lacuna que compromete, principalmente, a continuidade dos projetos. A consistência e o vigor das propostas educativas desses programas dependerão, efetivamente, dos investimentos, dos recursos, disponíveis e alocados, bem como das ferramentas adequadas para aprimorar tanto quanto para regular as estratégias e os mecanismos na implementação dessas atividades, nos diferentes espaços relacionados à cultura e educação. Mesmo que alguns desses programas invistam e foquem no universo escolar, as reverberações na comunidade do entorno e nos ambientes familiares, são também colocadas como significativas e merecem ser consideradas no espectro das avaliações dos impactos e resultados dos programas.

A proposta conceitual dos dois projetos desse programa veio reforçar essa ressonância do *universo* particular e subjetivo dos alunos para com a cidade – palco de diversas representações de modo de vida – e que, para os gestores, também é expressa no sentido de patrimônios culturais (BELO HORIZONTE/DIPC, ca. 2008). A proposta de uma educação para o patrimônio cultural, com sua multiplicidade de manifestações, veio denotar que estas ações se realizaram em resultados no longo prazo, e que, portanto, deveriam ser fomentadas em uma perspectiva de estímulo à “percepção, vivência e apreensão do espaço urbano cotidiano” – ressaltada pelos gestores do programa.

Por fim, o alcance de metas no curto e médio prazo será aquele capaz de contribuir para que esses processos de maior duração se efetivem, na forma de sensibilização dos sujeitos para com a cidade e seus “patrimônios, material e imaterial, como portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade”

(IPHAN, 2006, p.12-13) <sup>180</sup>. É o que enfatizaram os gestores desse programa, ao destacar a participação da cidade de Belo Horizonte como signatária da carta “Cidades Educadoras” (2004), cujos princípios embasam a metodologia construída para o programa<sup>181</sup>. Esta Carta apresenta os fundamentos, como visto no programa “*Ciudad Educadora*”, que servem de orientação para o fomento de iniciativas educativas nas cidades.

Assinalam, assim, que é por meio de programas como o “Educação para o Patrimônio” que,

os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, de caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como, as diversas manifestações culturais, fontes de informação e vias de exploração da realidade que se produz na cidade (OCE/CARTA CIDADE EDUCADORA, 2004).

---

<sup>180</sup>Segundo o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) (IPHAN, 2006, p.12-13), as referências culturais dizem respeito “aos diversos domínios da vida social (festas, saberes, modos de fazer, lugares e formas de expressão) aos quais são atribuídos sentidos e valores de importância diferenciada e que, por isso, constituem marcos de identidade e memória para determinado grupo social”.

<sup>181</sup>Os princípios registrados na Carta Cidades Educadoras, tomados como referência para a metodologia do programa “Educação para o Patrimônio”, encontram-se balizados na idéia de que: “A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por essa razão, um dos desafios da cidade educadora é promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, levando em conta as contribuições das comunidades que a integram e o direito de todos os que nela habitam a sentirem-se reconhecidos a partir de sua identidade cultural. (...) Isso acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora” (Carta Cidade Educadora, 2004).

## 4 PATRIMÔNIO + EDUCAÇÃO: NOVAS CONFIGURAÇÕES

os indivíduos em conjunto produzem seu ambiente, com a totalidade de suas formações psíquicas, sociais e culturais e, dentro dessa configuração, o ser humano se vale de ações habituais (LEFEBVRE, 1991).

### 4.1 A noção contemporânea de patrimônio como possibilidade à Educação Patrimonial

Em sua condição de substantivo, em essência, orgânico e não inerte, a noção de patrimônio passou por um processo de ressignificação e mudanças bastante intenso no último século. Pode-se dizer que, de uma maneira geral, foi ampliado e refinado e, em função disso, não se estagnou, prendendo-se a um consenso temporal rígido. Foi compreendido que se encontrava sujeito e “aberto” aos condicionantes de cada tempo, em suas várias dimensões, política, econômica, social e cultural. Assim, atrelada às concepções contemporâneas da cultura, a noção de patrimônio se alarga e se expande para escalas mais amplas no território, vislumbrando um universo vasto de distintas naturezas e dimensões, porém ainda muito complexo em seus processos de significações.

Considerando que a noção de patrimônio se encontra condicionada por “jogos de poder” e de disputa – o que é comum a qualquer dinâmica de convívio em sociedade – o conceito se amplia com a introdução, assim, de um ingrediente essencial a seus processos de legitimação: o reconhecimento da diversidade cultural. Também dever-se-ia reconhecer o patrimônio correlacionando-o às apropriações afetivas, da memória e identidade, apropriações essas que as pessoas constroem e expressam a partir dos valores que referenciam na relação mais próxima e significativa para com os patrimônios e bens culturais, seus lugares e sua história comum.

Buscar compreender, assim, esse processo de ampliação das novas concepções na gestão do patrimônio é, igualmente, reconhecer o fato de que as pessoas formulam e reformulam, no fluxo da vida, valores e significados pautados na sua relação aos lugares e à conjuntura cultural e social que os envolvem, ou seja, que o caráter dinâmico e plural que a cultura e, nela, os patrimônios, as mobiliza e as condiciona.

Sem dúvida, pois, que esse processo é um tanto idiossincrático e subjetivo. Todavia, tratá-lo como possibilidade conceitual para as ações educativas indica que as oportunidades que elas promovem têm o potencial de orientar, incentivar e, assim, alimentar tal processo, tornando-o, talvez, não só menos tenso, mas, sobretudo, mais significativo. As atitudes de identificação e valorização de “coisas” que carregam uma significância cultural e social, tão

almeçadas por gestores do patrimônio – e, em certa escala, também da sociedade – só poderão constituir uma estratégia eficaz, quando for reconhecido que é a partir do apoio e do suporte de iniciativas educativas de viés mais humanizador, que elas podem vingar. Ou seja, a educação patrimonial só fará sentido quando esta fizer sentido para as pessoas que dela participam.

A educação patrimonial bem como as possibilidades dialógicas entre os campos que o configura, do Patrimônio e da Educação, são discutidos com mais detalhe na sequência, tendo em vista as apropriações e contribuições que a cultura e a noção de patrimônio contemporâneos vêm projetando para suas ações.

#### **4.1.1 Patrimônio e Educação: possibilidades dialógicas, derrubando barreiras e construindo novas pontes**

“escola como espaço de troca de saberes, gerando processos criativos que escapam do conhecimento formal como um modo de produzir interferências, expressões e reflexões para além das atividades pedagógicas. Neste sentido, a escola deixa de ser um foco central de difusão e formatação do conhecimento e passa a atuar como catalisador de saberes produzidos pelas comunidades [...]” (KROEF, 2001, p. 11).

Ao considerar que a questão/conjuntura da Educação, *per se*, é um sistema complexo – no qual interagem inúmeras variáveis potencialmente relevantes, e que conformam seu campo de práticas, leis e teorias –, as possibilidades dialógicas que se abrem, na forma de contribuições entre campos do saber, são, no entanto, e ao mesmo tempo, infinitas.

No misto de complexidade e possibilidades é que se discute, aqui, o campo da Educação, em suas contribuições e interfaces com o do Patrimônio. Derrubar barreiras disciplinares entre tais campos e aprofundar seus pressupostos são tentativas de demonstrar as novas pontes que se apresentam no horizonte da Educação e do Patrimônio.

A Educação Patrimonial – termo originalmente herdado da expressão inglesa *Heritage Education* – ramifica-se no território brasileiro, sobretudo, pelas ações de instituições (como os museus e órgãos do patrimônio), trazendo não só novas perspectivas para a valorização/preservação dos patrimônios, como também, fomentando o debate em torno dos princípios que pautam a Educação, tanto formal quanto em seu sentido amplo e abrangente. Assim, inferir que o campo da Educação tem mudado e inovado é dizer que não só as teorias gestadas por pensadores proeminentes como Paulo Freire e seus seguidores foram reacendidas e retomadas nas práticas focadas no *sujeito*. Outros campos, e nesse

caso, o do Patrimônio, deram maior fôlego e impulso aos aspectos transformadores e libertadores que o ato de educar implica. Como defende Freire,

educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica (FREIRE, 1994, grifos nossos).

Construir, libertar, enfim, transformar as crianças e adultos para uma vida mais *engajada* e crítica, social e culturalmente, são premissas que vêm ao encontro das práticas e das atitudes que reconhecem a importância das relações identitárias nos processos de aprendizagem. A “questão da identidade cultural e o reconhecimento do papel da História”, destacados em Freire (1994), demonstram que a educação é, em si, um processo intrínseco à constituição da “trama cultural” de uma sociedade.

Analisar a escola como única e grande instituição responsável pela educação dos indivíduos é não só contradizer e reduzir seu caráter abrangente e complexo, como também sobrepujar tais instituições da responsabilidade de assumi-la sozinha. O mundo é bastante vasto e diverso para tamanha restrição imponderada. Freire adverte, ainda nesse aspecto, que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1994)

Pode-se apontar que os maiores aprendizados sejam aqueles cultivados na nossa própria inserção conflituosa no mundo. As circunstâncias com que indivíduos, se confrontam cotidianamente (nas cidades, em seu meio familiar, etc) seriam, no sentido dos aprendizados, os maiores *guias*. Ou seja, os sujeitos, nas suas relações inerentemente conflituosas têm, a partir delas e “mediatizadas pelo mundo”, a vivência de conteúdos que os patrimônios, em suas propriedades qualitativas de suscitar e de provocar, aprendizados vinculados à memória, à identidade, à história e à sua relação nos lugares.

Como as definições da Educação, assim como as do Patrimônio encontram-se atreladas aos contextos culturais que as moldam, isto torna possível se pensar melhor sobre os impactos e implicações que esta relação, “Patrimônio + Educação”, vem promovendo na revisão de seus pressupostos.

A educação, como estágio preliminar e de alicerce para a vida dos indivíduos, assume o dever de instruir as pessoas nas diversas áreas do conhecimento, apresentando-lhes conteúdos e questionamentos necessários para a compreensão do mundo que os rodeia. A forma como esses conteúdos são tratados constituiria o modelo/tipo que orienta

suas práticas. A responsabilidade dos profissionais, docentes e educadores, na condução do processo de ensino-aprendizagem deveria, também, estar pautada no alcance dos objetivos e dos resultados esperados, para que a educação possa, assim, gerar benefícios – que não estão concentrados nos alunos e, sim, na relação professor-aluno. É claro que essa questão não é tão linear e direta quanto parece. Tudo que acontece fora do ambiente das escolas é também essencial para a compreensão do que nela acontece.

Os discursos ideológicos têm a capacidade de influenciar pensamentos, reflexões e, conseqüentemente, de contaminar a aprendizagem. Assim, a educação, sob o viés do modelo “tradicional”, tenderia a propagar e reforçar ideologias que aludem suas idealizações com relação aos conteúdos. Ou seja, a propagação de certo ideal de progresso e de desenvolvimento em países/nações como referencial de vida para todos os cidadãos é reflexo dessas tendências, referenciadas em ideologias de conteúdos dominantes e hegemônicos.

Sendo assim, a pertinência e a carga de compromisso socialmente impostas à educação formal – não somente com a formação dos indivíduos, mas também com o que é capaz de (re)produzir no plano das ideologias – confirmam seu caráter duplo de responsabilizar-se legalmente pela inclusão social e pela cidadania dos sujeitos, ao mesmo tempo em que devem promover posturas críticas e conscientes frente a conteúdos permeados por tais ideologias hegemônicas.

A postura da educação formal “tradicional”, muitas vezes impositiva de valores construídos e consolidados no plano das ideologias hegemônicas, dificulta aos alunos a elaborar suas visões de mundo, uma vez que acabam sendo moldadas de forma doutrinária na transmissão dos conteúdos. A visão crítica que contribui para sua postura perante do mundo é um ingrediente pouco amparado nesse modelo de educação. Por doutrinar os indivíduos com conteúdos e ideologias, ao invés de *provocá-los* a tomarem posturas e interpretações críticas diante do mundo que os rodeia, acaba comprometendo o crescimento intelectual e de personalidade a uma esfera menos autêntica e, portanto, menos conectada com a própria identidade dos alunos.

Muitos teóricos e filósofos abordaram essa questão, com a retomada e com o reacerder do papel basilar da educação, apontando que respeitar a identidade dos educandos, levando em conta suas experiências vividas, passadas e presentes, é uma tarefa essencial que as escolas, como instituições legalmente responsáveis pela educação dos indivíduos, não deveriam se eximir de cumpri-la. Além disso, a socialização dos indivíduos no âmbito da escola, dos alunos entre si e com os professores, incentivada nos termos de relações abertas e não verticais, é outro aspecto que constitui o quadro de



princípios de uma educação menos paternalista e doutrinária, e, portanto, mais humanizadora, transformadora e libertadora.

O papel elementar e precípua das instituições de ensino deveria ser o de romper com tais modelos “tradicionais” – e, portanto, livre de determinismos, na medida em que tais modelos são vistos como incapazes de exercerem sozinhos os seus dois enfoques fundamentais: a formação social e cultural dos alunos. (In)formar e (trans)formar os alunos é, portanto, a dinâmica que as escolas deveriam, assim, se pautar. Nesse sentido, fomentar e destacar a atitude crítica e investigativa dos alunos, como ponto balizador de suas visões de mundo, é indicar a vertente de uma educação mais humanizadora, transformadora e libertadora.

No processo de ensino-aprendizagem, incorporar apontamentos levantados pelos alunos (ou seja, a visão de mundo que eles têm) aos conteúdos programáticos é uma estratégia de liberá-los do medo de aprender, como aponta Jean-Noël Luc (1997). Sem dúvida que isso os auxiliaria, assim como aos docentes, a romper com a ideia de aprendizagem como simples ato de aquisição de conhecimento. A abertura de tais processos à participação mais horizontal entre aluno e professor, impulsiona o desejo de aprender. Como sugere o mesmo autor,

se o conhecimento do qual o aluno lhe interessa se vê necessitado de socorro a explicações encontradas em realidades mais amplas, se conseguimos passar do interesse pelo concreto a explicações abstratas, estaremos fomentando o desejo de aprender (LUC, 1997, p.39, tradução direta).

Em outras palavras, se o conhecimento que os alunos solicitam está relacionado ao meio e à realidade que os circundam, a possibilidade de aprendizagem não só se potencializa como também os motiva a buscar mais. Uma busca que também estaria relacionada a um desejo de aprofundar nas reflexões sobre a realidade em que atuam e na qual podem transformar.

Nesse sentido, estratégias de estímulo a aprendizados significativos encontrariam espaço na perspectiva de projetos/programas de educação – no contexto dos patrimônios, da cidade, do meio ambiente – em propostas de estudo que partam do meio em que vivem. Propor leituras da realidade, do cotidiano que se encontra fora do espaço físico das salas de aula, nos extra-muros da escola, têm o potencial de estimular os alunos a se aproximarem de seu entorno como fonte de conhecimento – reduzindo, assim, a dominância dos livros didáticos em tais processos de ensino-aprendizagem. A disciplina de Ciências Sociais, nas primeiras fases do ensino, e aquelas decorrentes desta, introduzidas a partir do segundo

ciclo, ensinam, desse modo, potenciais ambientes para trabalhos com temáticas relacionadas ao campo do Patrimônio.

As “possibilidades históricas do meio, a marca do passado, como fonte abundante e diversificada de conhecimento” (LUC, 1997, p. 41), instaura nessas estratégias da prática de ensino articulado e relacionado ao meio, um diálogo com o universo dos patrimônios. No entanto, vale a ressalva de que a “aproximação histórica ao meio indica ser mais um processo de observação, do que um meio particular distante à realidade presente” (LUC, 1997, p. 41). Ou seja, o processo de observação, uma vez motivado por mecanismos de interação e interpretação junto ao meio em que os patrimônios se encontram, tem o potencial de exercer nos alunos um senso do que a história e a memória são capazes de documentar e de registrar material e imaterialmente.

Nessa aproximação, provocativa e lúdica com o ambiente cotidiano, os patrimônios e bens culturais, presentes e definidores na/da história das cidades, são acionados como elementos que participam dos processos de aprendizado significativo na fase escolar. Por isso, as metodologias do processo de ensino-aprendizagem são tão importantes. Promover diálogos com os patrimônios e bens culturais é uma forma de, não só potencializar os conhecimentos em relação ao meio, à História, à memória, mas, sobretudo, de realizá-los a partir de experimentações sensorial-cognitivas nos lugares nos quais eles se encontram inseridos.

No entanto, promover estes diálogos na dinâmica das cidades – motivados tanto pelas instituições de ensino como pelas do patrimônio – esbarra em questões práticas e objetivas que o mundo contemporâneo complexifica. A crescente privatização dos espaços pela ocupação especulativa e segregadora do solo, seus impactos sobre a dinâmica dos espaços públicos, a insegurança nas cidades, a centralidade das práticas de consumo têm, nesse sentido, comprometido essas estratégias de ensino-aprendizado via interação e interpretação junto aos patrimônios e bens culturais. Os campos da Educação e do Patrimônio são, assim, desafiados, por essas novas configurações assumidas no plano dinâmico das cidades na contemporaneidade.

Desse modo, nem tanto o meio e os patrimônios, como objetos a serem explorados e interpretados, mas, sobretudo, sua inserção na complexa trama das cidades vêm desafiando estudiosos a referenciar a cidade como espaço último de aprendizagens múltiplas. O caráter “desumanizador”, que acreditam ter nela se agravado, os tem motivado a repensar sobre as oportunidades de vivência e, assim, de interação, interpretação com e no meio e, em especial, com aquilo que vem perdurando nos séculos, *seus* patrimônios. Rabinovich (2004) é bastante contundente a respeito dessas transformações que recaem

sobre as oportunidades de interações entre os homens nos espaços, e deles com as cidades.

Basicamente, de lugar do encontro tornou-se um lugar da passagem. (...) A acessibilidade à rua foi reduzida, assim como sua atratividade, dificultando tanto familiaridade quanto apropriação, devido ao progressivo desaparecimento de espaços semi-públicos (...). Estas áreas intermediárias estariam também associadas aos “lugares da mistura” e seu desaparecimento parece ocorrer concomitantemente à segmentação, institucionalização e programação da sociedade (RABINOVICH, 2004, p.95).

Sem dúvida que as cidades, assim como as sociedades, se complexificaram, e com elas, as possibilidades e oportunidades de diálogo nos e entre os campos da Educação e do Patrimônio. No entanto, as revisões e ampliações conceituais são indicativos de como estes campos vêm enfrentando essas mudanças, que se revelam, em última instância, na dinâmica das cidades.

Por fim, estar atento às suas novas configurações e desafios, é perceber que práticas educativas, assim como os próprios patrimônios, são substratos abertos e, portanto, mutáveis em nossas vivências, ou seja, susceptíveis às transformações que acontecem de maneira mais ampla na dinâmica das cidades, sociedades, e no mundo. É ainda mais evidente nos casos de vivências em grandes centros urbanos, onde as identidades neles construídas tendem a ser fortemente “reguladas” e influenciadas por processos socioculturais dominantes, em constante e acentuado ritmo de transformação.

#### **4.1.2 O conceito de educação patrimonial: desconstruindo barreiras para edificar um novo campo.**

O conceito de educação patrimonial, discutido na década de 1980 no âmbito do “I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos” no Museu de Petrópolis (RJ), e, assim divulgado por meio da publicação do “Guia Básico de Educação Patrimonial” (1999), foi definido em um contexto em que o conceito de patrimônio vinha se refinando em categorias mais amplas nas escalas do território, porém, pouco, abarcando manifestações culturais que nelas se realizavam e se desenvolviam.

O reconhecimento de tais manifestações como bens imateriais a serem salvaguardados, ou seja, dos modos peculiares de expressar – do ser e estar no mundo – só entrou para o rol dos bens representativos e significativos na política de preservação e valorização do país, nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Desde então, a aproximação e atenção dos gestores do patrimônio para com as pessoas diretamente

relacionadas às manifestações de significância cultural e social, foi a que, provavelmente, contribuiu para serem ampliadas e aprofundadas as reflexões acerca dos pressupostos que guiavam suas práticas de preservação. A educação, aí, entraria como um “ingrediente” que se fazia presente, talvez, sem nem tanto darem conta que ela se fazia na sua relação mais próxima e aberta com as pessoas e grupos atrelados aos bens reconhecidos ou em vias de ser.

Diante desses sinais, o salto expressivo na definição do conceito de educação patrimonial se manifesta, tendo em vista as reflexões e ações que se faziam nos processos de significação e valorização, em comunhão com os gestores do patrimônio. À medida que se aproximavam das pessoas e comunidades para escutá-las – e, para assim buscar compreendê-las em suas peculiaridades, as complexidades do mundo contemporâneo, que as sobrepujam – também eram reconhecidas e, por eles em conjunto, examinadas. A aproximação, mais horizontal entre gestores do patrimônio e comunidades, foi, então, o que impulsionou tais grupos a desconstruírem e, assim, desnaturalizarem conceitos de educação patrimonial que ainda reproduziam uma ideia doutrinária.

Nos casos estudados, foi possível perceber que a educação patrimonial poderia, bem como deveria, expandir-se para além de práticas circunscritas e fechadas a estudar e vivenciar determinados bens, procurando entendê-los em sua relação com a complexidade e a dinâmica das cidades. O mundo contemporâneo trouxe uma série de implicações para estas práticas, fazendo com que grupos atentos e comprometidos com essas mudanças começassem a se despertar para a necessidade de explorar e promover oportunidades de vivências e aprendizados, no conjunto complexo e dinâmico que é a relação dos lugares, das edificações, dos fatos com a totalidade das cidades, dos países.

Programas educativos como o “*Ciudad Educadora*” e “*La città dei Bambini*” ressaltaram esses aspectos na medida em que, em suas propostas, a participação na vida social pública era motivada como mecanismo de incentivo às pessoas – habitantes e alunos – a se engajarem, buscando, assim, compreender as diversas questões que implicam o universo amplo da cultura, dos espaços públicos e seus patrimônios nas cidades. “*Architecture and Children Environment Education*” particulariza essas questões, ao introduzir, exclusivamente nos ambientes escolares, o tema da Arquitetura como esfera do conhecimento, que compreende e articula as diversas temáticas relacionadas às múltiplas vivências no vasto e dinâmico universo das cidades.

Assim, programas de educação patrimonial que se atêm a promover experiências circunscritas a explorar os patrimônios e bens culturais, sem tanto questionar sua relação com a dinâmica e a vastidão complexa da cultura nas cidades e no mundo, podem limitar

seu conceito a ideias estanques e inertes, ou seja, entendendo os patrimônios como entidades não mutáveis, e, portanto, consolidadas e objetivadas.

Muito embora sejam abordadas, nas definições oriundas e pautadas no “Guia Básico de Educação Patrimonial” (1999), estratégias de incentivo a processos ativos de conhecimento, apropriação e valorização dos patrimônios, pouco exploram, conceitualmente, aspectos relacionados às conjunturas das cidades. Além disso, ao advertirem, neste guia, que deveriam ser permanentes, sistemáticos e contínuos, não fica explícito os locais onde tais processos poderiam se dar dessa maneira. Nas escolas, por exemplo, em função de seu *status* pedagógico de ensino e aprendizagem e, assim, das atividades regulares que a eles são próprias, a continuidade em tais processos encontrar-se-á garantida. O caráter sistemático dependeria, portanto, de um conjunto de parâmetros legais e de diretrizes que respaldassem tais processos. Em suma, o conceito de educação patrimonial, aí publicado, necessitaria, nesse sentido, de revisões que buscassem apropriar e assumir a complexidade que, não só o campo do Patrimônio alcançou, como também o da Educação.

Programas de educação patrimonial mais recentes, promovidos por órgãos do patrimônio em parceria com outros agentes e instituições, indicaram, como foram vistos nos casos estudados “Casas do Patrimônio” (IPHAN) e a “Municipalização da Educação Patrimonial” (IEPHA/MG), que o conceito vem se expandindo, assim como as estratégias na gestão de suas atividades, em relação às suas primeiras experiências. Contudo, não demonstraram avançar a ponto de propor uma reformulação dos mecanismos de participação dos alunos/habitantes nas questões que envolvem os patrimônios e bens culturais na sua relação com a cidade. Ou seja, nem tanto repercutiram, por meio de seus programas de educação patrimonial, no sentido de “reverter para a cidade em modificações, em melhorias, que não só “fictionalizar” os seus problemas” (informação verbal)<sup>182</sup>, como bem ressaltado por uma das coordenadoras do programa “Educação para o Patrimônio” (DIPC), Silvana Gomes.

Além dessas questões, a terminologia – que continua a mesma: “educação patrimonial” – sugere que o uso da palavra, patrimônio, na forma adjetivada junto ao substantivo educação, pode redundar em algumas contradições. O que se quer dizer é que “patrimonial” e “patrimonialidade” apresentam-se como adjetivos categóricos e, portanto, limitadores da perspectiva ampla e circunstancial da palavra patrimônio. Igualmente, o substantivo educação apresenta-se limitado quando associado univocamente a este adjetivo.

---

<sup>182</sup> GOMES, Silvana. Entrevista concedida à Paula Gomes Cury. Belo Horizonte, 14 jul. 2011.

Como nos lembra, Joël Candau (2011), patrimônio é

reconhecido como uma relação que envolve mais uma afiliação do que filiação, uma materialidade que é mais reivindicada que herdada, assim como menos comunitária que conflitiva (id., 2011, grifos nossos).

A complexidade do universo sociocultural que sobrepuja o campo do Patrimônio, ao se colocar como uma instância que participa da vida das pessoas deveria atuar como mediadora de processos educativos, e não como educadora das “filiações” que alunos e indivíduos deveriam se apropriar. A mutabilidade e a diversidade do mundo das “coisas” e das idéias influenciam processos identitários e nos advertem que a materialidade dos patrimônios também é apreendida de maneira diferenciada e particular pelas pessoas e grupos, e por isso, inexorável ao caráter reivindicativo e conflituoso de suas vivências e experiências nos lugares – na escala dos espaços públicos, das edificações e das dinâmicas socioculturais como um todo na cidade.

O programa “Educação para ao Patrimônio” (DIPC) apresentou uma perspectiva mais refinada, apreendendo essa dinâmica da palavra patrimônio e sugerindo não utilizá-la na forma adjetivada e, sim, como um substantivo com peso equivalente ao da educação. Educação para o patrimônio é, desse modo, a expressão escolhida para definir o conceito que pauta suas propostas, onde a Educação, entendida como instância responsável e integrada à vida dos indivíduos, é colocada como parceira do Patrimônio, essencial aos processos de reflexão e experimentação. Ou seja, como oportunidade de os indivíduos exercerem o espírito crítico e de juízo, assim como de experimentarem, sensorial e intelectualmente, as propriedades que se constituem na sua história e memória e que são formadoras de suas identidades – propriedades estas percebidas, sentidas e vividas na relação com os patrimônios e bens culturais, nos tempos e espaços da cidade.

Educação para o patrimônio constitui-se, nesse sentido, termo recente e que vem sendo utilizado, nos ambientes onde as contribuições da Antropologia e Sociologia são marcantes. O entendimento e a aplicação do conceito de Educação para o Patrimônio comporiam um exercício de incorporar, simultaneamente, o sentido de acesso e de oportunidade, incondicional e irrestrita, aos alunos/habitantes, e deles construir suas próprias concepções e apreciações do que venham a ser seus patrimônios, individuais e coletivos, a partir das vivências experimentadas com e neles.

Com efeito, o papel da Educação, aliada ao campo do Patrimônio, tem sido o de fomentar a transformação do sujeito, por meio da sua percepção de mundo, de seu entorno pelos sentidos e a consequente cadeia de saberes e reflexão daí advinda. Estimulados a

desenvolver suas habilidades, nas próprias oportunidades que o ensino formal e informal e a vida, em seu sentido amplo, possibilitam, os indivíduos exercitam uma série de operações de articulação de conteúdos e formas que, balizadas pelo pensamento, imaginação, emoção e sentidos, produzem e reproduzem imagens que lhes são reconhecíveis. Ou seja, uma vez presente em suas memórias e incorporado às identidades, esse substrato (advindo dessas operações) os auxilia nos processos de identificação, reconhecimento, e valorização de bens que, por um método quase que “espontâneo”, desenvolvem associações em uma dinâmica dialética entre significante-significado.

Assim, a assertiva que diz que “não há possibilidade de saber-se sujeito sem a capacidade de memória que articula o conhecimento e o tempo” (CHIOVATTO, 2010) ajuda a pensar a importância em se considerar processos de construção da memória individual, como ferramenta fundamental para a compreensão e a reflexão sobre a memória coletiva e social. Os indivíduos só poderiam, desse modo, compreender a si mesmos na memória pessoal a partir do outro, a memória coletiva e social. O mundo, na perspectiva da alteridade, é a sua referência para se constituírem de maneira relacional e interativa.

Sob o filtro dos cinco sentidos e não mais só do olhar, a percepção sensorial e emotiva dos sujeitos se agrega à essência das experiências nos e com os lugares, percebidos como referências substanciais aos seus processos cognitivos. Nesse sentido, práticas educativas deveriam atuar, garantindo aos indivíduos, em seus processos de aprendizado, experiências que resultem na formação dos substratos úteis ao exercício dos juízos e seus raciocínios (CHIOVATTO, 2010). É na contemporaneidade, por sua vez que, os indivíduos consolidam sua(s) identidade(s), a partir dos dispositivos da memória. E que, apesar de sua natureza efêmera, tem grandes possibilidades de se manter viva no fluxo das transformações, caso o contato com atividades que aliam a Educação ao Patrimônio (e vice-versa) seja constantes e renovadas.

Por tudo isso, é na construção de um projeto consistente e substantivo de estudos e experiências acerca do que a História, a Arte, a Arquitetura, a Arqueologia e os espaços da cidade são capazes de contar e provocar, e que os indivíduos, com suas habilidades próprias, percebem, sentem e constroem a partir de suas relações particulares com esse “arcabouço”, que este conceito ganha sentido.

## 4.2 Repercussão das normativas do campo do Patrimônio e da Educação nas ações de educação patrimonial no Brasil

A legislação brasileira para o campo do Patrimônio – sejam decretos, deliberações, portarias, etc – abrange, especialmente, as questões que envolvem a preservação, a salvaguarda e a restauração dos patrimônios, como aspectos centrais de suas políticas, enquanto que aqueles relacionados à prática da educação patrimonial são, geralmente, colocados como instrumento complementar. No entanto, o IPHAN – órgão de representação nacional neste campo – vem mudando esse cenário. Os processos de amadurecimento que experimentou (e vem experimentando) com relação às práticas de educação patrimonial refletem as iniciativas que vem empreendendo na revisão de suas legislações.

À medida que se aprofunda a compreensão acerca da dinâmica destas práticas – ou seja, da necessidade de ancorar a gestão e a reflexão em bases que promovam articulações e integrações entre os diversos atores – o IPHAN vislumbra que pode, assim, cumprir e contribuir para processos de valorização-preservação de patrimônios no contexto complexo das cidades. Além disso, promover tais processos, tendo em vista o exercício de cidadania, também os impulsiona a recolocar a educação patrimonial como política central na pauta de seus arcabouços jurídico-legais. Motivada pelos órgãos do patrimônio, a aceleração dos debates e das ações articuladas aos vários agentes e instituições da cultura e da educação – e em menor escala com os gestores do planejamento urbano – vem sendo proposta com o objetivo de trazer o seu *intracampo* para a centralidade de uma política nacional.

Como visto na subseção 3.1.1, no quadro geral das ações, no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em julho de 2011, em Ouro Preto, foi proposta a construção de um texto base para uma Política Nacional no âmbito da educação patrimonial. Nesse Encontro, quatro grupos de trabalho se formaram, cada um sob um eixo temático específico, para discutir limites e possibilidades, ou seja, debater as diversas questões relacionadas à articulação dos campos do Patrimônio e da Educação, para assim, formularem diretrizes e ações propositivas e normativas, visando o alcance de uma Política Nacional de Educação Patrimonial (PNEP).

Os eixos temáticos<sup>183</sup> propostos foram organizados em quatro grupos de trabalho, à medida que buscavam explorar aspectos diversos, a saber: (GT4) Perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória; (GT3) Educação Patrimonial: participação social e sustentabilidade; (GT2) Educação Patrimonial, espaços educativos e cooperação; (GT1)

---

<sup>183</sup>Cada eixo temático, do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011), foi composto de até cinco diretrizes, e para cada diretriz, até seis ações. O texto base para a Política Nacional de Educação Patrimonial que apresenta todas as diretrizes e ações elaboradas é apresentado no Anexo F.



Educação Patrimonial, marcos legais, gestão e avaliação. A complexidade na gestão dessas práticas educativas junto aos patrimônios foi destacada por se tratar de uma iniciativa realizada em parceria com um conjunto de agentes variados, e orientada por perspectivas teóricas das áreas da educação, do patrimônio cultural, da memória e da cidadania. As estratégias operacionais e metodológicas de tratamento interdisciplinar das temáticas relacionadas ao patrimônio nas instâncias e espaços educacionais também foram discutidas. Ou seja, exploraram as diversas problemáticas que envolvem o universo abrangente e desafiador das ações de educação patrimonial.

Um representante do MEC<sup>184</sup>, juntamente com a comissão do IPHAN presente neste Encontro, discutiram propostas e experiências relacionadas às temáticas dos patrimônios culturais, uma vez que buscavam alinhar estratégias para a viabilização de programas de educação patrimonial. Apresentando o programa “Mais Educação” (MEC), o representante do MEC indicou o estabelecimento de um acordo em que o IPHAN participaria cooperativamente na gestão da proposta, que é especificamente, a de introdução da temática do patrimônio cultural no macrocampo<sup>185</sup> da cultura.

Muito embora tais iniciativas demonstrem avanços no campo da divulgação e fomento de ações de educação patrimonial; no nível local, as legislações municipais e estaduais dos órgãos de proteção do patrimônio nem sempre contemplam as Secretarias de Educação como parceiras no âmbito mais amplo de suas ações. Apesar de a educação patrimonial vir ganhando corpo e força no amplo leque das atribuições dos órgãos do patrimônio, os acordos com as instâncias administrativas da Educação não são inscritos como parte do conjunto de potenciais parcerias, estabelecidas no regimento de seus estatutos.

Como amplamente discutido até aqui, os espaços em que a educação patrimonial deveria ocorrer são os ambientes onde a prática de ensino-aprendizagem se realiza oficialmente e com regularidade: nas escolas. Por tal razão é que a educação formal

---

<sup>184</sup> Leandro da Costa Fialho foi o representante do MEC presente no II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011). É consultor do MEC na área de projetos de Educação Continuada, assim como representante deste Ministério no Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA).

<sup>185</sup> O programa “Mais Educação” do MEC, proposto desde 2008, em uma perspectiva de ampliação da oferta educativa nas escolas públicas, propõe, por meio de atividades optativas a serem trabalhadas tanto no turno quanto no contra-turno das escolas públicas, agrupamentos em torno de diversas temáticas, classificadas como macrocampos – senão vejamos, acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Estas atividades contam, segundo eles, com a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL/MEC, 2008?, grifo nosso).

configura-se como maior aliada na gestão e na elaboração de práticas educativas junto aos patrimônios e bens culturais.

No tocante à legislação brasileira específica do campo da Educação, pode-se dizer que embora o tema patrimônio cultural e seus instrumentos interdisciplinares encontrem-se regulamentadas pela Lei de Diretrizes de Base para a Educação Brasileira (LDB) e orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) pouco tem contribuído em seu papel de fundar legalmente instrumentos de subsídio ao tratamento transversal das temáticas do patrimônio cultural na grade escolar. Segundo consta no conjunto de proposições dos PCN, no item dos objetivos almejados para o ensino fundamental, a menção do tema patrimônio é apontada na sua forma de capacitar os alunos a

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, 1997)

Apesar de o Ministério da Educação (MEC) não apresentar orientações de como operacionalizar o tratamento deste tema de maneira transversal, o fato de contemplar a inclusão dessa temática com base em princípios de cidadania já constitui um ponto favorável. Contudo, operacionalizar a inclusão de temáticas em torno do patrimônio cultural na grade das disciplinas escolares continua um grande desafio às instituições de ensino, uma vez que depende de parcerias com os órgãos do patrimônio e seus potenciais pactuantes no âmbito da gestão urbana.

Nesse aspecto, a questão da transversalidade do tema patrimônio cultural nas disciplinas da escola vai além da inclusão dele como disciplina exclusiva. Há o fator da interdisciplinaridade como técnica de correlacionar as diferentes áreas do saber em seus conteúdos, pela complementaridade a que dispõe. Tal exercício é apontado por muitas escolas como um dos grandes, e dos mais complexos, desafios pedagógicos. Apesar disso, os programas de educação patrimonial, em parcerias com os órgãos de preservação, foram reconhecidos como estímulo a enfrentar a interdisciplinaridade, à medida que elas percebiam o quanto era favorável inovar nos aspectos metodológicos de tratamento de temáticas transversais. Assim, muitas vezes e de maneira até independente – ou seja, à vezes sem nenhum material de orientação ao professor, e sem respaldo de uma equipe coordenadora estruturada à sua gestão – experimentam introduzir temáticas transversalmente, pautando-as pelo tratamento lúdico e contextualizado dos temas. No entanto, como lembra Fazenda (2005, cap14), fazer o tema patrimônio cultural transitar por

todos os campos disciplinares do currículo formal não é tarefa que pode ser feita de um ano para o outro, necessita-se de amadurecimento.

Face a tal complexidade, a transversalidade disciplinar deveria encontrar-se respaldada em um instrumento formalizado, com orientações sistematizadas e claras para os professores e educadores. Pois, além da própria demanda na reformulação dos projetos pedagógicos, a direção das escolas tem também como tarefa a manutenção das parcerias com os órgãos do patrimônio no decorrer dos projetos de educação patrimonial. Nesse sentido, além das questões próprias à integralização dos conteúdos nas disciplinas do currículo formal, a direção deve fomentar a formação de uma equipe interdisciplinar que além de atuar à frente desses projetos, deve buscar estar inteirada das ações em curso noutras instâncias institucionais da cultura, tais como museus, centros culturais, bem como reconhecê-las como subsídio às atividades extracurriculares. E isto implica disponibilidade de tempo e suporte para sua plena realização.

Por isso é tão importante a construção de um instrumento legal que reitere a necessidade de formação de equipe interdisciplinar na gestão dos conteúdos programáticos, pois, na sua ausência, seriam os professores os que tendem a se colocar à frente dessas atividades – e geralmente aqueles que têm maior proximidade com as temáticas do patrimônio, tais como os de História, Geografia e Artes. Ainda como parte desta lacuna, há a questão da elaboração de material para orientá-los nessa função. Ou seja, os docentes que, na maior parte dos casos, não contam com material didático de suporte à realização das atividades de educação patrimonial, deixariam a cargo dessa equipe coordenadora a responsabilidade de organizá-lo.

Tendo em vista os desafios até aqui identificados – em razão dos aspectos práticos, jurídico-legais e políticos, na realização de atividades de educação patrimonial no regime das escolas – pode-se dizer que as dificuldades enfrentadas são consideráveis, mas que poderiam ser mais bem amparadas se houvesse um plano e uma política nacionais articuladas entre o campo da Educação e do Patrimônio. A elaboração do texto base para a PNEP demonstra que iniciativas nesse sentido vêm sendo desenvolvidas. No entanto, nota-se a necessidade de revisão dos PCN (1997) que, mesmo registrando na forma de objetivo a importância na abordagem do tema patrimônio cultural nas escolas, ainda precisam estabelecer instrumentos de operacionalização de suas temáticas na grade das disciplinas do currículo formal, e que estes sejam respaldados por parâmetros legais.

Em razão dessas questões, pouco se tem avançado na realização dessas atividades nas escolas. Uma vez que há também uma série de entraves práticos que seus projetos pedagógicos e administrativos ainda enfrentam, como por exemplo: a própria questão no

tratamento transdisciplinar dos conteúdos; a grade curricular inchada; a capacitação dos docentes para estas atividades; dentre outros aspectos. Além disso, a educação brasileira, que vem convivendo com obstáculos relativos à prática da gestão dentro e fora de sala de aula, enfrenta grandes dificuldades em função da escassez de recursos alocados.

Assim, muito embora tenha se avançado nas questões metodológicas de tratamento transversal dos conteúdos programáticos, as atividades de educação patrimonial implementadas nas escolas ainda enfrentam esta gama de entraves. A falta de tempo, frequentemente apontada pelos docentes, para planejar suas atividades é, também, outro sério agravante que compromete a realização dessas atividades, o que reitera a necessidade de elaboração de material de orientação e suporte, bem como a organização de oficinas, voltadas à otimização de seus trabalhos com temas transversais.

Mesmo confrontadas por esses percalços, foram identificadas escolas, especialmente do programa “Educação para o Patrimônio”, em que suas coordenações insistiam na implantação desse programa, não só como atividade extra, mas também como possibilidade de articulá-lo à grade curricular. A forma fragmentada e inconstante com que, geralmente, tais atividades são propostas, não impediu que continuassem a desenvolvê-las. No entanto, como foi possível perceber, essa proposta ainda convive com tais entraves, da ordem da prática da gestão, que compromete sua continuidade no decorrer do ano letivo.

Os casos “*La città dei Bambini*” e “*Architecture and Children Built Environment*” demonstraram que formar uma equipe coordenadora no âmbito da escola é fundamental na operacionalização dos conteúdos e na gestão do programa junto às instituições proponentes e parceiras. No caso das experiências contemporâneas de educação patrimonial no Brasil, verificou-se que uma das maiores dificuldades foi a gestão continuada de seus programas nas instituições educacionais.

A formação de grupos coordenadores no âmbito da escola e de uma instância para que os alunos dialoguem com tal grupo e seus parceiros, como foi o caso do “*Consejo de los niños*”, se coloca, por tudo isso, bastante favorável não só à gestão dos programas de educação patrimonial no ambiente escolar como também grande oportunidade de construção de uma arena de debates, onde os alunos possam participar expondo suas inquietações, anseios, fantasias... De acordo com esse propósito é que as legislações elaboradas para pautar projetos e programas educativos voltados aos patrimônios e à cidade devem procurar se imbuir.

Sem dúvida os desafios são muitos. No entanto, investir em uma contínua revisão e reformulação do arcabouço de leis e parâmetros para a Educação e o Patrimônio, em

estreita associação, deve ser a meta para ambos os campos. Como bem demonstram as práticas cotidianas nas cidades: é preciso fomentar a participação dos habitantes, ao mesmo tempo, regular suas demandas, propondo instrumentos eficazes e eficientes para a gestão das políticas públicas urbanas.

## **5 POLÍTICAS DE GESTÃO DO PATRIMÔNIO E DAS AÇÕES EDUCATIVAS VINCULADAS À CULTURA: à guisa de conclusão e perspectivas**

(...) viabilizar que o sistema educativo se envolva no tecido social da cidade, levando e assumindo o projeto de que a cidade “entenda e assuma que a educação é um elemento estratégico imprescindível para seu desenvolvimento harmônico e democrático”. A formação para a cidadania deve ser capaz de transformar a informação em conhecimento (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003).

Visto que a noção contemporânea de patrimônio demonstrou alcançar, ao longo das últimas décadas, patamares amplos e abrangentes na escala do território, atualizando e aprofundando nos seus pressupostos e práticas, o campo de debates e reflexões que se abriu foi o de largas possibilidades no tratamento de uma diversidade cultural cada vez mais “pujante” na atualidade. O mundo contemporâneo, ao mesmo tempo auspicioso, desafiador, mas também excludente, incitou para as práticas de gestão dos patrimônios – consagrados, e também para aqueles singulares –, em seus processos de identificação e de reconhecimento, uma necessidade de reconhecimento dessa diversidade de produções socioculturais.

Uma ampla gama de atores sociais vem, desse modo, sendo incluída, principalmente em função da aproximação e relacionamentos mais horizontais entre habitantes (especialmente grupos e indivíduos diretamente vinculados a determinados bens culturais) e gestores públicos do patrimônio.

Assim, pode-se afirmar que, este caráter mais aberto e inclusivo na gestão dos patrimônios foi determinante na abrangência das escalas e dimensões de identificação e reconhecimento de bens culturais de distintas naturezas. A noção contemporânea de patrimônio tanto quanto a gestão nela pautada foram, por tudo isso, os fatores que também levaram os órgãos responsáveis pela preservação a despenderem esforços mais expressivos na sistematização de ações educativas, associadas a processos de valorização e sensibilização para com a significância social e cultural dos bens. Estas iniciativas deram forma e vem, assim, conferindo prioridade às ações educativas atreladas a tais processos.

Motivadas e fomentadas, majoritariamente, por tais órgãos, essas ações educativas se aprimoraram, substancialmente, pelos efeitos diretos e indiretos nas revisões conceituais da noção de patrimônio (principalmente ao longo do último século). Muito embora estes alcances, uma série de questões com relação à gestão de suas práticas também se descortinou. Questões estas que emergiam das dificuldades na gestão das atividades de educação patrimonial, em sua maioria centralizada nos órgãos do patrimônio. Elaborar e conduzir tais atividades demanda, como amplamente discutido, o estabelecimento de

parcerias com diferentes instituições, no âmbito da cidade e da cultura, e também com aquele diretamente implicado por programas educativos, as secretarias de educação e entidades da prática do ensino, as escolas.

Impossibilitados de cumprirem sozinhos com o princípio basilar que as ações educativas vinculadas ao patrimônio demonstraram suscitar – o de exercer a cidadania nos processos de construção e produção da cultura e do conhecimento – ficou patente para os órgãos do patrimônio que programas dessa magnitude e vigor necessitam de um suporte gerencial, formado e estruturado por meio de acordos com instituições ligadas à cultura, à educação e ao planejamento urbano, sobretudo. Nesse sentido, esse processo de abertura na aproximação dos gestores às comunidades e populações, bem como as ações que, assim, foram capazes de impulsionar, vem indicar o quanto a questão do acesso tanto quanto da abrangência sociocultural na construção e produção da cultura e do conhecimento são fundamentais para que iniciativas de valorização e preservação de bens culturais se façam valer.

As políticas de gestão das práticas educativas junto ao patrimônio, assim como aquelas relacionadas às temáticas que convergem em seu campo (do Patrimônio) –, tais como a dinâmica das cidades contemporâneas, a participação de crianças e jovens nas questões decisórias do planejamento urbano e o ensino de aspectos que formam o ambiente construído das cidades, a Arquitetura e Urbanismo – são aquelas que demandam o maior número de parcerias e, portanto, de acordos entre profissionais e gestores de diferentes setores da administração pública urbana e fora dela.

Apoiadas em noções contemporâneas de patrimônio e *conscientes* das relações entre a dinâmica complexa das cidades e a cultura, as políticas de gestão relacionadas a atividades de educação patrimonial demonstraram que as parcerias com instituições igualmente implicadas pela questão dos direitos na apropriação e acesso à cidade e à cultura – em seu sentido amplo e de seus bens – são determinantes para que suas práticas se sustentem no longo prazo. Ou seja, quando orientadas e pautadas por princípios de cidadania e de reconhecimento da alteridade nos processos de produção e de construção da cultura nas cidades, tais políticas terão maiores chances de vingar e perdurar em suas propostas educativas de sensibilização dos habitantes para com o ambiente construído, natural e imaterial, em que se encontram implicados. Nesse aspecto, a adoção de estratégias de gestão voltadas à articulação e ao compartilhamento de atribuições entre potenciais órgãos parceiros na gestão destas políticas é fundamental.

