


Os projetos político pedagógicos da educação patrimonial: Uma análise das propostas de educação patrimonial presentes nos documentos internacionais da UNESCO

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.018-056>

Ana Carolina Fernandes Gonçalves

Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8847-7852>

E-mail: carolfernangon@gmail.com

Cezar Luiz de Mari

Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0404-0328>

E-mail: cezar.demari@ufv.br

RESUMO

Este texto é um produto da pesquisa realizada para o mestrado em Educação, cujo objeto é o projeto político pedagógico apresentado pela UNESCO para educação patrimonial, por meio das iniciativas por ela encorajadas para preservação do patrimônio cultural e natural. A partir de uma pesquisa qualitativa de análise documental das recomendações, declarações e convenções da UNESCO, foi possível reconstruir as propostas e usos políticos da educação patrimonial e projetos político pedagógicos planejados por esta agência. O resultado apresentado é um panorama da política pedagógica idealizada para a preservação patrimonial e sua exploração econômica, seja como suporte para criação de redes sustentáveis para comunidades tradicionais, exploração responsável pelo turismo cultural por agentes públicos e privados e responsabilidade científica e pedagógica na preservação de bens culturais materiais e imateriais. A contribuição deste texto é, ao final, uma reflexão sobre a importância do estabelecimento de critérios para avaliar os impactos destes projetos políticos pedagógicos para o público por ele visado.

Palavras-chave: Educação patrimonial, UNESCO, Patrimônio cultural, Projeto político-pedagógico, Avaliação.



1 INTRODUÇÃO

A educação patrimonial é entendida, em sentido geral, como uma ação educativa dentro de um programa ou projeto de preservação do patrimônio cultural material e imaterial. Inicialmente, tais atividades educativas eram executadas como atividades complementares do programa de preservação e um retorno deste programa à sociedade, como pode ser observado nas iniciativas da educação museal e projetos de arqueologia. No entanto, a contribuição das atividades educativas deslocou-se na lista de prioridades a partir da ampliação do conceito de patrimônio cultural, quando este passou a englobar o conjunto de bens denominados como imateriais, como saberes, celebrações, língua e modos de vida.

Atualmente, a educação patrimonial encontra-se no centro de muitos dos projetos de preservação, sendo sistematizada em programas nacionais de educação formal e não-formal, tal como o Plano Nacional de Educação e Patrimônio elaborado pelo governo espanhol (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2015) e as diretrizes brasileiras estabelecidas na Portaria 137/2016 do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2016a), atividade-fim em programas turísticos locais, tais como os projetos conduzidos por ONGs, Secretarias e Institutos, como o projeto de turismo de base comunitária em território Caiçara (BARROS e RODRIGUES, 2019) mas, sobretudo, uma das metodologias de preservação quando conduzida na e pela comunidade local, como o caso da metodologia do Inventário Participativo criada pelo IPHAN (IPHAN, 2016b).

Enquanto objeto de estudo, a educação patrimonial é complexa e escorregadia, uma vez que é ofertada por agentes diversos, como escolas, museus, serviços turísticos, materiais impressos, de maneira formal e não-formal. Além disso, possui metodologias variadas definidas conforme o bem patrimonial envolvido e objetivos também variados, que