A integração de responsabilidades e o alinhamento de perspectivas teóricas e práticas com relação ao fomento de ações educativas atreladas ao patrimônio, e à sua

relação na dinâmica da cidade contemporânea, são estratégias que o grupo coordenador destas ações deve se incumbir em efetivar. Por isso, é tão imprescindível a formação deste grupo coordenador na gestão de programas educativos dessa natureza.

As iniciativas de fomento a tais ações, largamente promovidas por órgãos da preservação do patrimônio no país, foram as que impulsionaram a implementação de tais programas de educação patrimonial. À medida que estes órgãos viam que era necessário firmar parcerias com outros setores e instituições, eles incidiam no âmbito da gestão destes programas – proposta a se consolidar na transversalidade e na articulação de diferentes profissionais – como proponentes de atividades que iriam servir de base para que outras se desdobrassem a partir delas. Em outras palavras, os órgãos do patrimônio que, por um lado, são aqueles que predominam na concepção e na elaboração de programas de educação patrimonial, buscando estruturar um corpo de atividades de base, são, por outro lado, dependentes de ações de apoio e suporte que as propostas transdisciplinares de tais programas exigem. No entanto, esta dependência não exclui a sua participação decisiva no decorrer do processo de implementação dessas atividades educativas atreladas ao patrimônio. Além das possibilidades de compartilhamento de responsabilidades na gestão destas ações com instituições competentes do ensino formal e de fomento à cultura, tais órgãos devem buscar ainda manter vivo o processo de revisão do conceito de patrimônio.

Nesse sentido, é importante não só o compartilhamento de responsabilidades com órgãos e entidades da gestão pública urbana, mas também, e, sobretudo, com a comunidade e os cidadãos em que estas práticas ensejam. Ou seja, fomentar atitudes comprometidas com aquilo que conforma, que significa e que faz valer a vida social pública em um ato de re-conhecimento da produção cultural na coletividade é a grande tarefa que os órgãos da gestão do patrimônio e da cidade têm para com os habitantes de nossos centros urbanos. Decerto que a identificação e a legitimação de bens culturais de interesse patrimonial e o re-conhecimento daqueles consagrados na história da preservação dos patrimônios dependerão, assim, do potencial das ações educativas em fazer despertar no público-alvo de seus programas – bem como nos cidadãos de maneira geral, pelo efeito multiplicador de suas propostas – sentimentos de identidade para com as criações e materializações que a cultura de nossa sociedade construiu, valorizou e preservou. E para além disso, aprofundar e incentivar reflexões críticas e mais relacionadas a valores que legitimam a vida social pública, no âmbito dos espaços e das arquiteturas que tecem a trama que a compõe e a anima.

O fomento à reflexão crítica e, portanto, também mais democrática no tocante à preservação e valorização dos patrimônios e bens culturais é fundamental neste contexto do



mundo contemporâneo. Não obstante, a veia educativa, alavancada por programas relacionados à educação patrimonial, alimenta ainda mais estes processos de reflexão. A educação, como motor dessas práticas de interação, interpretação e significação dos bens, atua como um campo de largas possibilidades, à medida que ensejam soluções compatíveis com as demandas de cada tempo presente. Assim, os patrimônios e manifestações na cidade, como veículos dessas práticas, e a educação a eles aliada constituem, sem dúvida, um meio capaz de garantir que o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos seja promovido, desde a formação educacional – ou seja, dedicando a eles, desde a fase infantojuvenil, uma educação em que não os entorpeça das diversas oportunidades de aprendizagem que a interação e interpretação junto aos patrimônios e bens culturais, no contexto das cidades contemporâneas, são capazes de provocar.

Por tudo que foi exposto, a dinâmica pulsante e conflituosa da cidade e da cultura é, sem dúvida, mais que um pano de fundo em que tais processos de reflexão e interação com os patrimônios e bens culturais são promovidos e incitados. Como aponta Gatarri (1993), o exercício de reflexão contínuo acerca de nosso arcabouço cultural deverá se apoiar em uma memória voltada para o futuro, para uma *práxis* – e que é, antes de tudo, ética e estética. Os habitantes da cidade investirão em valorizações e em preservações de patrimônios e bens culturais quanto mais forem provocados a interpretar e a experimentar, junto a eles, vivências que os despertem em suas sensações e suas emoções do espírito, além de serem ouvidos em suas aspirações e identidades. O princípio da cidadania, aliado à prática da educação humanizadora e libertadora, é, por tudo isso, o meio capaz de mover essa *práxis*, reconhecendo os cidadãos não só como guardiões, mas também como produtores dos bens de significância para a cultura, para a sociedade, senão dizer, para o mundo.

Nesse sentido, grupos sociais contra-hegemônicos que vêm emergindo, por meio de práticas reivindicatórias por reconhecimento e poder, indicam que há uma urgência na incorporação, pelas sociedades, de atitudes como a tolerância e o respeito, especialmente, com relação às diferenças. No âmbito de suas reivindicações, tais grupos reforçam, igualmente, as semelhanças e afinidades, o que, por um lado, lhes garantem coesão, mas, por outro, comprometem o exercício da alteridade, nas suas relações entre si e em sociedade.

Nesse aspecto, o livro *Identidade* (2005), resultante de compilações de entrevistas realizadas com Zygmunt Bauman, vem aclarar a compreensão dessa situação – tão pouco discutida na contemporaneidade, que põe em xeque, segundo ele, os princípios fundamentais da república. Para ele,

tal república parece a melhor solução que se possa imaginar para a mais angustiante incerteza de qualquer convívio humano, isto é, como viver juntos com um mínimo de rivalidade e conflito, enquanto mantém inabalada a liberdade de escolha e a auto-afirmação (BAUMAN, 2005, p.48, grifo nosso).

Neste projeto de república, a chave para a prática da alteridade estaria, pois, no jogo do convívio humano – na busca de: “como alcançar a unidade na (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade” (BAUMAN, 2005, p.48). Sem dúvida que é a partir e segundo práticas de respeito e reconhecimento do valor próprio de cada indivíduo e grupo social. No entanto, se não construídas na consciência coletiva da própria natureza, conflituosa e movediça, da sociedade, será difícil alcançar um projeto mais amplo de cidadania. Além disso, pouco valeria defender a legitimidade da diversidade cultural se ela se mantiver fragmentada. Diversidade esta, entendida em suas diferenças contidas e estanques, e, portanto, fragilmente articuladas no convívio que anima a vida social pública das cidades.

Daí, advém os desafios, na contemporaneidade, em delimitar o campo do Patrimônio e sua associação com o da Educação, como parte desse projeto conciliatório de diferenças e conflitos socioculturais e que o próprio plano das tensões do mundo vem agitar. Diferenças e disputas que, por um lado, tendem a acirrar processos de exclusão e discriminação social; e, por outro, abrem um novo campo para a identificação da diversidade cultural, em seu ato de reconhecimento das infinitas maneiras de ser e estar no mundo, como parte das diferenças e da unidade.

Ambos os campos – Patrimônio e Educação em estreita articulação – constituem uma forma de fazer emergir e de se repensar questões relativas ao respeito e ao reconhecimento de diferenças socioculturais, construídas nos mais diversificados espaços e tempos, complexificados na contemporaneidade. Diferenças socioculturais que ora são assimiladas, ora são “rechaçadas”, dependendo, fortemente, das circunstâncias e das conjunturas dominantes na vida social pública. Assim, temáticas diversas, relacionadas às formas de uso e apropriação de bens culturais nas cidades – materiais e imateriais, consagrados ou não – começam a influenciar radicalmente o campo do Patrimônio e, sobretudo, a sua articulação com o da Educação.

A maneira como o campo do Patrimônio se engendrou, até então, reflete, substancialmente, ações hegemônicas sobre identidades construídas no âmbito das práticas e lugares cotidianos de determinados grupos sociais. Apesar dessa situação ainda vigorar (e que não deve ser desconsiderada), também emerge, na contemporaneidade, um “novo despertar” de reconhecimento dessas identidades mais diretamente relacionadas à dinâmica

sociocultural de indivíduos e pequenos grupos sociais. Desse novo recomeço, sem dúvida, a educação patrimonial e o campo do Patrimônio em expansão com a Educação, participam e contribuem.

Apesar disso, os esforços empreendidos, mesmo de maneira independente, por variados atores e em diferentes espaços, em que práticas educativas para o patrimônio são oportunas, como escolas, museus, centros culturais, dentre outros, refletem na maneira fragmentada e pouco sistematizada que seus projetos/programas apresentaram enfrentar. No entanto, a maioria dessas iniciativas concentra-se, predominantemente, nos órgãos de tutela do patrimônio. O que ocorre, na maior parte dos casos, é que nem sempre os projetos advindos da esfera do ensino formal, ou seja, das escolas, são rotulados sob o título de “Educação Patrimonial” ou “Educação para o Patrimônio”. Na realidade, configuram-se, em certa medida, em propostas direcionadas à sensibilização eventual dos alunos relativa ao zelo pelos bens, espaços e edificações de significância cultural e social, situados no seu entorno e cotidiano.

Como visto no caso do programa “Educação para o Patrimônio”, da DIPC/FMC, isso ficou patente nas escolas municipais<sup>186</sup>. Aquelas nas quais tais projetos em parceria com o órgão de preservação não tiveram continuidade, ainda buscam exercer, de uma forma ou de outra –, mesmo sob condições as mais adversas –, ações voltadas a estimular e sensibilizar os alunos acerca da significância cultural e social dos bens presentes em seu cotidiano e no vasto universo cultural espalhado mundo afora em que participam e se comunicam na construção de seus imaginários, de suas memórias e identidades. Mesmo que não sejam desenvolvidas de maneira sistematizada e estruturada no âmbito dos conteúdos programáticos do currículo formal, estas ações já demonstram que o ensino nas escolas tem avançado na direção de propostas mais construtivistas e humanizadoras.

Já as instituições ligadas às ações de fomento à cultura são as que se destacam em projetos específicos na área de educação patrimonial. Dentre museus, centros culturais, além dos órgãos do patrimônio, de âmbito nacional, estadual ou municipal, estes últimos são os que vêm investindo em parcerias, não só no tocante à implementação de programas, como também na sua elaboração conjunta com potenciais instituições parceiras, por exemplo também, os núcleos de pesquisa das instituições de ensino superior.

Os museus tendem a elaborar propostas, em sua maior parte, contando com o corpo técnico interno de que dispõem. Geralmente, as parcerias almejadas concentram-se nas

---

<sup>186</sup>As escolas visitadas foram aquelas – como vimos no estudo de caso do programa “Educação para o Patrimônio” (DIPC/FMC) – que se aderiram ao programa desde a Campanha de seu primeiro projeto “Paisagens de BH: uma descoberta.”

ações de captação de público. Nesse sentido, as escolas são as que mais se beneficiam de seus programas, sem nem tanto participarem das etapas de elaboração dos projetos. É claro que isso não é uma regra geral. Há casos em que não só grupos de pesquisa de universidades<sup>187</sup>, mas também núcleos de gestão das próprias Secretarias de Educação<sup>188</sup> e ONGs<sup>189</sup> participam do processo de elaboração dos projetos, em conjunto com museus e centros culturais. No entanto, parecem ser um tanto menos frequentes aqueles nos quais os alunos das escolas contribuem diretamente para tais processos.

O IPHAN, por exemplo, através de seus mais recentes projetos de construção de espaços de socialização e de promoção de ações educativas – neste caso específico, as “Casas do Patrimônio” – tem demonstrado expressivo empenho em difundir e divulgar, nas cidades em que se instala, a importância cultural e social dos patrimônios locais, por meio de suas ações educativas, valendo-se, para isso, de parcerias com as instâncias municipais, públicas, privadas e do terceiro setor, vinculadas às áreas da Arte, História, Arquitetura, Sociedade, Turismo, dentre outras. Naturalmente, as Secretarias de Educação, em seu papel articulador dessas áreas do conhecimento, também se beneficiam da rede de oportunidades ofertadas por tais projetos, porém investem pouco em parcerias formalizadas para a gestão articulada e integrada desses programas de educação patrimonial.

Isso se deve também, em larga medida, ao fato de o campo da educação formal implicar uma série de demandas próprias do complexo universo escolar. Como identificado ao longo da pesquisa, a carência de recursos e de corpo técnico adequado configura-se como principal empecilho. Nessa medida, as instâncias administrativas municipais, pelo fato de estarem bem mais próximas da realidade local, são as que mais participam ativamente e continuamente das demandas das escolas.

Mesmo assim, a complexidade que caracteriza os universos escolares é ainda o que leva municípios e estados a priorizarem determinadas questões mais diretamente ligadas ao operacional administrativo e ao cotidiano das salas de aula, como disciplina e evasão. Em função disso, investimentos propriamente vinculados à produção de conhecimentos, em especial, aqueles relacionados ao desenvolvimento de programas que tratam transversalmente conteúdos relacionados às temáticas do patrimônio cultural nas diferentes disciplinas, ficam, na maior parte das vezes, em segundo plano e dependentes de parcerias que os possam auxiliar na efetivação de tal proposta.

---

<sup>187</sup>É o caso do laboratório Labepch, no âmbito da parceria entre FAE/UFMG, UEMG e Puc.Minas.

<sup>188</sup>É o caso do Núcleo Cidade e Meio Ambiente, no âmbito da SMED/PBH.

<sup>189</sup>É o caso da Associação Faça uma Família Sorrir (AFFAS), organização não governamental criada em 1998 na cidade de Sabará, Minas Gerais, cuja proposta encontra-se focada em desenvolver ações sócio-educativas, culturais, assistenciais, de complementação familiar e de profissionalização junto à comunidade.

Isso não é algo de se surpreender. O campo da Educação Formal é por si só bastante vasto e difuso, além de controverso e complexo. Vale atentar para o fato de que demandas na área da elaboração, gestão e avaliação de programas e políticas neste campo, são, geralmente, estabelecidas no sentido de que medidas e ações deveriam ser alocadas no curto e médio prazos, enquanto que os resultados e metas, diretamente relacionados à eficácia de tais planos na dinâmica do ensino-aprendizado, esperados no longo prazo. Ou seja, ao mesmo tempo em que as escolas devem estar preparadas para lidar com a rotina de avaliações parciais como subsídio ao estabelecimento de revisões e adequações de seus projetos pedagógicos, devem também levar em consideração que a continuidade na elaboração e gestão de tais projetos/programas depende da avaliação dos resultados e metas concretizados ao final de suas etapas, nem sempre “computando” resultados pouco perceptíveis no curto e médio prazos, quando o tempo de referência é o ano letivo.

Face a essa dinâmica, os programas de educação patrimonial, nelas implementados – que também deveriam funcionar como baliza à renovação das práticas escolares – tem nos resultados e metas alcançados, no curto e médio prazos, incentivo ou não à sua continuidade. Às vezes, o que ocorre nos processos avaliativos das escolas é que os resultados esperados não dão ênfase a resultados que só são alcançados no longo prazo. Na prática, isso se dá na forma de expectativas projetadas sobre os alunos. Almeja-se neles provocar uma consciência imediata acerca da importância e da relevância em reconhecer e valorizar determinados bens culturais, mas isso não se consegue no curso de um único ano letivo e, sim, em toda a vida escolar.

Pode-se dizer ainda que apesar de toda a gama de percalços diretamente relacionados ao seu cotidiano, a maioria das direções e coordenações das escolas demonstrou, juntamente com os professores, e de maneira até independente das secretarias – estaduais e municipais –, inovarem em suas atividades, à medida que diversificavam suas propostas com ênfase no fazer lúdico. Além de proporem a realização de atividades diretamente nos lugares, do entorno das escolas e até de outros na cidade, convidavam também “atores sociais” vinculados à história e à dinâmica de tais espaços, como estratégia de aproximar os alunos dos contextos social, cultural, político, econômico, ambiental. Isso ficou bastante evidente nas entrevistas realizadas com os participantes do programa “Educação para o Patrimônio” DIPC/FMC.

Desse modo, mesmo não sendo originadas de projetos específicos de educação patrimonial, algumas instituições escolares vêm propondo atividades em que os conteúdos são desenvolvidos não só dentro das salas de aula e do ambiente escolar, mas, sobretudo,

nos espaços extra-muros, onde os alunos possam interagir e relacionar os assuntos à realidade viva e pulsante dos e nos lugares. Sob tal perspectiva, tendem a priorizar aqueles conteúdos cujas temáticas se encontram em voga no debate sobre as cidades na contemporaneidade, tais como: meio ambiente, cidadania, espaços públicos, dentre os mais destacados.

Até certo ponto autônomas, tais iniciativas são traduzidas pela extensão que suas atividades alcançam, não só sugerindo o trânsito por disciplinas da grade curricular formal como também nos espaços físicos onde os conteúdos se vivificam. Por tal razão, muito embora a proposta interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos programáticos seja o mote de atividades de educação patrimonial no ambiente escolar, é na dinâmica complexa da cidade, no extra-muros, que eles são testados e ganham significados. Em suma, é na estreita relação entre a noção contemporânea de patrimônio e das práticas educativas cidadãs.

Hoje, devido a uma miríade de informações e formas de comunicação que rege e interfere a vida cotidiana, as propostas interdisciplinares são impulsionadas a responderem à essa intensificação, notadamente, pelo campo da comunicação, aliada às novas tecnologias. A disseminação de novas mídias, disponíveis e atraentes à geração atual de jovens, vêm crescendo cada vez mais nesses tempos movidos por aceleradas inovações. Emergem, assim, não só como uma ferramenta de auxílio ao tratamento dos conteúdos – tendo em vista o amplo leque de possibilidades de interatividade em um tempo e espaço ubíquos – mas, como também, útil à divulgação e comunicação entre grupos de interesse, interagindo com/via redes sociais. Apesar das controvérsias em torno da real adequabilidade e disponibilidade de tais tecnologias, elas são cada vez mais demandadas no desenvolvimento de tais atividades. No entanto, há ainda alguns entraves práticos que implicam na realização dessas atividades. A maneira esporádica com que estes instrumentos são adotados no âmbito das escolas, são, pois, dependentes de recursos mais vultosos e de parcerias com competência técnica para suporte a tais projetos.

Por tudo isso, as parcerias entre as escolas e as Secretarias de Educação, municipais e estaduais, e delas com o MEC, nos termos da viabilização de projetos/programas para onde ações educativas vinculadas aos patrimônios e bens culturais convergem, colocam-se como fundamentais, mesmo que careçam de recursos para investir em corpo técnico, logística e material. Programas originados das Secretarias e do MEC, como aqueles que instituem o tempo integral na escola, subsidiando a realização de atividades no contra-turno, amplia o leque de possibilidades de exploração de temáticas

como a do patrimônio cultural<sup>190</sup>. O campo que se abre a partir dessa proposta de introdução de outro turno escolar, enseja para as ações de educação patrimonial – e do campo do Patrimônio em estreita associação ao da Educação – a viabilização de suas atividades, que demandam não só metodologias e corpo técnico específicos e sistematizados, mas, sobretudo, tempo para realizá-las.

É fato que a realidade das secretarias de educação tende a variar significativamente nos distintos estados e municípios brasileiros. No entanto, o que se vê, como tendência mais geral, é que, na maior parte das vezes, tais secretarias deixam de privilegiar tais programas por terem que tratar, como vimos, questões prementes relacionadas à estrutura interna das escolas – quais sejam, à infra-estrutura física, ao instrumental de base para o currículo formal e ao setor administrativo. Esses percalços vão, desde equipamentos e espaços adequados e suficientes para as práticas escolares, até a composição de um quadro de profissionais, bem alocado, distribuído e capacitado nas diversas frentes onde as demandas acontecem.

Nesse cenário de experiências isoladas e pontuais, o alcance e a expressividade que as atividades de educação patrimonial adquiriram, no âmbito da educação formal, no Brasil, são, até o momento, limitados. Por outro lado, percebe-se que o tema patrimônio cultural tem sido debatido – mais especificamente nos últimos 10 anos – com bastante vigor no âmbito das várias entidades de fomento à geração de conhecimento e difusão da cultura –, nos espaços culturais, como museus, centros culturais e órgãos vinculados à proteção e preservação do patrimônio cultural.

Devido aos entraves práticos, sobretudo de viabilização financeira e operacional, como assinalado, o aproveitamento constante e contínuo das ações oriundas das experiências promovidas por instituições e ONG's – além de algumas iniciativas isoladas – pelas escolas, agregando às atividades extra-classe, não tem sido possível em muitos casos. A falta de um planejamento orçamentário que destine parte dos recursos às visitas e às atividades de campo é uma das causas da não efetivação dessas experiências, isto sem falar da oferta restrita às cidades de maior porte.

Não obstante, as contribuições e também limitações encontradas nessas ações educativas no âmbito extra-escolar – as denominadas ações informais do campo da Educação – também não deixam de configurar como decisivas para o desenvolvimento e avanço de atividades de educação patrimonial nas escolas.

---

<sup>190</sup>Como visto na subseção 4.2, o mais recente programa do MEC, que institui tempo integral nas escolas é o “Mais Educação”. O MEC formalizou o acordo, em novembro de 2011 com o IPHAN, incluindo o tema “patrimônio cultural” no macrocampo da cultura, no âmbito deste programa.

No âmbito dos órgãos do patrimônio, nas suas distintas instâncias, o cenário de escassos recursos destinados a se investir não só no cotidiano operacional da preservação, mas, essencialmente, na constituição de corpo técnico suficiente e competente a atender a essas novas demandas de divulgação e de valorização dos patrimônios, não se difere muito do da educação formal. Os órgãos do patrimônio continuam, historicamente, enfrentando uma realidade de poucos recursos e pouco incentivo a parcerias entre as instituições que atuam e convergem no reconhecimento do complexo universo dos bens culturais, que, como visto, deveriam concentrar-se nas Secretarias de Educação, Cultura, Planejamento e Gestão Urbanos, Turismo, para citar os mais expressivos.

Embora as escolas ainda se constituam espaços, por excelência, à formação dos indivíduos, parece que sobre ela ainda é “despejada” toda responsabilidade de promoção do tão almejado impacto sobre os alunos: a constituição de uma postura mais humanizadora e, não menos importante, de espírito crítico. Contudo, a disseminação de espaços educativos extra-muros escolares, no âmbito da cidade como um todo, tem aliviado tais instituições de ensino formal da pressão de darem conta de toda essa “demanda”. Além disso, as inovações nesses espaços também aperfeiçoaram as práticas educativas, especialmente no tocante às metodologias voltadas para suas atividades. A Nova Museologia<sup>191</sup>, como visto, é uma dessas novas concepções de tratamento dos objetos museológicos. Como bem apontam Lina Maria Brandão de Aras e Maria das Graças de Souza Teixeira (2002), constitui um

laboratório de experimentação de uma nova metodologia que deixa de privilegiar o objeto em si, passando a tentar compreendê-lo como suporte de memória e mediador das relações, contribuindo dessa forma para uma nova valorização aos objetos museológicos, ampliando, assim, a possibilidade de objetos musealizáveis (TEIXEIRA., 2002, grifo nosso).

A esse respeito muito se tem avançado, porém, a regularidade com que estas ações são implementadas ainda é, em muitos casos, inconstante e dependente de subsídios que os orçamentos da cultura acabam não dando suporte.

Apesar de pontuais e, em alguns casos, descontínuos, os investimentos em ações educativas nos museus e nas demais instituições culturais vêm indicando que as próprias ressonâncias de ações no ambiente escolar, vêm sendo bastante positivas.

---

<sup>191</sup> Desde a década de 1980, esta nova vertente tem contribuído amplamente no sentido de fomentar atividades lúdicas *in situ* e *extra situ*, apresentando uma gama expressiva de metodologias de trabalho com o tema patrimônio cultural.



Em face desse quadro de tensões entre possibilidades e entraves engendrados no interior de ambos os campos, do Patrimônio e da Educação, e da relação entre si e entre outros a eles afins, pode-se dizer que, no Brasil, de uma maneira geral (ressalta-se aí a relevância dos aspectos relacionados às especificidades regionais), avançou-se, por um lado, em termos de inovação em metodologias das práticas educativas vinculadas ao patrimônio; mas, por outro, tais práticas ainda se debatem com ações fragilmente articuladas no conjunto das políticas públicas matriciais e substanciais para seus projetos/programas.

Também práticas relacionadas à educação e à cidadania de crianças e jovens, assim como do direito à cidade, foram as políticas que se destacaram, conforme observado nos projetos, *“La Città dei Bambini”* e *“Ciudad Educadora”*. A gestão de programas respaldada e articulada a políticas, como por exemplo, Estatutos da Criança/Adolescente e da Cidade, demonstrou que é possível assegurar, de maneira cidadã, práticas educativas vinculadas aos patrimônios, bens culturais e a cidade. O exercício da cidadania na promoção do acesso e de oportunidades à participação na construção do “arcabouço” cultural da cidade em sua totalidade complexa e desafiadora, pode apoiar projetos de educação patrimonial na aliança estreita entre Patrimônio e Educação. E se demonstrou bastante eficaz.

Considerar também aqueles Estatutos indica ser uma estratégia bastante inovadora e favorável às políticas voltadas às ações educativas onde Patrimônio se some, reciprocamente, à Educação.

Muito embora essa estratégia seja inovadora para o campo das políticas do Patrimônio e da Educação, no Brasil, ainda não há um marco legal-normativo consolidado respaldando projetos de educação junto aos patrimônios e bens culturais, nos termos de apoio técnico e administrativo para a gestão de suas propostas de transversalidade e contextualização dos conteúdos. No entanto, até o ano de 2011, nenhuma política nacional outorgada pelo Estado para delinear o campo de ações e proposições da prática da educação patrimonial, nas suas variadas instâncias oportunas, tinha sido aprovada.

Como destacado em seções anteriores desta pesquisa, esta iniciativa se encontra, nesse momento, em processo de debate no âmbito do IPHAN. O II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em julho de 2011, foi aquele que discutiu as diretrizes e ações, visando a elaboração de uma política nacional para respaldar ações de educação patrimonial, a PNEP. Tal proposta de abrangência nacional destacou que tanto o planejamento quanto a gestão dos programas de educação patrimonial deveriam se enquadrar no modelo de parcerias formalizadas, por meio de contratos e acordos oficiais

entre unidades administrativas ligadas à Educação, Cultura, Arte, Arquitetura, Urbanismo, Cidadania e também ao Turismo.

Apesar de todo o empenho em unificar esforços e *expertise* sob uma lei nacional, as particularidades e limites que cada região e unidade administrativa, no vasto e diversificado cenário cultural do país, apresentam-se determinantes para a efetiva implementação dessa proposta. Com efeito, a tendência que se percebe para as ações educativas vinculadas ao patrimônio é ainda a da realização pulverizada e isolada nos diversos espaços, além de desigualmente distribuídas nas diferentes regiões do país. Todavia, a própria iniciativa de construção deste instrumento legal já configura, sem sombra de dúvida, um grande avanço na sistematização de ações e de diretrizes em que ambos os campos poderão se beneficiar e se respaldar.

Diante de todos esses fatores, vale ainda reiterar que projetos relacionados à educação patrimonial são permeados por um conjunto de variáveis bastante complexas, tanto do campo específico da Educação Formal quanto do Patrimônio, além daqueles advindos dos campos afins, como a Cultura, o Meio Ambiente, o Turismo, a Arquitetura/Urbanismo. A complexidade e os empecilhos que se colocam para a sua formalização como política pública nacional são também reflexos da variedade de atores sociais envolvidos, que, como visto, são múltiplos em suas interconexões. Não só profissionais especializados em ambas as áreas, Educação e Patrimônio, participam, mas, igualmente, outros de diversas outras áreas de suas interfaces, como apontado acima. Daí a razão de serem bastante abrangentes e diversificados os grupos e comissões que deveriam compor a gestão e o planejamento de ações educativas vinculadas às temáticas do patrimônio.

Contudo, o que se vê nessas práticas, de uma maneira geral, é que as contribuições que deveriam ser compartilhadas e acordadas na abrangência e na diversidade de tais profissionais, limitam-se, muitas vezes, às esferas do conhecimento especializado. Em outras palavras, o mérito de suas ações está, para eles e na maioria dos casos, na conservação de suas formas de produção e domínio das áreas específicas do saber. O desafio da interdisciplinaridade – de rompimento e transposição das fronteiras que delimitam tais áreas – é ainda um dos entraves ao compartilhamento de conteúdos derivados do universo amplo do patrimônio cultural.

A tendência observada nas experiências contemporâneas de educação patrimonial demonstrara que a ferramenta da interdisciplinaridade vem sendo compartilhada por uma gama cada vez mais ampla e diversificada de atores e com isso, têm ampliado as oportunidades de socialização do conhecimento. Na medida em que promovem

experimentos com o cruzamento e trânsito entre áreas aparentemente divergentes, porém potencialmente interconectáveis, exercitam técnicas e metodologias de gestão dos conteúdos.

O dilema de cada profissional, em sua área específica de atuação, está, pois, na sua disposição em ampliar seu espectro de impressões e percepções, de tal maneira a romper com tendências à compartimentação disciplinar rígida. O grande desafio recai, sobretudo, em despertar nas diferentes disciplinas escolares tais possibilidades de “intercâmbios”, ao mesmo tempo em que estivessem apoiadas em uma base sistematizada de metodologias e de orientações operacionais, ou seja, sob um conjunto de diretrizes e de meios efetivos para alcançá-la.

Em termos práticos, significa aportar grandes investimentos na produção, senão, também, revisão do material didático com vistas a incorporar transversalmente as temáticas relacionadas ao patrimônio cultural. Os guias do professor/educador deveriam ser, nesse sentido, a prioridade desse processo de ensino-aprendizado, uma vez que um professor/educador bem “amparado” poderá obter muito mais sucesso na transmissão do conhecimento. Quanto mais o estiver – aí nem tanto no que diz respeito à competência do saber, porém mais relacionado à motivação e entusiasmo nessa prática dinâmica do ensino-aprendizagem – o professor/educador poderá também vislumbrar que ele sozinho não determina a liderança desse processo, mas é, igualmente, direcionado a conduzi-lo em comunhão com as demandas e direcionamentos levantados e apontados pelos alunos.

Perante todo esse conjunto de fatores decisivos e desafiadores ao campo da Educação e do Patrimônio, em suas aproximações mais substantivas, é que se percebe o quão vasto, diverso e plural este cenário é composto. Dentre possíveis e potenciais parceiros, estes campos têm como tarefa primeira a de buscar se estruturar, agrupando-os, sobretudo como um exercício educativo a favor de seu desenvolvimento. Não é de se surpreender, desse modo, que a vasta gama de profissionais que contribui e que ainda pode contribuir de maneira significativa para seu avanço já sinalize para a necessidade de se articular conjuntamente a elaboração de propostas educativas relacionadas ao patrimônio e também de formalizar acordos entre as instituições e organizações parceiras.

Além de questões relacionadas à ordem jurídico-institucional e legal dos acordos, as secretarias e autarquias ainda apresentam entre si divergências no tocante ao teor de suas propostas. No que diz respeito ao arcabouço teórico que os embasa e direciona, ora estas se encontram orientadas sob o viés ainda hegemônico da educação dita “tradicional”; ora extrapolam o viés da educação formal, em busca de horizontes capazes de abarcar a

pluralidade cultural dinâmica e democrática, como um projeto de socialização e humanização dos processos de construção do conhecimento.

Desde as mais simples manifestações que vingaram perdurar até os grandes eventos, efemérides, monumentos e bens consagrados que resistiram às radicais ações transformadoras do mundo contemporâneo, o termo “Patrimônio Cultural” vem sendo compreendido, cada vez mais, como um marco contextualizado na história da vida social pública das cidades, e delas em sua relação com o mundo. Como bem nos lembra Milton Santos, em relação a essa nova dinâmica da vida social, a realidade vem se tornando cada vez mais tensa,

um dinamismo que se está recriando a cada momento, uma relação permanentemente instável, e onde globalização e localização, globalização e fragmentação são termos de uma dialética que se refaz com frequência (SANTOS, 2002, p.314, grifo nosso).

Diante dessa dinâmica, pode-se dizer que os patrimônios culturais vêm também suplantando seu relativo estado inercial e se revelando, através e a partir da vida pública que o anima e lhe dá sentido. Nessa linha, seu conceito se renova e se reveste de um novo viés, o qual poderíamos descrever como os patrimônios culturais em *fluxo*. Em *fluxo* porque, como a própria cultura se apresenta plural e dinâmica, os patrimônios, do mesmo modo, podem com ela e a partir dela se vivificar nesse movimento que a vida promove de maneira incessante.

O agravante dessa tônica reside, para Bauman (2001), na fluidez alcançada na dinâmica entre as relações sociais e o espaço, essencialmente resultante do processo mais amplo da modernidade, a qual denomina de “modernidade líquida”. Segundo ele, esta “modernidade líquida” vem determinando, sobremaneira, a forma como lidamos, interpretamos, revalidamos nossas criações e construções de hoje no horizonte daquelas acumuladas no tempo e no espaço. Nesse sentido, algumas questões determinantes acerca de como as pessoas e grupos sociais vêm se relacionando entre si nos e com os espaços e com tais construções, sob as novas maneiras de ser e estar no tempo (HARTOG, 2006), conformam-se fundamentais para o entendimento dos desafios implicados no vasto campo do Patrimônio associado à Educação, e que também inclui a inserção deles no contexto amplo da gestão da cidade.

Ainda assim, pode-se inferir que a construção de identidades em constante mutação é decisiva para a tentativa de compreensão das novas maneiras com as quais nos relacionamos hoje com o tempo. Não há dúvidas que as pessoas e grupos sociais se

encontram hoje confrontados perante um quadro de incertezas e inseguranças tal, escapando a eles próprios o real impacto dessas transformações sobre suas vidas como um todo, do individual ao coletivo. Ou seja, os ambientes de radicais e constantes mudanças vêm complexificando as situações em que as pessoas e os grupos sociais constituem suas identidades. O pulso contínuo e vigoroso de ações educativas que reiteram suas relações com e no mundo, é, por tudo isso, essencial para que, assim, possam se manter *verdadeiramente* conectados em seus processos identitários.

O desafio, portanto, é da ordem do confronto entre a(s) teoria(s), conceitos e as práticas. Por isso, é preciso ter em mente que, assim como a construção dos conceitos pode orientar a prática, esta pode igualmente iluminá-los, na direção da revisão de suas teses. Nesses termos, a construção teórico-conceitual como instrumento dialético e, portanto, não estanque e fechado, contribui para o avanço do campo do Patrimônio, assim como o da Educação, que necessitam receber maiores investidas na área de investigação e pesquisa em que o universo cultural encerra e incita para suas significações e práticas. Ou seja, investimentos em projetos e programas que exploram diversificadas e comprometidas possibilidades de manutenção significativa dos bens culturais na cidade em estreita relação com a vida social pública que os animam.

Por tudo isso, a caminhada proposta pelo Patrimônio à Educação, e também da Educação ao Patrimônio, demonstra que o propósito final de suas ações concentra-se no estabelecimento das bases para um “grande projeto” e de cidadania.

Cabe ainda denunciar que, experiências rasas e rasteiras – como visto em outras seções – destacam-se pela euforia mercadológica que vem abalando o âmbito das experiências nos lugares. Fugazes e superficialmente proveitosas, a tônica dos últimos tempos vem sendo a de privilegiar versões “mais palatáveis” para atender a sociedade exclusivamente na condição de consumidores, e que por isso, tem resvalado tais experiências a interações meramente imagéticas e pouco exploratórias das infinitas qualidades e possibilidades nos lugares.

Assim, as oportunidades de experiências vivas nos lugares e, com as qualidades que o legitimam, veem-se, desse modo, comprometidas por tal dinâmica e fatores, pelo simples fato de ocultarem, em muitos casos, os conflitos e contradições inerentes a ela e por inibir possibilidades de contato e diálogo com os atores-personagens – as pessoas que habitam e que participam da história e criações desses lugares. Não há dúvidas de que os conflitos e as contradições, potencializados por essas tendências contemporâneas à aceleração do tempo e ao consumismo exacerbado e pouco consciente, encontram-se manifestados implícita e explicitamente no âmbito do cotidiano nas e das cidades.

Com frequência, questões relacionadas diretamente à democratização do acesso aos espaços culturais públicos (e semi-públicos), muitas vezes mascarada por discursos e também nas legislações, demonstram que, na prática, o incentivo a tais experiências se limitam a certos grupos sociais. A universalização dos programas educativos relacionados à cultura em suas variadas instâncias, tanto quanto do acesso aos seus espaços, configura-se, por tudo isso, em uma tentativa de lidar com tais conflitos e contradições – que são, em síntese, ao mesmo tempo de cunho sociocultural e político.

Por meio do incentivo a práticas que promovem a interação dinâmica e democrática de usuários e habitantes das cidades, às propriedades do lugar, dos eventos e, conseqüentemente, das pessoas que participam e conformam sua vida social pública, é que se acredita poder equilibrar tais efeitos inexoráveis da contemporaneidade. O fortalecimento de sua(s) identidade(s) comporia, nesse sentido, a grande chave deste projeto meritório de comunhão de esforços voltada à sensibilização dos habitantes no tocante a seu papel de cidadãos conscientes da complexidade que é viver hoje em cidades cada vez mais interconectadas e, também, desiguais e competitivas.

A consagração deste projeto, do Patrimônio aliado reciprocamente à Educação, dependerá, por tudo o que foi exposto, de como ambos os campos – originados da esfera das Ciências Humanas e Sociais – irão lidar com estes desafios e tensões, cada vez mais implicados por “movimentos liquidificantes” da contemporaneidade.

O olhar sobre os patrimônios, sobre o universo descontínuo e pulsante das materialidades e da vida que nos rodeia, é feito a partir de uma **visão** que é antes de tudo, cultural, ou seja, oriunda do processo imaterial, de **imaginar**, de **sentir**, de **guardar na memória**, e de tudo que converge simultaneamente no ato de **significar**. A **imaginação** assim como a **memória** são mecanismos que os indivíduos em sociedade dispõem para se situar e **entrever** o mundo – em um ato que pode alcançar o que Manoel de Barros anunciou, o de “**transver** o mundo”.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (ORGS.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. RIO DE JANEIRO: DP&A, 2003.

ACCION EDUCATIVA. **La Ciudad de los niños**. Madrid, Espanha: Accion Educativa, ca. 2000. Disponível em: <http://www.accioneducativa-mrp.org/> Acesso em: 10 ago. 2011

ANTUNES, Ricardo. **Entrevista concedida a Paula Gomes Cury**. Belo Horizonte, sede da Agência Metropolitana de Belo Horizonte, 27 out. 2010.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**, Teorema, Lisboa 2004.

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANTES, Antônio Augusto (Org.). **Produzindo o passado**: estratégias de construção do patrimônio cultural. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARROYO, Michele; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Pucminas. **A diversidade cultural na cidade contemporânea: o reconhecimento da Pedreira Prado Lopes como patrimônio cultural**. Belo Horizonte, 2010. 204f.il. Tese (Doutorado) Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Pucminas.

ARROYO, Michele. **Entrevista concedida à Paula Gomes Cury**. Belo Horizonte, sede da Diretoria do Patrimônio Cultural (DIPC), 28 jan. 2011.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), 1972. **Declaração de Estocolmo**. Paris: UNESCO, [1973?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AIEC) /Ayuntamiento de Barcelona. **La Ciudad Educadora**. Barcelona, Espanha: AIEC, ca. 2004. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS>. Acesso em: 15 jul. 2011

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELO HORIZONTE (MG). Prefeitura. Secretaria Municipal de Cultura. **Campanha do programa Educação para o Patrimônio**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Cultura, ca. 2006.

BELO HORIZONTE (MG). Prefeitura. Fundação Municipal de Cultura. Diretoria do Patrimônio Cultural. **Programa Educação para o Patrimônio – Relatório do Projeto paisagens de BH: uma descoberta**. Belo Horizonte: Diretoria de Patrimônio Cultural, Fundação Municipal de Cultura, ca. 2008.

BELO HORIZONTE (MG). Prefeitura. Fundação Municipal de Cultura. Diretoria do Patrimônio Cultural. **Regimento Interno**. Belo Horizonte: Diretoria de Patrimônio Cultural, Fundação Municipal de Cultura, 2008?.

BELO HORIZONTE (MG). Prefeitura (2005). Processo administrativo Nº 01-027883-06-81. **Convênio de Cooperação mútua que entre si celebram o Município de Belo Horizonte e a entidade Associação Municipal de Assistência Social (Amas)**. Procuradoria Geral do Município, livro nº 81, folha 196.

BELO HORIZONTE (MG). SMED/PBH (2010). **III Prêmio BH Cidade educadora - parceiros da Escola Integrada**. Belo Horizonte: SMED, 2010. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/> Acesso em: 10 set. 2011.

BEZERRA, M. . **ARQUEOLOGIA E EDUCAÇÃO**. in ABRANTES, Vera Lúcia (Org.) Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados. Goiânia: Goiás. Superintendência do Iphan de Goiás, 2010. 56-66p.

BOYER, M. CHRISTINE. **The city of collective memory: its historical imagery and architectural entertainments**. CAMBRIDGE ; LONDON: MIT, 1996. 560P.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (Org.). **Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória**. Rio de Janeiro: SPHAN/Fundação Pró-Memória, 1980.



BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 15 ago 2010

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 15 ago 2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br> Acesso em: 15 ago 2010

BRASIL. Decreto n. 22.928 de 12 de julho de 1933. **Erige a cidade de Ouro Preto em monumento nacional**. Brasília: IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 21 dez. 2010.

BRASIL. Decreto n. 3.551 de 4 de agosto de 2000. **Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI)**. Brasília: IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 24 fev. 2011.

BRASIL. Decreto-lei n. 25 de 30 de novembro de 1937. **Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional**. Brasília: SPHAN/IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 05 jun. 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.264 de 5 de novembro de 2004. **Criação do Sistema Brasileiro de Museus (SBM)**. Brasília: IBRAM. Disponível em: [www.museus.gov.br](http://www.museus.gov.br) Acesso em: 13 out. 2011.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, define e regulariza este instrumento, com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> Acesso em: 11 out. 2010.

BRASIL. Lei Federal n.11.906 de Janeiro de 2009. **Criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)**. Disponível em: [www.museus.gov.br](http://www.museus.gov.br) Acesso em: 20 out. 2011.

BRASIL. Portaria nº. 127/2009. **Chancela da “Paisagem Cultural Brasileira”**. Brasília: IPHAN, Brasil. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 05 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN):** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) **Programa Mais Educação**. – Brasília: MEC, 2008?.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. – São Paulo: Contexto, 2011.

CARSALADE, Flávio de Lemos; SILVA, Odete Dourado; Universidade Federal da Bahia. **Desenho contextual : uma abordagem fenomenológico- existencial ao problema da intervenção e restauro em lugares especiais feitos pelo homem**. Tese (doutorado), Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. 475 p.

CASTRIOTA, L. B., SOUSA, V. P., CARDOSO, Kelly; ARAÚJO, Guilherme Maciel. **PAC Cidades Históricas – Oportunidade para a Conservação Integrada?**. LOCUS (UFJF). , V.16, P.93 - 117, 2011

CHAUÍ, Marilena. **Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico**. In: O Direito à Memória. Anais do Congresso Internacional: “Patrimônio Histórico e Cidadania”, promovido pelo Departamento do Patrimônio Histórico – Secretaria Municipal de Cultura, 1991. PMS, São Paulo, 1992.

CHIOVATTO, Milene. **Propostas da ação educativa da Pinacoteca do estado de São Paulo**, ca. 2010. Disponível em <http://www.museuparatodos.com.br/> Acesso em: 13 out. 2010.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2001.

CLUBE DE IDÉIAS COMUNICAÇÃO E SISTEMAS LTDA. **Revista Museu**. Revista Eletrônica, Brasil. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br> Acesso em: 12 set. 2011.

COMITÊ DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, 32<sup>a</sup>, 2010. **Criação do Centro Lúcio Costa de Formação para Gestão do Patrimônio**. Brasília: IPHAN, [2010]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br> Acesso em: 10 abr. 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS POLÍTICAS CULTURAIS, 1985. **Declaração do México**. Paris: UNESCO, [1986?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

CONFERÊNCIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO, 1992 (ECO-92). **Carta do Rio**. Paris: UNESCO, [1986?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

CONFERÊNCIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 32<sup>a</sup>, UNESCO, 2003. **Recomendação Paris**, Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris, França. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 23 ago. 2011.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETURA MODERNA (CIAM), 1, 1933, Atenas. **Carta de Atenas** - Generalidades, diagnósticos e conclusões sobre os problemas urbanísticos das principais e grandes cidades do mundo. Paris: UNESCO, [1946?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS E TÉCNICOS DE MONUMENTOS HISTÓRICOS, 2, 1964, Veneza. **Carta de Veneza**. Paris: UNESCO, [1965?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

CONSELHO NACIONAL DE INVESTIGAÇÕES (CNR). **La Città dei Bambini**. Roma, Itália. Roma: CNR, 2001?. Disponível em: <http://www.lacittadeibambini.org> Acesso em: 10 ago. 2011.

CONSELHO INTERNACIONAL DA MONUMENTOS E SÍTIOS (ICOMOS), 1986. **Carta de Washington**. Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades

Históricas. Paris: UNESCO, [1987?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

CONSELHO DE DEFESA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO, ARQUEOLÓGICO, ARTÍSTICO E TURÍSTICO DO ESTADO DE SÃO PAULO-CONDEPHAT/SP. **Notas sobre as Cartas Patrimoniais**. São Paulo: FAU/USP, ca. 2010. Disponível em: [http://www.usp.br/fau/fau/administracao/congregacao/planodiretor/material/leitura\\_p\\_atrimonial/notas\\_sobre\\_as\\_cartas\\_patrimoniais.pdf](http://www.usp.br/fau/fau/administracao/congregacao/planodiretor/material/leitura_p_atrimonial/notas_sobre_as_cartas_patrimoniais.pdf) Acesso em: 11 out 2011.

CONVENÇÃO SOBRE A PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO MUNDIAL, CULTURAL E NATURAL, 1972, UNESCO. **Recomendação Paris**. Paris, França. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br) Acesso em: 23 ago. 2011.

CUNHA, Claudia dos Reis e. **Alois Riegl e o culto moderno dos monumentos**. Vituvius. 054.02 ano 05, jun 2006.

CUNHA, Eleonora Schettini Martins; AVRITZER, Leonardo. Universidade Federal de Minas Gerais. **Aprofundando a democracia: o potencial dos Conselhos de Políticas e Orçamentos Participativos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2004. 194p.

CURY, Isabelle (Org.). **Cartas patrimoniais**. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, 2000.

ENCONTRO DE GOVERNADORES PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO, ARTÍSTICO E ARQUEOLÓGICO E NATURAL DO BRASIL, 2, 1971. **Compromisso de Salvador**. Brasília: IPHAN, [1972?]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br> Acesso: 20 out 2010.

ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS, 1, 1977. **Carta de Machu Pichu**. Paris: UNESCO, [1978?] Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

ENGLISH HERITAGE. **Heritage Education**. United Kingdom. Disponível em: <http://www.english-heritage.org.uk> Acesso em: 30 nov. 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, B. M. Sobre a **Tipologia de Territórios**. In: Saquet, Marco Aurélio; Sposito, Eliseu Saverio. (Org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, António S. **Município, cidade e territorialização educativa**, in Costa, J. A., Neto Mendes. A e Ventura A. Políticas e gestão local da educação. Aveiro. Universidade de Aveiro, 2004, pp.45-60.

FERNANDO, Jordi; MORELL, Sussi (coord.). **La ciudad educadora: I Congrés Internacional de Ciutats Educadores**. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, 1990.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004. 2120 p.

FIALHO, Leandro da Costa; SILVA, Suylan de Almeida Midlej e. CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNIEURO **Programa Mais Educação: uma política societal?** Dissertação (programa de mestrado em administração). CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNIEURO, Brasília – DF, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p., (23 ed., 1994(1970), 184 p.).

FUNARI, Pedro Paulo Abreu e PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GOMES, Silvana. **Entrevista concedida a Paula Gomes Cury**. Belo Horizonte, 14 jul. 2011.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.) **A cidade como projeto educativo**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004; deste último há também o artigo: Identidades territoriais. In: Zeny Rosendahl, Roberto Lobato Corrêa. Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, Fronteiras, Híbridos: Palavras-chave da Antropologia Transnacional**. *In Mana: Estudos de Antropologia Social*, vol.3, no. 1, 1997.

HARTOG, François. **Tempo e Patrimônio**. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998 . (partes 3 e 4).

HERTZBERGER, Herman. **Lições de arquitetura**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HINGEL, Murilo de Avellar; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO DE MINAS GERAIS. **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. [Belo Horizonte]: SEE/Cemig, 1999 79 p. (Lições de Minas;2).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 220 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 583p.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INTERNATIONAL COUNCIL ON MONUMENTS AND SITES (ICOMOS), 1986. **Carta de Washington** - Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas. Paris: Unesco, [1987?]. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 20 out 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (Brasil). **Política Brasileira dos Museus Nacionais**. Brasília: IBRAM. Disponível em: <http://www.museus.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2010.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS. **Política Estadual do Patrimônio em Minas Gerais** – ICMS Patrimônio

Cultural. Belo Horizonte, Minas Gerais: GDF/IEPHA, [2010?]. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br> Acesso em: 21 dez. 2010.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS. **Cartilha do patrimônio histórico e artístico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, 1989.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS. **Jornada Mineira do Patrimônio**. Belo Horizonte: IEPHA-MG, ca. 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS. **Jornal Bem Informado**, Edição 02 - Agosto de 2007.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Reflexões sobre a chancela da Paisagem Cultural Brasileira**. Coordenação da Paisagem Cultural/ Coordenação-Geral de Patrimônio Natural, Paisagem Cultural e Jardins Históricos/IPHAN, ca. 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 11 set. 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Programa Monumenta**. Brasília, ca. 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal> Acesso em: 21 dez. 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Projeto Sentidos Urbanos**. Casa do Patrimônio, Ouro Preto, Minas Gerais: IPHAN, ca. 2009. Disponível em: <http://projetosentidosurbanos> Acesso em: 15 ago. 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Programa de Especialização em Patrimônio-PEP/ IPHAN: trajetória, avaliação e perspectivas**. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2010a. 176p.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Carta de Nova Olinda**, Fundação Casa Grande – Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe/Nova Olinda, Ceará: IPHAN, 2010b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal>. Acesso em: 02 set. 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Programa “Casas do Patrimônio”**. Ceduc/DAF/IPHAN, ca. 2008.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Patrimônio: práticas e reflexões**. Ed. do Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007. 428p.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC)**. Brasília: IPHAN, 2006.

ITAQUI, JOSÉ; VILLAGRAN, M. A. **Educação Patrimonial**. Santa Maria: Palloti, 1998.

KOHLSDORF, Maria Elaine. **Breve histórico do espaço urbano como campo disciplinar**. In: GONZALES, Sueli *et al.* O espaço da cidade – contribuição à análise urbana. São Paulo: Projeto, 1985.

KUHNEN, Ariane; SILVEIRA, Scheila Machado da. Universidade Federal de Santa Catarina. **Como crianças percebem, idealizam e realizam o lugar onde moram**. Psicol. USP v.19 n.3 São Paulo set. 2008.

LA FABBRICA DO BRASIL. **Livro Tesouros do Brasil**. São Paulo: Projeto Tesouros do Brasil, Centro de Coordenação, 2005. Disponível em: <http://www.tesourosdobrasil.com.br> Acesso em: 05 ago. 2011.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1981. 115p.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, (1968)1991.

LEGOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LODI, Maria Inês Helio et.al. **O Projeto Guernica da Prefeitura de Belo Horizonte: Nova Abordagem da Pichação e do Grafite na Cidade**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.



LUC, J.-N. *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle*. Paris: Belin, 1997.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial: uma análise conceitual. *In: A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país* – Londrina: Ed. Unifil, 2009.65-77p.

MENEZES, Ulpiano Bezzerra de. *In Anais do I Encontro Nacional de política cultural; sessões de debates* / Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Imprensa Oficial, 1985.

MINAS GERAIS. Decreto nº 44.780 de 16 de abril de 2008. **Revisão na composição do Conselho Curador do IEPHA-MG**. Belo Horizonte: IEPHA-MG. Disponível em: [www.iepha.mg.gov.br](http://www.iepha.mg.gov.br) Acesso em: 08 ago. 2011.

MINAS GERAIS. Deliberação Normativa n. 01/2005, de 2005. **Institui a Educação Patrimonial como quadro V do programa “ICMS Patrimônio Cultural**. Belo Horizonte: IEPHA-MG. Disponível em: [www.iepha.mg.gov.br](http://www.iepha.mg.gov.br) Acesso em: 15 jun. 2010.

MINAS GERAIS. Lei n. 12040 de 28 de dezembro de 1995. **Dispõe sobre a distribuição da parcela de receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios, de que trata o inciso II do parágrafo único do artigo 158 da Constituição Federal, e dá outras providências**. Belo Horizonte: IEPHA-MG, ca. 29 dez. 1996. Disponível em: [www.iepha.mg.gov.br](http://www.iepha.mg.gov.br) Acesso em: 15 jun. 2010.

MINAS GERAIS. Lei n. 13803 2000 de 27 de dezembro de 2000. **Dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios**. Belo Horizonte: IEPHA-MG. Disponível em: [www.iepha.mg.gov.br](http://www.iepha.mg.gov.br) Acesso em: 15 jun. 2010.

MINAS GERAIS. Lei nº 5775, de 30 de setembro de 1971. **Criação do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA-MG)**. Belo Horizonte: IEPHA-MG. Disponível em: [www.iepha.mg.gov.br](http://www.iepha.mg.gov.br) Acesso em: 15 jun. 2010.

MINAS GERAIS. Portaria nº 29, de 30 de setembro de 2008. **Estabelece a regulamentação para o Inventário de Proteção do Acervo Cultural de Minas**

**Gerais (IPAC /MG).** Belo Horizonte: IEPHA-MG. Disponível em: [www.iepha.mg.gov.br](http://www.iepha.mg.gov.br) Acesso em: 15 jun. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões e contribuições para a educação patrimonial.** Grupo Gestor (Org.) – Belo Horizonte, 2002. [Lições de Minas – volume XXIII – dezembro de 2002].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Pesquisa educação patrimonial: subsídios para elaboração de proposta de ação educativa.** Fundação João Pinheiro: Cadernos do CEHC. Série Cultura, n.2, Belo Horizonte, 2001. 42p.

MINAS GERAIS. Fundação João Pinheiro. **Educação Patrimonial: as práticas em Minas e no restante do país.** FJP, janeiro/2007. p.:201.

MINAS GERAIS. Instituto dos Arquitetos do Brasil. **Prêmio Gentileza Urbana, 2011** - “Respeito à memória e ao patrimônio”. Belo Horizonte: IAB, ca. 2011.

MONTEIRO, Simone. **Entrevista concedida à Paula Gomes Cury.** Ouro Preto, na sede do Escritório Técnico do IPHAN, em 25 nov. 2010.

MORAES, Fernanda B. **O tangível e o intangível: preservação do patrimônio urbano e cultural da pós-modernidade;** V Seminário "História da Cidade e do Urbanismo"; Campinas; BRASIL, 1998; p. 1-28.

MORAES, Fernanda B. **Diversidade e fragmentação: pensar a preservação do patrimônio urbano e cultural no planejamento e gestão da cidade;** 7º Seminário de Arquitetura Latino-americana; Sessão temática 2: Teoria, História, Preservação e Projeto na América Latina; 2000.

MORAES, C.C.P. *et. al.* **O Ensino de História e a Educação Patrimonial: Uma Experiência de Estágio Supervisionado.** Revista da UFG. vol. 07, no. 02, dez. 2005. Disponível em [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br) Acesso em: 10 nov. 2010.

NOGUEIRA; Antônio Gilberto; CHUVA, Márcia. (Coordenadores). **In Anais do Simpósio temático: História, Memória e Patrimônio Cultural.** XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo: USP, 2011.

OBSERVATÓRIO CIDADE EDUCADORA (OCE). **Cidade Educadora**. Porto, Portugal: OCE, ca. 1994. Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/OCE](http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE) Acesso em: 02 fev. 2011

OBSERVATÓRIO CIDADE EDUCADORA (OCE). **Carta Cidade Educadora**, Gênova, 2004. Disponível em: Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/OCE](http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE) Acesso em: 02 fev. 2011

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O IPHAN e o seu papel na construção/ampliação do conceito de patrimônio histórico/cultural no Brasil**. Caderno do CEOM, Ano 21, n. 29 – Bens Culturais e Ambientais. UNOCHAPECO, 2008.

OLIVEIRA, CLÉO ALVES PINTO DE. **Educação patrimonial no IPHAN**. [Brasília, DF] 2011. Monografia (Especialização). Escola Nacional de Administração Pública/Diretoria de Formação Profissional. [Brasília, DF] 2011.

PEDROSO, Elaine Beatriz. **Patrimônio Histórico, Artístico e/ou Cultural: Aspectos Jurídicos**. Revista de Estudos Turísticos. Edição n27, março de 2007. Disponível em: <http://www.etur.com.br> Acesso em: 10 ago. 2011.

PEREIRA, Junia Sales. **Tematizando os ofícios**. Oficina realizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História-Labepeh da UFMG, Belo Horizonte, Museu Artes e Ofícios, 30 nov. 2010.

POSSAMAI, Paulo. **A Vida Quotidiana na Colônia do Sacramento**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QUEIROZ, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania. **Revista Museu**, 2004. Disponível em: [www.revistamuseu.com.br/artigos](http://www.revistamuseu.com.br/artigos) Acesso em: 21 ag. 2010.

RABINOVICH, E. P. Barra Funda, São Paulo: as transformações na vida das crianças e na cidade – um estudo de caso. *In*; H. Günther, J. Q. Pinheiro & R. S. L. Guzzo (Org.), **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas, SP: Alínea, 2004. pp. 55-100.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RANGEL, Carlos; QUIRINO, Adriana. **Entrevista concedida à Paula Gomes Cury**. Belo Horizonte, sede do IEPHA/MG, 02 dez. 2010.

RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos**. Tradução Daniel Wieczorek. Paris, Seuil, 1984.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo : Hucitec, 2002.

SEMINÁRIO: PATRIMÔNIO IMATERIAL - ESTRATÉGIAS E FORMAS DE PROTEÇÃO, 1997. **Carta de Fortaleza**. Brasília: IPHAN, [1998?]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br> Acesso: 20 out 2010.

SILVA, K. V. e SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: UFSM, 2003.

SOARES, André Luis Ramos. **Dr. Jeckyl And Mister Hide Ou “A Educação Patrimonial Serve A Quem?”**. In: **A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país – Londrina**: Ed. Unifil, 2009.19-34p.

SOCIEDADE DAS NAÇÕES. **Carta de Atenas (1931)** - Conclusões Gerais e Deliberações. Genebra, Suíça. Escritório Internacional dos Museus, 1931.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza; ARAS, Lina Maria Brandão de. **Os museus e o ensino de história**. In: Seminário "Perspectivas do Ensino de História", IV, 2001, Ouro Preto (MG). *Anais...* Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2002.

TONUCCI, F. *et al.* L'autonomia di movimento dei bambini italiani. **Quaderni del progetto "La città dei Bambini"**, n. 1, Giugno (1988) 2002.

TONUCCI, F. **La Città dei Bambini**. Bari, Laterza, 1996. Traducción: *La ciudad de los niños*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. Traducción: *La ciutat dels infants*, Barcelona, Barcanova, 1997.

TONUCCI, F; REVILLA, F., CALVO, E. *et.al* (org.). **II Encuentro de La ciudad de los niños**. 3a ed., R. Raschella, trad.. Buenos Aires: Losada, 2003.

..... **III Encuentro de La ciudad de los niños**. Madrid: Acción Educativa, 2004.

UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS. (UIA BEE NETWORK). **Architecture and Children Environment Education - Built environment education guidelines**. Paris, França: UIA, 2010?. Disponível em: <http://uiabee.riai.ie> Acesso em: 21 jul. 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Patrimônio da Humanidade**. Paris, França: UNESCO, 1972. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br) Acesso em: 23 ago. 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Associated Schools Project Network-ASPnet**. Paris: UNESCO, 1983?. Disponível em <http://whc.unesco.org> Acesso em: 02 dez. 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **World Heritage Youth Forum**, 1995. Paris: UNESCO, ca. 1996. Disponível em <http://whc.unesco.org/en/activities/132> Acesso em: 21 out. 2011.

XAVIER, Carlos Alberto Ribeiro de. **Preservação e ações educativas – da formação à prática**. *In Anais do ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL*. São Cristovão, Sergipe, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUADRO

Publicações divulgadas pela Ceduc/IPHAN, sob o tema Educação Patrimonial

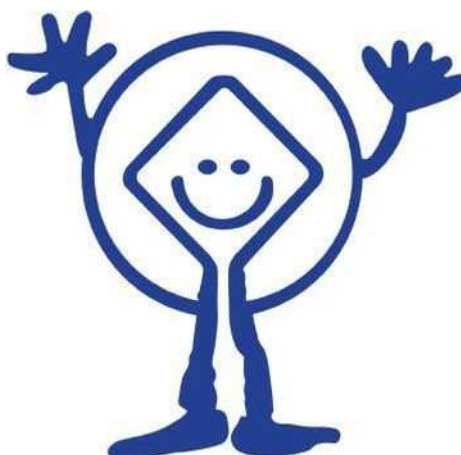
<b>Livros e Manuais: Debate sobre teoria e prática da Educação Patrimonial no Brasil</b>	
Edições da Série: <b>Education on site</b> – Ed. Mike Corbishley, English Heritage <sup>192</sup> .	
<b>Ano de 1992</b>	GRUNBERG, Evelina. <b>Texto Impresso</b> , Museu Imperial - Petrópolis. Rio de Janeiro, <b>1992</b> .
<b>Ano de 1997</b>	HORTA, Maria de Lourdes Parreira. <b>Museae Textos, Disquete 1</b> , Rio de Janeiro, <b>1997</b> .
<b>Ano de 1999</b>	HORTA, Maria de Lourdes Parreira e outros. <b>Guia Básico de Educação Patrimonial</b> . Museu Imperial. IPHAN/MinC. Brasília, <b>1999</b> .
<b>Ano de 2004</b>	GRUNBERG, Evelina. <b>Guia de Orientação Metodológica Para Monitores. Oficina Descobrimdo Tesouros</b> . Projeto Escola Aberta, UNESCO, Governo do Estado de Pernambuco. Recife – PE. Junho, <b>2004</b> .
<b>Ano de 2007</b>	GRUNBERG, Evelina. <b>Manual de atividades práticas de educação patrimonial</b> . __ Brasília, DF : IPHAN, 2007.24 p.
<b>Ano de 2008</b>	ABRANTES, Vera Lúcia (Org.) <b>Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados</b> . Goiânia: Goiás. Superintendência do Iphan de Goiás, 2008. 132p.
<b>Ano de 2010</b>	PIRES, Selma de Oliveira Bastos (Org.) <b>Educação patrimonial: Memória e Identidade na cidade de Goiânia – Patrimônio pra que te quero!</b> Goiânia: Goiás. Superintendência do Iphan de Goiás, 2010. 132p.
<b>Ano de 2011</b>	IPHAN/Paraíba. <b>Educação Patrimonial: Orientações ao Professor</b> . Caderno temático. João Pessoa. Superintendência do IPHAN Paraíba. 2011.
	OLIVEIRA, CLÉO ALVES PINTO DE. Educação patrimonial no Iphan. [Brasília, DF] 2011. Monografia de Especialização – Escola Nacional de Administração Pública/Diretoria de Formação Profissional <sup>193</sup>

<sup>192</sup> A série “Education on site” da English Heritage constituiu a base referencial para o desenvolvimento dos primeiros manuais e guias produzidos no âmbito do IPHAN.

<sup>193</sup> A Monografia “Educação patrimonial no IPHAN”, de Cléo Oliveira, analisa a evolução da educação patrimonial no órgão, contrapondo a enunciação à efetiva ação como atribuições finalísticas. Nela é assinalada outras produções (manuais e guias) circunscritas a experiências com projetos de educação patrimonial locais, que não se encontram aqui listados.

## APÊNDICE B

### EMBLEMA PATRIMONITO



Fonte: Forum Juvenil do Patrimônio, UNESCO, 2007.

A simbologia do Emblema *Patrimonito* está afirmação da interdependência dos sítios culturais àqueles do meio natural. Cada parte desta imagem representa (simbolicamente) esta relação. “O quadrado central é uma forma criada por pessoas e o círculo representa a natureza, as duas sendo intimamente conectadas; o emblema é redondo como o mundo e ao mesmo tempo um símbolo que representa proteção” (depoimento dos alunos que desenvolveram este “selo”).

O objetivo deste “selo” é, segundo eles, laurear ações relacionadas a iniciativas educativas, sobretudo àquelas que envolvem a promoção e divulgação dos Patrimônios da Humanidade. O uso do emblema “Patrimonito” é regulado por princípios básicos de direitos autorais, portanto para sua utilização, é requerida autorização mediante à UNESCO World Heritage Centre-WHC.

Além dessa proposta de uso dos emblemas, são promovidas competições entre estudantes das escolas do ensino secundário nas quais concorrem as melhores *storyboards* (estórias em quadrinhos) relacionadas a Patrimônios Mundiais. O lançamento, em 2002, do *cartoon Patrimonito's World Heritage Adventures* motivou a realização dessas competições, que só foram formalizadas em dezembro de 2006. Realizadas anualmente, as *Patrimonito Storyboard Competition*, visam incentivar os alunos a, não só se envolverem no reconhecimento e valorização dos Patrimônios Mundiais, como também assumirem-se guardiões na preservação e proteção de tais bens.



## APÊNDICE C

### Vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA) 2009-2011<sup>194</sup>

#### 22º Edição / 2009:

##### **Categoria Apoio Institucional e/ou Financeiro**

Ação: Desenvolvimento do Programa Integrado de Preservação do Patrimônio Cultural de João Pessoa.

Proponente: Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba.

##### **Categoria Divulgação**

Ação: Ação Índios On-Line – [www.indiosonline.org.br](http://www.indiosonline.org.br).

Proponente: A Thydêwá, de Alagoas.

##### **Categoria Educação Patrimonial**

Ação: Circuito Educativo BrasiliAthos

Proponente: A Tríade – Patrimônio, Turismo, Educação, do Distrito

##### **Categoria Pesquisa e Inventário de Acervos**

Ação: Ação Em Busca do Acervo Perdido.

Proponente: O pesquisador Nivaldo Vitorino, de São Paulo.

##### **Categoria Preservação de Bens Móveis e Imóveis**

Ação: Projeto de Recuperação de Peças Sacras.

Proponente: O Ministério Público do Estado de Minas Gerais, Promotoria Estadual de Defesa do Patrimônio.

##### **Categoria Proteção do Patrimônio Natural e Arqueológico**

Ação: Conjunto da obra, que abrange a teoria, a prática e o ensino da Arqueologia.

Proponente: Arqueólogo e professor Pedro Ignácio Schmitz, do Rio Grande do Sul.

##### **Categoria Salvaguarda de Bens de Natureza Imaterial**

Ação: Ação Sítio Histórico do Cavalo-Marinho.

Proponente: O mestre Zé de Bibi, José Evangelista de Carvalho, de Pernambuco.

---

<sup>194</sup> A primeira edição do Prêmio PRMFA foi em 1987, à época da Fundação Nacional Pró-Memória, cujo papel era operacionalizar a gestão dos recursos deste Prêmio. Quando extinta, o Prêmio paralisou e voltou a ser reeditado apenas em 1993 (seis anos depois), no âmbito do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural- IBPC. No ano seguinte, já sob nova denominação, o IPHAN reformula o Prêmio introduzindo um conjunto de categorias (hoje, em um total de sete) propostas a identificar as diferentes frentes das ações relacionadas à preservação, proteção e valorização do patrimônio brasileiro.

**23º Edição / 2010:**

Categoria Salvaguarda de Bens de Natureza Imaterial

Ação: Sítio Arqueológico.

Proponente: Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos – Rio de Janeiro.

Categoria Divulgação

Ação: Jornada Mineira do Patrimônio Cultural.

Proponente: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

Categoria Apoio Institucional e/ou Financeiro

Ação: Dossiê do Parque Histórico Colônia Militar dos Dourados.

Proponente: 10º Regimento de Cavalaria Mecanizado – Mato Grosso do Sul.

Categoria Preservação de Bens Móveis e Imóveis

Ação: Saveiros de Vela de Içar da Baía de Todos os Santos.

Proponente: Associação Viva Saveiro – Bahia.

Categoria Pesquisa e Inventário de Acervos

Ação: Acervo Artístico Museológico.

Proponente: Associação dos Amigos da Escola Guignard – Minas Gerais.

Categoria Educação Patrimonial

Ação: Educação Patrimonial da Secretaria Municipal de Cultura de Londrina.

Proponente: Prefeitura de Londrina – Paraná.

Categoria Proteção do Patrimônio Natural e Arqueológico

Não houve vencedor nesta categoria.

**24ª Edição / 2011:****Categoria Promoção e Comunicação**

Ação: Projeto Turista Aprendiz

Proponente: Maracá Produções Artísticas e Culturais – São Paulo/SP

**Categoria Educação Patrimonial**

Ação: “OjóOdê” e “Afoxé AyóDelê”- Vivências Afrobrasileiras

Proponente: Espaço Cultural Vila Esperança – Goiás/GO

**Categoria Pesquisa e Inventário de Acervos**

Ação: Inventário da Arquitetura Residencial em Madeira

Proponente: Fábio Domingos Batista – Curitiba-PR

**Categoria Preservação de Bens Móveis**

Ação: Projeto Luzitânia

Proponente: Sociedade Canoa de Tolda – Sociedade Socioambiental do Baixo São Francisco – Brejo Grande/SE

**Categoria Preservação de Bens Imóveis**

Ação: Ouro Preto - Um Novo Modelo de Gestão de Cidades Históricas

Proponente: Prefeitura Municipal de Ouro Preto – Ouro Preto/MG

**Categoria Proteção do Patrimônio Natural e Arqueológico**

Ação: Parque Arqueológico e Ambiental de São João Marcos

Proponente: Instituto Cultural Cidade Viva – Rio de Janeiro/RJ

**Categoria Salvaguarda de Bens de Natureza Imaterial**

Ação: Mapeamento Social das Benzedoiras dos Municípios de São João do Triunfo e Rebouças do Estado do Paraná

Proponente: Movimento dos Aprendizes da Sabedoria – MASA – Irati/PR

## APÊNDICE D

### QUADRO

Educação Patrimonial no Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA)<sup>195</sup>

Instituição / Pessoa Física Premiada	Descrição do Projeto/Ação de Educação Patrimonial	Ano de Premiação
<i>Prefeitura de Laranjeiras/Departamento de Cultura e Turismo - Sergipe</i>	Recuperação do <b>centro histórico de Laranjeiras</b> e educação patrimonial junto à comunidade.	<b>1994</b> 07ª edição
<i>Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões - Amazonas</i>	<b>Criação do Museu Maguta</b> , um trabalho com o povo Ticuna, iniciado em 1987 - educação integrada ao trabalho comunitário de valorização da memória nacional.	<b>1995</b> 08ª edição
<i>Professor Roldão de Siqueira Fontes</i>	Trabalho de preservação e <b>divulgação do pau-brasil</b> .	<b>1996</b> 09ª edição
<i>José Itaquí e Maria Angélica Villagran</i>	<b>Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia de Imigração Italiana</b> no Rio Grande do Sul, integrando a temática da memória e da preservação no currículo escolar.	<b>1997</b> 10ª edição <sup>196</sup>
<i>Fundação Educacional do Distrito Federal</i>	<b>Projeto Turista Aprendiz</b> , preservação integrada ao conceito de desenvolvimento em uma cidade contemporânea, por meio de ações de Educação Patrimonial.	<b>1998</b> 11ª edição
<i>Centro de Cultura Luiz Freire – Olinda, Pernambuco</i>	Construção e implantação de uma <b>escola diferenciada para o povo indígena Xukurú de Ororubá</b> , no município de Pesqueira, em Pernambuco.	<b>1999</b> 12ª edição
<i>Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo</i>	<b>Produção do Dossiê MAE</b> - Guia temático para professores	<b>2000</b> 13ª edição
<i>Subsecretaria Regional de Educação de Goiás</i>	<b>Projeto Viva e Reviva Goiás</b> , nas escolas municipais, estaduais e particulares; integrou a campanha em favor da elevação da cidade de Goiás a Patrimônio Mundial.	<b>2001</b> 14ª edição

<sup>195</sup> Os projetos e ações premiados em todas as categorias entre 1987 (ano de criação) até 1993 não se encontram aqui listados, uma vez que após a primeira edição do Prêmio em 1987, a Fundação Nacional Pró-Memória – que tinha o papel operacional da gestão de recursos do Prêmio – foi extinta. O Prêmio, portanto, voltou a ser reeditado apenas em 1993 (seis anos depois), no âmbito do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural- IBPC – denominação do IPHAN à época. No ano seguinte, o IPHAN retoma a denominação vigente até hoje e, a partir daí, reformula o Prêmio introduzindo um conjunto de categorias (sete) para assim identificar as diferentes frentes das ações relacionadas à preservação, proteção e valorização do patrimônio brasileiro.

<sup>196</sup> Um quadro descrevendo o desenvolvimento das ações premiadas na categoria educação patrimonial foi disponibilizada pela Ceduc – de 1997 até o ano 2010 – e encontra-se no ANEXO D.

<i>Fundação Estadual de Cultura do Amapá</i>	<b>Projeto de Educação Patrimonial da Fortaleza de São José de Macapá</b> , desde 1997, atende estudantes, professores e comunidade em geral, com informações e atividades relacionadas à história do monumento.	<b>2002</b> 15ª edição
<i>Instituto Esther Valerio, de Pitangui, Minas Gerais,</i>	<b>Projeto de Adoção da Capela de São Francisco e Proteção às Minas dos Bandeirantes</b> . Conselho de Crianças para a preservação do homem, do ar, das águas, das matas, dos animais e defesa do patrimônio histórico e cultural.	<b>2003</b> 16ª edição
<i>Associação Cultural do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais</i>	<b>Produção e distribuição do Vídeo Documento - acervo do Arquivo Público da Cidade</b> , atende escolas municipais, estaduais, particulares e instituições culturais.	<b>2004</b> 17ª edição
<i>Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco – Pinheiro/MA</i>	<b>Projeto Redescobrimo e valorizando a história de Pinheiro: um compromisso com a cidadania</b> , com alunos da 1ª série do ensino médio.	<b>2005</b> 18ª edição
<i>Laboratório de Pesquisas Arqueológicas do Departamento de História da UFMS/Campus de Aquidauana.</i>	<b>Projeto Educação Patrimonial no Alto Paraná, Mato Grosso do Sul: Socialização do Conhecimento Arqueológico.</b>	<b>2006</b> 19ª edição
<i>Fundação Cultural de Joinville – Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville/SC</i>	<b>Projeto de Atendimento Educativo 2º, 3º e 4º Ciclos</b> , que atende as escolas circunvizinhas aos sítios arqueológicos, em situação de alta vulnerabilidade.	<b>2007</b> 20ª edição
<i>Prefeitura Municipal de Contagem/MG</i>	<b>Programa de Educação Patrimonial: Por Dentro da História</b> promove a sensibilização dos alunos das escolas municipais para o reconhecimento de seus referenciais simbólicos e a preservação do patrimônio cultural.	<b>2008</b> 21ª edição
<i>Superintendência do Iphan no Distrito Federal</i>	<b>Circuito Educativo BrasíliaAthos, proposta pela Tríade – Patrimônio Turismo Educação</b> , voltado para crianças das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, levando-as a conhecerem as obras de Athos Bulcão, artista plástico associado à identidade visual de Brasília.	<b>2009</b> 22ª edição
<i>Prefeitura de Londrina – Paraná</i>	<b>Educação Patrimonial da Secretaria Municipal de Cultura de Londrina.</b>	<b>2010</b> 23ª edição
<i>Espaço Cultural Vila Esperança – Goiás/GO</i>	<b>“OjóOdê” e “Afoxé AyóDelê”- Vivências Afrobrasileiras</b>	<b>2011</b> 24ª edição

Fonte: IPHAN, ca. 2011; Elaborado pela autora.

## APÊNDICE E

Conselho e Laboratório do Programa “La città dei Bambini”<sup>197</sup>

FIGURA - Logotipo do Programa “La città dei Bambini”



Fonte: TONUCCI, Francesco. Un modo nuovo di pensare la città. Roma, 1996.

Cartunista FRATO.

<sup>197</sup> Alguns materiais produzidos no âmbito do Conselho e Laboratório do “La città dei Bambini” em Roma (coordenado pelo CNR) são apresentados neste apêndice a título de exemplo das atividades desenvolvidas e que se constituem referenciais para os trabalhos realizados nas outras cidades dos países participantes da rede internacional. Estes materiais consistem de adesivos, “multas morais”, cartazes para divulgação do programa “La città dei bambini” em um formato de *Campanha*, cujo trabalho no âmbito dos Laboratórios foi apresentado e promovido nas reuniões do Conselho, com a pactuação das prefeituras para utilização de seus produtos na cidade.

FIGURA - “Multa Moral” por Estacionar em local destinado a pedestres.

Ho fatto la multa n° ..... il giorno .....

In via/piazza .....

Moto  Automobile

Targa .....

**COMUNE DI ROMA**  
Laboratorio Roma la città dei bambini

**BELL'ESEMPIO!**

*lei ha parcheggiato in uno spazio riservato ai pedoni ...*

**e io dove passo?**

nome .....

un... bambin... di ..... anni

Assessorato alle Politiche di Promozione dell'Infanzia e della Famiglia

Assessorato alle Politiche della Sicurezza  
Corpo della Polizia Municipale  
Comando




Fonte: CNR/La città dei Bambini, 2001?.

FIGURA - Adesivo da cidade de Palermo(a):

“Lembre-se da promessa: Os pedestres Primeiro”



Fonte: CNR/La città dei Bambini, 2001?.

**FIGURA - Adesivo da cidade de Palermo (b):**

“Somos Amigos das Crianças”



Fonte: CNR/La città dei Bambini, 2001?.

**FIGURA - Adesivo da cidade de Palermo (c):**

“Vamos sozinhos à escola”



Fonte: CNR/La città dei Bambini, 2001?.



**FOTO - Reunião do Conselho das Crianças na sede do Laboratório “La città dei Bambini” (a)**



Fonte: CNR/La città dei Bambini, 2001?.

**FOTO - Reunião do Conselho das Crianças na sede da Prefeitura de Roma: mesa dos representantes na presença do prefeito Walter Ventroni (de pé, b)**



Fonte: CNR/La città dei Bambini, 2001?.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural  
(UNESCO)

CLT.2002/WS/9

# DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL



2002

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

### A Conferência Geral,

*Reafirmando* seu compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, como os dois Pactos Internacionais de 1966 relativos respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais,

*Recordando* que o Preâmbulo da Constituição da UNESCO afirma "(...) que a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua",

*Recordando* também seu Artigo primeiro, que designa à UNESCO, entre outros objetivos, o de recomendar "os acordos internacionais que se façam necessários para facilitar a livre circulação das idéias por meio da palavra e da imagem",

*Referindo-se* às disposições relativas à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais que figuram nos instrumentos internacionais promulgados pela UNESCO[1],

*Reafirmando* que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças[2],

*Constatando* que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber,

*Afirmando* que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais,

*Aspirando* a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais,

*Considerando* que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações,

*Consciente* do mandato específico confiado à UNESCO, no seio do sistema das Nações Unidas, de assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas,

*Proclama* os seguintes princípios e adota a presente Declaração:

## IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO

### Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

### Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

### Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

## DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS

### Artigo 4 – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

### Artigo 5 – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

### Artigo 6 – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão,

o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.

## DIVERSIDADE CULTURAL E CRIATIVIDADE

### Artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

### Artigo 8 – Os bens e serviços culturais, mercadorias distintas das demais

Frente às mudanças econômicas e tecnológicas atuais, que abrem vastas perspectivas para a criação e a inovação, deve-se prestar uma particular atenção à diversidade da oferta criativa, ao justo reconhecimento dos direitos dos autores e artistas, assim como ao caráter específico dos bens e serviços culturais que, na medida em que são portadores de identidade, de valores e sentido, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais.

### Artigo 9 – As políticas culturais, catalisadoras da criatividade

As políticas culturais, enquanto assegurem a livre circulação das idéias e das obras, devem criar condições propícias para a produção e a difusão de bens e serviços culturais diversificados, por meio de indústrias culturais que disponham de meios para desenvolver-se nos planos local e mundial. Cada Estado deve, respeitando suas obrigações internacionais, definir sua política cultural e aplicá-la, utilizando-se dos meios de ação que julgue mais adequados, seja na forma de apoios concretos ou de marcos reguladores apropriados.

## DIVERSIDADE CULTURAL E SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

### Artigo 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão em escala mundial

Ante os desequilíbrios atualmente produzidos no fluxo e no intercâmbio de bens culturais em escala mundial, é necessário reforçar a cooperação e a solidariedade internacionais destinadas a permitir que todos os países, em particular os países em desenvolvimento e os países em transição, estabeleçam indústrias culturais viáveis e competitivas nos planos nacional e internacional.

### Artigo 11 – Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil

As forças do mercado, por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil.

### Artigo 12 – A função da UNESCO

A UNESCO, por virtude de seu mandato e de suas funções, tem a responsabilidade de:

a) promover a incorporação dos princípios enunciados na presente Declaração nas estratégias de desenvolvimento elaboradas no seio das diversas entidades intergovernamentais;

b) servir de instância de referência e de articulação entre os Estados, os organismos internacionais governamentais e não-governamentais, a sociedade civil e o setor privado para a elaboração conjunta de conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural;

c) dar seguimento a suas atividades normativas, de sensibilização e de desenvolvimento de capacidades nos âmbitos relacionados com a presente Declaração dentro de suas esferas de competência;

d) facilitar a aplicação do Plano de Ação, cujas linhas gerais se encontram apenas à presente Declaração.



## LINHAS GERAIS DE UM PLANO DE AÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA UNESCO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

*Os Estados Membros se comprometem a tomar as medidas apropriadas para difundir amplamente a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural e fomentar sua aplicação efetiva, cooperando, em particular, com vistas à realização dos seguintes objetivos:*

1. Aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à diversidade cultural, especialmente os que se referem a seus vínculos com o desenvolvimento e a sua influência na formulação de políticas, em escala tanto nacional como internacional; Aprofundar, em particular, a reflexão sobre a conveniência de elaborar um instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural.
2. Avançar na definição dos princípios, normas e práticas nos planos nacional e internacional, assim como dos meios de sensibilização e das formas de cooperação mais propícios à salvaguarda e à promoção da diversidade cultural.
3. Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.
4. Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos.
5. Salvaguardar o patrimônio lingüístico da humanidade e apoiar a expressão, a criação e a difusão no maior número possível de línguas.
6. Fomentar a diversidade lingüística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilingüismo desde a mais jovem idade.
7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.
8. Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.
9. Fomentar a "alfabetização digital" e aumentar o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas, ao mesmo tempo, disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos.
10. Promover a diversidade lingüística no ciberespaço e fomentar o acesso gratuito e universal, por meio das redes mundiais, a todas as informações pertencentes ao domínio público.
11. Lutar contra o hiato digital - em estreita cooperação com os organismos competentes do sistema das Nações Unidas - favorecendo o acesso dos países em desenvolvimento às novas tecnologias, ajudando-os a dominar as tecnologias da informação e facilitando a circulação eletrônica dos produtos culturais endógenos e o acesso de tais países aos recursos digitais de ordem educativa, cultural e científica, disponíveis em escala mundial.
12. Estimular a produção, a salvaguarda e a difusão de conteúdos diversificados nos meios de comunicação e nas redes mundiais de informação e, para tanto, promover o papel dos serviços públicos de radiodifusão e de televisão na elaboração de produções audiovisuais de qualidade,

favorecendo, particularmente, o estabelecimento de mecanismos de cooperação que facilitem a difusão das mesmas.

13. Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, em particular do patrimônio oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais.

14. Respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais, especialmente os das populações autóctones; reconhecer a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais e favorecer as sinergias entre a ciência moderna e os conhecimentos locais.

15. Apoiar a mobilidade de criadores, artistas, pesquisadores, cientistas e intelectuais e o desenvolvimento de programas e associações internacionais de pesquisa, procurando, ao mesmo tempo, preservar e aumentar a capacidade criativa dos países em desenvolvimento e em transição.

16. Garantir a proteção dos direitos de autor e dos direitos conexos, de modo a fomentar o desenvolvimento da criatividade contemporânea e uma remuneração justa do trabalho criativo, defendendo, ao mesmo tempo, o direito público de acesso à cultura, conforme o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos.

17. Ajudar a criação ou a consolidação de indústrias culturais nos países em desenvolvimento e nos países em transição e, com este propósito, cooperar para desenvolvimento das infra-estruturas e das capacidades necessárias, apoiar a criação de mercados locais viáveis e facilitar o acesso dos bens culturais desses países ao mercado mundial e às redes de distribuição internacionais.

18. Elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração, inclusive mediante mecanismos de apoio à execução e/ou de marcos reguladores apropriados, respeitando as obrigações internacionais de cada Estado.

19. Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.

20. Reconhecer e fomentar a contribuição que o setor privado pode aportar à valorização da diversidade cultural e facilitar, com esse propósito, a criação de espaços de diálogo entre o setor público e o privado.

*Os Estados Membros recomendam ao Diretor Geral que, ao executar os programas da UNESCO, leve em consideração os objetivos enunciados no presente Plano de Ação e que o comunique aos organismos do sistema das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais e não-governamentais interessadas, de modo a reforçar a sinergia das medidas que sejam adotadas em favor da diversidade cultural.*

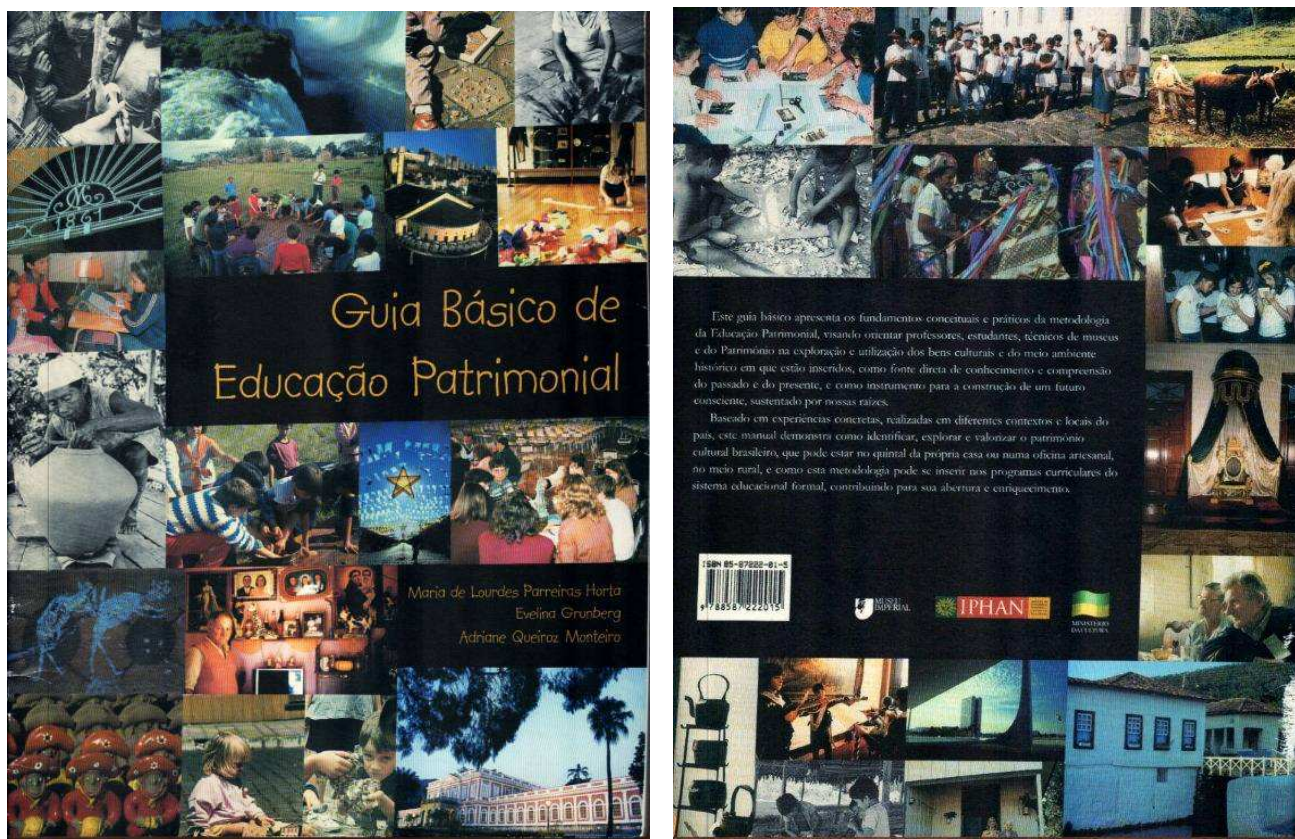
---

[1] Entre os quais figuram, em particular, o acordo de Florença de 1950 e seu Protocolo de Nairobi de 1976, a Convenção Universal sobre Direitos de Autor, de 1952, a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional de 1966, a Convenção sobre as Medidas que Devem Adotar-se para Proibir e Impedir a Importação, a Exportação e a Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais, de 1970, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972, a Declaração da UNESCO sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, de 1978, a Recomendação relativa à condição do Artista, de 1980 e a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989.

[2] Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).

## ANEXO B

## Capa e Contra capa do “Guia Básico de Educação Patrimonial”



Fonte: HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO (1999)

## ANEXO C

### **CARTA BRASIL - Visão Jovem do Patrimônio**

25 de Julho de 2010

O “Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial Brasil Brasília” está formado por 46 jovens, que reunidos trabalhamos e vivenciamos os patrimônios das Cataratas do Iguaçu, das Reduções Missionárias de São Miguel e San Ignacio Mini e das cidades de Goiás e Brasília. Viemos de diferentes países, Brasil, Argentina, Paraguai, Chile, Colômbia e Uruguai, trazendo diversas realidades e experiências que têm um interesse comum: o patrimônio, sendo este, para nós, tanto o natural como cultural que não podem ser separados.

Depois de dez dias de constante trabalho em diversas realidades culturais das regiões, elaboramos materiais que falam por si só.

Acreditamos que cada uma de nossas contribuições são significativas e necessitamos que as considerem e incluam dentro de suas atribuições, para lograr que amanhã as novas gerações possuam o patrimônio que temos atualmente e o que estamos perdendo e queremos salvaguardar.

#### **Considerando que:**

Temos muito do que nos orgulhar, mas também que nos preocupar pela atual desvalorização do Patrimônio;

O Patrimônio está em tudo, tanto nos remanescentes de culturas ancestrais, quanto nos olhos de uma criança que busca suas próprias raízes;

O indivíduo é o sujeito principal para a valorização do Patrimônio;

O Patrimônio é um componente do desenvolvimento social que tem como objetivo a sustentabilidade, satisfazendo as necessidades do presente sem comprometer-lo no futuro. Entendendo sustentabilidade como justiça social, aceitação da diversidade cultural, correção ecológica e viabilidade econômica;

A gestão do Patrimônio implica a participação ativa e o desenvolvimento das comunidades cumprindo um papel essencial na formação das identidades;

Todos somos responsáveis pela valorização e preservação do Patrimônio;

O turismo responsável implica respeito ao meio ambiente e a comunidade local;

A Educação Patrimonial é a base dos valores das comunidades e um instrumento para a inclusão social (grifo nosso).

Durante o desenvolvimento do Fórum criou-se a Rede Juvenil do Patrimônio Mundial, para lograr uma maior interação entre os jovens e dar continuidade aos trabalhos que se iniciaram.

Assim, fazemos estas considerações ressaltando a importância das políticas públicas e o compromisso dos integrantes do Comitê do Patrimônio Mundial da UNESCO em aplicar ações de valorização do Patrimônio.

**Propomos:**

1. Seja incorporada a participação ativa dos jovens no Comitê do Patrimônio Mundial da UNESCO;
2. Inserção da Educação Patrimonial no currículo escolar desde o ensino básico, como um eixo transversal das diversas disciplinas, incluindo a educação formal, não-formal e informal, propiciando assim, o intercâmbio de conhecimentos populares e metodologias, desenvolvendo igualmente a constante capacitação docente desde a formação acadêmica (grifo nosso);
3. Exigimos um maior respeito com os direitos ao Patrimônio, no que diz ao seu usufruto e acesso;
4. Uma maior inclusão social onde todos os homens possam ver-se como são, pares, irmãos, e que pessoas portadoras de necessidades especiais também tenham acesso aos bens patrimoniais.
5. Promover e garantir a identificação e registro de memórias, manifestações, costumes, línguas, conhecimentos tradicionais e científicos dos diferentes segmentos sociais, englobando as culturas étnicas e populares, enfatizando as questões ambientais;
6. Ampliação dos espaços de atuação das comunidades culturais na gestão de seus próprios bens;
7. Para que um Patrimônio seja considerado da humanidade pela UNESCO sejam exigidas ações de Educação Patrimonial e o envolvimento da comunidade;
8. Promoção de um turismo sustentável e responsável que tenha como objetivo a divulgação do Patrimônio, sem comprometer as características próprias do bem e das comunidades;
9. Fortalecer a Rede Juvenil do Patrimônio Mundial mediante apoio e ações efetivas por parte da UNESCO.

**Compromisso:**

Nós, como jovens do mundo comprometidos com a preservação do Patrimônio, assumimos a responsabilidade de cuidá-lo e divulgá-lo, sendo esta uma responsabilidade recíproca com as autoridades competentes; uma aliança pela identidade.

**ANEXO D**

Vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (PRMFA) 1994-2007

**Ministério da Cultura**  
**Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**

**Vencedores do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade 1994 - 2007**

- **1994**

*Coleção Miguel Ângelo de Azevedo - Ceará*

Coleção de fotografias do Ceará e discos de cera não reeditados em vinil ou CD. É considerada a maior da América Latina.

*Fundação Vitae – São Paulo*

Apoio à educação, à ciência e à cultura.

*Prefeitura de Laranjeiras/ Departamento de Cultura e Turismo - Sergipe*

Recuperação do centro histórico de Laranjeiras e educação patrimonial junto à comunidade.

*Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural de Cachoeira do Sul – Rio Grande do Sul*

Inventário, tombamento e restauração de bens culturais do município de Cachoeira do Sul.

*Fundação Cultural da Arquidiocese de Mariana – Minas Gerais*

Agenciamento de verbas para a restauração do patrimônio histórico de Mariana.

- **1995**

*Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões - Amazonas*

Pela criação do Museu Maguta, um trabalho com o povo Ticuna, iniciado em 1987 - educação integrada ao trabalho comunitário de valorização da memória nacional.

*Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul*

Pelo trabalho de pesquisa e registro dos diferentes segmentos da cultura das antigas colônias italianas do nordeste do Rio Grande do Sul.

*Rosemberg Cariri – Ceará*

Pelo registro de manifestações culturais do estado do Ceará.

*Banco Real*

Apoio institucional e financeiro na área do patrimônio, destacando-se as obras de restauração da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional de Belas Artes, do Museu Imperial e da Casa de Santos Dumont.

*Instituto de Estudos Brasileiros/ Universidade de São Paulo*

Preservação de acervos culturais móveis e imóveis.

*Fundação do Homem Americano - Piauí*

Gerenciamento e pesquisa do patrimônio natural e arqueológico no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí.

- **1996**

*Corpo de Bombeiros Voluntários de Tiradentes – Minas Gerais*

Pelo treinamento de voluntários, para prevenção e combate a incêndios em centros históricos.

*Departamento de Patrimônio Histórico da Eletropaulo – São Paulo*

Pelo inventário e divulgação do acervo da antiga São Paulo Light.

*Companhia Vale do Rio Doce*

Preservação de bens móveis e imóveis nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Pará.

*Casa do Pontal – Rio de Janeiro*

Pela preservação e difusão da arte brasileira.

*Professor Roldão de Siqueira Fontes*

Pelo trabalho de preservação e divulgação do pau-brasil.

*Luiz Phelipe Andrés*

Pelo trabalho de registro das tipologias tradicionais das embarcações do litoral do Maranhão.

- **1997**

*Arquivo Público do Estado do Pará*

Pelo trabalho de preservação da memória documental do Pará e do Brasil.

*Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social/BNDES*

Pelo apoio a projetos de restauração e preservação de monumentos arquitetônicos em três estados brasileiros: Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

*Cartão Visa/Banco de Crédito Real de Santa Catarina*

Pela campanha em prol da preservação da Ponte Hercílio Luz, de Florianópolis/SC.

*Centro de Cultura Luiz Freire – Pernambuco*

Pelo trabalho de Documentação das Comunidades Remanescentes de Quilombos em Pernambuco.

*José Itaquí e Maria Angélica Villagran*

Pelo Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul, integrando a temática da memória e da preservação no currículo escolar.

*Museu do Marajó – Pará*

Por desenvolver um trabalho de valorização e resgate da história cultural e natural da Ilha do Marajó, com a colaboração da população local.



- 1998

*Arquivo Nacional, Funarte, Fundação Getúlio Vargas e Fundação Vitae*

Pela produção de trabalhos sobre conservação preventiva em bibliotecas e arquivos, com a geração e repasse de metodologias e técnicas de preservação.

*Banco Safra*

Pelo Projeto Cultural Safra, que visa divulgar e preservar a cultura, por meio de financiamento de publicações, restauração de patrimônio histórico e apoio a exposições.

*Fundação Educacional do Distrito Federal*

Pelo Projeto Turista Aprendiz, que visa a formação de uma consciência de preservação integrada ao conceito de desenvolvimento em uma cidade contemporânea, por meio de ações de Educação Patrimonial.

*Gerasul e Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul*

Pela parceria desenvolvida no Projeto Elementos Culturais do Alto Uruguai, de preservação da identidade e da memória das comunidades atingidas pela Barragem do Itá, na divisa dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

*Museu Paraense Emílio Goeldi*

Pelo trabalho realizado durante os seus 127 anos de existência, constituindo um exemplo para a preservação do patrimônio natural e arqueológico.

*Supermercados Zona Sul – Rio de Janeiro*

Pela importância de suas campanhas publicitárias, encartes semanais e concursos, mostrando uma seqüência de trabalhos de cunho histórico e cultural para a comunidade.

Menção Honrosa

*Professor Gilmar de Carvalho*

Pelo trabalho sobre Xilogravura contemporânea de extração popular de Juazeiro do Norte – Ceará, que se apresenta como referencial para pesquisas acadêmicas e para a preservação dessa arte e técnica como forma de expressão da cultura popular.

- 1999

*Paulo e Maria Cecília Geyer*

Pela doação da Coleção Geyer ao Museu Imperial, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

*Fundação de Cultura Cidade do Recife – Pernambuco*

Pelo Encarte Cultural Brincantes, veiculado pelo Jornal do Commercio, de Pernambuco, difundindo diversas manifestações culturais.

*Centro de Cultura Luiz Freire – Olinda, Pernambuco*

Pela construção e implantação de uma escola diferenciada para o povo indígena Xukurú de Ororubá, no município de Pesqueira, em Pernambuco.

*Arquiteto Paulo Ormino de Azevedo e equipe do Projeto de Estudo do Acervo Turístico da Bahia*

Pelo trabalho de Concepção e Desenvolvimento do Inventário de Proteção do Acervo Cultural da Bahia.

*Padre Pedro Nunes de Almeida – Rio de Janeiro*

Pela restauração da Igreja de Santa Rita, realizada com doações da comunidade, da Igreja Católica da Alemanha e de bazares e quermesses organizados pela Irmandade.

*Fundação Casa de Cultura de Marabá, do Pará*

Pelos estudos e trabalhos sobre conservação do patrimônio natural, cultural, histórico e arqueológico da região.

Menção Honrosa

*Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos*

Pela Série Filatélica enfocando o patrimônio cultural brasileiro.

- **2000**

*Instituto Moreira Salles – São Paulo*

Pelo trabalho de Formação e Organização de Acervos fotográficos, literários, cinematográficos, de artes plásticas e de música popular brasileira, visando à sua preservação e difusão para o público.

*Secretaria da Cultura do Governo do Estado de Tocantins*

Pelo desenvolvimento do Projeto Conhecendo e Preservando as Culturas Indígenas do Tocantins, com a realização de documentário videográfico para utilização em sala de aula.

*Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo*

Pela produção do Dossiê MAE – Guia temático para professores, série de guias produzidos para o público escolar, visando a melhoria da qualidade da relação museu/escola.

*Dinara Helena Pessoa – Recife, Pernambuco*

Pela produção e divulgação do CD Pastoril: Viva o Cordão Azul! Viva o Cordão Encarnado!, complementado por um vídeo, resultado de dez anos de pesquisa com grupos de pastoril religioso, em Pernambuco, Paraíba e Alagoas.

*Centro Cultural Pró-Música – Juiz de Fora, Minas Gerais*

Pela realização do Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga, de encontros de musicologia histórica, gravação de CDs, restauração de partituras e instrumentos musicais e edição de livros.

*José Mariano Klautau de Araújo e Dula Maria Bento de Lima*

Pela Escola Bosque do Amapá, que forma alunos, desde as primeiras letras até ao ensino profissionalizante, de 32 comunidades do Arquipélago do Bailique.

- 2001

*Petrobras*

Pela implantação do Museu de Arqueologia de Xingó, em Sergipe, resultado de parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e a Companhia Hidroelétrica do São Francisco, para o desenvolvimento de pesquisa na área da antropologia brasileira.

*SESC - Juazeiro do Norte, Ceará*

Pela realização do projeto SesCordel Novos Talentos, com o objetivo de estimular a produção da literatura de cordel e da xilogravura, apoiando o surgimento de novos poetas e a circulação de seus produtos.

*Subsecretaria Regional de Educação de Goiás*

Pelo Projeto Viva e Reviva Goiás, que atingiu 7.971 alunos e 382 professores de escolas municipais, estaduais e particulares, e integrou a campanha em favor da elevação da cidade de Goiás a Patrimônio Mundial.

*Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, da Universidade Católica de Goiás*

Pela qualidade e caráter científico de seu Acervo Audiovisual, composto de registros sonoros e 100 mil imagens de 61 sociedades indígenas brasileiras, de abrangência nacional e internacional.

*Prefeitura Municipal de Sobral, Ceará*

Pela implantação da Oficina-Escola de Artes e Ofícios de Sobral, que capacita profissionalmente jovens carentes como mão-de-obra especializada em conservação e restauro, fortalecendo sua condição de cidadãos.

*Binômio da Costa Lima, de Jataí, Goiás*

Por ser um exemplo de vida e trabalho dedicados ao estudo e preservação do Bioma Cerrado e por sua iniciativa pessoal de apoio a universidades e instituições na divulgação da importância do patrimônio natural e arqueológico brasileiro.

- 2002

*Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA*

Pela realização do Programa de Municipalização do Patrimônio Cultural de Minas Gerais, que estabelece e implementa políticas públicas de proteção aos bens culturais dos municípios mineiros, utilizando recursos do ICMS, conforme previsto na Lei Estadual nº 13.803/00.

*Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia – IRDEB*

Pela realização da série Bahia Singular e Plural, divulgada na rede nacional de emissoras educativas, que registra em vídeos e cds mais de 450 horas de sons e imagens de 320 manifestações de 82 municípios e o trabalho de sete mil artistas anônimos da Bahia.

*Fundação Estadual de Cultura do Amapá*

Pelo desenvolvimento do Projeto de Educação Patrimonial da Fortaleza de São José de Macapá, desde 1997, que proporciona aos estudantes, professores e comunidade em geral, informações e atividades relacionadas à história do monumento, visando sua preservação.

*Fundação Cultural da Arquidiocese de Mariana/MG*

Pela ação Acervo da Música Brasileira – Restauração e Difusão de Partituras, que resgata obras musicais de autores brasileiros dos séculos XVII a XX e as divulga por meio de cds, concertos, programas culturais e livros de partituras, também acessíveis pela Internet.

*Prefeitura Municipal de Catas Altas/MG*

Pelo projeto de Preservação do Patrimônio Cultural de Catas Altas, em Minas Gerais, que reúne um importante conjunto de ações do poder público municipal, abrangendo a restauração de bens móveis e imóveis, inventário, revitalização e educação patrimonial.

*Paulo Boggiani*

Pelo Plano de Manejo e Avaliação de Impacto Ambiental de Visitação Turística das Grutas do Lago Azul e Nossa Senhora Aparecida de Bonito/MS, realizado nos últimos cinco anos por uma ampla equipe de trabalho, com o objetivo de ordenar a visitação e servir de exemplo às inúmeras cavernas existentes no país.

- **2003**

*Secretaria de Cultura da Cidade de Londrina – Paraná*

Pela criação do Programa Municipal de Incentivo à Cultura, por meio da Lei nº 8984/02, com o objetivo de viabilizar economicamente a produção cultural do município.

*Aplauso Cultura em Revista – Rio Grande do Sul*

Pelo Projeto Uma História a Proteger, apresentando uma série de reportagens sobre a história de importantes edificações gaúchas, produzidas com o apoio financeiro da empresa Votoran.

*Conselho de Crianças para a preservação do homem, do ar, das águas, das matas, dos animais e defesa do patrimônio histórico e cultural/ Instituto Esther Valerio – Pitangui, Minas Gerais*

Pelo Projeto de Adoção da Capela de São Francisco e Proteção às Minas dos Bandeirantes.

*Museu Paraense Emilio Goeldi*

Pelo projeto O Pensamento Magüta nos Meios Digitais, idealizado e coordenado pela pesquisadora Priscila Faulhaber Barbosa, que resultou na produção do CD-ROM Magüta Aru Inü. Jogo de Memória: Pensamento Magüta, sobre rituais do povo Ticuna.

*Adriana Guimarães Duarte e Josemary Omena Passos Ferrare – Alagoas*

Pelo projeto de restauração do Museu Théo Brandão, de Maceió, realizado com o apoio da Universidade Federal de Alagoas e o patrocínio da Caixa Econômica Federal e da Petrobras.

*Núcleo de Pesquisas Arqueológicas do Alto Rio Grande – Minas Gerais*

Pela criação do Parque Arqueológico da Serra de Santo Antônio, em Andrelândia, fruto de uma campanha realizada em parceria com a população e o comércio local para salvar da destruição as pinturas rupestres da Serra.

- 2004

*Sol Informática Ltda – Pará*

Pela campanha Por Amor a Belém, realizada em parceria com a Prefeitura Municipal, envolvendo a população na busca de recursos para financiar a recuperação de logradouros públicos, indicados pela própria comunidade.

*Thydêwá Esperança da Terra – Bahia*

Pela realização do projeto Índios na Visão dos Índios, com o lançamento de sete volumes da coleção de mesmo nome, visando resgatar, preservar e divulgar a cultura das nações Kariri-Xocó/AL, Pankararu/PE, Fulni-ô/PE, Kiriri/BA, Tumbalalá/BA, Truká/PE e Tupinambá/BA.

*Associação Cultural do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais*

Pela produção e distribuição do Vídeo Documento – Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, para escolas municipais, estaduais, particulares e instituições culturais, com o objetivo de difundir e valorizar o acervo do Arquivo e torná-lo conhecido da população.

*Alexandre Penedo – São Paulo*

Pelo trabalho Móveis Artísticos Z, resultado das pesquisas do autor para o mestrado na Escola de Engenharia de São Carlos/USP, documentando a obra de Zanine Caldas, produzida na fábrica Móveis Artísticos Z, em São José dos Campos/SP, destruída por um incêndio em 1961.

*Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo*

Pela restauração da Casa de Dona Yayá, no bairro Bela Vista, na cidade de São Paulo, que desde 2003 abriga o Centro de Preservação Cultural, ampliando a presença da USP na cidade, por meio de atividades de cultura e extensão universitária.

*Sociedade Corpo de Bombeiros Voluntários de Tiradentes – Minas Gerais*

Pelo desenvolvimento da ação Serra de São José – Um Patrimônio Natural, voltada para a preservação das riquezas naturais da Área de Proteção Ambiental da serra, realizada com recursos próprios, por meio de doações e campanhas organizadas pelos voluntários.

- 2005

*Associação Pró-Reforma – Bananal/SP*

Por seus quatro anos de trabalho voluntário, sob a coordenação de Luiz Gonzaga Silva – o seu Lulu – com vistas à recuperação do Sobrado Aguiar Valim e à revalorização do centro da cidade.

*Fernando Roveda – Antônio Prado/RS*

Pelo desenvolvimento do projeto Memória & Identidade: Antonio Prado Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que reúne instrumentos de apoio à visita ao patrimônio cultural tombado do município.

*Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco – Pinheiro/MA*

Sua ação Redescobrimo e valorizando a história de Pinheiro: um compromisso com a cidadania, com alunos da 1ª série do ensino médio, foi desenvolvida com o objetivo de valorizar e preservar a cultura do lugar.

*Associação Cultural Candido Portinari – Rio de Janeiro/RJ*

Pela publicação de Candido Portinari: Catálogo Raisonné, o primeiro no país sobre a obra completa de um artista brasileiro. Editado em cinco volumes, reproduz pinturas, desenhos e gravuras e contém uma crono-biografia da obra, vida e época do artista.

*Pedro Paulo de Melo Saraiva Arquitetos Associados – São Paulo/SP*

A elaboração e execução do projeto Requalificação e Restauro do Mercado Municipal Paulistano, inaugurado em 1933, integra o programa municipal de recuperação ambiental e urbana do Parque D. Pedro II, que visa a valorizar o Centro da cidade.

*Associação dos Seringueiros do Cazumbá – Acre*

Criada em 1993, sua luta resultou na criação da Reserva Extrativista do Cazumbá-Iracema, área de 750 mil hectares de floresta que seria transformada em empreendimentos agrícolas e de exploração predatória de madeira.

*Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – Rio de Janeiro/RJ*

A criação da Rede Memória da Maré, por moradores e ex-moradores da antiga favela e hoje bairro do Rio de Janeiro, busca registrar, preservar e divulgar a história do local por meio de programas nas áreas da educação, cultura, memória e comunicação.

- **2006**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS*

Pelo projeto Resgate do Patrimônio Histórico e Cultural da UFRGS, cuja campanha de captação de recursos, realizada por meio da mídia junto a grandes empresas, à comunidade acadêmica e à sociedade gaúcha, visa a preservar o legado cultural representado pelos 12 prédios históricos da universidade.

*Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – São Paulo/SP*

Pela Coleção Terra Paulista: Histórias, Arte, Costumes, que divulga amplo e detalhado painel sobre a formação do Estado de São Paulo, a partir de uma metodologia própria de abordagem e sistematização da cultura regional, por meio de material de conteúdo rico e de qualidade gráfica expressiva.

*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS*

Pelo projeto Educação Patrimonial no Alto Paraná, Mato Grosso do Sul: Socialização do Conhecimento Arqueológico, de autoria dos professores Emília Mariko Kashimoto e Gilson Rodolfo Martins, realizado por meio de ação educativa abrangente.

*Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná – Curitiba/PR*

Pela organização do Catálogo Seletivo de Documentos Referentes aos Africanos e Afrodescendentes Livres e Escravos, que resgata a história das populações excluídas e a diversidade populacional paranaense, resultado de um esforço de divulgação de fontes primárias públicas.

*Conselho Nacional de Arquivos/Arquivo Nacional – Rio de Janeiro/RJ*

Pela Carta para a Preservação do Patrimônio Arquivístico Digital Brasileiro – Preservar para ter acesso, aprovada em 2004, elaborada com o objetivo de conscientizar e ampliar a discussão sobre o tema.

*Zanettini Arqueologia S/S Ltda – Vila Bela da Santíssima Trindade/MT*

Pelo projeto Fronteira Ocidental, desenvolvido em Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, que resultou na organização e publicação de extenso cadastro, realizado com grande rigor técnico e científico e focado na preservação do patrimônio arqueológico, histórico e cultural do município.

*Ana Vilacy Moreira Galucio, pesquisadora do Museu Paraense Emílio Goeldi – Belém/PA*

Pela realização do projeto de documentação científica e estudo da língua indígena Puruborá, que aborda também a necessária demarcação das terras do povo Puruborá e contribui para a salvaguarda e valorização de seus conhecimentos tradicionais.

- 2007

*Instituto Homem Pantaneiro – Corumbá/MS*

Pelo programa Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano, que utiliza a dança, a música e a gastronomia como instrumentos para o exercício da cidadania. Atende crianças de oito a doze anos, brasileiras e bolivianas, e suas famílias, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

*Associação Amigos do Museu do Ceará – Fortaleza/CE*

Espaço de educação, pesquisa e divulgação da história, da memória e do patrimônio cultural cearense, o Museu do Ceará distribui gratuitamente para museus, escolas, bibliotecas, organizações não-governamentais e instituições educativas a Coleção Outras Histórias e os Cadernos Paulo Freire.

*Fundação Cultural de Joinville – Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville/SC*

Pelo Projeto de Atendimento Educativo 2º, 3º e 4º Ciclos, que atende as escolas circunvizinhas aos sítios arqueológicos, em situação de alta vulnerabilidade, com o objetivo de divulgar a ocupação pré-colonial e transformar alunos e professores em agentes de preservação do patrimônio cultural.

*Ester Judite Bendjouya Gutierrez – Pelotas/RS*

Pela elaboração das Diretrizes para a Área de Especial Interesse Cultural – Sítio Charqueador Pelotense, que resgata a memória das charqueadas de Pelotas e aponta as linhas gerais para integrar os remanescentes do Sítio ao plano de ordenamento do município, como forma de preservá-lo.

*Sociedade dos Amigos de Pirenópolis/GO*

Pela obra de restauração da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário de Pirenópolis, acometida por grave incêndio em 2002. Em março de 2006 o templo renasceu em elevado estilo graças à harmoniosa convivência entre técnicos e operários no canteiro aberto à comunidade.

*Universidade Regional do Cariri – Crato/CE*

Pelo GeoPark Araripe, que se propõe a promover a proteção e a preservação da memória da terra e da evolução da vida, bem como a educação científica, a pesquisa, a fruição e o desenvolvimento sustentável das comunidades em sua área, entre os Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí.

*Movimento de Vanguarda da Cultura de Icoaraci – Belém/PA*

Pelo projeto A Memória na Fala dos Mestres de Cultura de Icoaraci, que identificou e registrou em vídeo e livro as manifestações da cultura popular do Distrito de Icoaraci, com vistas à salvaguarda do rico patrimônio imaterial amazônico.

- 2008

*Instituto de Pesquisa Etno-Ambiental do Xingu/IPEAX – Canarana/MT*

O projeto Patrimônio indígena, história de nossa gente: resgatando a memória, as tradições e os lugares sagrados agora distantes de nós pretende recuperar as áreas que ficaram fora do Parque Indígena do Xingu, para manter vivas suas tradições, como o Kuarup, sua fala e sua cultura.

*Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha/Fecaje – Araçuaí/MG*

A Fecaje organiza desde 1991 o Festival, que reúne os Grupos de Cultura Popular - o maior patrimônio do Vale do Jequitinhonha, a cada ano em uma cidade diferente de uma das regiões mais pobres de Minas Gerais, em flagrante contradição com sua riqueza cultural.

*Prefeitura Municipal de Contagem/MG*

O Programa de Educação Patrimonial: Por Dentro da História promove a sensibilização dos alunos das escolas municipais para o reconhecimento de seus referenciais simbólicos e a preservação do patrimônio cultural, por meio de um processo constante de participação social.

*Olavo Pereira da Silva Filho – Teresina/PI*

Carnaúba, Pedra e Barro na Capitania de São José do Piauí, trabalho desenvolvido pelo arquiteto mineiro ao longo de 40 anos, reúne em três publicações documentação iconográfica, pesquisas, relatos e análises sobre a origem e a evolução das cidades piauienses nos séculos 18, 19 e 20.

*Associação dos Amigos dos Moinhos do Vale do Taquari – Ilópolis/RS*

O Conjunto Arquitetônico Museu do Pão tem como peça principal o Moinho Colonial Colognese, construído em madeira no início do século passado, que voltou a funcionar e produzir farinha, promovendo a valorização da culinária e dos costumes tradicionais da região.

*José Jerundino Machado Itaquí – Santa Maria/RS*

A criação dos Parques Paleontológicos Integrados da Quarta Colônia tem como objetivo a valorização da região central do Rio Grande do Sul por meio do incentivo à pesquisa, da divulgação da riqueza paleontológica como alternativa econômica e da promoção do turismo científico.

*Fundação Padre João Cância – Salgueiro/PE*

O projeto O Vaqueiro da Caatinga e sua Diversidade Cultural reúne diversas ações de salvaguarda da rica e variada cultura das populações da caatinga, em geral, e do vaqueiro nordestino, em particular, com o registro de seus saberes, fazeres e celebrações.



## ANEXO E

## QUADRO

## A Educação Patrimonial no Prêmio Rodrigo Melo Franco Andrade -PRMFA

<b>Ano:</b> 1997	<b>Vencedores:</b> José Itaquí e Maria Angélica Villagrán - RS	<b>Projeto:</b> A experiência da Quarta Colônia
<p><b>Descrição do Projeto:</b> O Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia de Imigração Italiana no Rio Grande do Sul foi desenvolvido durante quatro anos, de modo planejado e sistemático, em nove municípios da região, sob a coordenação dos professores José Itaquí e Maria Angélica Villagrán, envolvendo 290 professores, 120 escolas, 2.985 alunos e seus pais e outros habitantes da comunidade local. Os trabalhos realizados pelo Projeto resultaram num processo de resgate e valorização do patrimônio cultural e natural da região, por parte de seus habitantes, além de integrar a temática da memória e da preservação dos bens culturais e naturais no currículo escolar.</p>		
<b>Ano:</b> 1998	<b>Vencedor:</b> Fundação Educacional do Distrito Federal	<b>Projeto:</b> Turista Aprendiz
<p><b>Descrição do Projeto:</b> Pelo Projeto Turista Aprendiz, que visa à formação de uma consciência de preservação integrada ao conceito de desenvolvimento em uma cidade contemporânea, por meio de ações de Educação Patrimonial.</p>		
<b>Ano:</b> 1999	<b>Vencedor:</b> Centro de Cultura Luiz Freire / Olinda - PE	<b>Projeto:</b> construção e implantação de uma escola para o povo indígena Xukurú de Ororubá
<p><b>Descrição do Projeto:</b> O centro desenvolveu trabalho abordando a questão da organização indígena e a valorização dessa cultura, resgatando a concepção de mundo por meio de suas histórias e lendas, transmitidas oralmente. A comunidade indígena participou da elaboração do material didático, incluindo cartilha e vídeo.</p> <p>A cartilha Xukuru, Filhos da mãe Natureza – uma História de Resistência e Luta reconstrói a história da etnia com a preocupação de apresentação de apresentar o cotidiano, crenças, mitos e sua organização social. O vídeo Xicão Xucuru relata a luta empreendida pelo cacique para reorganizar 23 aldeias em suas terras de ocupação tradicional e apresenta seu esforço para melhorar a qualidade de vida do grupo, por meio de projetos nas áreas de educação e saúde.</p>		

<b>Ano:</b> 2000	<b>Vencedor:</b> Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo	<b>Projeto:</b> Produção do Dossiê MAE - Guia temático para professores
<p><b>Descrição do Projeto:</b> Série de guias produzidos para o público escolar, visando a melhoria da qualidade da relação museu/escola, para a multiplicação de ações que divulguem as coleções e pesquisas e para a aproximação com os distintos segmentos da sociedade. Os guias tiveram, a princípio, a intenção de fornecer ao público escolar roteiros de visitação e atividades que possibilitem maior e melhor aproveitamento do potencial pedagógico da exposição de longa duração Formas da Humanidade. O material veio sendo apresentado e aos profissionais do magistério por meio da atuação da equipe de educadores do MAE em diferentes momentos: nas visitas monitoradas ao espaço de exposição, nos treinamentos de professores, nos cursos de extensão universitária e em feiras de divulgação de material de ensino.</p>		
<b>Ano:</b> 2001	<b>Vencedor:</b> Subsecretaria Regional de Educação de Goiás	<b>Projeto:</b> Projeto Viva e Reviva Goiás
<p><b>Descrição do Projeto:</b> A ação apresentada pela 14ª Superintendência Regional do Iphan, que atua em Goiás, Rondônia, Tocantins e Mato Grosso. Com o sentido de despertar a sensibilidade da comunidade local para a revitalização do patrimônio material e imaterial, organizou-se uma série de ações voltadas aos estudantes tanto das escolas estaduais, particulares e uma municipal, do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, contemplando quase oito mil alunos.</p> <p>As ações foram elaboradas de acordo com a história de vida da cidade de Goiás, levando em consideração os aspectos culturais e ambientais mais característicos e sua localização geográfica. Cada escola teve liberdade para estabelecer em seu subprojeto a temática abordada, tendo sempre o cuidado de contemplar os aspectos sociais, culturais, históricos, econômicos, geográficos e ambientais da cidade como um todo.</p>		
<b>Ano:</b> 2002	<b>Vencedor:</b> Fundação Estadual de Cultura do Amapá.	<b>Projeto:</b> Aprenda com a Fortaleza de São José de Macapá
<p><b>Descrição do Projeto:</b> O Projeto de Educação Patrimonial Aprenda com a Fortaleza, realizado desde 1997 com ações voltadas para as escolas e a comunidade, visa promover a conscientização para a manutenção e conservação da Fortaleza de São José de Macapá, um dos mais importantes monumentos do Estado do Amapá e marco da arquitetura militar da América Latina. Tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em março de 1950 e localizada na margem esquerda do Rio Amazonas, a fortaleza está presente na memória dos diversos grupos sociais do Amapá e é testemunha de sua história. Entre as ações realizadas no âmbito do Projeto Aprenda com a Fortaleza destacam-se as oficinas sobre a História do Forte e da Cultura Regional, para professores da rede pública e particular de ensino; as visitas programadas com instituições envolvidas no Projeto; exposições itinerantes em escolas da rede pública e particular; e o atendimento aos estudantes e à comunidade em geral na biblioteca, sobre assuntos referentes à história do forte e à sua restauração.</p>		
<b>Ano:</b> 2003	<b>Vencedor:</b> Instituto Esther Valerio, de Pitangui - MG.	<b>Projeto:</b> Projeto de Adoção da Capela de São Francisco e Proteção às Minas dos Bandeirantes
<p><b>Descrição do Projeto:</b> O Conselho de Crianças de Pitangui, fundado em novembro de 2000, envolve crianças de 7 a 14 anos e procura mobilizar outros jovens e discutir com as autoridades locais problemas relativos ao patrimônio cultural e natural de Pitangui. Mantém intercâmbio com crianças do</p>		

<p>Brasil e de outros países, trocando idéias sobre formas de preservar o meio ambiente, ter melhor qualidade de vida e proteger o patrimônio histórico e social. Uma das atividades de destaque realizadas pelo Conselho foi o passeio ecológico à Mata da Pedreira. Foram levados balões de gás cheios de sementes que, ao se espalhararem, provocaram um reflorestamento natural. Documento encaminhado ao prefeito e ao presidente da Câmara Municipal pediu providências quanto ao estado de conservação da Mata, repleta de lixo e entulhos, sem lixeiras ou proteção para os cursos d'água. As crianças também promoveram a distribuição de flores e mudas de árvores à população, convidando todos a participar de seu projeto de transformar Pitangui num grande jardim; campanhas de limpeza em sua escola, o Instituto Esther Valerio; campanhas de proteção aos animais, inclusive com a realização de bençãos, no dia de São Francisco de Assis; e participam da elaboração do livro <i>Pitangui: minha terra, minha gente, meu lugar</i>, reunindo lendas e casos da cidade.</p>		
<b>Ano:</b> 2004	<b>Vencedor:</b> Associação Cultural do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte -MG	<b>Projeto:</b> Vídeo Documento
<p><b>Descrição do Projeto:</b> Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, realizado com benefícios da Lei Municipal de Incentivo à Cultura e patrocínio do Hospital Mater Dei, tem como objetivo difundir e valorizar as possibilidades de pesquisa com o acervo do Arquivo e torná-lo conhecido da população. O vídeo é voltado principalmente para estudantes e distribuído gratuitamente para escolas municipais, estaduais, particulares e instituições culturais. Seu caráter didático e original enfatiza a importância da preservação de acervos ao fazer um paralelo com a vida de uma pessoa, documentada por sua família desde o nascimento. Uma criança encontra, no fundo do armário, uma caixa cheia de documentos. As comparações entre o arquivo pessoal da criança e o arquivo oficial da cidade mostram o que é e para que serve uma organização como essa. O vídeo também revela de forma simples o ciclo de vida dos documentos e a importância do arquivo para a cidade e seus moradores. Para a Associação Cultural do Arquivo Público, o lançamento do vídeo reforça a defesa dos valores da comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento cultural.</p>		
<b>Ano:</b> 2005	<b>Vencedor:</b> Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco, de Pinheiro-MA.	<b>Projeto:</b> Valorizando e redescobrimdo a história de Pinheiro: um compromisso com a cidadania
<p><b>Descrição do Projeto:</b> Durante o ano de 2004 os alunos e professores da 1ª série do ensino médio da Escola Fundação Bradesco desenvolveram uma série de atividades nas aulas de História, Arte e Fundamentos de Filosofia e Sociologia voltadas para a preservação e valorização do patrimônio cultural local, que envolviam não somente a comunidade escolar, mas também a sociedade. A cidade de Pinheiro, banhada pelo Rio Pericumã, tem como sua maior atividade econômica a pesca artesanal, ocorrida principalmente à noite, o que gera fatos e fenômenos observados pelos pescadores. Nesse cenário, surgiu a idéia de associar algumas ações do projeto ao resgate e investigação dos mitos e lendas da região.</p> <p>O projeto desenvolveu pesquisas bibliográficas no Jornal de Pinheiro e pesquisa com fonte histórica oral. Bem como, entrevistas no Centro de Convivência dos Idosos, once os estudantes tiveram uma tarde de vivência, apresentando para os idosos mitos e lendas através do teatro.</p>		
<b>Ano:</b> 2006	<b>Vencedor:</b> Laboratório de Pesquisas Arqueológicas do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso do	<b>Projeto:</b> Educação patrimonial no Alto Paraná, Mato Grosso do Sul: socialização do conhecimento

	Sul/Campus de Aquidauana.	arqueológico.
<p><b>Descrição do Projeto:</b> O conhecimento acerca da importância dos bens arqueológicos costuma ficar muito restrito ao meio acadêmico e, mesmo entre as populações que vivem próximas às localidades onde existem esses vestígios, é muito vago o conhecimento acerca dos testemunhos materiais da história local e mesmo universal. Foi com a intenção de melhorar a relação entre a preservação e valorização do patrimônio arqueológico e as populações locais, que os professores Emília Mariko Kashimoto e Gilson Rodolfo Martins, do Laboratório de Pesquisas Arqueológicas do Departamento de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, elaboraram e implementaram ação de educação patrimonial no Alto Paraná calcada, sobretudo, na idéia de socialização do conhecimento produzido por suas próprias pesquisas nos sítios arqueológicos da região.</p> <p>Com uma abordagem informal e aberta a pessoas de todas as faixas etárias, a ação educativa procurou atacar os problemas mais prementes no que tange ao desconhecimento da população em relação aos conceitos mais básicos relacionados à arqueologia. Com um criterioso levantamento preliminar das características sócio-culturais daquelas populações – seu nível escolar, renda familiar, atividades profissionais, grau de familiaridade com os conceitos arqueológicos etc. – ações melhor direcionadas puderam ser pensadas e implementadas. As ações desenvolveram-se em três etapas distintas: <i>Educação Patrimonial Porto Caiuá</i>, no município de Naviraí, MS, realizada de 2002 a 2005; <i>Divulgação do conhecimento Arqueológico Regional</i>, com dinâmica de palestras e exposições em escolas de nível fundamental e médio, nos municípios de Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Bataguassu, Anaurilândia e Bataiporã; <i>Exposições Itinerantes da Arqueologia do Alto Paraná</i>, para divulgação do tema, acompanhadas de apresentação de vídeo, em Três Lagoas e Campo Grande. Além da produção do vídeo produziu-se gibis e um livro para se trabalhar com as crianças e adultos nas oficinas.</p>		
<b>Ano:</b> 2007	<b>Vencedor:</b> Fundação Cultural de Joinville – Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville - SC	<b>Projeto:</b> Projeto de Atendimento Educativo 2º, 3º e 4º ciclos
<p><b>Descrição do Projeto:</b> O Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ) foi criado em 1972. Desde o início de suas atividades preocupou-se em apresentar à sociedade brasileira e, em especial à joinvilense, a existência de uma ocupação pré-colonial na cidade.</p> <p>A partir do projeto A Escola no Museu direcionou esforços no sentido de construir uma prática pedagógica entre o museu e as instituições de ensino. Diversos exercícios foram realizados até que, a partir de 1976, a instituição desenvolveu a primeira ação extra-muro, denominada O Museu na Escola. Tendo como denominador essas experiências, na década de 80 estruturou-se um programa de educação, cujos eixos temáticos eram alimentação e moradia, destinado ao ensino formal. O MASJ organizou sua proposta educativa dentro de um projeto de educação patrimonial, abrangendo diversas faixas etárias. Em 1996, os projetos educativos ganharam um novo impulso, com destaque para o atendimento educativo, organizado da seguinte forma: 2º Ciclo – O Homem Sambaquiense: sua alimentação, sua moradia, destinado à 3ª série; 3º Ciclo – Pré-História Regional: o homem sambaquiense e sua tecnologia, para a 5ª série; e 4º Ciclo – Diversidade Cultural, para a 7ª série. As atividades realizadas têm como objetivo transformar alunos e professores em agentes de preservação do patrimônio cultural. De a forma de integrar a população local tanto ao museu como ao patrimônio arqueológico, aspecto fundamental para a utilização responsável e a consequente preservação desse patrimônio. Em seus mais de 10 anos de existência, o projeto já alcançou 21.300 alunos.</p>		
<b>Ano:</b> 2008	<b>Vencedor:</b> Prefeitura Municipal de Contagem -	<b>Projeto:</b> Programa de Educação

	MG	Patrimonial: Por Dentro da História
<p><b>Descrição do Projeto:</b> Contagem, uma das cidades mais populosas de Minas Gerais, tem limites geográficos que se confundem com o da Grande BH, seu crescimento de dentro para fora, a localização e a grande concentração industrial e comercial geraram um tecido urbano disperso e fragmentado por linhas férreas, rodovias e grandes avenidas. Em meados da década de 90, como parte das diretrizes da política cultural do município, foram iniciadas ações de educação patrimonial, juntamente com o trabalho de identificação e proteção do patrimônio, com foco no atendimento da comunidade. Em 2005, com a perspectiva de atender um público maior, as várias iniciativas se transformaram no Programa de Educação Patrimonial: Por Dentro da História, que visa a promover, organizar e divulgar atividades educativas voltadas para a valorização e proteção da memória, a necessidade da preservação dos bens culturais, o reconhecimento dos referenciais simbólicos e o fortalecimento da noção de pertencimento à cidade. O início do Programa foi marcado pelo lançamento do concurso para eleição da mascote de Contagem, realizado nas escolas municipais. A mascote vencedora foi o Contagito; os demais desenhos do concurso se transformaram na Turma do Contagito. Em 2006 a elaboração do livro Conhecendo Contagem com a Turma do Contagito, tiragem de 20 mil exemplares, apresentou os personagens eleitos, buscou incentivar a leitura entre o público infanto-juvenil e estimular o conhecimento sobre a história e a cultura locais. O Curso de Iniciação à Gestão do Patrimônio Histórico e Cultural, carga horária de 600 horas/aula, abordou temas relativos ao meio ambiente, turismo, restauração e conservação, história local e legislação/gestão do patrimônio cultural, e capacitou 20 jovens na faixa etária dos 16 aos 24 anos, em sua maioria em situação de vulnerabilidade social. Outras etapas do Programa: distribuição de cadernos, agendas escolares e agendas painel para 75 mil estudantes; Concurso de Educação Patrimonial Por Dentro da História, com a participação das escolas da rede municipal, estadual e particular e premiação de três projetos desenvolvidos em 2007; distribuição às escolas de mil cópias do filme produzido sobre a história de Contagem contada pela Turma do Contagito; consolidação da Vila Contagito como Centro de Referência de Educação Patrimonial, espaço construído em uma escola municipal, contendo réplicas dos principais bens tombados do município e placas ilustrativas com seu histórico; e a realização do Curso de Educação Patrimonial para Professores da Rede Municipal de Ensino e da Fundação de Ensino de Contagem (ensino médio).</p>		
Ano: 2009	Vencedor: Tríade – Patrimônio Turismo Educação - DF	Projeto:
<p><b>Descrição do Projeto:</b></p> <p>A empresa Tríade – Patrimônio Turismo Educação desenvolve o Circuito Educativo BrasiliAthos, voltado para crianças das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, levando-as a conhecerem as obras de Athos Bulcão, artista plástico associado à identidade visual de Brasília. O objetivo é contribuir para a formação de cidadãos co-responsáveis na preservação do patrimônio cultural da cidade. As turismólogas Lana Guimarães, Patrícia Herzog e Tatiana Petra, especialistas em turismo e patrimônio cultural, diretoras da Tríade, explicam que a arte de Athos Bulcão é o fio condutor para estimular a criatividade nos participantes e despertar um olhar crítico e atencioso para a importância dos elementos e aspectos que propiciaram a inclusão de Brasília na lista do Patrimônio Mundial, estabelecida pela Unesco.</p> <p>A ação é desenvolvida em três dias consecutivos em escolas selecionadas, inscritas previamente. As turmas recebem dois mediadores que desenvolvem as atividades. No primeiro dia é realizada a Oficina de Conhecimento, com atividades em sala de aula, com temas que envolvem Athos Bulcão e Brasília. No segundo dia, as crianças embarcam literalmente na obra do artista. Seguindo o almanaque <i>Na Trilha dos Azulejos</i>, preparado pela Tríade, os estudantes visitam os espaços públicos que possuem obras de Athos. No terceiro dia, acontecem as Oficinas Criativas, onde os estudantes desenvolvem trabalhos com base nos conceitos e métodos utilizados por Athos Bulcão, refletindo os seus próprios sentimentos e o conhecimento na vivência da aula-passeio. Já os professores</p>		

recebem o Guia do Mestre para auxiliá-los a conhecer o universo da educação patrimonial e colaborar com o processo pedagógico. A publicação traz temas e sugestões de atividades para o desenvolvimento de outras ações em classe.

<b>Ano:</b> 2010	<b>Vencedor:</b> Diretoria de Patrimônio Artístico e Histórico-Cultural, da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Londrina - PR	<b>Projeto:</b> Projeto Educação Patrimonial
------------------	--	--

**Descrição do Projeto:** O Projeto Educação Patrimonial é realizado anualmente desde 2005. Engloba atividades e produtos desenvolvidos para professores e agentes culturais que atuam em contextos de ensino formal e informal. O objetivo é valorizar as identidades e memórias que compõem a história e a cultura londrinense. Entre as atividades, destacam-se as exposições itinerantes de acervos históricos, os cursos e os encontros de capacitação e difusão de ideias e práticas de educação patrimonial. Por sua vez, entre os produtos distribuídos para professores e estudantes estão publicações sobre políticas públicas de patrimônio cultural e os guias da Trilha Interpretativa Aventura Urbana – Centro Histórico, do Roteiro da Diversidade Religiosa e da Trilha Interpretativa das Escolas. Os três últimos impressos reúnem informações históricas de Londrina, desde a ocupação movida por investidores britânicos à sua consolidação urbana. Estão em destaque informações sobre a Antiga Estação Ferroviária, as praças, vias, edificações e o bosque da cidade, a Biblioteca Municipal, o Cine Teatro Ouro Verde, as instituições de ensino, a Catedral e os templos de diferentes religiões. Ao longo de 2010, o Projeto Educação Patrimonial oferece cursos para vitrinistas e oficinas de preparação de material didático infantil. Promove ainda uma exposição itinerante, um ciclo de capacitação de estudantes como guias turísticos e um inventário na Rua Sergipe, via da região central de Londrina onde se encontram importantes exemplares de arquitetura *art déco* e estabelecimentos comerciais e de ofícios não mais existentes em outras áreas da cidade. Fazem parte desse levantamento dois espaços que marcaram a trajetória de mudanças no município: o cadeião e a antiga rodoviária – hoje transformada no Museu de Arte de Londrina. O estudo será editado para distribuição no formato de folhetos e de CDs.

Fonte: Ceduc/Cogedip/DAF-IPHAN, ca. 2011.

## ANEXO F

**TEXTO BASE PARA UMA POLÍTICA NACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL**

**Eixos Temáticos, Diretrizes e Ações**

**Eixo Temático 1 – Perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória**

*Elaborado a partir das discussões do GT – 4 do II ENEP*

<b>Diretriz 1</b>	<b>Criar mecanismos que permitam o debate e o aprofundamento da base conceitual e dos referenciais teórico-metodológicos, bem como a sistematização e a difusão da produção bibliográfica e da diversidade de experiências e inovações na área, considerando a troca entre os diferentes campos do conhecimento tradicional e acadêmico em sua interdisciplinaridade.</b>
Ação 1	Criar linhas de incentivo, premiação e financiamento à produção científica na área de Educação Patrimonial, assim como estratégias para sua divulgação.
Ação 2	Criar e alimentar banco de experiências em Educação Patrimonial, em nível nacional e internacional, estabelecendo estratégias de difusão e popularização do acesso, tais como publicações, redes sociais, bibliotecas virtuais, entre outras.
Ação 3	Garantir e promover o registro, a interação e a visibilidade do conhecimento proveniente dos saberes, das práticas e experiências de indivíduos, grupos e comunidades.

<b>Diretriz 2</b>	<b>Fomentar e promover programas e projetos de formação interdisciplinar em diferentes espaços educativos e culturais.</b>
Ação 1	Fomentar parcerias entre instituições, profissionais e sociedade civil, com o objetivo de formar, qualificar e capacitar agentes da Educação Patrimonial.
Ação 2	Desenvolver cursos técnicos, de extensão e de pós-graduação em níveis de Lato Sensu e Stricto Sensu em Educação Patrimonial de acordo com as diretrizes da PNEP.

<b>Diretriz 3</b>	<b>Promover uma atitude pró-ativa de caráter dialógico entre a comunidade escolar e as instituições que atuam na área, mediadas pelo patrimônio cultural.</b>
<b>Ação 1</b>	Inserir, em caráter transversal, a temática do Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial de acordo com as diretrizes da PNEP nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

<b>Ação 2</b>	Fomentar a elaboração, produção, registro, intercâmbio e circulação de materiais de apoio didático de acordo com as diretrizes da PNEP para a disseminação da temática da Educação Patrimonial no ensino escolar e nos cursos de formação inicial e continuada de professores.
<b>Ação 3</b>	Viabilizar o acesso público a acervos que contenham informações sobre os bens culturais e que estejam sob a guarda de instituições públicas e privadas.
<b>Ação 4</b>	Criar mecanismos de incentivo às experiências referenciais de Educação Patrimonial na educação escolar, por meio de reconhecimento e financiamento.
<b>Ação 5</b>	Inserir ações de Educação Patrimonial de acordo com as diretrizes da PNEP no processo de educação integral, integrada, integradora e em tempo integral, contribuindo estrategicamente para o fortalecimento da PNEP e para o desenvolvimento sustentável local.

## **Eixo Temático 2 – Educação Patrimonial: participação social e sustentabilidade**

*Elaborado a partir das discussões do GT – 3 do II ENEP*

<b>Diretriz 1</b>	<b>Garantir que ações educativas antecedam e permeiem as ações reguladoras e de gestão.</b>
<b>Ação 1</b>	Criar mecanismos legais e normativos para que todos os trabalhos de instituições vinculados a bens culturais tenham por base a Educação Patrimonial, pautada na participação social.
<b>Ação 2</b>	Incorporar ações educativas pautadas nas diretrizes da PNEP no âmbito da instrução técnica dos processos de reconhecimento, acatamento, fiscalização, licenciamento e promoção do patrimônio cultural.
<b>Ação 3</b>	Incluir na gestão dos tombamentos já consolidados propostas educativas que propiciem, periodicamente, o reconhecimento, a valorização e a responsabilização coletiva pela preservação dos bens culturais por parte da população, bem como o aperfeiçoamento dos <b>critérios de avaliação</b> realizados em instâncias participativas como conselhos paritários deliberativos de ampla participação popular.

<b>Diretriz 2</b>	<b>Fomentar a participação social como locus efetivo na área da Educação Patrimonial para a elaboração de estratégias de sustentabilidade, tendo em vista a construção e aplicação de políticas em prol da justiça social, correção ecológica, viabilidade econômica e aceitação da diversidade.</b>
<b>Ação 1</b>	Reconhecer, legitimar e garantir a participação social em todas as instâncias e processos de fomento e incentivo à Educação Patrimonial.
<b>Ação 2</b>	Incentivar a criação de conselhos gestores paritários entre instâncias do governo e da sociedade no âmbito das políticas de patrimônio cultural como espaços legítimos para deliberação.
<b>Ação 3</b>	Estabelecer parâmetros para avaliação e aprovação de ações de educação patrimonial com base nas diretrizes da PNEP em processos de licenciamento ambiental e garantir a sua implementação. (sugestão de redação Cleo)



**Eixo Temático 3 – Educação Patrimonial, espaços educativos e cooperação**  
**Elaborado a partir das discussões do GT – 2 do II ENEP**

<b>Diretriz 1</b>	<b>Potencializar os espaços educativos, considerando como legítimos todos aqueles que propiciem práticas de aprendizagens coletivas reconhecidas pela comunidade local, assim como a ação educativa dos seus diversos agentes.</b>
<b>Ação 1</b>	Regulamentar, fortalecer e dar visibilidade às Casas do Patrimônio como espaços educativos e de cooperação e participação na gestão da Política Nacional de Patrimônio Cultural.
<b>Ação 2</b>	Motivar, articular e consolidar redes de agentes nos diversos espaços educativos culturais, visando estabelecer o intercâmbio entre as diferentes práticas, ampliar a reflexão metodológica e contribuir para a organização deste setor.
<b>Ação 3</b>	Articular e mobilizar representações dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nas ações e espaços educativos, tais como populações tradicionais, mestres da cultura popular, tradicional e de ofícios, lideranças étnicas, entre outros.
<b>Ação 4</b>	Criar mecanismos que garantam o fomento, o financiamento e a avaliação dos diversos espaços educativos onde acontecem ações de Educação Patrimonial.

<b>Diretriz 2</b>	<b>Garantir a constante capilaridade e gestão compartilhada dos espaços educativos entre governo e sociedade civil na implantação e no desenvolvimento da PNEP.</b>
<b>Ação 1</b>	Criação e adoção de ferramentas que garantam a comunicação, a circulação de informações e a colaboração de saberes por meio de Grupos de Trabalho, fóruns, redes e conferências com participação da sociedade civil para articulação, fomento e disseminação da PNEP.
<b>Ação 2</b>	Constituir equipes inter e multidisciplinares, promotoras de crescimento exponencial para a formação de agentes multiplicadores capazes de fortalecer as ações de Educação Patrimonial nos diferentes territórios.
<b>Ação 3</b>	Reconhecer, fomentar e promover o protagonismo dos atores sociais e instituições educativas culturais locais, identificando parceiros potenciais para a implantação da PNEP.
<b>Ação 4</b>	Potencializar e articular museus, bibliotecas, arquivos, pontos de cultura, pontos de memória, cineclubes, entre outros, como espaços educativos e de colaboração e construção de saberes.

<b>Diretriz 3</b>	<b>Propor e garantir estratégias e mecanismos que promovam o intercâmbio e a articulação entre os diversos atores envolvidos na construção das ações e na implementação das políticas de Educação Patrimonial.</b>
<b>Ação 1</b>	Constituir comitês interinstitucionais para formulação, planejamento e execução dos programas da PNEP, contemplando a participação de instâncias governamentais e da sociedade civil, atentando para a criação de um processo democrático e

	legitimador que garanta a devida representatividade da diversidade de grupos formadores da sociedade brasileira.
<b>Ação 2</b>	Promover a criação e funcionamento da Rede Nacional de Educação Patrimonial com a função de articular iniciativas, ações e redes colaborativas, bem como de promover a troca de experiência entre seus membros. (sugestão de redação Cleo)
<b>Ação 3</b>	Fomentar a realização de fóruns regionais e nacionais periódicos que contemplem relatos e trocas de experiências e propiciem o aprofundamento teórico do campo da Educação Patrimonial.

#### **Eixo Temático 4 – Educação Patrimonial, marcos legais, gestão e avaliação**

*Elaborado a partir das discussões do GT – 1 do II ENEP*

<b>Diretriz 1</b>	<b>Promover a gestão compartilhada da Política Nacional de Educação Patrimonial – PNEP com a participação dos diferentes entes federativos e da sociedade civil, garantindo-se a cooperação intersetorial, interinstitucional e o controle social.</b>
<b>Ação 1</b>	Fortalecer o campo da Educação Patrimonial na agenda do Conselho Nacional de Políticas Culturais, conselhos estaduais, do Distrito Federal, municipais e locais de cultura, de patrimônio e de educação, por meio da criação de câmaras setoriais.
<b>Ação 2</b>	Criar conselhos gestores, deliberativos e consultivos nas três esferas de governo, com representação paritária, para planejamento monitoramento e avaliação da implementação da PNEP.
<b>Ação 3</b>	Realizar fóruns nacionais bienais e apoiar a realização de fóruns regionais e locais, bem como outras formas de intercâmbios presenciais, com vistas à discussão e avaliação da implementação da PNEP.
<b>Ação 4</b>	Firmar acordos de cooperação técnica e financeira ou instrumentos semelhantes com o objetivo de implementar a PNEP.
<b>Ação 5</b>	Promover a Educação Patrimonial junto aos profissionais envolvidos com o patrimônio cultural nas diferentes esferas da sociedade e do governo.
<b>Ação 6</b>	Promover a articulação dos diferentes setores institucionais, técnicos e da sociedade civil organizada que tenham co-responsabilidade no campo das ações de Educação Patrimonial, por meio da implementação de comitês locais.

<b>Diretriz 2</b>	<b>Estabelecer procedimentos permanentes de mapeamento, monitoramento e avaliação da PNEP, incluindo a elaboração de indicadores quantitativos e qualitativos.</b>
<b>Ação 1</b>	Criar cadastro nacional de instituições que atuam com Educação Patrimonial.
<b>Ação 2</b>	Mapear programas, projetos e ações das três esferas de governo e da sociedade civil que tenham interface com a temática da Educação Patrimonial para efetivação da PNEP.
<b>Ação 3</b>	Constituir sistema de gestão da informação para acompanhamento, amplo acesso e compartilhamento de informações sobre as ações de Educação Patrimonial.

<b>Diretriz 3</b>	<b>Garantir e incrementar os recursos para a PNEP, por meio de orçamentos próprios dos governos federal, estaduais, distrital e municipais, de leis de incentivo à cultura, ações de fiscalização e de licenciamento, de acesso a fundos públicos, de recursos advindos de multas aplicadas por órgãos de proteção e de outras formas de financiamento e fomento.</b>
<b>Ação 1</b>	Criar e implementar um Programa Nacional de Educação Patrimonial, com orçamentos públicos previstos nos planos plurianuais, garantindo-se os fluxos contínuos e a sustentabilidade das ações.
<b>Ação 2</b>	Criar e fortalecer editais de fomento, financiamento e reconhecimento de ações, projetos, pesquisas e trabalhos de extensão em Educação Patrimonial.
<b>Ação 3</b>	Garantir que sejam realizadas ações de Educação Patrimonial seguindo diretrizes da PNEP, e que seja promovida sua divulgação em todas as ações implementadas pelos órgãos de patrimônio e nos processos afins ao Patrimônio Cultural selecionados e aprovados pelas leis de incentivo à cultura. (sugestão de nova redação Cleo)
<b>Ação 4</b>	Criar cargos e realizar concursos públicos para planejamento, implementação, gestão e avaliação da PNEP, nos três níveis de governo.

<b>Diretriz 4</b>	<b>Formular marcos legais que regulamentem a PNEP.</b>
<b>Ação 1</b>	Sistematizar as normas relativas à Educação Patrimonial e correlatas, aperfeiçoando-as, quando for o caso.
<b>Ação 2</b>	Elaborar e aprovar instrumentos jurídicos normativos que regulamentem a Educação Patrimonial.

<b>Diretriz 5</b>	<b>Promover e divulgar a PNEP, suas ações e resultados, garantindo a participação social por meio de canais interativos e democráticos.</b>
<b>Ação 1</b>	Criar e implementar plano nacional de comunicação, garantindo-se ações permanentes e campanhas educativas e promocionais, com a mobilização e a participação social para implementação da PNEP.
<b>Ação 2</b>	Criar canais de interlocução e ações efetivas entre os setores públicos e as instituições responsáveis pelo patrimônio por meio de convênios, consórcios e colaboração técnica.

Fonte: Documento final do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (Ouro Preto - MG, 17 a 21 de julho de 2011), ca. 2011.

## ANEXO G

### **Apresentação do programa “Casas do Patrimônio”: objetivos e diretrizes**

#### **O que são as casas do Patrimônio?**

As Casas do Patrimônio constituem-se, essencialmente, em um projeto pedagógico e de educação patrimonial. A proposta se fundamenta na necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento do Iphan com a sociedade e com o poder público. É o primeiro passo para transformar as representações regionais, escritórios técnicos do Iphan e instituições da sociedade civil em pólos de referência. Visando qualificar e atender a população residente, estudantes, professores e turistas, trabalha em uma perspectiva de diálogo e reflexão, no sentido de propiciar a participação para uma construção coletiva dessa nova postura institucional.

Trata-se de conferir transparência e ampliar os mecanismos de gestão da preservação do patrimônio cultural. Apoiando-se principalmente em ações educacionais, em parceria com escolas, instituições educativas formais e informais e demais segmentos sociais e econômicos. Além de informar e dialogar sobre as atividades e rotinas administrativas da instituição, devem ser enfatizadas as ações de qualificação e capacitação de agentes públicos e da sociedade civil. Entendendo a promoção do patrimônio cultural como um dos pilares do desenvolvimento sustentável, capaz de gerar renda e oportunidades econômicas para a população.

As Casas do Patrimônio devem atuar de maneira articulada com outras políticas públicas, especialmente aquelas promovidas pelos Ministérios da Educação, Cultura, Cidades, Justiça, Turismo e Meio-Ambiente, bem como pela gestão executiva dos Estados, do Distrito Federal e municípios.

Não há um programa de atividades e de estrutura padronizado. Cada caso, em função das características do local e de seus equipamentos, da existência e capacitação dos profissionais, do nível de interação com o poder público e demais agentes sociais, exigirá um arranjo próprio. A adequação da proposta às singularidades de cada cidade ou região é vital para o seu êxito. É essencial centrar o foco em parcerias com grupos, organizações e projetos locais de ações educativas.

#### **Quais são os objetivos das Casas do Patrimônio?**

Entre os objetivos das Casas do Patrimônio estão:

- Dotar as representações do Iphan nas unidades da federação, as instituições da sociedade civil e os poderes públicos, municipais e estaduais de uma concertação construída coletivamente, que as converta em espaços de debate e reflexão sobre o Patrimônio Cultural.
- Manter, permanentemente, informações sobre a ação institucional do Iphan de forma acessível ao público.
- Desenvolver e implementar em parceria com estados, municípios e organizações da sociedade civil, ações de educação patrimonial e de capacitação voltadas ao conhecimento, à preservação do patrimônio cultural e a implementação de atividades de turismo cultural responsável e de base comunitária.

- Estimular a participação das comunidades nas discussões e propostas de redefinição do uso social dos bens culturais.
- Promover oficinas para educadores da rede pública municipal e estadual focalizadas na interface Patrimônio e Educação com a finalidade de que venham a atuar como multiplicadores desse novo enfoque;
- Garantir o enfoque em práticas educativas interdisciplinares e com abordagens transversais, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação;
- Promover a valorização das comunidades, bem como sua capacitação e inserção tecnológica e digital por meio de oficinas de audiovisual que permitam a construção dialógica e participativa de auto-retratos na forma de registros documentais e artísticos de suas próprias tradições, histórias e manifestações culturais;
- Trabalhar na identificação de atores sociais locais responsáveis por ações educativas efetivas;
- Buscar temas geradores significativos de ações diversas para a valorização do patrimônio cultural local das diferentes comunidades;
- Valorizar ações educativas que promovam a interface entre patrimônio cultural e meio-ambiente;
- Garantir um espaço de trocas de experiências entre as iniciativas de educação patrimonial nos âmbitos local e supralocal.

Como resultados, espera-se que as Casas do Patrimônio sejam, portanto, articuladoras das ações educativas e de aproximação com as comunidades locais, papel fundamental para a efetividade de uma gestão compartilhada de preservação do patrimônio cultural.

A consciência da importância do tema Patrimônio Cultural como elemento de pertencimento dos indivíduos à sua coletividade, poderá tornar-se uma importante atitude para a formação de verdadeiros agentes do desenvolvimento local. Pretende-se que as Casas do Patrimônio contribuam para a formação de agentes multiplicadores que possam contribuir para a formulação de conceitos sócio-culturais, éticos e estéticos, bem como sobre a importância de sua preservação como garantia do direito à memória individual e coletiva.

Crianças, adolescentes, líderes comunitários, empresários entre outros segmentos da sociedade, por meio de um processo educativo, podem passar a valorizar e considerar o Patrimônio Cultural como elemento chave para um desenvolvimento sustentável. Sustentável porque permanece, porque preserva, porque educa e porque pode gerar riquezas propondo, por exemplo, a interface com o Turismo Cultural e com a Educação Ambiental.

A educação e a formação da cidadania são os fundamentos de qualquer ação, programa ou processo de preservação do patrimônio cultural. O protagonismo dos indivíduos e de suas organizações é indispensável para que se possa enfrentar o desafio do conceito de patrimônio cultural contemporâneo.

### **Qual o público alvo desta iniciativa?**

Em primeiro lugar, o público alvo foram os próprios servidores da Instituição na medida em que compreenderiam que, trabalhar nessa perspectiva de aproximação com a comunidade, permite

uma maior efetividade em suas missões institucionais. Além disso, as Casas do Patrimônio podem funcionar como local de articulação para uma política de gestão compartilhada do patrimônio cultural, conforme objetivos do Sistema Nacional do Patrimônio, que vem sendo construído pelo Iphan (ver mais detalhes no site [www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br).) assim, o público-alvo se ampliou e abarcou a sociedade civil.

### **Algumas concepções e o trabalho em equipe**

O processo de construção do projeto Casas do Patrimônio vem sendo gestado na Coordenação de Educação Patrimonial, do Departamento de Articulação e Fomento do Iphan. A idéia nasceu da necessidade de pensar as ações educativas de valorização do patrimônio cultural como parte integrante das ações institucionais. De início, o público-alvo eram as Superintendências do Iphan e seus escritórios técnicos como forma de multiplicar a necessidade dessa nova postura institucional. No entanto, percebeu-se que o envolvimento de outras instituições da sociedade civil fortalecia a rede embrionária e trazia cada vez mais pessoas que se envolviam efetivamente por serem partícipes desse processo de construção do projeto. Dessa forma, o adensamento tornou-se visível o que tornou a possibilidade de uma capilarização institucional uma realidade.

As diretrizes das ações educativas do projeto Casas do Patrimônio foram construídas e sistematizadas em um seminário que ocorreu em Nova Olinda – CE na Fundação Casa Grande , hoje, Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe e que resultou em um documento: a Carta de Nova Olinda, disponível em [www.educacaopatrimonial.wordpress.com](http://www.educacaopatrimonial.wordpress.com) .

### **Parceiros**

No decorrer das ações planejadas, foram construídas parcerias e instrumentos jurídicos para efetivação das Casas do Patrimônio. Hoje, estão em número de 06: Casa do Patrimônio de Ouro Preto – MG; Casa do Patrimônio de Pernambuco em Recife – PE; Casa do Patrimônio de João Pessoa – PB; Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Fundação Casa Grande em Nova Olinda – CE, Casa do Patrimônio do Vale do Ribeira– SP e Casa do Patrimônio Região dos Lagos – RJ.

Instituições Parceiras: TV UFOP – TV da Universidade Federal de Ouro Preto; Projetos Sentidos Urbanos , UFOP, Ouro Preto – MG; Projeto Re(vi)endo Êxodos, CEM Setor Leste, Brasília -DF; Prefeitura Municipal de Iguape – SP; Prefeitura Municipal de João Pessoa – PB; TV Casa Grande, Nova Olinda – CE; Projeto Tánkalè, Conceição das Crioulas – PE

Colaboradores pessoas físicas: André Magalhães (músico), Vanessa Louise (psicóloga docente da Universidade Regional do Cariri – CE); Evelina Grunberg (arquiteta aposentada do Iphan)

### **Diretrizes para as ações educativas nas Casas do Patrimônio**

#### **1. Incentivo à construção conjunta de *temas geradores*, característicos de cada lugar, como meio para desenvolvimento de ações diversificadas e integradas:**

A Coordenação de Educação Patrimonial/DAF a partir dos resultados dos trabalhos da reunião de Pirenópolis – GO (2008), entende que a base fundamental para qualquer ação institucional deve ser o compromisso de interlocução com as comunidades locais, com base nos princípios da educação dialógica e contextualizada nos termos de Paulo Freire e seus sucessores. Isso implica o diálogo permanente com a comunidade de forma dinâmica, buscando desenvolver ferramentas criativas, participativas e versáteis, adaptáveis aos diferentes contextos e que auxiliem no levantamento de um real diagnóstico que contemple os patrimônios culturais locais – temas geradores - passíveis, assim, de serem apropriados pelos entes locais. O foco, portanto, deve priorizar a autonomia das comunidades;

## **2. Ações de caráter distinto pedem um planejamento específico:**

Em parceria com as unidades a Coordenação de Educação Patrimonial/DAF pretende garantir a realização de oficinas específicas para sensibilização, treinamento e capacitação dos técnicos da instituição e parceiros para ações ligadas a preservação dos bens culturais tais como: trabalhos junto à rede formal de educação; processos de sensibilização/educação de diferentes segmentos da sociedade; produção de material de apoio à realização de atividades educativas etc, na busca dos temas geradores anteriormente assinalados, inclusive no intuito de trabalhar o patrimônio com públicos que não são os grupos necessariamente identificados com os acervos locais;

## **3. Promover meios de garantir continuidade e permanência às ações educativas do Iphan:**

A avaliação das propostas de ações realizada pela Coordenação de Educação Patrimonial atentará para aquelas que pretendam garantir a permanência e a autonomia das práticas cuja garantia se explicita no envolvimento das parcerias;

## **4. Criação de uma Rede de Educação Patrimonial do Iphan:**

Com a entrada no ar do novo sitio do Iphan na internet, a Coordenação de Educação Patrimonial disponibilizará espaços de discussão voltados para a educação patrimonial com acesso ao público em geral e espaço específico para discussões internas e para a divulgação de ações exemplares dentro e fora do Iphan. Neste caso, a intenção será de apoiar ações que busquem fomentar a criação ou a integração do Iphan, por meio de suas representações locais, nos fóruns culturais/patrimoniais;

## **5. Dedicar especial atenção aos processos de licenciamento no caso das ações educativas em arqueologia:**

A Coordenação de Educação Patrimonial pretende, em parceria com os demais setores da instituição discutir e propor regulamentação dos processos de licenciamento principalmente no que tange às ações educativas voltadas para o patrimônio arqueológico que devem contemplar uma perspectiva eminentemente educativa, privilegiando o processo de envolvimento da sociedade no desenvolvimento de ações de preservação. Pretende-se que as atividades não se limitem a ações de mera divulgação ou de marketing institucional;

## **6. Valorizar a memória social: centrar a ação na pessoa.**

A Coordenação de Educação Patrimonial dará ênfase no apoio às ações que busquem construir a memória coletiva a partir da socialização da memória e da experiência individual, possibilitando a inserção do indivíduo no processo construtivo da noção de patrimônio e consolidação dos laços coletivos e afetividades;

## **7. Recuperação das ações educativas anteriormente desenvolvidas pelo Iphan e pela sociedade civil organizada às quais o Iphan possa se associar:**

Em parceria com as unidades será montado um banco de informações das ações educativas levadas a efeito pelo Iphan ao longo dos anos, bem como a identificação de práticas educacionais voltadas para a preservação do patrimônio, desenvolvidas por organizações da sociedade civil e em particular aquelas agraciadas com o Prêmio Rodrigo de Melo Franco de Andrade. O intuito é o de formar um banco de projetos desenvolvidos e em andamento, acessíveis através de um banco de dados, evitando replicação de trabalho, socializando experiências e metodologias bem sucedidas e facilitando a captação de recursos;

## **8. Devem ser promovidas articulações com outras instâncias do Governo Federal, estadual e municipal para promover a Educação Patrimonial. A área central deve mapear as políticas e**

**editais de diversos órgãos que possam ser articuladas às ações do Iphan (MMA, MCidades, MDS, SEPPIR, etc):**

A Coordenação de Educação Patrimonial está empenhada em articulações junto a diferentes setores do governo no sentido de viabilizar parcerias na execução de projetos de promoção do patrimônio cultural. . Encontram-se em estágio avançado as conversas com setores do Ministério da Educação, do BNDES e Ministério da Justiça;

**9. Valorizar a multidisciplinaridade nas ações do Iphan, de modo a propiciar a diversidade de olhares sobre uma mesma realidade:**

A Coordenação de Educação Patrimonial vem promovendo, no nível da direção da casa, discussões sinalizando a importância da adoção da prática educativa em todas as ações institucionais e o envolvimento dos técnicos das diferentes áreas com o compromisso de compartilhar sistematicamente as informações sobre os trabalhos em andamento. Para tanto no novo sitio do Iphan na internet haverá espaço para que esta prática se viabilize.

Fontes: Ceduc/DAF/IPHAN, 2008.



## ANEXO H

### CARTA DE NOVA OLINDA / Programa “Casas do Patrimônio”

Em 01 de dezembro de 2009.

Reunidos na Fundação Casa Grande – Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe – entre os dias 27 de novembro e 01 de dezembro de 2009, os participantes do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio tornam público o documento final do encontro.

O objetivo do I Seminário foi avaliar a atuação das primeiras Casas do Patrimônio e elaborar diretrizes comuns para o seu funcionamento, como também propor ao Iphan a criação de instrumentos legais e administrativos que garantam a sustentabilidade da proposta. Estiveram presentes ao evento representantes e colaboradores do Iphan e das seguintes Casas do Patrimônio, implantadas durante o ano de 2009: Centro de Referência do Samba de Roda em Santo Amaro, Bahia; Casa da Baronesa, Ouro Preto, Minas Gerais; Casa do Patrimônio de Iguape, São Paulo; Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Nova Olinda, Ceará; Casa do Patrimônio de João Pessoa, Paraíba; e Casa do Patrimônio de Recife, Pernambuco.

Vale dizer que esse documento representa a culminância de um conjunto de investimentos que a área de Promoção do Iphan vem fazendo desde o ano 2000, no sentido de estruturar e consolidar um campo de trabalho para as ações educativas voltadas para o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural brasileiro. Nesse processo, é preciso reconhecer as inúmeras iniciativas de educação patrimonial implementadas pelas Superintendências e instituições ligadas ao Iphan e por diferentes organizações da sociedade civil.

Tais experiências e iniciativas alimentaram a reflexão e a construção coletiva, que se traduziram em documentos e propostas consolidados a partir dos eventos promovidos pela Coordenação de Educação Patrimonial, dos quais merecem destaque:

- a Reunião Técnica realizada em Pirenópolis, Goiás, em 2004, congregando todas as Superintendências do Iphan, considerada o marco institucional no sentido de tentar organizar e estabelecer uma ação coordenada no campo das ações de educação patrimonial;
- o 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial (I ENEP), realizado em São Cristóvão, Sergipe, em 2005, onde se buscou discutir e propor parâmetros nacionais para ações de educação patrimonial desenvolvidas nas escolas, nos museus e na sociedade civil;
- os diversos cursos sobre Educação e Patrimônio Cultural organizados por diferentes universidades do país; e, por fim,
- a Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, realizada em 2008, em Pirenópolis, que resultou na elaboração de diretrizes para a atuação das Casas do Patrimônio.

#### **Considerando que,**

1. a proposta das Casas do Patrimônio se fundamenta na necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento entre o Iphan, a sociedade e os poderes públicos locais, pois, além de informar e dialogar sobre as atividades e rotinas administrativas da instituição, buscará investir em ações de qualificação e capacitação de agentes públicos e privados e de promoção do patrimônio cultural como um dos pilares do desenvolvimento sustentável, capaz de gerar renda e de atuar a partir de noções ampliadas de patrimônio;

2. as ações educativas a serem implementadas nas Casas do Patrimônio e por ela empreendidas se estruturam a partir de diferentes perspectivas e abordagens e em cujas ações de preservação convivem noções de patrimônio, que ao mesmo tempo se confrontam e se complementam, pois estão associadas a um patrimônio considerado nacional e um patrimônio caracterizado como simbólico e identitário; um patrimônio herdado e um patrimônio reivindicado; um patrimônio material e um patrimônio imaterial; um patrimônio ligado ao Estado e um patrimônio social, étnico ou comunitário;

3. para a multiplicação do entendimento desse conceito é essencial, no Sistema Nacional de Patrimônio Cultural, a utilização de noções ampliadas de patrimônio, de museologia social e crítica, de educação dialógica, e de arte e cultura;

4. faz-se necessária também a construção coletiva de um novo protagonismo entre instituições governamentais e não-governamentais, priorizando a formulação de diretrizes básicas de ações educativas, que permitirão ao Iphan mediá-las junto à sociedade, resultando na construção de uma noção compartilhada de Patrimônio Cultural que facilite abordá-lo em sua diversidade;

Os participantes do seminário pactuaram a construção da rede das Casas do Patrimônio e, em co-responsabilidade, adotaram o seguinte conceito e o conjunto de premissas básicas, objetivos e recomendações:

Conceito:

A Casa do Patrimônio tem por objetivo constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando a fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural.

#### **PREMISSAS BÁSICAS**

- . Garantia de um espaço para colaboração de saberes e difusão do conhecimento;
- . Realização, promoção e fomento das ações educativas e articulação das áreas de patrimônio cultural, meio ambiente e turismo, entre outros campos da ação pública;
- . Manutenção e disponibilização das informações e acervos sobre o patrimônio para acesso da população;
- . Estímulo à participação da população na gestão da proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural;
- . Promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e à qualificação de profissionais para atuar na área;
- . Fomento e fortalecimento da atuação em redes sociais de cooperação institucional e com a comunidade;
- . Reconhecimento da importância da preservação do patrimônio cultural.

#### **OBJETIVOS**

- . Criar canais de interlocução com a sociedade e com os setores públicos responsáveis pelo patrimônio cultural;
- . Identificar e fortalecer os vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural;
- . Incentivar a participação social na gestão e proteção dos bens culturais;

- . Incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural ao desenvolvimento social e econômico;
- . Aperfeiçoar as ações focadas nas expressões culturais locais e territoriais, contribuindo para a construção de mecanismos de apoio junto às comunidades, aos profissionais e gestores da área, às associações civis, às entidades de classe, às instituições de ensino e aos setores públicos, para uma melhor compreensão das realidades locais;
- . Fomentar a apropriação, manutenção e valorização da identidade e dos aspectos históricos, culturais, artísticos e naturais locais, territoriais, regionais, nacionais, e internacionais, em prol do desenvolvimento sustentável e da melhoria da qualidade de vida.

## **ESTRATÉGIAS**

- . Mapeamento dos investimentos e políticas de fomento consonantes com as noções ampliadas de patrimônio, museologia social, educação dialógica, arte e cultura no Sistema Nacional de Patrimônio Cultural;
- . Educação patrimonial como tema transversal e interdisciplinar;
- . Elaboração de regimento próprio para cada Casa do Patrimônio;
- . Plano de trabalho continuado;
- . Articulação e aglutinação de ações educativas junto à comunidade;
- . Elaboração de plano de comunicação nacional, estadual e municipal para as Casas do Patrimônio;
- . Envolvimento das instituições educacionais formais e informais nos processos de educação patrimonial;
- . Envolvimento de artistas, agentes e instituições culturais nos processos de educação patrimonial;
- . Garantia da manutenção do conceito gerador para o fortalecimento da identidade do projeto Casas do Patrimônio;
- . Garantia de autonomia à gestão local;
- . Promoção de ações de sensibilização e aproximação para estimular o protagonismo dos atores sociais;
- . Articulação da rede das Casas do Patrimônio com as redes já estabelecidas, tanto pelo Ministério da Cultura como pelos demais parceiros a serem mapeados;
- . Articulação com instituições de ensino e pesquisa, a partir de programas de colaboração técnica e convênios;
- . Adoção de modelos de gestão do patrimônio cultural que tenham como perspectiva uma proposta de colaboração de saberes;
- . Estímulo aos estados e municípios para a criação de instrumentos legais que garantam suas participações continuadas nas Casas do Patrimônio;

- . Construção de uma rede integrada das Casas do Patrimônio e de instrumentos de operacionalização e manutenção, tais como:

### **FORMAÇÃO DA REDE DAS CASAS DO PATRIMÔNIO**

- . Criação do portal virtual integrado das Casas do Patrimônio;
- . Visitas/missões técnicas periódicas entre Casas do Patrimônio para troca de experiências, incluindo estágios e residências criativas para colaboração de saberes;
- . Circulação de informações, produtos editoriais e exposições;
- . Fórum permanente de debate com encontros presenciais periódicos;
- . Seminário nacional, de periodicidade anual, para avaliação das Casas do Patrimônio;
- . Criação de banco de ações referenciais em educação patrimonial;

### **ASPECTOS ESTRUTURAIS**

- . Criação do Programa Nacional de Educação Patrimonial;
- . Definição de instrumentos jurídicos e normativos para as Casas do Patrimônio;
- . Criação de Conselhos Gestores e/ou Consultivos formados por parceiros comprometidos com a gestão e a manutenção da casa;
- . Identificação de parceiros potenciais;
- . Criação do sistema de planejamento, monitoramento e avaliação da rede e das Casas do Patrimônio;
- . Adoção de modelo de gestão participativa com o funcionamento sistêmico de instâncias e espaços de reflexão e avaliação;
- . Garantia da presença do Iphan na implantação e funcionamento das Casas do Patrimônio;

### **ASPECTOS OPERACIONAIS**

- . Formação de equipe de gestão;
- . Definição de garantias de orçamento de quadro de pessoal e da responsabilidade dos entes parceiros na sua manutenção;
- . Qualificação continuada do quadro de pessoal da Casa do Patrimônio;
- . Elaboração de cronograma de atividades em consonância com o planejamento estratégico construído de forma compartilhada entre os parceiros da Casa do Patrimônio.

### **RECOMENDAÇÕES AO IPHAN**

- . Estabelecer como princípio que a ação educativa seja componente de todas as ações institucionais de gestão do patrimônio, com previsão de recursos específicos;
- . Formulação do planejamento plurianual compartilhado com a rede das Casas do Patrimônio ;

- . Orientação para que percentual de recursos referentes à educação patrimonial relativo a pesquisas arqueológicas outorgadas pelo Iphan seja destinado às ações educativas das Casas do Patrimônio;
- . Articulações para que haja vinculação orçamentária ao Fundo Nacional de Cultura-FNC, com a perspectiva de ser incorporado ao Fundo Setorial do Patrimônio Cultural;
- . Definição de modelo de gestão por meio de Termo de Compromisso ou Contrato de Gestão (DAF Iphan/ Unidades / Parceiros);
- . Criação de um edital anual de fomento às ações educativas, acompanhadas de pesquisa e divulgação, das Casas do Patrimônio.
- . Estruturação e/ou aquisição de espaço físico próprio para as Casas do Patrimônio, preferencialmente integrados às atividades institucionais;
- . Qualificação do corpo técnico e administrativo do Iphan para atuação junto às Casas do Patrimônio.

**ASSINAM:**

Aguinaldo Ribeiro de Carvalho – Casa do

Patrimônio de Iguape/SP

Alexandra Virginia Mota – Museu de Arte Contemporânea – UFF/RJ

Átila Bezerra Tolentino – Gestor Iphan/PB

Carina Mendes dos Santos Melo – Arquiteta da Superintendência do Iphan/SP

Carlos Alberto Pereira Junior – Secretário Municipal de Cultura – Iguape/SP

Célia Perdigão – Iphan/CE

Celmar Ataídes Junior – Diretor da TV da Universidade Federal de Ouro Preto/MG

Claudia Itaboraí Ferraz – Psicóloga da Prefeitura Municipal de Ouro Preto/MG

Elizabeth Vicari – Laboep – Universidade Federal Fluminense/RJ

Evelina Grumberg – Museu da Abolição – Recife/PE

Fernanda Rocha – Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB

Francisco Allemberg – Presidente da Fundação Casa Grande/CE

Frederico Faria Neves Almeida – Superintendente do Iphan em Pernambuco

Guilherme Carvalho da Silva – Centro Nacional de Arqueologia – CNA/Iphan

Ítala Byanca M. da Silva – Iphan/CE

Ivarnice Gomes Wolf – Iphan/Bahia

José Clodovel de Arruda Coelho Neto – Superintendente do Iphan no Ceará

Josélia de Almeida Martins – Secretária Municipal de Educação de João Pessoa/PB

Josilane Maria do Nascimento Aires – Coordenadoria do Patrimônio Cultural de João Pessoa/PB

Juca Villaschi – Chefe do Departamento de Turismo da UFOP – Ouro Preto/MG

Leonardo Falangola Martins - Arquiteto IPHAN/SP

Luciana Moreira – Casa do Patrimônio de Iguape/SP

Luis Guilherme Vergara – Universidade Federal Fluminense/RJ

Márcia Rollemberg – Diretora do Departamento de Articulação e Fomento – Iphan

Maria das Mercês Torres Parente – Consultora do Ministério do Turismo

Maria Elizabeth Negrão – Prefeita Municipal de Iguape/SP

Maria Emilia Lopes – Iphan/PE

Maria Olga Enrique Silva – Iphan – João Pessoa/PB

Maria Hosana Magalhães Viana – Secretária de Educação do Ceará

Marinalva Batista Santos – Iphan/Bahia

Pedro Gustavo M. Clerot – Coordenação de Educação Patrimonial – Iphan

Rosana Magalhães – Secretária de Educação do Ceará

Rosemeire Castanha – Iphan/SP

Rosiane Limaverde – Fundação Casa Grande Nova Olinda/CE

Simone Monteiro Silvestre – Iphan – Ouro Preto/MG

Simone Scifoni – Universidade de São Paulo

Sônia Rampin Florêncio – Coordenação de Educação Patrimonial – Iphan

Tadeu Gonçalves – Coordenador de Educação Patrimonial – Iphan

**ANEXO I**

Educação Patrimonial: as práticas em Minas e no restante do país

#### 4.4. O perfil dos respondentes

Nesta seção identificamos o perfil profissional das pessoas que vêm atuando com educação patrimonial, bem como o perfil das instituições que vêm atuando nesta seara.

##### a. Módulo Institucional

Neste módulo há um equilíbrio entre as instituições de cunho cultural e educacional. Cada um destes grupos se fez representar em 43,7% dos questionários, igualmente, sem descartar as possibilidades de interseção, ou seja, aquelas instituições que se declaram ao mesmo tempo de ordem cultural e educacional<sup>134</sup>.

Há, ainda, o predomínio de instituições públicas municipais dentre as que responderam ao questionário. As instituições privadas constituem 15,5% das instituições respondentes (tabela 4).

Tabela 4: Natureza das instituições que responderam o Módulo Institucional – 2005-2006.

Instituições		%
Públicas		73,2
Municipais	43,0	
Estaduais	10,0	
Federais	18,7	
Distrito federal	1,5	
Privadas		15,5
Âmbito local	2,8	
Âmbito regional	5,7	
Âmbito nacional	7,0	
Terceiro setor		9,9
Erro		1,4
Total		100

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de Estudos Históricos e Culturais (Cehc).

O grupo arquivo/museus se fez representar em 29,6% dos questionários (tabela 5). Os museus estão presentes em 14,1% dos questionários do Módulo Institucional, os arquivos em 11,3% e as instituições que se intitulam simultaneamente arquivo e museu em 4,2%.

Em relação aos arquivos:

- 50% não detalharam o perfil;
- 25% são arquivos municipais;
- 12,5% são arquivos históricos;

<sup>134</sup> Na categoria cultural foram agrupados arquivos, bibliotecas, institutos de patrimônio, instituição voltada para a cultura e museus. Na categoria de ordem educacional foram agrupadas as escolas, instituições voltadas para educação, faculdades e universidades.



- 12,5% são de registros gerais;

Em relação aos museus:

- 30% deles são históricos;
- 10% arqueológicos;
- 10% de ciências e cultura;
- 10% de arte;
- 10% locais;
- 10% sobre escravos;
- 10% sobre política;
- 10% não especificaram a resposta.

Três instituições são, além de outras classificações, museu e arquivo simultaneamente:

- A Divisão de Patrimônio Histórico de Patos de Minas (MG).
- Fundação Educacional Barriga Verde, de Orleans (SC).
- O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, do Rio de Janeiro (RJ).

Todos os respondentes tiveram um alto grau de envolvimento com as experiências que relataram, o que os capacita para discorrer sobre o assunto (tabela 6).

Tabela 5: Segmento das instituições que responderam o Módulo Institucional – Brasil – 2005/2006.

Segmento da instituição	%
arquivo	15,5
biblioteca	9,9
empresa	5,6
escola de ensino fundamental	2,8
escola de ensino médio	-
escola de ensino fundamental e médio	5,6
escritório	-
instituto de patrimônio	16,9
instituição voltada para a cultura (1)	19,7
instituição voltada para a educação (2)	14,1
instituição voltada para o turismo	2,8
museu	18,3
ong	11,3
faculdade/universidade	21,1
outro	11,3

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de estudos Históricos e Culturais (Cehc).

Notas: pergunta de múltipla escolha não excludente.

(1) exceto museu.

(2) exceto escolas, faculdades e universidades.

Tabela 6: Tipo de envolvimento do respondente com a experiência relatada no Módulo Institucional – Brasil – 2005-2006.

Tipo de envolvimento com a experiência relatada	%
participou nas fases de elaboração e de implementação do projeto	84,5
participou proferindo palestras/aulas	67,6
participou realizando oficinas/ capacitação	52,1
elaborou material didático	46,5
participou como observador	14,1
coordenador	12,7
outro tipo de participação	8,5
participou como monitor ou estagiário	5,6
participou apenas na fase de elaboração do projeto	4,2
participou apenas na fase implementação do projeto	4,2
NR	2,8

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de Estudos Históricos e Culturais (Cehc).

Nota: Pergunta de múltipla escolha não excludente.

b. Módulo Pessoa Física

Todos os respondentes deste módulo já concluíram o segundo grau. A maioria possui graduação e especialização (tabela 7). Houve um predomínio de professores, seguido por profissionais da área de arquitetura e/ou urbanismo (tabela 8).

A condição de servidor público predomina sobre a de profissionais autônomos e 10,2% dos respondentes encontrava-se na condição de "não empregado" (tabela 9). Dentre os que preencheram a resposta "outro", três deles não especificaram do que se trata e os demais são: militar, cooperado e bolsista.

Todos os respondentes tiveram um alto grau de envolvimento com as experiências que relataram (tabela 10).

Tabela 7: Grau de escolaridade dos respondentes do Módulo Pessoa Física – Brasil – 2005-2006.

Grau de escolaridade de pessoa física	Frequência	%
universitário	3	6,1
graduação	14	28,6
especialização	16	32,7
nível mestrado	11	22,4
nível doutorado/acima	5	10,2
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de Estudos Históricos e Culturais (Cehc).

Tabela 8: Atuação profissional dos respondentes do Módulo Pessoa Física – Brasil – 2005-2006.

Atuação profissional	Frequência	
	Abs.	%
Arqueologia	1	2,0
Arquitetura e urbanismo	6	12,2
Arte-educação	2	4,1
Biblioteconomia	1	2,0
Consultoria	2	4,1
Empreendimentos culturais	1	2,0
Empreendimentos e educação	1	2,0
Ensino/pedagogia	19	38,8
História	1	2,0
Jornalismo/publicidade	1	2,0
Museologia e educação	2	4,1
Musicologia	1	2,0
Pesquisa e planejamento	2	4,1
Projetos Sociais	1	2,0
Restauração	1	2,0
Serviço público	2	4,1
Turismo	1	2,0
NR	4	8,2
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de Estudos Históricos e Culturais (Cehc).

Tabela 9: situação empregatícia dos respondentes do Módulo Pessoa Física – Brasil – 2005-2006.

Situação empregatícia	Frequência	
	Abs.	%
servidor público	17	34,7
profissional autônomo	12	24,5
outro	6	12,2
não empregado	5	10,2
assalariado setor privado	4	8,2
empresário	2	4,1
não se aplica	1	2,0
não respondeu	2	4,1
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de Estudos Históricos e Culturais (Cehc).

Tabela 10: Tipo de envolvimento dos respondentes do Módulo Pessoa Física com a experiência relatada. Brasil – 2005-2006.

Tipo de envolvimento com a experiência	% em relação ao Módulo Institucional
participou nas fases de elaboração e de implementação do projeto	73,5
elaborou material didático	69,4
participou proferindo palestras/aulas	65,3
participou realizando oficinas/ capacitação	51,0
participou como monitor ou estagiário	20,4
participou como observador	10,2
outro tipo de participação	6,1
coordenador	6,1
participou apenas na fase de elaboração do projeto	4,1
divulgação	4,1
participou apenas na fase implementação do projeto	2,0

Fonte: Fundação João Pinheiro (FJP). Centro de Estudos Históricos e Culturais (Cehc).

Nota: Pergunta de múltipla escolha não excludente.

## **ANEXO J**

Carta de los Alcades 2007– La ciudad de los niños

A la atención del Sr./a Alcalde/sa

Madrid, Octubre de 2007

Estimado amigo/a:

El pasado mes de abril y ante la proximidad de las elecciones municipales, redactamos un Manifiesto a favor de la Participación de la Infancia, que fue apoyado por numerosas personas del mundo del pensamiento, la cultura, la educación, la política y ciudadanos en general.

En estos momentos, en los que ya han pasado los primeros cien días de su mandato, necesarios para la organización de las medidas más urgentes que todo gobierno precisa, nos dirigimos Vd. como responsable de la política municipal para animarle a impulsar procesos de participación ciudadana protagonizados por la infancia de su municipio. La participación infantil es un derecho que aparece reconocido tanto en la Declaración Universal de los Derechos de los Niños como en la legislación del Parlamento Español y en las de las Comunidades Autónomas.

Nuestro grupo "La Ciudad de los Niños" de Acción Educativa trabaja desde hace años, en la idea de que los niños y niñas sean el parámetro ambiental para evaluar la calidad de un espacio urbano. Si la ciudad es buena para los niños, también lo será para otros colectivos más. Será, en definitiva, una ciudad buena para todos.

La sociedad necesita propuestas políticas y ciudadanas que faciliten y favorezcan la diversidad y que en esa diversidad se reconozca la gran diferencia entre el pensamiento infantil y el pensamiento adulto.

Desde "La Ciudad de los Niños" defendemos el derecho de los niños a ser valorados por lo que son en este momento y no sólo por lo que serán más tarde. Que sean considerados ciudadanos con presente, con derecho a expresar sus opiniones, sus necesidades, sus inquietudes... Estamos seguros de que Vd. comparte esta preocupación con nosotros. De que se encuentra en estos momentos diseñando políticas de infancia con una dimensión de ciudadanía plena para los cuatro años que tiene por delante. Le animamos a que lo haga, con generosidad en sus objetivos, y en sus presupuestos y le ofrecemos nuestra experiencia y nuestra colaboración en este reto tan apasionante en el que está trabajando.

Aprovechamos para anunciarle que la próxima primavera celebraremos el V Encuentro Nacional de Participación Infantil "La Ciudad de los Niños. Si tiene alguna experiencia de participación infantil de su municipio que quiera compartir, envíenos una pequeña memoria para poner en el panel de experiencias. Nuestro correo es [ciuninos@accioneducativa-mrp.org](mailto:ciuninos@accioneducativa-mrp.org).

Reciba un cordial saludo.

Grupo de trabajo La Ciudad de los Niños



**Acción Educativa**

c/Luis Vélez de Guevara, 8

28018 Madrid

Teléfono 914 295 029

correo electrónico: [ciuninos@accioneducativa-mrp.org](mailto:ciuninos@accioneducativa-mrp.org)

## **ANEXO K**

Manifiesto 2007– La ciudad de los niños

# LA CIUDAD Y LOS NIÑOS

## **Manifiesto a favor de una nueva relación entre la infancia y la ciudad, propuesto por el grupo de trabajo de La ciudad de los niños de Acción Educativa de Madrid.**

La ciudad actual ha ido cambiando, se ha hecho cada vez más grande, más dispersa, por ello más distante, con un tráfico creciente, cuyos vehículos, incluso parados, acaparan el espacio urbano.

Esta misma ciudad ha ido especializando sus espacios con actividades diferentes, aunque todas ellas necesarias para nuestra vida: el lugar de trabajo, el de la vivienda, el de la compra, el del ocio, el de estudio, el de la relación, etc.

Quienes más han notado estos cambios son las personas más débiles: niños, ancianos, discapacitados... Los más débiles, que son los más dependientes.

Una ciudad que quiera comportarse como tal debe ocuparse de sus ciudadanos, de todos. Debe tomar decisiones para hacer su vida más fácil y agradable, especialmente la de los niños y niñas, que son quienes más necesitan relacionarse y jugar, para crecer sanos y madurar como personas. Pero ¿dónde pueden jugar? Cada vez les resulta más difícil. Los espacios libres y próximos se reducen. En las escaleras de las casas y en el interior de las urbanizaciones, con frecuencia, está prohibido.

¿Dónde pueden encontrarse? Las calles y las aceras están ocupadas. En las plazas se molesta o están repletas de coches.

¿Dónde pueden perderse un poco de la mirada de los adultos para ir construyendo su autonomía? Los jardines y parques están lejos para que vayan solos.

Esta ciudad que tenemos necesita cambios. Necesita propuestas que ayuden a humanizarla, que faciliten la convivencia y la integración de los más pequeños. Que a través de ellos se favorezca una vida más agradable y segura para los adultos.

Estos cambios deben realizarse en colaboración con las personas que tienen poco años. Su percepción de la ciudad, su observación de la realidad, sus necesidades, sus soluciones, no son idénticas a las de los mayores. Estamos perdiendo la posibilidad de resolver algunos de los problemas y necesidades por el solo hecho de no consultarles, de no incorporarlos al debate y a la búsqueda de soluciones para los mismos.

¿Por qué debemos contar con la infancia?

Primero, porque tienen derecho a opinar e intervenir en aquellas cuestiones que les afectan, que son casi todas. Así lo reconocen la Convención de los Derechos del Niño y la legislación del Parlamento Español y de las Comunidades Autónomas.

Segundo, porque nuestro futuro está en sus manos y nos interesa, por ello, que crezcan y se desarrollen en espacios y en condiciones excelentes.

Tercero, porque, si la ciudad es buena para ellos, lo será para todos y en especial para los más débiles y dependientes.

En estos momentos en que se plantea una campaña electoral para renovar a los responsables políticos de los Ayuntamientos, nos atrevemos a pedirles que







## ANEXO L

### “El Consejo de los Niños”<sup>198</sup>: Estructura y funcionamiento

#### ¿Quién constituye el Consejo?

- Dos responsables o coordinadores, cuyo perfil más apropiado sería el de personas sensibles a la participación de niños y niñas en la construcción de su ciudad.

Sus tareas son la coordinación del Consejo y de sus reuniones, el trabajo con los niños y niñas y el contacto con centros escolares y Ayuntamiento.

- 16 niños y niñas, de 5º y 6º de Educación Primaria, que voluntariamente quieran ser representantes de los niños y niñas de la ciudad en el Consejo. Preferentemente se dará la opción de que sea un niño y una niña de cada escuela. La permanencia de cada representante en el Consejo será de dos años, renovándose la mitad cada año.

#### ¿Cómo se eligen los representantes del Consejo?

Para la elección de representantes se realizará un contacto previo con el director y el profesorado de las escuelas interesadas, para explicarles el procedimiento. Así como para solicitar su colaboración en la creación de un espacio de intercambio e información del Consejo en el propio centro escolar, como puede ser un sencillo buzón de sugerencias o tablón informativo.

#### ¿Cada cuánto tiempo se reúne el Consejo?

Se sugiere un mínimo de una reunión mensual. Al principio será necesario hacer reuniones con más frecuencia.

#### ¿Cómo se comunica el Consejo con los demás niños y niñas de la ciudad?

Mediante:

- Una página del Consejo en la prensa local, programas de radio y TV local, si los hubiere, difusión de carteles, octavillas.
- Un tablón informativo y buzón de sugerencias del Consejo en cada centro escolar.
- Un buzón de sugerencias en la sede del propio Consejo.
- Un día de información del Consejo a los demás niños y niñas.
- Participación de los técnicos del Ayuntamiento y otros expertos.

### Organización y desarrollo

#### **Fase I: fase previa**

- Presentación al Alcalde. Asunción del proyecto mediante compromiso escrito y asignación de persona responsable.
- Reunión de algunas personas del grupo de trabajo de Acción Educativa con los responsables del Ayuntamiento y personas coordinadoras del Consejo, para clarificar el desarrollo del proceso.
- Previsión de presupuesto para formación de los responsables.

#### **Fase II: Sensibilización previa**

- Acto público dirigido a la ciudadanía en general (conferencia), en la cual se explique la filosofía y objetivos del proyecto, con el fin de movilizar la concienciación ciudadana.
- Invitación, desde la Alcaldía, a centros escolares y otras entidades para su adhesión al proyecto.

---

<sup>198</sup> “El Consejo de los Niños”, formado e coordinado por Acción Educativa, é apresentado ilustrando a normativa elaborada pelo grupo de trabalho da instituição.

- Reunión informativa con directores y profesores de centros escolares, asociaciones de padres y madres y otras entidades.
- Tres o cuatro sesiones de trabajo por aula previas a la constitución del Consejo, para sensibilizar e informar a todos los niños y las niñas sobre las funciones del Consejo.
- Elección de los niños y niñas que componen el Consejo (número de participantes, formas de elección).
- Acto público de inicio del Consejo en el Ayuntamiento: constitución del Consejo y propuesta del Alcalde.

### **Fase III: Inicio y desarrollo de las reuniones del Consejo**

- Detección de inquietudes y necesidades de los niños y niñas.
- Concreción de temas en los que se va a centrar el Consejo para intervenir.
- Elaboración de propuestas concretas.
- Puesta en marcha de las actuaciones de comunicación y relaciones.

### **Fase IV: Participación en una sesión extraordinaria del Pleno Municipal**

- En esta sesión extraordinaria el Consejo participará con derecho de palabra en representación de los niños y niñas de la ciudad.

### **Fase V: Ejecución de propuestas presentadas por el Consejo**

- Compromiso del Pleno Municipal de tomar en cuenta y en lo posible llevar a cabo los proyectos presentados por el Consejo, justificando con argumentos, en su caso, las razones que impiden su realización.
- Creación de talleres que desarrollen los proyectos aprobados para su realización, tanto en su fase inicial como en el seguimiento de su realización.

### **Recursos necesarios**

- Designación de una o dos personas como coordinadores y dinamizadores del Consejo.
- Disponibilidad de un local para las reuniones del Consejo de los niños y niñas.
- Cierta material fungible para el trabajo: lápices, pinturas, cuadernos, cartulinas, etc.
- Aprobación de un presupuesto para su funcionamiento.
- Espacio de trabajo para las comisiones que se creen dentro del Consejo.
- Disponibilidad de un ordenador con dirección de correo electrónico y teléfono.

Por último, es conveniente prever alguna asignación presupuestaria para actuaciones extraordinarias relacionadas con el Consejo.

## ANEXO M

### “12 Compromisos Profesionales para una Nueva Educación”<sup>199</sup>

1. Trataremos de que nuestras clases sean experiencias culturales alternativas a los modelos sociales dominantes.
2. Consideraremos las materias de enseñanza como medios para promover la formación integral de los alumnos.
3. Formularemos los contenidos como una integración equilibrada de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética de la persona.
4. Consideraremos los contenidos de forma relativa, abierta y procesual.
5. Elaboraremos los contenidos a partir de referente metadisciplinarios, disciplinares, sociales y personales (las concepciones e intereses de los alumnos).
6. Trataremos de que nuestra enseñanza promueva el enriquecimiento crítico de las concepciones e intereses de los alumnos.
7. Desarrollaremos una metodología basada en la investigación de problemas funcionales y relevantes.
8. Consideraremos la evaluación como un proceso participativo para el desarrollo integral del alumnado y la mejora de nuestra actuación docente.
9. Evitaremos calificar y, si lo hacemos, será un proceso negociado que no mida el conocimiento de los alumnos.
10. Trataremos a nuestros alumnos como personas con derechos, y no sólo con deberes, y defenderemos que puedan ejercerlos de manera efectiva.
11. Desarrollaremos nuestra autonomía y nuestra responsabilidad profesional, especialmente en el ámbito de las decisiones curriculares.
12. Trataremos de promover un conocimiento y una práctica profesional coherentes con los principios anteriores.

Fonte: Accion Educativa/Red Ires, ca. 2010.

---

<sup>199</sup> Red Ires é uma rede de professores e educadores de escolas públicas de Madrid que participou do VI Encontro La ciudad de los niños. Estes doze compromissos compõem o seu MANIFIESTO POR UNA NUEVA EDUCACIÓN.

## **ANEXO N**

### Carta das Cidades Educadoras

# **CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS**

Proposta Definitiva, Novembro de 2004

## **CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS**

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

### **PREÂMBULO**

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.



As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A protecção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

## **PRINCÍPIOS**

### **I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA**

**-1-**

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

**- 2-**

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, a qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal numa cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

## **2 – O COMPROMISSO DA CIDADE**

**- 7-**

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

**- 8-**

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

**- 9-**

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

**- 10-**

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

**- 11-**

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12-

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

### **3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS**

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados , que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível , a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

\*\*\*\*\*

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

**ANEXO O**

Estatuto da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AIEC)



## ESTATUTOS DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS

### **TITULO I : DENOMINACION**

- **CAPITULO I : Constitución y fines de la Asociación**
  - Del Artículo 1 al Artículo 6
- **CAPITULO II : De los miembros de la AICE, sus derechos y obligaciones**
  - Del Artículo 7 al Artículo 10

### **TITULO II : DE LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA AICE**

- Artículo 11
- **CAPÍTULO I : De la Asamblea o Asamblea General**
  - Del Artículo 12 al Artículo 18
- **CAPITULO II : Del Comité Ejecutivo**
  - Del Artículo 19 al Artículo 24
- **CAPITULO III : Del/la Presidente/a y del/la Vicepresidente/a**
  - Artículo 25
- **CAPITULO IV : De la Secretaría y Secretaria/o General**
  - Artículo 26 y Artículo 27
- **CAPITULO V : Del/la Tesorero/a**
  - Artículo 28
- **CAPITULO VI : Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y otras Agrupaciones**
  - Artículo 29

### **TITULO III : DEL REGIMEN ECONOMICO DE LA AICE**

- Del Artículo 30 al Artículo 35

### **TITULO IV : IDIOMAS Y FACULTAD INTERPRETATIVA**

- Artículo 36 y Artículo 37

### **TITULO V : DEL REGIMEN DISCIPLINARIO**

- Artículo 38 y Artículo 39

### **TITULO VI : DE LA DISOLUCION DE LA AICE**

- Artículo 40 y Artículo 41

### **TITULO VII: ARBITRAJE**

- Artículo 42

## ESTATUTOS

### ASOCIACION INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS

#### TITULO I

##### Denominación

#### CAPITULO I

##### Constitución y fines de la Asociación

ARTICULO 1º.- Se constituye por tiempo indefinido la "Asociación Internacional de Ciudades Educadoras" –de aquí en adelante denominada AICE- en régimen de autonomía y en el marco delimitado por la legislación vigente en España. (En inglés International Association of Educating Cities y en francés Association Internationale des Villes Educatrices).

ARTICULO 2º: La AICE se regirá por estos estatutos y demás normas que los desarrollen, y en lo no previsto expresamente en ellos, se aplicará la legislación española vigente en cada momento.

ARTICULO 3º.- La AICE es una asociación de gobiernos locales sin finalidad de lucro que tiene la personalidad jurídica, conforme a la ley española, y capacidad plena de obrar para llevar a cabo los fines que se propone así como administrar y disponer de sus bienes.

ARTICULO 4º.- La AICE se constituye como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos de las ciudades, interesados en el cumplimiento de los principios establecidos en la Carta de Ciudades Educadoras, documento que se acompaña como Anexo I, formando parte integrante de los presentes estatutos.

Los fines por los cuales la AICE se constituye son:

- a) Proclamar y reclamar la importancia de la educación en la ciudad.
- b) Poner de relieve las vertientes educativas de los proyectos políticos de las ciudades asociadas.
- c) Promover, inspirar, fomentar, velar por el cumplimiento de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona) en las ciudades miembros, así como asesorar e informar a los miembros sobre el fomento e implantación de los mismos.
- d) Representar a los Asociados en la ejecución de los fines asociativos, relacionándose y colaborando con organizaciones internacionales, estados, entidades territoriales de todo tipo, de manera que la AICE sea un interlocutor válido y significativo en los procesos de influencia, negociación, decisión y redacción.
- e) Establecer relación y colaboración con otras asociaciones, federaciones, agrupaciones o redes territoriales y, en especial, de ciudades, en ámbitos de acción similares, complementarios o concurrentes.

- f) Cooperar en todos los ámbitos territoriales en el marco de los fines de la presente asociación.
- g) Impulsar la adhesión a la Asociación de ciudades de todo el mundo.
- h) Impulsar la profundización del concepto de Ciudad Educadora y sus aplicaciones concretas en las políticas de las ciudades a través de intercambios, de encuentros, de proyectos comunes, de congresos y de todas las actividades e iniciativas que refuercen los lazos entre las ciudades asociadas, en el ámbito de las delegaciones, redes territoriales, redes temáticas, y otras agrupaciones.

ARTICULO 5º. - La AICE desarrollará sus actividades en todos los países del mundo.

Su sede social está situada en Calle Avinyó, 15 – 08002-Barcelona (España). El cambio de sede social dentro del territorio español<sup>1</sup> requerirá la decisión del pleno del Comité Ejecutivo, mediante acuerdo unánime de todos sus miembros, debiéndolo poner en conocimiento de la primera Asamblea General que se celebre para su ratificación. Dicho cambio será comunicado al Registro Nacional de Asociaciones, mediante certificado del acuerdo correspondiente.

Asimismo promoverá, en lo posible, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la organización y funcionamiento de la propia asociación.

ARTÍCULO 6º. - La Asociación podrá constituirse en federación o confederación, y unirse con terceros en federaciones, confederaciones, agrupaciones o uniones, por acuerdo expreso y con el voto favorable de dos tercios del órgano competente.

## CAPITULO II

De los miembros de la AICE, sus derechos y obligaciones.

ARTICULO 7º. - Todas las ciudades del mundo pueden adherirse a la AICE a través de sus gobiernos locales, de acuerdo con el procedimiento establecido en el Reglamento Interno.

ARTICULO 8º. - Los derechos que corresponden a los miembros de la AICE son los siguientes:

- a) Participar en la dirección, la gestión y en las actividades de la AICE.
- b) Asistir a las reuniones de la Asamblea General con voz y voto.
- c) Elegir los miembros del Comité Ejecutivo.
- d) Presentar su candidatura a cualquier cargo de los órganos de gobierno de la AICE.
- e) Solicitar información relativa al desarrollo de la actividad de la Asociación, a la gestión del Comité Ejecutivo, y sobre el estado de cuentas y administración de la AICE, de acuerdo con lo que se prevea en el Reglamento Interno.

---

<sup>1</sup> Solamente es posible el cambio de sede o domicilio social dentro del territorio español, ya que la AICE es una sociedad constituida conforme a la legislación española, la cual exige que toda asociación inscrita en España tenga su sede social en este territorio.

- f) Tener acceso al Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras para la consulta de datos y la aportación de nuevas experiencias y poder disponer de una página web propia en el portal de la Asociación para informar de las actividades de la ciudad en la línea de la Carta
- g) Obtener información relativa a las actividades de la AICE.
- h) Presentar su candidatura a la organización de un Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- i) Obtener tutela y asesoramiento de la Asociación en el desarrollo e implantación de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona).
- j) Ser oído con carácter previo a la adopción de medidas sancionadoras (disciplinarias) y ser informado de los hechos que den lugar a tales medidas, debiendo ser motivado el acuerdo que, en su caso, determine su eventual adopción.

ARTICULO 9º. - Los miembros de la AICE tendrán las siguientes obligaciones:

- a) Respetar, promover y desarrollar los principios de la Carta de Ciudades Educadoras en su ámbito de influencia.
- b) Asistir a los actos de la AICE y cumplir los acuerdos adoptados en la Asamblea General y en el Comité Ejecutivo.
- c) Satisfacer puntualmente las cuotas que se establezcan. Las consecuencias de su incumplimiento están descritas en el Reglamento Interno.
- d) Ajustar su actuación a las normas legales y/o estatutarias de la AICE, así como cumplir el resto de las obligaciones que resulten de las mismas.

De igual forma, los miembros de la AICE se comprometen a:

- a) Mantener la colaboración necesaria en interés del buen funcionamiento de la AICE.
- b) Participar en la elaboración de informes y otros documentos necesarios para la Asociación.
- c) Informar a la Secretaría por escrito, por los medios y en el formato que determine el Comité Ejecutivo, al menos una vez al año, de las iniciativas, actividades, programas, etc. puestos en marcha por la propia ciudad o en colaboración con otras ciudades asociadas, de conformidad con el Reglamento Interno.
- d) Acceder a la página web de la AICE, [www.edcities.org](http://www.edcities.org), para: (i) conocer las normas de la AICE (ley, estatutos, reglamentos, etc.) vigentes en todo momento; (ii) ser informado de las convocatorias de la Asamblea, (iii) acceder al contenido de las actas aprobadas por la Asamblea; (iv) seguimiento de las actividades y demás noticias de la asociación.
- e) Ejercer las funciones y representaciones que les sean confiadas por los órganos de gobierno de la AICE.

ARTICULO 10º. - Son causa de baja, voluntaria o forzosa, como miembro de la AICE:

- La dimisión: declaración expresa de la propia ciudad, comunicada por escrito al Comité Ejecutivo, en la misma forma prevista para el alta en el Reglamento Interno.
- El cese: separación o expulsión de un miembro por el incumplimiento de las obligaciones y compromisos estatutarios y en especial por el impago de las cuotas de la AICE, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

## TITULO II

De la organización y el funcionamiento de la AICE.

ARTICULO 11º.- Los órganos de gobierno de la AICE son la Asamblea General y el Comité Ejecutivo.

### CAPITULO I

De la Asamblea o Asamblea General

ARTICULO 12º.- La Asamblea General es el órgano supremo de AICE y esta integrada por todos los asociados. Sus miembros forman parte por derecho propio e irrenunciable y serán los representantes de las distintas ciudades asociadas. Cada ciudad tendrá derecho a un único voto y se expresará a través de un portavoz que deberá haberse acreditado como tal, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

Las decisiones de la Asamblea obligarán a todas las ciudades asociadas, incluyendo a las que hubieren emitido voto discrepante, en blanco, se hubieren abstenido de votar y/o no hubieren asistido.

ARTICULO 13º.- Funciones de la Asamblea General.-

- a) Elección del/la Presidente/a.
- b) Elección o sustitución de los miembros del Comité Ejecutivo, según lo previsto en estos Estatutos.
- c) Decisión o ratificación de las adhesiones y bajas de los miembros de la AICE que proponga el Comité Ejecutivo.
- d) Modificación de los estatutos de la AICE y aprobación del Reglamento Interno, y demás normas que los desarrollen.
- e) Aprobación de las memorias de actividades, que presente el Comité Ejecutivo y control de la ejecución de las mismas.
- f) Aprobación de la gestión del Comité Ejecutivo.
- g) Aprobación de las propuestas de acción destinadas a desarrollar los objetivos de la AICE, contenidas en el Plan de Acción, presentado por el Comité Ejecutivo.

- h) Aprobación del importe anual de las cuotas.
- i) Aprobación de las cuentas de gastos e ingresos del ejercicio, así como la aprobación de los presupuestos y el seguimiento de su cumplimiento.
- j) Acordar la fusión, disolución y liquidación de la AICE.
- k) Acordar la asociación, federación y cualquier otra forma de unión con terceros.
- l) Aprobación de cualquier modificación del sistema de organización y funcionamiento de la AICE, incluido el cambio a federación o confederación.
- m) Decidir la Declaración de utilidad pública.

#### ARTICULO 14º.- Reuniones

Las reuniones de la Asamblea General serán ordinarias y extraordinarias. La ordinaria se debe celebrar una vez al año; las extraordinarias, en los supuestos previstos por la ley, previa convocatoria por el Comité Ejecutivo, o cuando lo proponga por escrito el propio Comité, el Presidente o un número de asociados no inferior a dos terceras partes de la AICE.

Las reuniones de la Asamblea General serán presididas por la ciudad que ostente la Presidencia de la AICE. En caso de ausencia, le sustituirán, en primer lugar, la ciudad que ostente la Vicepresidencia, o por el miembro de la ciudad con mayor antigüedad en el Comité Ejecutivo.

#### ARTICULO 15º.- Convocatorias

La Asamblea General, tanto en sesión ordinaria como extraordinaria, se convocará por el Comité Ejecutivo mediante una convocatoria que deberá ser por escrito y como mínimo con 20 días naturales de antelación al día de su celebración. Las convocatorias deberán contener, como mínimo, la fecha, hora y el lugar de la reunión, así como el orden del día, y se dirigirán a la ciudad miembro, en el domicilio que conste a estos efectos en la asociación.

La lista definitiva de las Ciudades miembros se cerrará 30 días naturales antes de la fecha de la Asamblea General.

La documentación deberá estar a disposición de los miembros de la AICE quince días naturales antes de la Asamblea General.

Los temas complementarios que presenten las ciudades miembros se incluirán en el orden del día, siempre que hayan sido comunicados al Comité Ejecutivo dentro de los plazos establecidos, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

El Acta de la reunión (extractos de las deliberaciones, texto de los acuerdos adoptados y resultados de las votaciones), se notificará a todos los miembros de la Asamblea General en el plazo de tres meses. El Comité Ejecutivo decidirá en cada momento el conducto de notificaciones adecuado, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno, llegando a servir como notificación oficial la inclusión del acta en la web de la AICE. Las ciudades dispondrán de un mes para dirigir sus observaciones a la Secretaría, que deberán referirse a aquellos puntos del acta que no reproduzcan fiel y lealmente lo acordado en la Asamblea.

El Acta de la reunión precedente será ratificada al comienzo de la siguiente sesión de la Asamblea General.

ARTICULO 16°.- La Asamblea General se considerará válidamente constituida en primera convocatoria si están presentes por lo menos la mitad de sus miembros o si están representados según las disposiciones del artículo 17.

También quedará válidamente constituida en segunda convocatoria con independencia del quórum de asistencia. La reunión en segunda convocatoria se tendrá que celebrar quince minutos después de la primera y en el mismo lugar, y deberá haber figurado en el anuncio de la convocatoria.

ARTICULO 17°.- En las reuniones de la Asamblea General, cada ciudad asociada tendrá un voto. En caso de no poder asistir a la reunión, los miembros de la AICE pueden delegar su voto a otro miembro de la asociación. El número máximo de votos delegados que puede recibir una ciudad no superará los diez.

Las votaciones generalmente se harán a mano alzada. El/La Presidente/a podrá proponer votaciones secretas si lo cree oportuno; también podrán proponerse a petición de cómo mínimo una cuarta parte de los miembros.

ARTÍCULO 18°.- Salvo para la adopción de aquellos acuerdos que expresamente requieran para su aprobación un quórum reforzado, las decisiones se tomarán por mayoría simple de las ciudades miembro presentes o debidamente representadas en la Asamblea, en los temas que figuren en el orden del día.

Sin embargo, para la baja forzosa de uno de los miembros, la disolución y liquidación de la Asociación, la fusión, unión o integración en una organización ya existente o creada al efecto, la modificación de los Estatutos o de la Carta de Ciudades Educadoras, serán necesarios un número de votos igual a los dos tercios de los sufragios emitidos por los miembros presentes en la Asamblea.

## CAPITULO II

### Del Comité Ejecutivo

ARTICULO 19°.- Las funciones de dirección, gestión, ejecución y representación de la AICE corresponden al Comité Ejecutivo, integrado por un número de miembros determinado por la Asamblea General, que no podrá ser inferior a 11 ni superior a 15.

El Comité Ejecutivo estará compuesto por : miembros ordinarios, miembros asociados y miembros fundadores.

- Miembros ordinarios: En la medida de lo posible, el Comité Ejecutivo estará integrado por, como mínimo, una ciudad miembro de cada continente. Los miembros ordinarios pueden ser: (i) ciudades miembros de la AICE, que han sido elegidas directamente en la Asamblea por haber presentado éstas su candidatura y; (ii) ciudades representantes de redes territoriales y/o delegaciones.
- Miembros asociados: Serán las ciudades organizadoras del último Congreso y del siguiente. Su mandato comienza en el momento de su designación por parte del Comité Ejecutivo y termina cuatro años más tarde. Su número máximo será de 2 ciudades, y tendrán derecho de asistencia a las reuniones del Comité Ejecutivo y voz en las sesiones del mismo pero carecerán de derecho a voto.

- Miembros fundadores: Son las ciudades miembro presentes en el Comité Ejecutivo desde la firma del Protocolo de Colaboración para la Constitución de la AICE, es decir Barcelona, Rennes y Turín. La duración de su mandato es permanente.

El Comité Ejecutivo estará compuesto por los cargos siguientes, que serán decididos por el propio Comité, salvo el/la Presidente/a que se elegirá por la Asamblea General:

- Presidente/a
- Vicepresidente/a
- Secretaría
- Tesorero/a
- Vocales

La Presidencia del Comité Ejecutivo será ejercida por la ciudad que ostente la Presidencia de la AICE.

Una misma ciudad podrá ostentar a la vez el cargo de Secretaría con cualquier otro cargo, pero su voto nunca podrá ser superior a uno.

El Comité Ejecutivo podrá invitar a sus sesiones a cualquier otro miembro de la Asociación o a otra persona física o jurídica, siempre que así lo considere oportuno por la especialidad del tema a tratar. Dicho interviniente tendrá derecho a voz, únicamente cuando se le conceda la palabra.

*ARTICULO 20º.-* Los miembros ordinarios del Comité Ejecutivo ejercerán el cargo durante un periodo de cuatro años y podrán ser reelegidos consecutivamente, aunque se estimulará la renovación parcial del Comité.

La elección de los miembros del Comité Ejecutivo se hará en la Asamblea General por votación favorable de la mitad más uno de los socios presentes en la misma. Los miembros elegidos tomarán posesión de su cargo después de haberlo aceptado, conforme se dispone en el Reglamento Interno de la Asociación.

Todo miembro del Comité Ejecutivo podrá causar baja en el cargo antes de extinguirse el plazo reglamentario por dimisión voluntaria presentada mediante escrito, razonando los motivos, o, por su baja forzosa aprobada por la Asamblea General. Dicha baja podrá debatirse y aprobarse en cualquier Asamblea aun cuando la misma no conste en el Orden del Día.

Las vacantes que se produzcan en el Comité Ejecutivo se cubrirán en la primera Asamblea General que se celebre.

*ARTICULO 21º.-* El Comité Ejecutivo tiene las siguientes atribuciones:

21.1.- En materia de representación:

- a) Designar de entre sus miembros, los cargos de Vicepresidente/a, Tesorero/a y Secretaría.
- b) Ratificar al/la Secretario/a General.
- c) Ejercer la representación de la AICE y llevar su administración, ejecutar las decisiones tomadas por la Asamblea General y de acuerdo con las normas, las instrucciones y las directrices generales que esta Asamblea General establezca.



- d) Tomar los acuerdos que sean necesarios en relación a la comparecencia de la AICE ante los organismos públicos y para ejercer todo tipo de acciones legales e interponer los recursos pertinentes.
- e) Tomar las decisiones necesarias en referencia a la representación legal y la defensa de los intereses de sus miembros.
- f) Resolver provisionalmente las cuestiones no previstas en estos Estatutos ni en el Reglamento Interno y dar cuenta de ellas en la próxima Asamblea General.
- g) Ejercer las competencias no asignadas expresamente en estos Estatutos o en el Reglamento Interno, y las que los órganos de gobierno deleguen de manera expresa en el Comité Ejecutivo.

21.2.- En materia de Congresos.-

- a) Seleccionar la ciudad sede del próximo Congreso Internacional y de la Asamblea General entre las candidaturas recibidas.
- b) Seleccionar los temas de los congresos y verificar que la organización coincida con los objetivos de la Asociación. En caso contrario, el Comité Ejecutivo se reserva el derecho de retirar el apoyo de la AICE.

21.3.- En materia de responsabilidades y actividades diversas.-

- a) Proponer a la Asamblea General el Plan de Acción.
- b) Desarrollar y ejecutar los acuerdos tomados en la Asamblea General.
- c) Analizar, evaluar y difundir los informes de las ciudades y de las distintas delegaciones, redes u otras agrupaciones (Art. 29).
- d) Validar todas las publicaciones de la Asociación.
- e) Constituir grupos de trabajo para conseguir, de la manera más eficiente y eficaz posible, los fines de la AICE, autorizar los actos que estos grupos proyecten realizar, y nombrar a un vocal del Comité Ejecutivo como responsable de cada grupo de trabajo.

21.4.- En materia de Asamblea General.-

- a) Convocar las Asambleas Generales y verificar que se respeten las decisiones que adoptan.
- b) Proponer la celebración de las Asambleas Generales Extraordinarias que tenga por conveniente.
- c) Proponer a la Asamblea General la defensa de los intereses de la AICE.
- d) Preparar los informes de actividad, y redactar el informe de valoraciones al término del Plan de Acción.
- e) Proponer a la Asamblea General el importe de las cuotas de los miembros de la AICE, justificándolo.

21.5.- En materia de presupuesto.-

- a) Presentar el balance, el estado de cuentas de cada ejercicio y preparar los presupuestos del ejercicio siguiente.
- b) Llevar a cabo las gestiones necesarias ante los organismos públicos, entidades y otras personas para obtener subvenciones, otras ayudas y el uso de locales o edificios.
- c) Abrir cuentas corrientes y libretas de ahorro en cualquier establecimiento de crédito, disponer de los fondos, así como adquirir y disponer de los bienes de la AICE, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.

21.6.- En materia de administración.-

- a) Delegar en la Secretaría aquellas actividades que convenga para el funcionamiento ordinario de la Asociación.

21.7.- Asimismo ejercerá todas aquellas competencias no atribuidas expresamente en estos Estatutos o en el Reglamento Interno.

ARTICULO 22º.- El Comité Ejecutivo, convocado previamente por el/la Presidente/a o por la persona en quien delegue, se reunirá en sesión ordinaria con la periodicidad que sus miembros decidan, que no será inferior a una vez al año.

Se reunirá en sesión extraordinaria cuando así se convoque con este carácter por el Presidente o bien lo soliciten *como mínimo* la mitad de los miembros que lo componen.

ARTICULO 23º.- El Comité Ejecutivo quedará constituido de manera válida con la convocatoria previa en los plazos que se establezcan reglamentariamente, y siempre que asistan la mitad de sus miembros en primera convocatoria, y cualesquiera de ellos en segunda.

Los miembros del Comité Ejecutivo están obligados a asistir a todas las reuniones que se convoquen.

ARTICULO 24º.- El Comité Ejecutivo tomará los acuerdos por mayoría simple de votos de los miembros presentes en sus reuniones. No obstante, deberá decidir por voto favorable de la mitad más uno de los presentes la asignación de los cargos de Vicepresidente/a, Tesorero/a y Secretaría de entre sus miembros.

### CAPITULO III

Del/la Presidente/a y del/la Vicepresidente/a

ARTICULO 25º.- El/La Presidente/a de la AICE ejercerá, a su vez, la Presidencia del Comité Ejecutivo. Su elección se realizará en la Asamblea General por acuerdo de dos terceras partes de los socios presentes en la misma, a propuesta del Comité Ejecutivo. La duración de su mandato será de cuatro años, y su renovación podrá ser indefinida, salvo que instare su cambio dos terceras partes de los asociados.

Son propias del/la Presidente/a las funciones siguientes:

- a) La dirección y representación de la AICE.

- b) La Presidencia y dirección de los debates, tanto de la Asamblea General como del Comité Ejecutivo.
- c) La ejecución de los acuerdos de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo.
- d) La proposición de las reuniones de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo, para su convocatoria por el órgano correspondiente.
- e) La aprobación de las actas.
- f) El ejercicio de las funciones propias del cargo, que le haya delegado la Asamblea General o el Comité Ejecutivo.

En caso de empate de votos en la Asamblea General o en el Comité Ejecutivo, puede ejercer el voto de calidad.

A la ciudad que ostente la Presidencia le sustituirá la Vicepresidencia o la ciudad Vocal de más antigüedad en el Comité Ejecutivo, por este orden correlativo.

#### CAPITULO IV

##### De la Secretaría y Secretaria/o General

ARTICULO 26º.- La ciudad que ostente el cargo se elegirá por el Comité ejecutivo de entre sus miembros por acuerdo de la mitad más uno de los socios presentes en la reunión. La duración del cargo será de cuatro años, pero la renovación podrá ser indefinida, salvo que instare su cambio dos tercios de los miembros del Comité Ejecutivo.

El alcalde de la ciudad que ostente el cargo de Secretaría designará a una persona a la que se le denominará Secretaria/o General, que deberá ser ratificada por el Comité Ejecutivo.

La Secretaría dispondrá de una oficina administrativa, al frente de la cual estará el/la Secretario/a General. La persona que ostente el cargo de Secretario/a General será la representante ordinaria de la Asociación.

La oficina administrativa se ubicará en la misma ciudad que ostente la Secretaría, y será ésta última la responsable de la misma. La sede de la oficina administrativa se establece en Barcelona, pero podrá domiciliarse en otra ciudad, por petición expresa de la Ciudad de Barcelona.

La nueva sede será escogida entre las ciudades candidatas, miembros del Comité Ejecutivo. Caso que ningún miembro del Comité ofreciera su candidatura, la elección se trasladará a la Asamblea General, que decidirá por mayoría simple de presentes, de entre las ciudades que se ofrezcan candidatas. La ciudad que resulte elegida pasará a formar parte del Comité ejecutivo, aunque ello suponga aumentar en uno el número de miembros del mismo.

ARTICULO 27º.- Son propias del cargo de la Secretaría las siguientes funciones:

- a) La gestión cotidiana de la AICE y principalmente el cumplimiento del programa de actuación acordado por el Comité Ejecutivo.
- b) Asegurar la conservación de los documentos y archivos de la AICE.

- c) Levantar, redactar y firmar las actas de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo.
- d) Coordinar las reuniones del Comité Ejecutivo.
- e) Redactar y autorizar las certificaciones que sea necesario expedir, así como llevar el libro Registro de Socios de la AICE.
- f) Administrar y gestionar las subvenciones y cuotas de la AICE.
- g) Dar soporte logístico y administrativo a las ciudades organizadoras de los Congresos de la AICE.
- h) La correspondencia e información periódica a las ciudades asociadas así como todo tipo de iniciativas destinadas a la captación de nuevas ciudades.
- i) El mantenimiento y funcionamiento del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras.
- j) La ejecución de todas las tareas que le delegue el Comité Ejecutivo.
- k) Contratar a las personas empleadas de la AICE.

## CAPITULO V

### Del/la Tesorero/a

ARTICULO 28º.- El/la Tesorero/a tendrá como función la gestión y el control de los recursos de la AICE y la elaboración del presupuesto, el balance y en general de las cuentas anuales, a fin de presentarlas al Comité Ejecutivo para que éste las proponga para su aprobación a la Asamblea General.

Llevará un libro de caja. Firmará los documentos de Tesorería. La disposición de los bienes de la AICE se determina en el artículo 35 de estos Estatutos.

## CAPITULO VI

### Delegaciones, Redes Temáticas, Redes Territoriales y otras Agrupaciones

ARTICULO 29º.- Con el fin de desarrollar la AICE y reforzar los intercambios, la cooperación, los proyectos comunes y las experiencias colectivas sobre la base de los principios anunciados en la Carta de Ciudades Educadoras, el Comité Ejecutivo impulsará la creación de Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y cualesquiera otras agrupaciones diversas.

Se entiende por Delegación : Oficina de representación de la AICE para un determinado territorio, que puede englobar diversos países. Creada por el Comité Ejecutivo en colaboración con uno de sus miembros. Sus competencias son la extensión y consolidación de la AICE en ese territorio y todas aquellas otras que le delegue el Comité Ejecutivo.

Se entiende por Red Territorial : agrupación que reúne a un conjunto de un mínimo de 5 ciudades miembro de un determinado país.

Se entiende por Red Temática : agrupación que reúne a un conjunto de ciudades miembro, unidas en torno a una temática concreta. Su actividad es limitada en el tiempo.

Salvo en el caso de las delegaciones, los miembros de la AICE que deseen constituir una de estas agrupaciones, deberán presentar su proyecto para aprobación al Comité Ejecutivo, de acuerdo con los requisitos previstos en el Reglamento Interno.

El Comité Ejecutivo podrá proponer y constituir directamente alguna de las agrupaciones enumeradas en el párrafo primero de este artículo.

### TITULO III

#### Del régimen económico de la AICE

ARTICULO 30º.- Atendida su naturaleza, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) tiene patrimonio fundacional.

ARTICULO 31º.- Todos los balances y presupuestos a presentar frente a la Asamblea General se facilitarán en Euros.

ARTICULO 32º.- Los recursos económicos de la AICE provendrán:

- a) De las cuotas de sus miembros.
- b) De las subvenciones públicas y privadas.
- c) De donaciones, herencias o legados.
- d) De las rentas del patrimonio propio o bien de otros ingresos que puedan obtenerse.

ARTICULO 33º.- Todos los miembros de AICE tienen la obligación de sostenerla económicamente. El Comité Ejecutivo propondrá a la Asamblea General el importe de la cuota anual y ordinaria de sus miembros, y si fuera el caso, podrá proponer el establecimiento de cuotas extraordinarias.

ARTICULO 34º.- El ejercicio económico coincidirá con el año natural cerrado a 31 de Diciembre.

ARTICULO 35º.- Tendrá la facultad de abrir cuentas corrientes o libretas de ahorro en establecimientos de crédito o de ahorro, el/la Presidente/a, el/la Tesorero/a, el/la Secretario/a General o cualquier Vocal del Comité Ejecutivo, de forma indistinta.

Para poder disponer de los fondos depositados en entidades bancarias será suficiente con dos firmas, de las cuales una deberá ser necesariamente la de la del/la Presidente/a, el/la Tesorero/a, Secretaría o el/la Secretario/a General y otra, la de cualquier otro miembro del Comité Ejecutivo, salvo los miembros asociados. No obstante, el/la Secretario/a General, con su sola firma, podrá disponer de un monto cuyo importe máximo será fijado anualmente por el Comité Ejecutivo.

Toda disposición de fondos de la AICE quedará debidamente consignada por quien corresponda en sus libros contables para su revisión anual. La Secretaría procurará que, en la medida de lo posible, los gastos propios de la AICE sean lo menos gravosos posibles para ésta, atendiendo a criterios de calidad, precio, garantía y demás condiciones inherentes al bien o servicio que se pretenda adquirir y al momento en que se desee contratar.

Podrán aceptar la adquisición lucrativa de todo tipo de bienes las ciudades que ostenten el cargo de Presidente/a, VicePresidente/a, Tesorero/a o Secretaría, debiendo firmar mancomunadamente dos de ellas.

La disposición de los bienes muebles e inmuebles de la AICE sólo se podrá realizar por el Comité Ejecutivo, mediante acuerdo de las dos terceras partes de los miembros presentes.

## TITULO IV

### Idiomas y Facultad interpretativa

ARTICULO 36º.- Los idiomas oficiales de la Asociación serán el inglés, francés y español.

No obstante lo dispuesto en el párrafo anterior, en caso de duda interpretativa de cualquier término o aspecto de los presentes estatutos y su desarrollo reglamentario, la Carta de Ciudades Educadoras o de cualquier documento que emita un órgano de la AICE, prevalecerá la versión redactada en español.

Las reuniones del Comité Ejecutivo se celebrarán en aquél o aquéllos idiomas oficiales que escoja el propio Comité Ejecutivo.

ARTÍCULO 37º.- La interpretación de los presentes Estatutos corresponde a la Asamblea General, que decidirá el sentido interpretativo de los artículos por acuerdo que requerirá el mismo quórum de votos que la modificación de los estatutos.

## TITULO V

### Del régimen disciplinario

ARTICULO 38º.- El control del cumplimiento de los Estatutos corresponde a la Asamblea General y al Comité ejecutivo, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento Interno, los cuales pueden sancionar a los socios que incumplan sus obligaciones.

ARTICULO 39º.- Los órganos de gobierno descritos en el artículo anterior pueden sancionar las infracciones cometidas por los socios que incumplan sus obligaciones.

Dichas infracciones pueden calificarse de leves, graves y muy graves, y las sanciones correspondientes pueden ir desde una amonestación a la expulsión de la AICE, según lo que establezca el Reglamento Interno.

## TITULO VI

### De la disolución de la AICE

ARTICULO 40º.- La AICE podrá ser disuelta si así lo acuerda debidamente la Asamblea General, convocada expresamente para este fin.

ARTICULO 41º.- Una vez acordada la disolución, la Asamblea General tomará las medidas oportunas en lo que se refiere a la liquidación de bienes, derechos y operaciones en curso. La Asamblea estará facultada para elegir una Comisión Liquidadora, si lo cree necesario

Los miembros de la AICE, por el mero hecho de serlo, están exentos de responsabilidad personal, pero estarán sujetos en todo caso a la eventual responsabilidad que se derive de su propia actuación.

El remanente neto que resulte de la liquidación se entregará directamente a la entidad pública o privada sin ánimo de lucro acordada por la Asamblea General o la Comisión Liquidadora.

Las funciones de liquidación y ejecución de los acuerdos a que se refieren los párrafos anteriores de este mismo artículo serán competencia del Comité Ejecutivo, si la Asamblea General no ha delegado esta misión a una Comisión Liquidadora especialmente designada para ello.

## TITULO VII

### Arbitraje

ARTICULO 42º.- Todas las cuestiones litigiosas que se planteen en el seno de la AICE entre ésta y sus asociados, entre éstos y los miembros del Comité Ejecutivo, o entre los asociados entre sí, se someten al arbitraje institucional del Tribunal Arbitral de Barcelona, de la Asociación Catalana para el Arbitraje, encargándole la designación de árbitros y administración del arbitraje de acuerdo con su Reglamento. Se exceptúan de esta sumisión aquellas cuestiones que no sean de libre disposición. El arbitraje será de equidad y el tribunal arbitral estará compuesto por tres árbitros.

**ANEXO P**

## Architecture na Children Built Environment in Irish Schools





## Introduction

Option A, “My Home”, focuses on the building with which we are all most familiar — the place in which we live. When the option has been completed, each student will have compiled a complete profile of his/her home and will have acquired a better understanding of its physical, functional and aesthetic qualities.

“My Home” presents the students with a number of questions for investigation and discussion.

- Why do we have homes?
- Why are houses designed as they are?
- How are they designed?
- What are houses made of?
- How do houses stand up?
- How are housing schemes planned?

Throughout the option, students are presented with a variety of problem-solving and learning experiences, both written and practical. Through these, they gain access to the concepts, methods and terminology of house design and construction. They are led towards a greater understanding and appreciation of the buildings in which they live.

The option consists of ten lessons which are designed to be worked through in sequence. While each lesson has a structured format, it is open to modification at the discretion of the teacher and/or the request of the students. In order to develop additional lines of enquiry, a list of Cross-Curricular Connections is provided at the end of each lesson.

*Note: The words “home” and “house” have a variety of meanings, whether physical, psychological or social. Students may live in large detached houses, flats, apartments, terraced houses, caravans or cottages. The authors have therefore tried to be as non-specific as possible in their use of these words without always referring to them as “dwellings” or “the place in which you live”. Teachers will, of course, be sensitive to the circumstances of their own students and will choose the appropriate terminology when working with them.*



## Lesson 1: What is a house?

This lesson examines why we need houses and focuses on the facilities and features considered important in a well-designed house.

**Support material:** Worksheet A1, Information Sheet 1 “Scrapbook Instructions”.



### Spotlight

Shelters and their uses



### Key Concepts

Protection. Shelter. Facilities for rearing families and storing food.

## Brainstorming

Any or all of the following topics may be explored with the students, who should rely on their own vocabulary and experience (where they live, observation, books, knowledge of the natural world, travel). A student/group who finds any point of particular interest may be encouraged to probe further.

#### ● What is a house?

“House” is a word which means different things to different people in different parts of the world. Ask students to think of as many different house types as they can. List them on the board under headings such as the following. Students may suggest others.

**Ireland** — List/discuss houses and house types (including flats and apartments) in urban, suburban and rural settings.

**Europe and the EU** — Name the countries in Europe/the EU. Describe the types of houses which might be common in each but which are different from Ireland.

**World-wide** — Think of native populations, different cultures, rich and poor.

**Natural world** — Birds, insects, mammals, reptiles, amphibians — whether native, European or world-wide. Discuss why and how each creature uses/needs its “house”. Elicit as many different words as possible for these “homes”.

#### ● Why do we have houses?

List as many **reasons** as possible for living in a house. Why do we need protection and shelter? From what are we being protected and sheltered? What facilities are needed in a house? These include places in which people can relax, eat, work, sleep, store food and belongings, be with their family and friends.

#### ● What characteristics are important in any house?

Discuss space, warmth, light, good construction, privacy, security etc. List them on the board as the discussion develops.



## Activity — Design a shelter for a family.



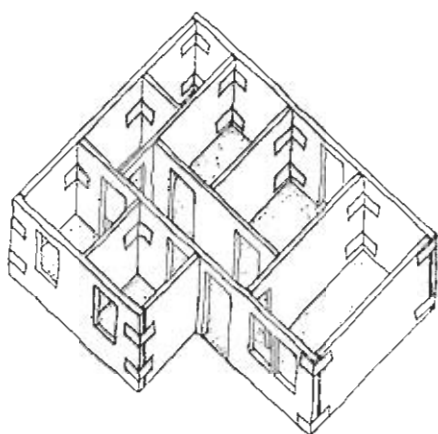
### Key Concepts

Space. Natural light.

Working in pairs, the students design and construct a shelter for a family group of 4-6 people. They should consider: the spaces and facilities needed for the family; the positions of and reasons for windows and doors; the introduction/use of natural light. This is simply an exercise in determining internal space. There is no need to get too elaborate — positioning radiators, fireplaces etc. — unless the students negotiate a reason for doing so.

**Materials:** card, blade, scissors, glue, masking tape, Pritt Stick, pencil, ruler

**Advance preparation:** Cut plenty of card, using sheets of thin card or mounting board. Cardboard boxes which have been taken apart may also be used.



**Teacher demonstration:** Use a large piece of card to represent the floor. With a pencil and ruler, mark in the exterior walls and subdivide the space to represent the rooms. Mark the positions of doors and windows. Using additional pieces of card for the walls, mark door and window positions to correspond with the floor plan. Outline doors and windows. Cut them out, then assemble the walls on the base. Fix them provisionally with masking tape until satisfied that everything fits together.

The students now work in pairs to discuss and implement the design brief.

### Review of work

Students look at their classmates' efforts and consider the effectiveness of each shelter. Remind them of Key Concepts — space and natural light.

- Which shelter best accommodates the needs of the family, making good use of space? How does it do this?
- Which shelter makes the best use of natural light? How does it achieve this?

### Homework

1. Distribute copies of Worksheet A1 and discuss its requirements.
2. To complement the work they are doing, ask students to start collecting material for a **Scrapbook**. Distribute and discuss Information Sheet 1 "Scrapbook Instructions".
3. Students also start their own **Vocabulary Files** which should be updated with each lesson.



## Cross-Curricular Connections

1. Biology/Environmental Studies — Find out more about animal homes and habitats. Students use what they have learned about the need for shelters and apply this to the natural world through investigating the home/shelter requirements of animals in general or of a particular group of animals (eg birds) or of animals in a specific habitat (eg rainforest, local woodland, park).
2. History/Geography — Study the evolution of human shelter. Choose a particular climate, culture or society and investigate the ways in which dwellings have changed as a result of technological advances.
3. Geography/Sociology/Construction Studies — Nomadic people and settled people need different kinds of dwellings. Investigate the requirements of a dwelling for people who have to move location two or three times a year. Think about climate, materials and the speed of settling in/moving on.
4. Languages/Gaeilge — The words which people use to talk about a house, home land, town or village can tell a lot about the way they think/feel about these things. Are there any words or sayings in the Irish language which suggest that Irish people have different attitudes about these things than English or American people do?
5. Design/English — Eileen Gray was born in Wexford in 1878. Today, furniture made to her designs can be bought in the best furniture shops throughout the world. Write an illustrated story of her life and work.



## Introduction

Option B, “Neighbourhood, Village, Town, City”, studies the character of individual communities. Its objective is to explore the origin, design and development of a community, tracing its evolution from the distant past to the present day. It also explores the architectural fabric of cities, towns and villages, examining the issues of conservation and preservation, and ways of planning for the future. Upon completion of this module, each student will have compiled a profile of his/her own community and will have a clearer understanding and appreciation of the spaces in which they move and live.

“Neighbourhood, Village, Town, City” presents students with a number of questions for investigation and discussion.

- Why are communities shaped the way they are?
- What factors influence the development of settlements?
- What is the significance of the different kinds of buildings, streets and public spaces?
- What should be preserved or conserved?
- How do we plan for the future?

Throughout this module, students are presented with a variety of problem-solving and learning experiences, both practical and written. Through these, they are given access to some of the concepts and terminology used by professionals, so gaining a greater understanding of the places in which they live and how they can influence their development.

The module consists of ten lessons which are designed to be worked through in sequence. While each lesson has a carefully structured format, it is open to modification at the discretion of the teacher and/or the request of the students. In order to develop additional lines of enquiry a list of Cross-Curricular Connections is provided at the end of each lesson.

In Lessons 3 - 5, as a prelude to the study of their own communities, students are presented with a Case Study of Maynooth, Co. Kildare. Maynooth provides a rich source of study material. Its shape has changed considerably over the centuries and is continuing to change today. Many of the issues encountered in Maynooth are relevant to other communities in Ireland.

In Lesson 6 students start to investigate their own community. Teacher preparation for the activities in Lessons 6 - 10, including the field trip in Lesson 7, will be demanding. The recommendations given in the Lessons provide for a situation in which only one teacher is involved in running the module. However, this study provides excellent opportunities for collaboration between teachers of different subjects. If the lines of



## NEIGHBOURHOOD, VILLAGE, TOWN, CITY

---

enquiry suggested in Lesson 6's Cross-Curricular Connections are taken on, and if class time in other subjects can be used, there is a real possibility of a Transition Year class producing a substantial study and set of proposals for their own community, supported by maps, statistics, scale drawings and models. Class activities could include presentations of their proposals to the local Chamber of Commerce, Tidy Towns Committee and similar groups who have the power to put some proposals into action.

*Note: The word "community" has two definitions: all the people living in a specific locality or a specific locality including its inhabitants. In this module it is used in its second sense, to cover the variety of places - townland, village, town and city - in which students may live.*



## Lesson 1: Buildings in the Neighbourhood

This lesson explores the range of building types found in the community.

**Support material:** Worksheet B1, Information Sheet 1 “Scrapbook Instructions”, Information Sheet 5 “Irish Houses”. Worksheet A4 may also be useful.



### Spotlight

Looking at my neighbourhood



### Key Concepts

Building types and categories. Ordinary and special buildings.



### Activity 1– Sensory “walk”

Describe each of the following situations to the students, telling them to rely on their senses and their powers of recall and observation. After they have had sufficient time to think and visualise, they quickly record their “observations” in their sketch pads.

1. Close your eyes. Imagine you are at home and walking towards the front door. Open the door and step outside. Look left, right and straight ahead. What do you hear/smell/see? How do you feel? Record this information.
2. Now move away from your house/flat/apartment. Walk down the path/driveway. Look all around you. What do you hear/smell/see? What kinds of buildings can you see? Record this information.
3. You want to buy an ice cream or rent a video. Think about where you would go to do this. As you walk down that street, what can you see? What kinds of building can you see? What do you smell/hear? Record your observations.

### Review of work

Discuss the results of the students’ “observations”. Record their responses on the board.

- List the house **types** they “saw” — bungalows, flats, terraced, semi-detached, detached, farmhouses etc.
- List the range of other buildings **types** “seen”.
- Were there any types of buildings which they did not “see”? List them — library, hospital, church, cinema etc.



## Activity 2 — Worksheet B1

This list of building “types” can be sorted into five **categories**, according to their use — **Residential, Commercial, Industrial, Institutional, Recreational and Transport**. For example, houses and flats are residential; a pub and a dry cleaners are both commercial.

Distribute copies of Worksheet B1. Discuss Tasks 1 and 2, then complete them in class.

### Review of work

Discuss Tasks 1 and 2 on Worksheet B1 with the class. What kinds of buildings did students categorise as Residential, Commercial etc.?

### Discussion — Ordinary and special buildings

Cities and towns have both **ordinary building** and **special buildings**.

Most building — houses, shops, offices, factories — are fairly ordinary and there are many of them.



**Ordinary buildings and a special building**

Special buildings are “out of the ordinary”. They differ from surrounding buildings in various ways.

What “special” buildings do we have in our community? How do we distinguish “special” buildings from “ordinary” buildings? Use headings such as these to guide the discussion.

- **Size** — They are sometimes much bigger or much smaller than the average.
- **Shape** — Their shapes may be different.
- **Materials** — They are sometimes constructed from more costly materials.
- **Location** — They may have a special relationship with the street itself. They are sometimes set farther back, surrounded by grounds, or have ground floors at a higher level.
- **Numbers** — There are fewer special buildings.
- **Impact** — They are usually the ones we remember most easily.

Ask the students whether there are any buildings with these characteristics in their town/neighbourhood. What reasons might there be for a building being thought of as special?





- Showing the **power** or **status** of the owners — palace, great house or stately home
- Representing the **community** — town hall, council building
- Expressing people's **values** — church or other place of worship
- Representing **culture** — museum, gallery or library
- Symbol of **authority** — courthouse, garda station
- Symbol of **respect** — place of worship, cemetery, monument/statue
- Providing for **entertainment** or **celebration** — cinema, restaurant



### Activity 3 — Complete Worksheet B1

Refer to Worksheet B1, Task 3. Ask students to highlight, with coloured pencils or markers, those building types which they think deserve to be treated as “special”.



### Activity 4 — Memory drawings

If there were no signs to read, how would students recognise a house, a shop and a church? Students make a memory drawing of an ordinary building and a special building in their own neighbourhood to demonstrate the differences. Consider the following Key Concepts both before and after completing the drawings.



### Key Concepts

Shape and size of the building. Shape and size of features such as windows, doors, steps, porches. Applied art — symbols, decorative painting, carving, stone or metal work, advertising.

### Homework

1. Students should complete their memory drawings if they were unable to finish them in class.
2. Before the next class, ask students to have a closer look at the two buildings they drew from memory (Activity 4). If they have omitted any important details, they should correct the drawing or make a new one. They should list the materials used in their construction and decoration, as well as the range of textures and colours. (Teachers may wish to photocopy and distribute Worksheet A4 which lists a range of construction materials.)
3. Distribute and discuss Information Sheet 1 “Scrapbook Instructions”. Refer students to Worksheet B1 for their first **Scrapbook** assignment.
4. Tell students to dedicate a section of their ring binder to a **Vocabulary File**, inserting new words and definitions as they encounter them.



### Cross-Curricular Connections

1. Art — Select *one* building type from *each* of the five categories in Worksheet B1. Visit examples of these types of buildings. Take photographs and/or make drawings of them.
2. Art — Create a series of clay tiles, lino prints or textile designs based on the shapes and patterns found on one of the buildings facades in your memory drawing.
3. History — Try to find out when one of the buildings you studied in your Memory Drawing was built and by whom. For what purpose was it built originally?
4. History/Art — Collect copies of sketches, paintings, and photographs which show your community in the past.
5. Art/Design/Construction Studies — Design a small shop-front. First, choose the type of shop — chemist, clothes, videos, books, newsagent. . . . Make sketches, then scale drawings and working drawings, showing materials and construction.



### Introduction

Option C, “Buildings through History”, traces the evolution of building designs and building techniques throughout history. When the module is completed, students will have an understanding of building methods, materials, structural systems and design ideas used in buildings through the ages. Each student will also have assembled profiles of the characteristics of different architectural styles.

“Buildings through History” presents students with a number of questions for investigation and discussion.

- How do we select and shape the materials used in building?
- How have building methods evolved through the ages?
- How has the design of buildings developed through history?
- How are buildings portrayed in drawings and paintings?
- How and why should we preserve our architectural heritage?

Throughout the module, students are presented with a variety of learning and problem-solving experiences, practical and written. Through these they are given access to some of the concepts and terminology used in the design and construction of both simple and sophisticated building types. They are led towards a greater understanding and appreciation of their architectural heritage, the buildings they use today and the possibilities in building for the future.

The Option consists of ten lessons which run in sequence. While each lesson has a structured format, it is open to modification at the discretion of the teacher and/or the request of the students. To help develop additional lines of enquiry, a list of Cross-Curricular Connections is provided at the end of each lesson.

Teachers should note the content of each lesson and make the necessary preparations in advance. Lesson 8, in which the class undertakes a field trip to a building of historical interest in their community, will require considerable advance planning. (Suggestions and recommendations are provided in Lesson 8.)

Selected publications which provide a wealth of information on the topics covered by this module can be found in the ‘References’ section



## Lesson 1: Building Shelters

In this lesson, students explore the reasons for making buildings and how they might build a shelter.

Support material: Information Sheet 1, “Scrapbook Instructions”



### Spotlight

Using natural resources



### Key Concepts

Shelter. Protection. Materials.

### Brainstorming

- Why do we need buildings? Think of as many reasons as possible.
- What range of materials is suitable for building? (See Lesson 7 in Option A, “My Home”, for more information.) Class could divide into groups to compile information and report back to the teacher.
- What important features would you look for in a well-designed building — space, light, comfort. . .?



### Activity — “Lost in the Jungle”

Divide the class into teams, with 3 or 4 students per team. Then present them with the following scenario.

“On an adventure holiday along the Amazon River, you and your friends have become separated from the group and are lost in the jungle. You decide to stay where you are to make it easier for your group to be rescued. Meanwhile, you need a shelter. The only materials available are natural ones — trees, sand, stone, leaves, grasses, water. Your only tools are a knife, some paper and a pencil. What do you do?”

Each team must:

1. Decide what they need protection and shelter from.
2. Decide what materials to use. Students should examine the materials provided and talk about their characteristics and suitability.
3. Make a drawing of their idea for the shelter.
4. Build a small-scale model, using any of the materials supplied.

**Materials:** builder’s sand, twigs and small branches, gravel, leaves, grass, stones, water, knives, some short pieces of planking to use as cutting boards (to avoid damage to table tops).



Desks/tables should be covered with newspaper, or students should work on boards which can be cleaned easily afterwards. The project could be done outdoors, if circumstances permit. Students could negotiate the possibility of making a video of their efforts. Their models could also be photographed to keep a record of ideas, then filed in their folders.

### Review of work

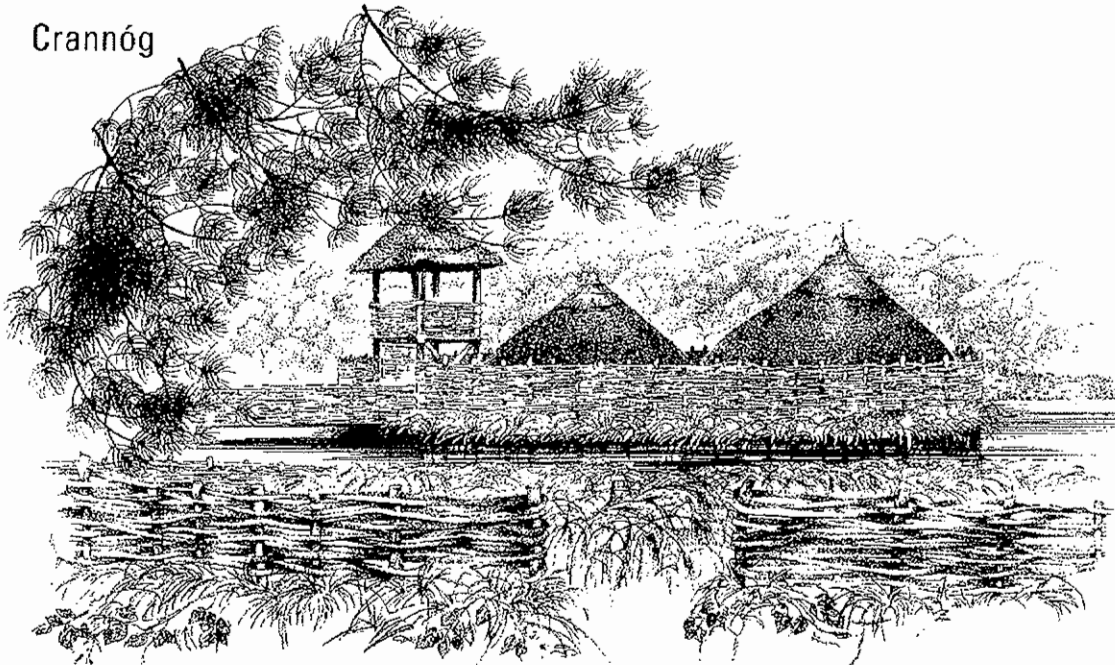
Each team presents its drawing and model. Discuss.

- What materials were best for building the shelter? Why?
- Was any material not very useful? Name it and explain why.
- Ask students to vote on the best design and give reasons for their choice.

### Homework

In Ireland there are many examples of ancient buildings constructed from natural materials. Using history books for reference, make a drawing of a crannóg. Find out when and why crannógs were built, how their buildings were constructed and what materials were used.

#### Crannóg



Drawing: Hilary Gilmore



### Scrapbook

To complement the work they are doing, tell students to start collecting material for a Scrapbook. Distribute and discuss Information Sheet 1 “Scrapbook Instructions”.

Dedicate a page/section in the Scrapbook to **Shelters**. Students collect and label pictures of buildings constructed from natural materials from different parts of the world. Use the school library as a resource centre.



## Vocabulary File

Students also start their own Vocabulary Files. These should be updated with each lesson.

## Cross-Curricular Connections

1. Art — Build a model of a crannóg.
2. Gaeilge — Study crannógs through the Irish language.
3. History — Visit a reconstruction of a crannóg if there is one in your area (heritage parks such as Ferrycarraig, Co. Wexford). Take photographs and make drawings. Take notes on what you observe. What was life like in a crannóg?
4. Technical Drawing/Construction Studies — Conduct a survey of the crannóg. Refer to “Surveying Guidelines”. Complete your drawings when you are back in the classroom.
5. History/Construction Studies — Make a study of early shelters in Europe, Africa, Asia and/or South America.
6. Geography — Study people in the world today who use natural materials for their shelters. You may want to base your research on one continent or a particular group of people.
7. Mathematics/Natural History — Investigate the geometry of an animal “dwelling” such as a snail shell or a wasps’ nest.

## ANEXO Q

### Ações implementadas e alguns resultados do programa “Casas do Patrimônio”

#### Ações

#### **1 – Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio.**

Período: 25 a 29/08/2008

Local: Pousada dos Pireneus, Pirenópolis-GO

Os objetivos do seminário foram:

Apresentar o projeto “Casas do Patrimônio” para os servidores do Iphan de todos os estados, reunidos na cidade de Pirenópolis de forma a fomentar o papel educativo das ações em prol do patrimônio cultural brasileiro a que o Iphan se propõe por meio da qualificação de suas sedes regionais e escritórios técnicos; apresentar e debater ações e metodologias voltadas para as ações educativas voltadas para a valorização do Patrimônio Cultural, de modo que os técnicos do Iphan envolvidos com o tema possam conhecer, debater e propor atividades de cunho pedagógico nas Casas do Patrimônio onde atuarão; desenvolver a articulação e o diálogo entre a sociedade civil, com especial atenção às escolas e as Casas do Patrimônio como pólos irradiadores da cultura local e nacional, tendo como instrumento principal a Educação patrimonial; desenvolver metodologias de fomento a projetos culturais a serem desenvolvidos pelos mais diversos setores da sociedade civil organizada, de forma que as Casas do Patrimônio do Iphan em todo o território nacional funcionem também como irradiadoras do conhecimento necessário para democratizar o acesso aos recursos disponibilizados por meio de projetos voltados para as leis de incentivo fiscal e editais diversos que destinam recursos para atividades culturais.

#### **2 – 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio**

Período: 27 de novembro a 01 de dezembro de 2009

Local: Nova Olinda-CE

O objetivo do Seminário foi avaliar a atuação das primeiras Casas do Patrimônio e elaborar diretrizes comuns para o seu funcionamento, como também propor ao Iphan a criação de instrumentos legais e administrativos que garantam a sustentabilidade da proposta. Estiveram presentes ao evento representantes e colaboradores do Iphan e das seguintes Casas do Patrimônio, implantadas durante o ano de 2009: Centro de Referência do Samba de Roda em Santo Amaro, Bahia; Casa da Baronesa, Ouro Preto, Minas Gerais; Casa do Patrimônio de Iguape, São Paulo; Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Nova Olinda, Ceará; Casa do Patrimônio de João Pessoa, Paraíba; Casa do Patrimônio de Recife, Pernambuco e Casa do Patrimônio de Ouro Preto – MG.

#### **3 – Participação dos parceiros do projeto Casas do Patrimônio no I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural**

Período: 13 a 16 de dezembro de 2009

Local: Ouro Preto- MG

Objetivo: compor as mesas redondas nºs 03 e 13 do Fórum, intituladas Educação Patrimonial no Sistema Nacional de Patrimônio. Os focos da discussão foram: a) os desafios para a formulação da política nacional de educação patrimonial; b) os desafios para a estruturação do Sistema Nacional de Patrimônio, no que concerne à temática da educação patrimonial; c) potencialidades e parcerias

estratégicas para a formulação de políticas de educação patrimonial; d) ações estratégicas que devem ser implementadas em curto prazo.

#### **4 – Participação da Rede Casas do Patrimônio no Revelando São Paulo em Iguape – SP**

Período: 02 a 06 de junho de 2010

Local: Iguape – SP

Objetivo: divulgar a política de gestão compartilhada, implementada pelo Iphan, envolvendo poder público, sociedade civil organizada e a comunidade, por meio de parcerias estabelecidas na Rede Casas do Patrimônio e promover uma Oficina de Educação Patrimonial para educadores de prefeituras da região do Vale do Ribeira e uma oficina de autorregistro audiovisual para parceiros das Casas do Patrimônio.

#### **5 – Participação da Rede Casas do Patrimônio na organização do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial**

Período: de 16 a 25 de julho de 2010

Local: Foz do Iguaçu – PR, São Miguel das Missões – RS, Goiás – GO e Brasília – DF

Objetivo: Planejar e implementar o Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial por meio da Rede Casas do Patrimônio.

O Brasil foi país sede da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial da UNESCO e diante dessa significativa oportunidade que trouxe à tona temas relevantes para a formação cultural, o Iphan, por meio da Coordenação de Educação Patrimonial investiu em uma tradicional iniciativa que mobiliza os jovens para um momento de intercâmbio sobre o patrimônio mundial.

Desde 1995, cada país sede promove como evento paralelo, um encontro de jovens de diferentes países para uma imersão, experimentação e construção de olhares sobre o tema.

Na edição do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial 2010, participaram 45 jovens entre 18 e 24 anos, do Brasil e de 06 países, estudantes, líderes comunitários, membros de associações vinculadas às cidades-patrimônio cultural e sócios dos Albergues da Juventude. A seleção desses jovens foi por meio de apresentação de projetos de ação educativa de valorização do patrimônio cultural.

Outras parcerias:

Federação Nacional dos Albergues da Juventude – FBAJ

OSCIP Caminhos da Cultura

Parcerias da Rede Casas do Patrimônio

#### **6 – Planejamento e organização do Fórum Nacional de Educação Patrimonial<sup>200</sup>**

Período: 09 a 12 de novembro de 2010

Local: João Pessoa – PB

Objetivo: O Fórum será um espaço democrático de debate e definição de diretrizes para políticas públicas voltadas para a área de educação patrimonial. O foco das discussões abordará os desafios e perspectivas das ações voltadas para a área partindo do pressuposto que as ações educativas são efetivas na medida em que são permanentes, transformadoras, transversais e compartilhadas.

A Superintendência do Iphan na Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa serão, juntamente às instituições da Rede Casas do Patrimônio compõem a organização e execução do Fórum.

<sup>200</sup> Este Fórum foi adiado e no lugar foi realizado o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial em julho/2011 na cidade de Ouro Preto. Uma síntese dos resultados encontra-se logo adiante deste anexo e o documento resultante do IIENEP – onde são divulgadas diretrizes e ações discutidas – encontra-se no ANEXO F.



Também existe uma proposta dos jovens participantes do Fórum Juvenil identificados acima, para que se realize uma mesa redonda composta por jovens para discutir educação patrimonial na ótica jovem.

## **Resultados**

### **1 - Resultados da Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio em Agosto de 2008 - Pirenópolis - GO:**

Como resultado dessa oficina, foram sistematizadas as primeiras propostas de diretrizes para as Casas do Patrimônio, além de propostas de projetos para as Casas do Patrimônio, via Lei Rouanet, submetidos à análise do Ministério da Cultura e já aprovados, pelos parceiros Museu da Pessoa e Anima Mundi. Encontram-se em fase de captação de recursos.

Também foi possível verificar entre os técnicos das Superintendências estaduais do Iphan, uma maior envolvimento nas ações de educação patrimonial, dentro do conceito Casas do Patrimônio.

### **2 – Resultados do Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio em Dezembro de 2009:**

Construção da Carta de Nova Olinda - CE, um documento com as premissas e diretrizes de Educação Patrimonial para o Iphan. Mais detalhes podem ser encontrados no site [www.fundacaocasagrande.org.br](http://www.fundacaocasagrande.org.br), no link "seminário casa do patrimônio".

Também foi assinado um **Termo de Cooperação Técnica entre o Iphan e a Fundação Casa Grande** para torná-la Casa do patrimônio da Chapada do Araripe (CE), **que encontra-se anexado como exemplo no item “Como fazer parte do programa “Casas do Patrimônio”<sup>201</sup>.**

### **3 – Resultados da participação dos parceiros do projeto Casas do Patrimônio no I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural em dezembro de 2009 - Ouro Preto - MG:**

Composição das mesas redondas nºs 03 e 13 do Fórum, intituladas Educação Patrimonial no Sistema Nacional de Patrimônio Cultural. Os focos da discussão foram: a) os desafios para a formulação da política nacional de educação patrimonial; b) os desafios para a estruturação do sistema Nacional de Patrimônio, no que concerne à temática da educação patrimonial; c) potencialidades e parcerias estratégicas para a formulação de políticas de educação patrimonial; d) ações estratégicas que devem ser implementadas em curto prazo. **Na sequência deste documento encontram-se relatados o que foi discutido em cada um dessas mesas, 03 e 13\*.**

### **4 – Resultados da Participação da Rede Casas do Patrimônio no Revelando São Paulo em Iguape - SP, junho de 2010**

Oficina de Capacitação de professores promovida pela Coordenação de Educação Patrimonial do DAF e Iphan-SP para 30 coordenadores pedagógicos de escolas estaduais da região e a Residência Criativa, uma atividade aprendizagem de técnicas de autorregistro áudio-visual, promovendo o intercâmbio de experiências das Casas de Patrimônio da Chapada do Araripe, no Ceará, Ouro Preto, em Minas Gerais, Região dos Lagos, no Rio de Janeiro, Recife em Pernambuco, e Iguape/SP. A presença em Iguape foi desdobramento de uma parceria entre a Superintendência do Iphan em São Paulo, do Iphan nacional e da Prefeitura Municipal de Iguape. Vale lembrar que a Casa do Patrimônio de Iguape foi inaugurada de forma pioneira e funciona promovendo a integração com a população antes mesmo do tombamento do município, em dezembro de 2009. Assim, foi firmada a parceria para a Casa do Patrimônio de Iguape, também por meio de um termo de Cooperação Técnica.

<sup>201</sup> Este anexo, “Como fazer parte do programa “Casas do Patrimônio”, foi inserido ao final deste documento.

## **5 - Resultados da Participação na organização do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial, julho de 2010**

Durante uma semana foram realizadas oficinas participativas, palestras, debates e visitas relacionadas a temas ligados ao Patrimônio Mundial envolvendo locais representativos nas cidades de Foz do Iguaçu – PR, São Miguel das Missões – RS, Goiás – GO e Brasília – DF. O planejamento e realização das oficinas foram construídos coletivamente entre os parceiros da Rede Casas do Patrimônio. Entre os resultados do Fórum Juvenil, estão um videodocumentário produzido pelos jovens e a Carta Brasil<sup>202</sup> lida e entregue aos membros do Comitê na cerimônia de abertura da 34ª sessão do Comitê do Patrimônio Mundial realizada em Brasília no dia 25 de julho de 2010.

## **6- Resultados da Participação do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, julho de 2011**

O Encontro já mostra alguns frutos como, por exemplo, a inclusão de uma atividade de Educação Patrimonial no Programa Mais Educação do MEC, a partir da participação deste ministério no II ENEP e da mobilização da platéia neste sentido. Também já se desenha, no Iphan, duas minutas de portaria para regulamentar as ações educativas no âmbito das ações institucionais. Outros parceiros vêm relatando desdobramentos do encontro e que, esperamos, sejam compartilhados entre todos nós que estamos iniciando essa mobilização nacional em prol da Educação Patrimonial.

---

## **\*Resultados das mesas 03 e 13 do Fórum Nacional do Patrimônio Cultural em dezembro de 2009**

### **RELATO**

#### **MESAS:**

#### **03 - Educação Patrimonial: Perspectiva de interação e ação nas comunidades**

#### **13 – Educação Patrimonial: Perspectivas de inserção na educação formal**

**COORDENADORA: Sônia Rampim Florêncio**

**RELATORA: Elizabete Vicari**

1. Desafios para a formulação da Política Nacional de Educação Patrimonial
  - a. Ausência de políticas de educação e formação que articulem processos institucionais.
  - b. Articulação institucional entre as diferentes ações educativas implementadas pelos diferentes departamentos (DEPAM, DPI, DAF), como por exemplo, oficina escola, cursos de capacitação de guias turísticos e taxistas, ações educativas e de fomento às culturas populares do Centro Nacional de Folclore, entre outras.
  - c. Gestão compartilhada das Casas do Patrimônio, em consonância com o Sistema Nacional de Patrimônio Cultural, por meio de:
    - ✓ Envolvimento das instituições educacionais formais e informais nos processos de educação patrimonial;
    - ✓ Estímulo a que estados e municípios criem instrumentos legais que garantam suas participações continuadas nas Casas do Patrimônio;
    - ✓ Definição de instrumentos jurídicos e normativos para as Casas do Patrimônio;

---

<sup>202</sup> A Carta Brasil encontra-se no ANEXO C

- ✓ Criação de Conselhos Gestores e ou Consultivos formados por parceiros comprometidos com a gestão e manutenção das Casas do Patrimônio.
  - d. Entendimento do conceito ampliado de patrimônio cultural no Sistema Nacional de Patrimônio.
2. Desafios para a estruturação do Sistema Nacional, no que concerne à temática da Educação Patrimonial
    - a. Elaboração de mecanismos adequados que permitam a implementação das propostas indicadas pelo Fórum.
    - b. Adoção de ferramentas que garantam a comunicação e a circulação de informações.
    - c. Estabelecimento de instâncias de construção coletiva, concertação e deliberação.
  3. Potencialidades para a formulação da Política Nacional de Educação Patrimonial
    - a. O Projeto “Casas do Patrimônio” que se fundamenta na necessidade de estabelecer novas formas de relacionamento entre o IPHAN, a sociedade e os poderes públicos locais.
    - b. Ações educativas que se estruturam a partir de diferentes perspectivas e abordagens.
    - c. O acúmulo do ponto de vista teórico e prático, resultado de um conjunto de investimentos que a área de Promoção do Patrimônio Cultural brasileiro, do IPHAN, vem fazendo ao longo dos anos, no sentido de estruturar e consolidar um campo de trabalho para as ações educativas voltadas para o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural brasileiro, quais sejam: as inúmeras iniciativas de educação patrimonial implementadas pelas Superintendências e instituições ligadas ao Iphan e por diferentes organizações da sociedade pelo Brasil afora; reuniões técnicas realizadas no sentido de tentar organizar e estabelecer uma ação coordenada no campo de ações de educação patrimonial; encontro nacional, onde se buscou discutir e propor parâmetros nacionais para ações de Educação Patrimonial desenvolvidas nas escolas, nos museus e na sociedade; cursos sobre Educação e Patrimônio Cultural organizados por diferentes universidades do país; oficinas de capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a projetos culturais para as Casas do Patrimônio.
  4. Potencialidades para a estruturação do Sistema Nacional, no que concerne à temática da Educação Patrimonial
    - a. Casas do Patrimônio como programa centrado na articulação institucional.
    - b. A premissa de construção coletiva do conhecimento que permeia o conceito de educação patrimonial como ferramenta de articulação institucional.
    - c. Os seminários e encontros periódicos relativos à Educação Patrimonial serão fóruns de debates interinstitucionais que fortalecerão os laços entre os parceiros do sistema.
  5. Parcerias Estratégicas para a formulação da Política Nacional no campo da Educação Patrimonial
    - a. Diferentes instituições das três esferas de governo.
    - b. Organizações da sociedade civil locais.
    - c. Instituições de ensino e pesquisa,
    - d. Ministério da Educação
  6. Parcerias Estratégicas para a estruturação do Sistema Nacional, no que concerne à temática da Educação Patrimonial
    - a. Instituições responsáveis por outros instrumentos de Gestão institucional relativos à preservação do patrimônio, tais como: a Paisagem Cultural, os Planos de Salvaguarda, o INRC, as instruções de processos de tombamento e registro, dentre outros.
  7. Objetivos para os próximos 2 anos
    - a. Criação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial.

- b. Mapeamento dos investimentos e políticas de fomento consoantes com as noções ampliadas de patrimônio, museologia social, educação dialógica, conceitos ampliados de arte e cultura no Sistema Nacional de Patrimônio.
  - c. Articulação da rede das Casas do Patrimônio com as redes já estabelecidas tanto pelo Ministério da Cultura quanto dos demais parceiros a serem mapeados.
  - d. Articulação com instituições de ensino e pesquisa, a partir de programas de colaboração técnica e convênios.
  - e. Criação de banco de ações referenciais em educação patrimonial.
8. Ações Estratégicas que devem ser implementadas nos próximos 5 anos (2010-2014)
- a. Qualificação do corpo técnico e administrativo do IPHAN e demais instituições responsáveis pelo patrimônio cultural para atuação junto às Casas do Patrimônio.
  - b. Elaborar instrumentos específicos e adequados - e/ou aperfeiçoar os já existentes - de forma a destinar recursos para as ações educativas relativas ao patrimônio (formulação de planejamento orçamentário; destinação de recursos vinculados às pesquisas arqueológicas; vinculação orçamentária junto ao FNC; criação de editais).
  - c. Criação de instrumentos que permitam o fomento da rede das Casas do Patrimônio, principal eixo para a consolidação da Política de Educação Patrimonial.
  - d. Construção de instrumentos de monitoramento e avaliação dos impactos gerados pela inclusão do tema Educação Patrimonial nas matrizes curriculares
9. Ações estratégicas que devem ser implementadas no próximo ano (2010)
- a. Estabelecer parâmetros para que a ação educativa aconteça de forma articulada com outros atores, considerando que essa perspectiva requer a adoção de princípios que levem em conta as seguintes perspectivas:
    - ✓ a colaboração de saberes;
    - ✓ o protagonismo dos atores locais;
    - ✓ a participação da comunidade de forma integral;
    - ✓ a construção de novas possibilidades de percepção e de atribuição de sentido ao bem cultural (visitas assistidas, expedições patrimoniais, contação de histórias, blogs, círculos de literatura e arte, dentre outras);
    - ✓ a promoção da auto-estima da comunidade possibilitando a (re)significação e a relação positiva com o ambiente e com o patrimônio;
    - ✓ formas compartilhadas de agir que permitam a construção de um sentimento de pertença das pessoas com o lugar.
  - b. Implementar ações educativas integradas a uma perspectiva de desenvolvimento sustentável que incida na mobilização da economia local, mapeando cadeias produtivas relativas ao patrimônio cultural do lugar; agregando valor; gerando renda; promovendo a cidadania, possibilitando a inclusão social.
  - c. Elaboração de regimentos próprios para as Casas do Patrimônio;
  - d. Definição de instrumentos jurídicos e normativos para as Casas do Patrimônio

### **Como fazer parte da Rede Casas do Patrimônio?**

1 - Em primeiro lugar, aglutine as instituições governamentais e não-governamentais de seu município que tenham interfaces com os temas patrimônio cultural, educação, meio ambiente, turismo entre outros correlatos.

2 - Organize um primeiro encontro chamando, também, o responsável pelo Plano de Ação do PAC na sua cidade e um representante da superintendência do Iphan em seu estado.

3 - Todas essas informações podem ser enviadas para a Coordenação de Educação Patrimonial do Departamento de Articulação e Fomento do Iphan em Brasília, aos cuidados de Sônia Florêncio e Pedro Clerot nos e-mails: [soniaflorencio@iphan.gov.br](mailto:soniaflorencio@iphan.gov.br); [pedroclerot@iphan.gov.br](mailto:pedroclerot@iphan.gov.br)

O acompanhamento do Iphan sede é importante para garantir a continuidade da articulação da Rede Casas do Patrimônio.

4 – Apresente ao grupo o Plano de Ação de seu município e o Projeto Casas do Patrimônio. Lembre-se que, uma Casa do Patrimônio não precisa, necessariamente, de um local super equipado, com acervos e bibliotecas. Estas são conquistas que podem vir com o tempo. O importante mesmo é que haja um local para articulação de ações educativas de valorização e preservação do patrimônio cultural.

5 – Identifique duas ou três pessoas no grupo para relatar a reunião e anotar os principais encaminhamentos e respectivos responsáveis.

6 – Faça a mediação (ou peça a alguém do grupo que o faça) de uma roda de conversa permitindo a todos que expressem suas opiniões e sugestões de encaminhamento para a formação e próximas atividades do grupo.

7 – Pelo menos no início do processo, procurem se reunir constantemente para que o propósito do grupo não se perca.

8 – Tentem fazer um mapeamento das instituições presentes no processo e, também, das possibilidades de parcerias efetivas (recursos humanos, financeiros, logística de encontros, infra-estrutura etc) para as ações educativas de valorização e preservação do patrimônio cultural. Anote tudo e produza um documento.

9 – Quando esses acordos estiverem informalmente firmados, é hora de oficializar as parcerias. Nesse momento, o Iphan sede pode ajudar articulando, por exemplo, a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica entre as instituições parceiras<sup>203</sup>.

10 – Depois disso, o município já pode ter uma Casa do Patrimônio e, portanto, fazer parte da Rede. Ela é importante na medida em que diferentes instituições parceiras constroem, de forma conjunta e coletiva, as diretrizes de políticas públicas para as ações de educação e gestão do patrimônio cultural. O reconhecimento pelo Iphan, habilitará a Casa para obter o apoio na execução de diferentes projetos voltados para a valorização e preservação do patrimônio.

11 – Algumas premissas básicas são necessárias para a implantação das Casas do Patrimônio:

- a) A realização, promoção e fomento das ações educativas e a articulação das áreas de patrimônio cultural, meio ambiente e turismo dentre outros campos da ação pública;
- b) O estímulo à participação da população na gestão da proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural;
- c) A promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e à qualificação de profissionais para atuar na área;
- d) A Garantia de espaços para colaboração de saberes e difusão do conhecimento;
- e) A manutenção e disponibilização das informações e acervos sobre o patrimônio para acesso da população;

<sup>203</sup> A título de exemplo, é apresentado na sequência deste documento o Termo de Cooperação Técnica firmado entre as instituições parceiras, IPHAN e Fundação Casa Grande, na ocasião do I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, em Nova Olinda (CE), 2009.

f) Fomentar e fortalecer a atuação em redes sociais de cooperação institucional e com a comunidade;

g) Fomentar o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio cultural.

12 - Atualmente existem diferentes modelos de Casa do Patrimônio:

a) Casa instalada na própria sede do Iphan que prevê para o seu funcionamento a parceria da prefeitura, órgãos dos governos federal e estadual e instituições da sociedade civil;

b) Imóvel da prefeitura cedido (ao Iphan) para a implantação da Casa do Patrimônio e que incorpora outros parceiros para sua atuação;

c) Imóvel privado (cedido ao Iphan) para a implantação da Casa do Patrimônio e da sede da unidade regional, sendo que a cessão prevê garantia de espaço ao cedente para desenvolvimento, em parceria, de atividades vinculadas à casa do patrimônio.

12 - Quanto ao modelo de gestão, ao longo do tempo, é importante se definir alternativas de personalidade jurídica que propiciem a cada unidade, além de agilidade no desenvolvimento das ações, a possibilidade de gerir recursos que garantam a sua sustentabilidade, seja por meio de prestação de serviços, doações, recursos orçamentários das entidades parceiras entre outros (ong, oscip, fundação, sociedade de amigos entre outras).

As propostas para implantação de “Casas do Patrimônio” sejam elas originárias das unidades do Iphan, de organizações governamentais ou da Sociedade civil, serão analisados pela equipe da Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan, que se coloca à disposição para assessorar na elaboração dos projetos.

Fonte: Coordenação de Educação Patrimonial-Ceduc / Departamento de Articulação e Fomento-DAF

### **TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA - IPHAN e Fundação Casa Grande**

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN POR INTERMÉDIO DA 4ª SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO IPHAN/CE – E A FUNDAÇÃO CASA GRANDE-MEMORIAL DO HOMEM KARIRI VISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA CASA DE PATRIMÔNIO DE NOVA OLINDA, CE.

Ao 01 dia do mês de Dezembro do ano de 2009, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, autarquia federal, vinculada ao Ministério da Cultura, pela Lei nº 8.029 e pela Lei nº 8.113, respectivamente de 12 de abril e 12 de dezembro de 1990 por intermédio de sua 4ª Superintendência Regional, doravante denominada IPHAN/4ªSR, situada na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará, à Rua Liberato Barroso, 525 Centro, neste ato, representada pela seu Superintendente Regional, Clodoveu Arruda e, de outro lado, a Fundação Casa Grande-Memorial do Homem Kariri, doravante denominada Fundação Casa Grande, sediada à Rua Jeremias Pereira, 444 Centro, Nova Olinda-CE, neste ato, representada pelo Diretor Presidente, Francisco Alemberg de Souza Lima, resolvem firmar o presente Termo de Cooperação Técnica em conformidade com as Cláusulas a seguir estabelecidas:

#### **CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO**

Este instrumento tem por objeto a mútua cooperação técnica entre as partes visando à implementação e funcionamento da Casa de Patrimônio de Nova Olinda.

§ 1º - A Casa de Patrimônio de Nova Olinda tem por objetivo constituir um espaço de interlocução com a comunidade local, visando propiciar o debate e a participação social na gestão, proteção e valorização do patrimônio cultural.

§ 2º - A Casa do Patrimônio de Nova Olinda será estruturada de forma a atender as seguintes diretrizes gerais definidas no documento “Casa de Patrimônio – o Conceito”:

a) garantir um espaço para a troca de experiências;

b) valorizar as ações educativas com interface entre o patrimônio cultural, meio ambiente e turismo;

c) manter e disponibilizar acervo de informações e bibliografias sobre o patrimônio para acesso da população;

d) estimular a participação da população nas decisões sobre a proteção do patrimônio cultural;

- e) promover oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização de conhecimentos e a capacitação de profissionais para atuar na área.

#### CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES

Em decorrência do presente termo, as partes obrigam-se:

##### 1. AO IPHAN/4ªSR, COMPETE

A organização e gestão das atividades educativas, além de orientação técnica e apoio na execução de ações de iniciativa da Fundação Casa Grande, a serem desenvolvidas na Casa de Patrimônio, de forma a:

- a) criar canais de aproximação com a sociedade;
- b) fortalecer os vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural;
- c) promover a valorização do patrimônio cultural;
- d) incentivar a participação social na gestão e proteção dos bens culturais;
- e) fomentar o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio cultural.

##### 2. À FUNDAÇÃO CASA GRANDE COMPETE:

A administração e gestão da Casa de Patrimônio, podendo também desenvolver atividades e eventos, de comum acordo com o IPHAN/4ªSR, de forma a:

- a) aperfeiçoar as ações locais e disponibilizar, à comunidade, aos profissionais da área, às entidades de classe, às instituições de ensino e aos setores públicos, os mecanismos para uma melhor compreensão da realidade local;
- b) possibilitar a utilização das peculiaridades históricas, culturais e naturais, em prol do desenvolvimento sustentável e da melhoria da qualidade de vida por meio da manutenção e da valorização da identidade e dos aspectos históricos e culturais.

#### CLÁUSULA TERCEIRA - DA OPERACIONALIZAÇÃO

Estão previstas como ações iniciais da Casa do Patrimônio em Nova Olinda:

- a) Estruturação de uma biblioteca especializada em patrimônio nas diversas áreas (patrimônio histórico, arquitetônico, imaterial, natural, paisagem cultural, sítios arqueológicos, instrumentos jurídicos de proteção) para fomentar e subsidiar a realização de pesquisas e auxiliar nas discussões sobre patrimônio brasileiro entre a população, pesquisadores, técnicos e governantes;
- b) Oferecimento de cursos e oficinas para capacitação na atuação na área de patrimônio;
- c) Organização de eventos que propiciem a troca de experiências, o debate e a socialização de conhecimento, a partir do convite a profissionais de experiência reconhecida na área para contribuir na formação de novos quadros atuantes na proteção do patrimônio;
- d) Organização de exposições temáticas sobre patrimônio.
- e) Elaboração de folhetos sobre a Casa do Patrimônio, para ampliar divulgação do projeto e atrair público participante.

#### CLÁUSULA QUARTA - DESENVOLVIMENTO E EXECUÇÃO

A Casa de Patrimônio de Nova Olinda terá sua implantação e gestão de forma compartilhada, de acordo com a seguinte atribuição de responsabilidades:

Caberá à Fundação Casa Grande:

- a) administrar e gerenciar a Casa do Patrimônio, disponibilizando o imóvel-sede para funcionamento;
- b) arcar com custos de manutenção e conservação da Casa do Patrimônio;
- c) disponibilizar material permanente conforme especificações estabelecidas de comum acordo com o IPHAN/4ª SR (mobiliário, computadores);
- d) disponibilizar um responsável técnico para abertura e funcionamento cotidiano da Casa.

Caberá ao IPHAN/4ªSR:

- a) a organização, implantação e atualização da Biblioteca especializada em patrimônio, bem como a orientação técnica para o seu funcionamento e empréstimo de livros;
- b) a realização de Oficinas de Educação Patrimonial, voltadas para capacitação de público local;
- c) a elaboração de exposição temática para abertura e funcionamento da Casa de Patrimônio;
- d) a elaboração de folheto de divulgação da Casa de Patrimônio;

§ 1º - As atividades previstas nas cláusulas acima foram programadas para serem desenvolvidas no ano de 2009, podendo ser alteradas, suprimidas ou ampliadas no ano de 2010, de acordo com a programação de trabalho estabelecida de comum acordo entre as partes.

§ 2º - Toda a programação das atividades, além das previstas nas cláusulas anteriores, deverá ser definida de comum acordo entre as partes, respeitando-se as diretrizes definidas na cláusula quarta e na cláusula segunda deste instrumento.

#### CLÁUSULA QUINTA - DOS RECURSOS

Este instrumento não envolve repasse de recursos financeiros, devendo cada uma das partes arcar com as despesas necessárias ao cumprimento das obrigações assumidas com recursos próprios e aprovadas em seus respectivos orçamentos.

#### CLÁUSULA SEXTA - DA VIGÊNCIA

O presente Termo de Cooperação Técnica vigorará pelo prazo de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado através de Termo Aditivo, havendo manifestação expressa das partes.

#### CLÁUSULA SÉTIMA - DAS ALTERAÇÕES

O presente Termo de Cooperação poderá ser alterado mediante Termo Aditivo desde que seja do interesse das partes e manifestado com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

#### CLÁUSULA OITAVA - DA RESCISÃO E DA DENÚNCIA

1 – Este Termo poderá ser rescindido ou denunciado a qualquer tempo, mediante aviso prévio daquele que se desinteressar com a antecedência mínima de 60 (sessenta) dias, ou por concorrência de qualquer uma das seguintes hipóteses:

- a) caso fortuito ou força maior;
- b) descumprimento de qualquer cláusula estabelecida neste instrumento;
- c) superveniência de forma legal e obstativa.

2 – No caso de denúncia, as dependências ou trabalhos em fase de execução serão definidos e resolvidos por meio de instrumento de “Encerramento do Termo” que estabeleça as responsabilidades relativas à conclusão ou extinção de cada um desses trabalhos e das dependências, inclusive naquilo que se refere ao destino de bens eventualmente cedidos por empréstimo ou cessão de uso, bem como a divulgação de informações colocadas à disposição dos partícipes.

#### CLÁUSULA NONA - DA PUBLICAÇÃO

A 4ªSR/IPHAN/SP providenciará a publicação Termo em extrato no Diário Oficial da União dentro do prazo de 20 (vinte) dias a contar do prazo de sua assinatura.

#### CLÁUSULA DÉCIMA - DO FORO

Fica eleito o foro do Ceará – Justiça Federal para dirimir quaisquer dúvidas que possam advir da execução do presente instrumento, com renúncia expressa a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.



E, estando assim, justas e concordes, firmam as partes o presente instrumento em 04 (quatro) vias de igual teor, forma e data, para um só fim de direito, na presença das testemunhas abaixo identificadas que a tudo assistiram.

---

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN  
Presidente  
Luiz Fernando de Almeida

---

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - IPHAN  
Superintendente Regional  
Clodoveu Arruda

---

FUNDAÇÃO CASA GRANDE  
Diretor Presidente  
Francisco Aemberg de Souza Lima

Testemunhas:

1 - \_\_\_\_\_

Nome:

RG nº:

Testemunhas:

2 - \_\_\_\_\_

Nome:

RG nº:

## **ANEXO R**

### **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

#### **ICMS Patrimônio Cultural**

#### **Atividades que podem ser trabalhadas nas Escolas e Comunidades:**

#### **INTRODUÇÃO:**

Apresentamos nesta página algumas atividades que podem ser trabalhadas nas escolas e junto às comunidades.

#### **CONCEITOS:**

“A expressão Educação Patrimonial”, usada muito recentemente, trata na verdade de uma atividade escolar conhecida e praticada desde a década de 1940, em cidades onde o IPHAN, há sete décadas, mantém áreas tombadas, como Ouro Preto e Olinda. Trata-se de atividades extracurriculares, hoje classificadas como trans ou interdisciplinares, que procuram reconhecer e valorizar as referências culturais locais, regionais ou nacionais. (...)

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para a vida pessoal e coletiva.

Não basta saber que um bem é considerado de valor cultural relevante. É preciso conhecer e divulgar esses valores, tomar consciência daquilo que significa ou pode vir a significar para um grupo social ou comunidade. É preciso também descobrir e informar a todo cidadão sobre as operações necessárias à sua preservação: operações que incluem a manutenção, conservação, restauração, uso, administração e outras.”(Concurso Tesouros do Brasil, Elaboração e Realização: La Fabbrica do Brasil).

“O trabalho de educação patrimonial é imprescindível para a adequada proteção do patrimônio Cultural. Trata-se de um trabalho constante de conscientização e envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade, nos trabalhos de preservação dos marcos e manifestações culturais, definindo conceitos, esclarecendo dúvidas, divulgando trabalhos e resultados dos trabalhos e o mais importante, dividindo responsabilidades.” (Projeto de Educação Patrimonial da Cidade de Mantena / Minas Gerais).

“A Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático centrado no patrimônio Cultural, como instrumento de afirmação da cidadania. Objetiva envolver a comunidade na gestão do Patrimônio, pelo qual ela também é responsável, levando-a a apropriar-se e usufruir dos bens e valores que o constituem.”(IPHAN).

“A Educação Patrimonial constitui-se num campo disciplinar que utiliza o Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento, possibilitando a compreensão, apreensão e valorização do universo sociocultural das diferentes comunidades.”(Programa de Educação Patrimonial do Departamento de Memória e Patrimônio Cultural de Caxias do Sul / Rio Grande do Sul).

“Através da Educação Patrimonial, o processo de ensino e aprendizagem pode ser dinamizado e ampliado, muito além do ambiente escolar onde toda a comunidade pode estar envolvida. Pode tornar-se um instrumento a mais no processo de educação que colabore com o despertar de uma consciência crítica e de responsabilidade para com a

preservação do patrimônio - em toda sua expressão – e a percepção da relação entre esse com sua identidade pessoal e cultural.”(Queiroz, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania)

“A educação patrimonial permite à comunidade reapropriar-se de lugares, histórias, objetos, monumentos e tradições que foram ou são importantes do seu ponto de vista. Para que ocorra esta reapropriação, o poder público pode promover propostas de aprendizagem que atraiam a atenção de pessoas de todas as idades, inclusive de aluno desde o ciclo fundamental. De uma forma lúdica e prazerosa, possibilita às pessoas que adquiram e registrem conhecimentos novos. As escolas que adotam este tipo de metodologia conseguem provocar em seus estudantes um interesse grande para o aprendizado. No caso de este trabalho ser desenvolvido com crianças, em geral é feito um repasse destes conhecimentos novos para os outros membros da família”. (Patrícia Laczynski).

## **AS ATIVIDADES**

### **A – Observação e Registro**

- Identificação dos objetos: função/significado; desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
- Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da análise crítica.
- Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.

### **1- Conceitos a serem trabalhados dentro de sala de aula:**

(Matérias: **HISTÓRIA – GEOGRAFIA**)

Você sabe o que é um bem?

Quais são os seus bens?

E os bens de sua família? Por que eles são importantes?

Quais são os objetos mais antigos da sua família?

Quando foram comprados ou produzidos?

A quem pertenceram e a quem pertencem atualmente?

Serviam ou servem para que?

Você sabe o que é cultura?

O que seria um bem cultural? Porque eles são importantes?

Dê exemplos de bens culturais?

Você sabe dizer quais são os bens culturais de sua Cidade?

O que é Patrimônio Cultural?

O que é tombamento?

Quais os bens culturais tombados em sua cidade?

## **2- Jogo de Comparações – a ser trabalhado dentro de sala de aula:**

(Matéria: **HISTÓRIA - GEOGRAFIA**)

- Foto antiga de uma rua comparada com a foto atual.
- O que existia e que não existe mais.
- O meio de transporte do passado e o atual.
- Como se vestiam as pessoas e como se vestem hoje.
- Faça uma entrevista com um parente mais velho sobre a sua vida na infância e adolescência : onde morava, onde estudava, se trabalhava, como brincava, lugares que freqüentava, músicas que ouvia, como se vestia.

## **3- Questionário - Reconhecendo a cidade – a ser trabalhado dentro de sala de aula:**

(Matéria: **HISTÓRIA, GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

- Você conhece a história da sua cidade? Como nasceu a sua cidade?
- Desenhe a planta da sua cidade localizando os lugares e os prédios ou casas mais importantes.
- Conte quantas escolas, cinemas, igrejas, praças existem na sua cidade.
- Quais os lugares de diversão que você mais freqüenta. Escreva uma redação sobre este local.
- Você sabe onde nasce o rio que passa por sua cidade? Qual a origem do nome do rio?
- Faça um desenho do rio desde a sua nascente até chegar a sua cidade, identificando os lugares por onde passa.
- Desenhe o caminho que você percorre para chegar na escola identificando as casas mais antigas.
- Quais são as festas mais importantes da cidade e onde acontecem. Descreva a festa que você considera a mais importante.

- Em sua opinião, qual o bem cultural mais importante da cidade. Por que?
- O que você acha que deve ser feito para se preservar os bens culturais da sua cidade.
- Quais os problemas que a sua cidade apresenta?
- Quais as soluções para estes problemas?
- Como é a sua cidade dos sonhos?

#### **4- Elaboração de inventário do acervo cultural da cidade:**

(Matéria: **HISTÓRIA E GEOGRAFIA**)

Para compor a exposição a ser realizada.

1- Levantamento a ser trabalhado referente aos bens culturais da cidade contendo informações históricas (construtor, época da construção, primeiros moradores, usos, etc.) e fotografias. Utilizar uma planta cadastral recente da cidade ou localidade.

2- Utilizando uma cópia da planta cadastral da cidade, montar um painel para que os alunos cole as fotografias dos bens culturais mais expressivos na quadra ou região onde se localiza.

3 – Montar um mapa (planta cadastral) localizando os principais problemas da cidade.

#### **5- Elaboração de um dossiê sobre um bem cultural:**

(Matéria: **HISTÓRIA**)

Pesquisa em grupo sobre um bem cultural considerado mais importante contendo sua história e descrição, fotografias, e justificativa de sua importância para a cidade.

Soluções para que seja valorizado, revitalizado e integrado à comunidade.

#### **6- Visita Guiada1:**

Para compor a exposição a ser realizada.

-Criação de um roteiro pelos pontos mais antigos da cidade, visitando prédios e museus. Utilizar um mapa antigo para poder fazer comparações com a atualidade.

Pesquisa sobre o cotidiano da praça ou rua principal da cidade:

(Matéria: História e Geografia)

O que acontece na rua /praça? Quem frequenta e o que faz? Por que frequenta?

Existem áreas de lazer? Bares? Quadras? Coreto? Brinquedos?

Reconhecendo a Praça:

Qual a origem do nome da Praça? Se for uma personalidade histórica faça uma pesquisa sobre ela.

Desenhe a praça identificando os bancos, bustos, coretos, jardins, monumentos.

Que tipos de animais habitam a praça?

Identifique em um desenho as plantas que adornam o jardim. Nomes populares e científicos.

De onde vieram as plantas? Quem plantou?

Reconhecendo a Igreja:

Como chama a igreja matriz? Quando foi construída? Quem construiu? Qual o material utilizado para sua construção? Qual o Santo de Devoção? Pesquise sobre a vida do Santo: Como viveu, o que fez, como morreu.

Identifique os atributos da imagem. De onde veio a imagem? Quem produziu? Como foi adquirida?

Existe uma festa em homenagem ao Santo? Quando, onde e como acontece? Descreve a festa:

Entreviste o principal responsável pela festa usando o seguinte roteiro:

Nome:

Função na festa:

Quando surgiu a festa? Por que acontece a festa?

Quem financia?

Principais participantes:

Como acontece a festa: Início, meio, fim.

Como é o altar principal da igreja? Descreva o elemento decorativo que mais te chamou atenção.

Faça um desenho do interior da Igreja. Identificando as principais imagens e onde estão localizadas.

## 7- Visita Guiada 2:

(Matéria: **GEOGRAFIA, HISTÓRIA**)

- Realizar uma visita guiada a um bem sob intervenção.

Quase são os profissionais envolvidos na obra?

Qual a função de cada um?

O que pretende a obra? Quais as fases da obra? Descreva.

Montar uma exposição com desenhos ou fotos da obra.

Depois da restauração/ intervenção o que vai acontecer com o bem cultural?

Você concorda com o futuro uso do bem cultural? Por que? Se não, que uso gostaria que tivesse?

### **8- Montagem do Júri simulado:**

(Matéria: **HISTÓRIA E GEOGRAFIA**)

Escolher um bem cultural com problemas que tenha sido identificado na visita guiada para ser o objeto de discussão.

Escolher quatro alunos para interpretarem os papéis de dois irmãos a favor da preservação e dois contrários à preservação.

Um grupo de alunos fará o papel do corpo de jurados.

### **9- Jogo de identificação:**

(Matéria: **HISTÓRIA, GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

Utilizando fotografias / transparências de objetos e detalhes de prédios.

Dividir a turma em dois grupos. Os alunos terão que identificar os detalhes e objetos.

### **10- Pesquisa sobre os pratos típicos da cidade:**

(Matéria: **HISTÓRIA**)

Para compor a exposição a ser realizada.

Recolher receitas de comidas típicas junto aos familiares ou conhecidos. Montar uma feira de alimentação com pratos típicos elaborados pelos familiares dos alunos.

### **11- Elaboração de um álbum de figurinhas referente aos bens culturais:**

(Matéria: **HISTÓRIA**)

Criar um prêmio para os três primeiros alunos que montarem o álbum.

### **12- Vista a um Museu:**

(Matéria: **HISTÓRIA**)

Leve os alunos a um museu local. Dê como tarefa a ser desenvolvida em grupo uma pesquisa sobre o museu: quando foi criado? Quem criou? Porque criou, Como criou e montou? Tipo de acervo? Qual a peça mais interessante?

### **13- Montagem de um museu – a ser montado na escola:**

(Matéria: **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

Para compor a exposição a ser realizada.

Recolha junto a seus pais, objetos antigos que tenham um importante significado para sua família: fotografias antigas, utensílios domésticos, objetos de uso pessoal etc.

Monte a exposição por assunto com os objetos identificados por legenda elaborada pelos alunos.

### **14- Fazer uma pesquisa sobre o folclore da região:**

(Matéria: **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

As danças típicas, lendas, provérbios. Fazer uma exposição do material encontrado.

Fazer a encenação de uma dança folclórica local no dia da exposição.

Quais os instrumentos utilizados na dança folclórica? Desenhe ou fotografe estes instrumentos.

### **15- Fazer um estudo das formas geométricas das edificações da cidade:**

(Matéria: **MATEMÁTICA**)

Fotografar janelas e portas, ladrilhos, detalhes diversos para serem identificados pelos alunos.

### **16- Montar gráfico referente a antiguidades ou tipos das edificações do município:**

(Matéria: **MATEMÁTICA**)

Para compor a exposição a ser realizada.

Quantas casas do século XVIII? Quantas do século XIX? Quantas do século XX?

Quantas igrejas, quantos prédios públicos, quantas casas térreas, quantos prédios.

### **17- Pesquisa sobre o custo de material para a construção de uma edificação.**

(Matéria: **MATEMÁTICA**)

Fazer uma relação do material utilizado na construção de uma edificação e pesquisar em



depósitos e casas especializadas o valor do material.

**18- Elaborar problemas sobre números de edificações e usos.**

(Matéria: **MATEMÁTICA**)

**19- Identificar as formas geométricas nas construções:**

(Matéria: **MATEMÁTICA**)

Utilizar uma edificação para que os alunos identifiquem as formas.

**20- Identificação dos tipos de habitações da cidade ou localidade:**

(Matéria: **CIÊNCIAS**)

Identificar e analisar os tipos de materiais utilizados para a construção das edificações.

(tijolos, adobe, pau-a-pique, madeira, etc).

**21- Pesquisa sobre a fauna e flora da região:**

(Matéria: **CIÊNCIAS**)

Para compor a exposição a ser realizada.

Elaboração de uma pesquisa sobre as plantas e ou dos animais encontrados na região.

Identificar animais extintos e a causa de sua extinção.

Fazer um cartaz com desenhos /fotos dos animais identificando os locais onde são encontrados ou existiam.

**22- Fazer uma comparação da forma de abastecimento de água e alimentos no passado e atual:**

(Matéria: **CIÊNCIAS**)

Como a água chegava nas casas no passado? E Atualmente?

Como os alimentos eram e são transportados?

**23 – Divida a turma em grupo para pesquisar “causos” ou lendas do município.**

Cada grupo deve escolher um causo/lenda para encenar no dia da Exposição.

**B – Exploração e Apropriação**

- Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
- Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

**As atividades poderão compor uma exposição na escola aberta à comunidade:**

**1- Elaborar um concurso referente à eleição do bem cultural símbolo da cidade.**

Para compor a exposição a ser realizada.

(Matéria: **HISTÓRIA**)

Fazer uma lista com pelo menos 4 bens culturais mais expressivos da cidade e montar equipes de alunos para a promoção e defesa de cada bem.

**2- Pesquisa sobre o estado de conservação dos rios e do solo, do ar:**

(Matéria: **CIÊNCIAS**)

Identificar problemas de poluição e as ações para solucioná-los.

**3- Montar um Guia turístico bilíngüe:**

(Matéria: **LÍNGUA INGLESA E ESPANHOLA**)

Informações sobre a cidade, roteiros turístico.

**4- Resgatar os brinquedos antigos:**

(Matéria: **EDUCAÇÃO FÍSICA**)

Fazer um levantamento das brincadeiras antigas e implementá-las.

**5- Fazer uma pesquisa sobre as atividades artesanais e artísticas:**

(Matéria: **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

Para compor a exposição a ser realizada.

Que tipo de atividade existe na cidade. Identificar os artesãos e suas atividades.

Promover uma visita a um atelier de arte para familiarizar os alunos com a produção artística.

Como são produzidos os trabalhos? Que tipo de material utiliza? Onde expõe? Como vende os produtos? Para quem vende?

Identificar os principais problemas relacionados com a atividade. Quais as soluções possíveis para os problemas?

Fazer uma exposição de peças produzidas na cidade.

**6- Fazer maquetes de edificações ou espaços:**

(Matéria: **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

Para compor a exposição a ser realizada.

Montagem de maquetes de papelão, madeira, isopor ou qualquer material disponível.

**7 - Montagem de um Jornal histórico sobre a cidade:**

(Matéria: **PORTUGUÊS, HISTÓRIA**)

Narrar os principais acontecimentos que ocorreram na cidade como se fossem matérias de jornal.

**8 - Concurso de redação sobre o tema:**

(matéria: **PORTUGUÊS**)

Elaboração de um concurso de redações entre os alunos referente ao Patrimônio Cultural com a premiação dos três primeiros lugares.

**9- Montagem de uma Cartilha:**

(Matéria: **HISTÓRIA, PORTUGUÊS, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

Familiarizados com os conceitos e toda a problemática relacionada com o patrimônio cultural da cidade, os alunos poderão criar cartilhas do patrimônio cultural ilustradas.

**10 - Montagem de uma peça teatral – a ser encenada na escola e locais públicos:**

(Matéria: **PORTUGUÊS, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**)

**Para compor a exposição a ser realizada.**

A peça pode ser criada pelos professores juntamente com os alunos ou escolhida em concurso entre os alunos.

**11 - Elaboração de lista de ações prioritárias em defesa do patrimônio cultural.**

**12 – Elaborar uma palestra para pais e alunos referente aos trabalhos de educação patrimonial.** Conceitos a serem trabalhados: bem cultural, cidadania, memória, identidade, patrimônio cultural, defesa do patrimônio cultural, importância dos trabalhos relacionados com a preservação do patrimônio cultural (Inventário, dossiês, restauração, conservação e registros).

**Alimentação/Culinária: Sugestões de atividades a serem trabalhadas****OBJETIVOS**

- Apreensão e compreensão de todo o processo produtivo dos alimentos e das relações sociais e culturais envolvidas.
- Estimular a percepção das paisagens rurais e urbanas e suas diferenças.

- Reconhecer os fazeres e saberes das comunidades locais.
  - 1 – Onde você mora?
  - 2 – Quantas refeições você faz ao dia?
  - 3 – O que come no café da manhã, no almoço e no jantar?
  - 4 – O que come no recreio?
  - 5 – Vocês sabe o que come o seu vizinho? Pergunte aos seus vizinhos o que mais gostam de comer.
  - 6 – De onde vem os alimentos que você consome?
  - 7 - Você tem horta em casa? O que planta?
  - 8 – Onde compra os alimentos?
  - 9 – Qual o principal produto agropecuário do seu município?
  - 11 – Como é plantado/criado? Você sabe de onde veio e como chegou ao Brasil / Minas Gerais/ Município? Quantas espécies/raças existem e qual a diferença? Faça uma pesquisa.
  - 12 – Você come esse produto? Quando come? Porque come?
- Quais as formas de preparo deste alimento? Descreva-as minuciosamente.
- 13 – Faça uma pesquisa para descobrir como os outros municípios /Estados e países utilizam esse produto. Recolhe receitas locais e compare com as receitas de outros lugares.
  - 14 – Você costuma consumir esse produto em outros locais? Quais?
  - 15- Quais os alimentos que o acompanham? Quais os caminhos que o alimento percorre até chegar em sua mesa? Quais as bebidas que acompanham esse alimento?
  - 16 – Seu município exporta esse produto? Para quais municípios/Estados/País? Quanto é exportado?
  - 17 - Como é colhido/criado esse produto?
  - 18 – Os trabalhadores rurais comem esse produto? Compram? Ganham do patrão?
  - 19 – Quais os alimentos que acompanham esse produto nas refeições dos empregados? Há quanto tempo esse produto é produzido no seu município?
  - 20 – Faça uma entrevista com um proprietário de uma fazenda Como vive? Onde mora? Como é a sua casa? (Como é construída? Quantos cômodos tem? Quem construiu? Quando construiu? Casa própria? Alugada? Empréstada? Quantas horas trabalha? Como se locomove para ir ao trabalho e para ir a cidade)
  - 21 - O proprietário tem fotografias antiga da fazenda? Pode emprestar para uma exposição?
  - 22 – Faça uma entrevista com um empregado da fazenda: Como vive esse empregado? Onde mora? Como é a sua casa? (Como é construída? Quantos cômodos tem? Quem

construiu? Quando construiu? Casa própria? Alugada? Empréstada? Quantas horas trabalha? Como se locomove para ir ao trabalho e para ir a cidade)

23 – Como são os caminhos/estradas que ligam a fazenda à cidade? O que se vê no caminho? (povoados, lugarejos, fazendas, mata, cachoeiras, rios, pontes) descreva e ilustre esse caminho.

24 - O empregado tem fotografias antiga da sua família e sua casa? Pode emprestar para uma exposição?

25 – Quantas vezes o empregado vai a cidade e em quais ocasiões?

26 – Como é a roupa de trabalho e a roupa de festa do empregado e do proprietário?

27 - Os proprietários estão organizados? Os Empregados estão organizados? Como? Há quantos anos?

28- Existem festas motivadas por esse produto? Quem financia? Quando acontece? Onde acontece? Como acontece? O que acontece? Descreva todas as fases desta festa. Consiga fotografias antigas e recentes da festa

29 – Quais as ocasiões em que esse alimento é consumido? (dia a dia, festas, comemorações, etc)

30 – Faça um registro fotográfico/desenhos/pinturas de todo o caminho percorrido pelo produto até chegar em sua mesa.

31 – Utilizando mapas, e plantas da cidade, localize as principais fazendas produtoras deste alimento e os locais onde é vendido.

32 – Entreviste pessoas idosas: Hábitos alimentares do passado. Existe algum alimento do passado que não se encontra mais? Qual? Como era preparado? Porque deixou de ser preparado?

33 – Entreviste a cozinheira da cantina da Escola: Onde mora? O que come no café da manhã antes de ir para a escola? Como se locomove para ir a escola? Há quanto tempo trabalha na escola? Com é definido o cardápio da escola? O que ela mais gosta de preparar? Solicite a receita.

34 – Faça um levantamento de todos os estabelecimentos comerciais existentes no percurso entre a sua casa e a escola. (nome, endereço, proprietário, quantos anos funciona, quantos anos tem, quando foi construído o imóvel, principais produtos vendidos).

35 - Entreviste um feirante ou comerciante. – Fazer uma feira na escola utilizando produtos doados pelo comércio local/com pratos típicos do município/região preparados pelos pais dos alunos e pelos diretores e professores.

Nesta ocasião poderá ocorrer a exposição dos mapas, fotografias antigas e recentes e dos trabalhos produzidos pelos alunos.

## **ANEXO S**

Campanha do Projeto Paisagens de BH: uma descoberta

## Projeto de Educação Patrimonial

---

### Campanha Paisagem de B.H. - Uma descoberta

Proponente : Gerência de Patrimônio Histórico Urbano - GEPH / SMRU / PBH

#### Apresentação

A *Campanha Paisagem de B.H. - Uma descoberta* é um projeto desenvolvido pela Gerência de Patrimônio Histórico Urbano em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Cultura e o Projeto Guernica, na finalidade de promover um trabalho de percepção urbana junto aos professores e alunos da rede municipal de ensino. Na primeira etapa da Campanha realizada em 2003, foi oferecido um curso de iniciação para professores das escolas municipais e para os monitores do Projeto Guernica, utilizando como tema de abordagem e área para trabalho de campo, o Conjunto Urbano Tombado Praça da Estação/Praça Rui Barbosa e as políticas de proteção do patrimônio cultural no Brasil.

Na segunda etapa, realizada em 2004, os professores desenvolveram um trabalho de percepção urbana com os alunos, sob a orientação dos técnicos da GEPH/SMRU, SMED e SMC. Estiveram envolvidas 13 escolas, 23 professores e 388 alunos. Cada turma escolheu um lugar de referência na cidade de Belo Horizonte para o trabalho proposto. Os professores foram estimulados a escreverem dossiês que com informações, desenhos, textos e mapas produzidos pelos alunos fazendo uma análise pedagógica sobre todo o processo. Durante a campanha foram distribuídos materiais pedagógicos para estimular a discussão dos alunos e professores sobre a qualidade de vida e a paisagem urbana da cidade e suas formas de apropriação: cartilhas e cd *room* com textos e fotos sobre a cidade. Ao final de todas as etapas da Campanha foi organizada uma exposição com os mapas , textos e fotos produzidos. O objetivo foi divulgar o trabalho realizado e promover uma discussão entre os alunos e professores envolvidos.

#### Justificativa

Nos caminhos da cidade - do trabalho para a casa, da escola para a praça, do parque para o mercado - vamos criando laços de afetividade com o lugar onde vivemos. A dinâmica da cidade, os costumes de seus habitantes, a paisagem urbana formada pelas ruas, praças, jardins, prédios, casas, placas, monumentos, formam nossas referências neste espaço.

Compartilhar esses sentimentos, identificar símbolos comuns, apreender a paisagem urbana com suas rupturas e permanências, com sua preservação e degradação, pode nos fazer compreender a importância de nossa atuação conjunta enquanto agentes na construção da tão sonhada qualidade de vida.

Diante destas inquietações e buscas, o Projeto Guernica propôs, a partir de 2003, um trabalho de reflexão entre a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Regulação Urbana e a Secretaria Municipal de Cultura, que teve como fruto a **Campanha Paisagem de BH: Uma Descoberta**.

O trabalho com professores, crianças e adolescentes da Rede Municipal de Ensino, revelou outras formas de ver a cidade, desencadeando diversos processos de apropriação e somando conhecimento em relação a cada lugar de referência explorado.

Diante desse caráter educativo e formador, torna-se cada vez mais importante formular uma nova prática educativa para a cidade, que busque apreender a memória e a identidade do lugar em que vivemos, através das vivências do cotidiano e do entorno físico.

A **Campanha Paisagem de BH : Uma descoberta** significa o primeiro passo para construirmos uma política de educação urbana que considere a pluralidade de símbolos na experiência cotidiana e assim o caráter pedagógico das linguagens da cidade, reconhecendo assim, formas de apreensão de Belo Horizonte através dos olhos e do imaginário de crianças e adolescentes.

Buscando sensibilizar crianças, jovens e professores para o respeito à cidade de Belo Horizonte, das referências que compõem seu patrimônio histórico, artístico, cultural e às referências regionais, estimulando sua preservação pela comunidade, diversas secretarias e gerências do setor público municipal organizaram-se no desenvolvimento da Campanha Paisagem de B.H. - Uma Descoberta , que vigorou no ano de 2004 .



### Objetivos Gerais

- > Estimular a reflexão e a prática de atividades na escola que envolvam a cidade e o espaço público coletivo;
- > Refletir sobre o uso dos espaços coletivos a pensar em alternativas de como transforma-los;
- > Compreender a cidade como espaço de formação cidadã;
- > Observar e discutir a diversidade de referências construídas sobre a cidade;
- > Trabalhar a idéia de patrimônio histórico em uma perspectiva ampla;
- >Trabalhar o espaço construído e as relações que nele se estabelecem;

### Objetivos específicos

- > Trabalhar a cidade como espaço educativo;
- > Instrumentalização de práticas educativas voltadas para uma apropriação mais consciente da cidade;
- > Estimular a criação de formas de apreensão da cidade;
- >Estimular a produção de materiais que promovam o pensamento sobre a cidade e como mapas, desenhos, pinturas, relatórios, fotografias, textos, etc, por alunos e professores;

### Metodologia

O trabalho de acompanhamento e orientação para os professores desenvolvido em 2004 foi dividido em etapas. A cada etapa cumprida dos professores com os alunos, um novo encontro do grupo de docentes e a equipe técnica da GEPH/SMRU, SMED e SMC era realizado.

**1ª etapa** - Proposição da escolha de “lugares de referência” na cidade juntamente com os alunos. Para orientar a escolha de cada turma, sugeriu-se que fossem privilegiados locais públicos, de usufruto coletivo, de preferência próximo da comunidade da escola

(para facilitar o trabalho de campo) e que a escolha fosse problematizada e discutida entre professores e alunos, a questionar:

- 1- Os múltiplos significados do espaço urbano;
- 2- O lugar público e o lugar privado;
- 3- As formas de apropriação que a comunidade do local desenvolveu em relação ao seu espaço na cidade.

**2ª etapa** - Realização de mapa mental individual do lugar escolhido, assinalando através de desenho, o que se guardou deste lugar, na memória. Os desenhos apresentados são comentados pela turma. Nesta etapa, o professor foi estimulado a considerar e discutir:

- 1- Que tipos de espaço e de vivência são considerados significativos;
- 2- Quais aspectos destes lugares são omitidos, ignorados ou desconhecidos pela turma;

Nesta etapa foi importante a pesquisa do professor e alunos de outras informações e dados sobre o lugar para enriquecer o trabalho.

**3ª etapa** - Visita ao local. Realização de entrevistas, registros fotográficos, desenhos e mapas do lugar.

Trata-se de trabalho de campo orientado ao “lugar de referência” escolhido, para a observação de suas características urbanas e ambientais, bem como de seu significado simbólico para a população da comunidade e da cidade. Nesta etapa, foi observado com os alunos :

- 1- Usufruto público do lugar.
- 2- Aspectos negativos e positivos do lugar.

**4ª etapa** - Construção de um mapa coletivo do “lugar de referência”, assinalando através de texto e desenhos as observações coletadas na visita, para posteriormente construir um mapa de como este lugar poderia ser, que tipo de mudanças deveriam ser feitas, reconstruindo o “lugar de referência” como “lugar ideal” para viver e conviver. Nesta etapa, foram considerados:

- 1 - Modificações coerentes com a natureza do lugar e sua realidade.
- 2 - Considerações a respeito da comunidade que vive no lugar.

3 - Soluções que fossem generosas com o coletivo e não somente com um ou outro grupo em particular.

**5ª etapa** - Elaboração de um dossiê de atividades, pelo professor, analisando e relatando todas as etapas desenvolvidas.

**6ª etapa** - Análise dos dossiês por uma banca examinadora e exposição dos três trabalhos mais completos na Mostra Plural de 2004, realizada no Parque Municipal e premiação com câmeras digitais para a escola.

**7ª etapa** - Exposição de dossiês, mapas, desenhos, fotos e de todo o processo montado em pranchas de forma a cruzar as informações de cada escola, sobre cada lugar. Foram realizadas visitas a exposição de todas as escolas envolvidas no processo.

#### Público alvo

23 Professores e 388 alunos da rede municipal de ensino.

#### Equipe envolvida

A campanha envolveu a Secretaria Municipal de Regulação Urbana através da GEPH - Gerência de Patrimônio Histórico Urbano, a Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Educação, Orçamento Participativo, Projeto Guernica, 4 palestrantes, 1 arquiteto-consultor, 1 historiador-consultor, a banca examinadora de dossiês composta por 8 membros e envolveu diretamente 12 profissionais das áreas de educação, patrimônio, cultura e arte. São eles:

Gerência de Patrimônio Histórico Urbano

Coordenação e palestras : Michele Arroyo

Apoio, organização do material didático, montagem da exposição e monitoramento de visitas : Silvia Amélia Nogueira

Estagiário de programação visual: Rafael Rosa

Secretaria Municipal de Educação

Coordenação e palestras : Neusa Macedo

Apoio: Maria Luiza

Projeto Guernica da Prefeitura de Belo Horizonte

Coordenação : Jose Marcius

Monitores : Alan, Ramon, Piter e Wemerson


Secretaria Municipal de Cultura

Coordenação e palestras : Miriam Hermeto

apoio: Fernanda

**ANEXO T**

Projetos do programa “Educação para o Patrimônio”

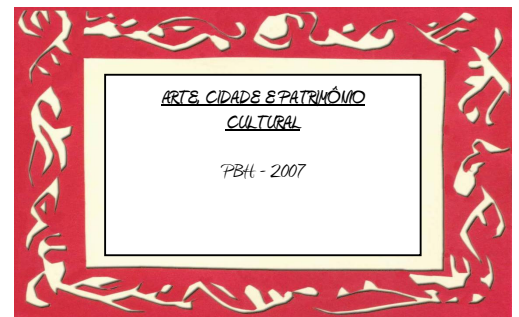


PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO  
CULTURAL

ARTE, CIDADE E PATRIMÔNIO CULTURAL

GERÊNCIA DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO URBANO  
E PROJETO GUERNICA

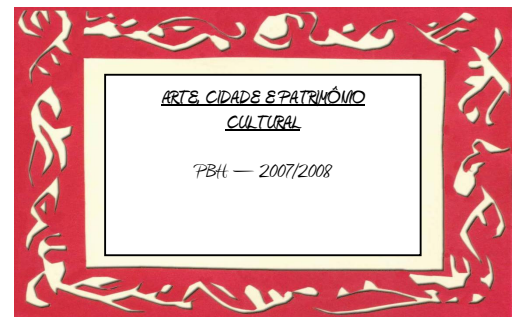
PBH — 2007/2008



## 1 – SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	03
JUSTIFICATIVA .....	04
PÚBLICO-ALVO .....	06
OBJETIVOS .....	06
METODOLOGIA .....	07
CRONOGRAMA .....	11
ORÇAMENTO .....	12
PRODUTOS .....	12
EQUIPE TÉCNICA .....	12
REFERÊNCIAS .....	13
ANEXO 1 .....	14
ANEXO 2 .....	25

## 2 – APRESENTAÇÃO



Observar a cidade como um produto da nossa cultura propõe um exercício constante de compreensão das diferentes identidades e formas de expressão que se materializam no tempo/espço urbano.

O reconhecimento dessa pluralidade cultural presente na cidade foi o ponto de convergência para esta parceria entre o Projeto Guernica e a Gerência de Patrimônio Histórico Urbano na **Oficina Arte, Cidade e Patrimônio Cultural**.

Acompanhando a prática do Projeto Guernica com um trabalho voltado para a formação de grupos de alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino, esta oficina foi elaborada juntamente com a Gerência de Patrimônio Histórico Urbano, incorporando uma metodologia que teve como foco o pensar a cidade e sua dinâmica, se reconhecer nela, afirmar os vínculos cotidianos e culturais, compreendê-la como patrimônio cultural de todos nós.

Oferecida em 2007 para um grupo de 26 alunos, entre 7 e 10 anos, da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, esta oficina buscou identificar a relação das crianças com a cidade através de suas formas de expressão, desejos, sentimentos, com o objetivo de fortalecer seus laços de pertencimento enquanto sujeitos históricos.

Através de referenciais artísticos - artes plásticas, música, literatura - sobre a cidade e a própria arquitetura buscamos relacionar as referências de cada um, inicialmente com o grupo, e depois com outros grupos que construíram e constroem a história de Belo Horizonte e a politizam seus lugares e manifestações como patrimônio cultural.



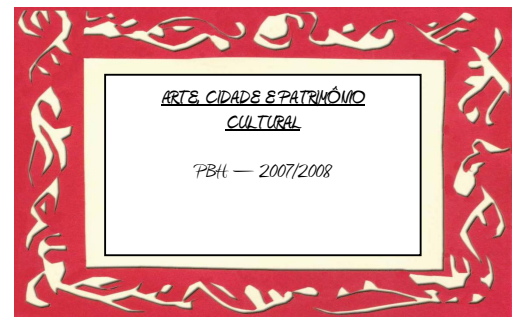
### 3 – JUSTIFICATIVA



A garantia da qualidade de vida nos espaços públicos ainda se constitui um desafio a ser atingido ou um sonho compartilhado que deve ser alcançado. Como garantir a valorização dos espaços públicos enquanto formadores de identidade, símbolos e afetividade para quem os vive, os ocupam de maneiras tão plurais? Como garantir o equilíbrio entre a efetiva participação da sociedade na formulação de projetos sob a ótica dos valores públicos e não apenas privados? Como garantir a atuação da sociedade enquanto fundamental parceira na gestão e preservação da dinâmica destes espaços da cidade entendidos como patrimônio cultural?

Sob essa ótica da cidade, pretendemos junto aos professores e alunos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte discutir quais são os desafios e dificuldades na gestão do patrimônio histórico entendido a partir da vivência de cada um no presente em um exercício de reflexão e reconstrução dos sentimentos e imagens da cidade. Acreditamos que os professores estão cada vez mais atentos a construção de suas identidades e das identidades dos educandos. Como esquecer o papel das vivências da cidade na formação dessas identidades? Como trabalhar na escola esta relação entre cidade e identidades? Como trabalhar a história da cidade enquanto uma construção conjunta de vivências do presente em relação ao passado? Como a diversidade de grupos sociais contam e vivem a história da cidade?

A iniciativa deste projeto, Arte, Cidade e Patrimônio Cultural, vem da preocupação em construir práticas de educação para o patrimônio cultural que considerem os bens materiais e imateriais dentro da dinâmica urbana, sua apropriação e apreensão plural sua articulação com o meio ambiente, com a cultura, com a arte, com os serviços oferecidos na cidade. Outra preocupação importante é a construção e experimentação de uma metodologia didático pedagógica que leve em consideração os valores apreendidos pelas crianças e jovens em relação à cidade como ponto de partida e articulação para a compreensão das diversas formas de apropriação dos espaços urbanos pela diversidade de grupos sociais. É importante ressaltar a proposta de articulação



deste projeto com diversas áreas de conhecimento ao propiciar que a prática educativa utilize a cidade como principal instrumento, para além do espaço da escola, abordando temas transversais ao currículo escolar presentes na dinâmica do espaço vivido e na formação da identidade individual e coletiva dos alunos.

#### 4 – PÚBLICO-ALVO



Projeto realizado diretamente com uma turma de 26 alunos, na faixa etária entre 7 e 10 anos e a professora do 2 ciclo da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, situada no Aglomerado da Serra. Entretanto, o projeto alcança indiretamente toda a comunidade escolar, como também à sociedade circunvizinha. Para o ano de 2008 o Projeto atuará na mesma escola porém com outra turma de aproximadamente 30 alunos.

#### 5 – OBJETIVOS

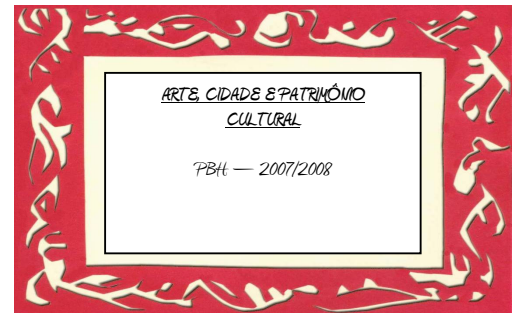
O Projeto Arte, Cidade e Patrimônio Cultural tem como objetivos:

- Trabalhar a cidade como espaço educativo socialmente constituído.
- Trabalhar a relação mútua entre cidade e cidadãos entendida enquanto tensão cultural que produz o espaço, os serviços, sua forma de ocupação e seu patrimônio cultural.
- Articular formas de incorporar e acolher os diversos sujeitos sociais como sujeitos de direito, cidadania e função social do espaço urbano;
- Articular as mobilizações culturais que formem novos valores, eduquem e informem aos cidadãos sobre a própria cidade;
- Trabalhar a percepção urbana através dos diversos saberes sobre a cidade, através de jogos, desenhos, literatura, artes plásticas, observação e visitas (trabalho de campo);
- Correlacionar a identidade individual com a do grupo até a constituição da identidade coletiva;
- Correlacionar e apreender a pluralidade de formas de apropriação e representação do patrimônio cultural inserido na dinâmica da cidade;
- Desenvolver uma metodologia de exploração educativa na cidade, baseada no Projeto: BH: Uma Descoberta, sobre sua história e seu patrimônio cultural que tenha um efeito multiplicador e possa ser

apropriada pelos professores e alunos, para o ano de 2009.

- Ampliar a metodologia desenvolvida, de forma a abranger outras instituições culturais, como os Centros Culturais da cidade.

## 6a – METODOLOGIA



O Projeto nestes dois anos, 2007 e 2008, tem como objetivo consolidar a metodologia aqui apresentada com o intuito de estender sua implementação para várias escolas e turmas de alunos. A metodologia será apresentada e acompanhada pela equipe através de encontros com os professores participantes do projeto a partir de 2009. Para possibilitar a utilização da referida metodologia as atividades de cada etapa serão adaptadas conforme os ciclos escolares. Apresentamos a metodologia e as respectivas atividades implementadas em 2007 e já em andamento em 2008.

### **1º momento: A Identidade Individual**

#### 1ª etapa: "Eu"

A cidade como lugar de convivência é também lugar do indivíduo, da criação pessoal. É na cidade que cada um se posiciona diante do coletivo e estabelece suas formas de interlocução com os grupos sociais.

Buscar o que temos em comum e o que nos diferencia uns dos outros é reconhecer nossa identidade individual, a história de vida de cada um. Assim, iniciamos o trabalho buscando formas de auto-conhecimento e de reforço da identidade individual através do olhar para si e o olhar para o outro.

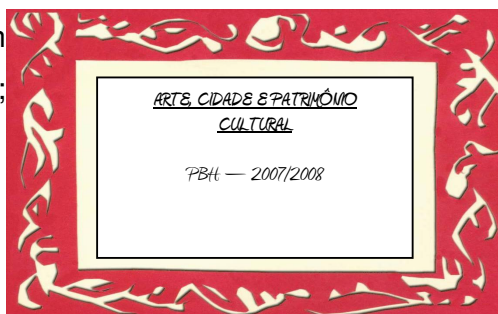
A partir da observação do outro e de si mesmo, foi feita a análise de como se vêem através de seus auto-retratos, o que procuram expressar, sentimentos, formas. Cada aluno então trabalhou seu nome, sua história de vida, suas principais referências e foram confeccionados os auto-retratos e as “carteiras de identidade”, máscara de gesso.

- Atividades desenvolvidas:

Desenhar ao som de música;

Desenhar o nome em diversas formas, utilizando a técnica de colagem;

Apresentação de livro “o Menino Maluquinho, em slide”;



Apresentação do filme “O Menino Maluquinho e discussão”;

Aula de Ki-ai-kido, como uma forma de auto-conhecimento;

Apresentação do slide Brasil/Japão e discussão;

Confecção do auto-retrato utilizando técnicas de desenho, pintura e colagem;

Confecção da carteira de identidade gigante utilizando a mesma técnica do auto-retrato;

Confecção de máscara de gesso utilizando como molde o rosto de cada aluno.

## **2º momento: Do individual para o coletivo**

### 2ª etapa: “A roupa”

A diversidade de maneiras de vestir parte de escolhas individuais, que por sua vez são uma das principais formas de posicionamento no universo do coletivo. Mais do que uma escolha pessoal, a roupa nos posiciona no grupo a que pertencemos e carrega uma simbologia individual e coletiva. Através da pergunta, uma série de reflexões possibilitou o entendimento de uma das formas de expressão e comportamento que entrecruzam o individual e o coletivo. Seja pela idade, sexo, profissão, rituais, a roupa representa nossa

identidade individual permeada pela identidade do grupo ou grupos dos quais fazemos parte.

Assim, além de observarem suas roupas e adereços e relacioná-las no grupo da oficina, os alunos criaram 4 personagens, através da confecção de bonecos em tamanho natural e de suas histórias. Através da criação desse personagens, foi possível entender como as formas de vestir contam histórias individuais e coletivas.

- Atividades Desenvolvidas:

Apresentação de slides sobre os tipos de vestuário;  
Confecção de personagens; criação da história de cada um.

### **3º momento: Identidade Coletiva**

Da casa para a escola  
Da escola para o bairro  
Do bairro para a cidade....



### 3ª etapa: “A casa”

“Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...”

Voltamos nosso olhar para a vida cotidiana dos alunos como sujeitos históricos (dentro de sua pluralidade e diversidade), e mergulhamos em uma história que buscasse compreender as necessidades, valores e sentimentos desses sujeitos que elaboram uma identidade, politizam questões do cotidiano, dos lugares de trabalho, de moradia, de convívio familiar, de lazer, de estudo e social. Assim, o próximo passo foi a observação da casa. Como ela pode ser representada? O que eu gosto e o que eu não gosto nela? Como gostaria que ela fosse? A partir dessa discussão, bem como de visitas ao Museu Histórico Abílio Barreto e ao Salão Vivacqua, alunos trabalharam a distribuição espacial e o significado destes lugares, perceberam sua importância, como também foi trabalhada a relação entre o espaço privado e o espaço público, lugar da individualidade e do encontro e as diversas formas de viver na história da cidade e confeccionaram as maquetes em argila da casa de seus sonhos.

- Atividades desenvolvidas

Apresentação do slide sobre as formas de morar;

Apresentação dos slides sobre as casas da Comissão Construtora da Nova Capital e sobre a casa de JK;  
Desenho da casa de cada aluno e da casa dos sonhos;  
Apresentação da música do Toquinho “A casa”;  
Confecção das maquetes da casa dos sonhos de cada aluno;  
Visita ao Salão Vivacqua e ao Museu Histórico Abílio Barreto;  
Desenho da fachada do MHAB.

#### 4ª etapa: “O bairro”

Quais são os caminhos de casa para a escola  
trajetos foram identificados pelos alunos através do mapa



bairro a Escola Municipal Senador Levindo Coelho foi colocada como o principal ponto de referência, e o lugar de encontro do grupo. Apesar de cercada por muros, a escola é o lugar de convivência entre as crianças, jovens e adultos, é lugar de trabalho e de lazer. O que fizemos neste processo foi oferecer os instrumentais para esta observação a partir da realidade e da história dos próprios alunos. Assim, foram trabalhados desenhos e os alunos, como artistas da história cotidiana, pintaram o muro da escola com cenas do cotidiano da comunidade.

- Atividade desenvolvida;

Discussão com os alunos sobre como seria a pintura do muro;

Confecção do esboço da pintura;

Preparação do muro para receber a pintura;

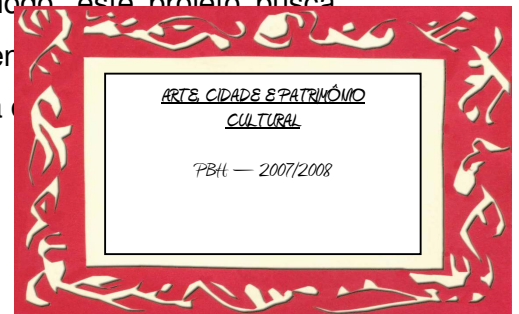
Pintura do muro da escola pelos alunos.

#### 5ª etapa: “A cidade”

Chegou a hora de conhecer a cidade com outros olhos ou talvez com olhos mais atentos... Quais são as histórias da nossa cidade? Como ela nasceu, como ela cresceu? Quais são os outros grupos sociais que fazem

também a história da nossa cidade? As respostas para todas estas perguntas já vinham sendo construídas pelos próprios alunos no decorrer da oficina, através das discussões sobre as características e a história da cidade a partir de visitas ao conjunto urbano Lagoa da Pampulha.

Assim, pensar a cidade como arte é compreender a cultura que se produz em seus lugares, as formas de viver, as referências no tempo e no espaço enquanto patrimônio cultural. Retomar então o caráter educativo da cidade, com todos os aspectos que ela oferece, vem sendo um dos objetivos deste trabalho ao longo do ano de 2007. Deste modo, este projeto busca estabelecer as conexões dessa pluralidade de identidades e vínculos, sentimentos para que seja possível exercer a



encontro, à opinião, à história, ao patrimônio vivido e contado na casa, na rua, no bairro, na cidade.

- Atividades desenvolvidas:

Visita ao Conjunto Urbano Lagoa da Pampulha: Igreja São Francisco de Assis, Casa do Baile e Jardins do Museu da Pampulha;

Desenhos da fachada da “Igrejinha da Pampulha”.

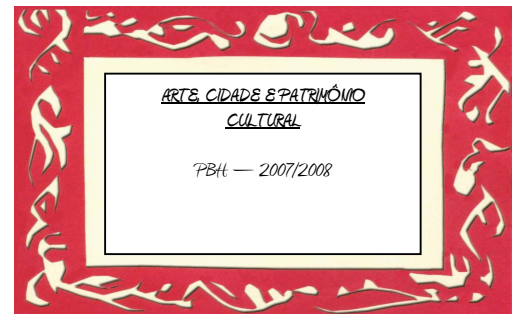
Apresentação dos slides: “Tem de tudo nessa rua” e “E se a criança governasse o mundo”.

## 6b - CRONOGRAMA

Ver quadro com especificação do cronograma do Projeto no Anexo 2.



## 7 – ORÇAMENTO



Ressaltamos que para a realização deste projeto não são necessários gastos específicos. Os técnicos da GEPH bem como o monitor do Projeto Guernica são pagos na própria folha de pagamento. O material utilizado e fornecido pela AMAS e o transporte dos alunos é cedido pela Secretaria Municipal de Educação através do Programa BH para Crianças.

## 8 – PRODUTOS

Trata-se de um projeto de formação dos professores e alunos e não tem objetivo de geração de produto específico. A cada ano é desenvolvida uma atividade de encerramento do projeto como intervenção no muro da escola, confecção de um “livro” pelos alunos e exposição dos trabalhos na escola para acesso e participação de toda a comunidade escolar.

## 9 – EQUIPE TÉCNICA

O projeto envolve a Gerência de Patrimônio Histórico Urbano, Projeto Guernica, 1 palestrante convidado, equipe técnica da GEPH, profissionais das áreas de educação, patrimônio, cultura e arte. São eles:

Gerência de Patrimônio Histórico Urbano

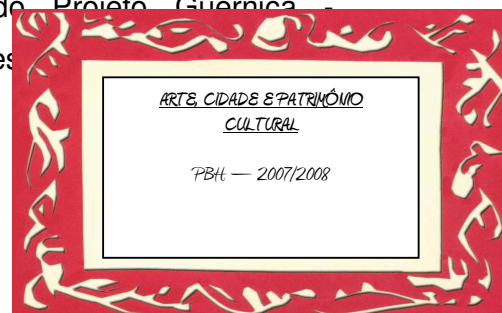
Coordenação do Projeto: Michele Arroyo – historiadora – Gerente de Patrimônio Histórico Urbano

Isabela Freitas de Mello – Historiadora – apoio técnico, pesquisa, organização do material didático, agendamento e monitoramento de visitas;

:Valéria Nogueira – Arquiteta – acompanhamento dos trabalhos com os alunos, pesquisa, organização do material didático e monitoramento de visitas;

Alan Oziel da Silva – Historiador e monitor do Projeto Guernica – acompanhamento dos trabalhos com os alunos, pesquisa, organização do material didático e monitoramento de visitas.

## 10 – REFERÊNCIAS



ARANTES, Antônio Augusto. *A Guerra dos lugares: fronteiras simbólicas e liminaridades no espaço urbano de São Paulo*, in. FORTUNA, Carlos (org.) *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaio de Sociologia*. Oeiras: Celta, 1997. (259-270).

ACCIÓN EDUCATIVA. *La ciudad de los niños*. I, II, III y IV Encuentros. Madrid: 2004 a 2007.

KOHOLSDORF, Maria Elaine. *A Apreensão da Forma da Cidade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

LEMONS, Maria Teresa Toribio Brittes et alli. *Memória e Identidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

LEMONS, Maria Teresa Toribio Brittes e MORAES, Nilson Alves. *Memória e construção de identidades*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *Memória, identidades e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

FORTUNA, Carlos e SILVA, Augusto Santos (orgs). *Projeto Circunstância – culturas urbanas em Portugal*. Cidade do Porto: Edições Afrontamento, 2002. (p.p. 17-63).

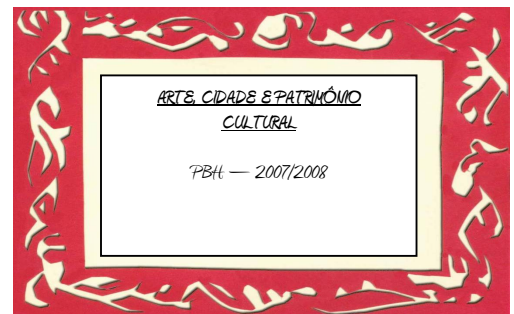
JEUDY, Henri-Pierre. *Espelho das Cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

MAGALHÃES, Aloísio. E Triunfo? – a questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SIMMEL, Georg. *A metrópole e a vida do espírito*. In.: FORTUNA, Carlos (org.), Cidade, Cultura e Globalização: Ensaio de Sociologia. Oeiras: Celta, 1997. (31-43) [1903].

**Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial, 2002. página 104** - Elaborado por Mônica Barros de Lima Starling e Sylvana de Castro Pessoa Santana.

11 – ANEXO 1  
FOTOS



1º Momento – Identidade Individual - “Eu”



Confecção da carteira de identidade gigante



Desenho do nome



Confecção da máscara de gesso



Pintura da máscara





Exposição dos trabalhos do 1º momento

2º Momento – Do individual para o coletivo: A roupa como identidade



Molde para confecção dos bonecos – personagens



Compondo o personagem



Personagens prontos

3º Momento – A identidade coletiva: As formas de morar como identidade





Visita ao salão Vivacqua



Visita ao Museu Histórico Abílio Barreto



Confecção das maquetes de argila



Maquete da casa dos sonhos

4º e 5º Momento – A identidade pelo bairro e cidade





Visita ao Conjunto Arquitetônico da Lagoa da Pampulha



Visita à Lagoa da Pampulha



Preparação do muro da escola para receber o painel



Início da pintura do painel





Processo de pintura do painel



Processo de pintura do painel



Finalização da pintura do painel



Panorama do painel finalizado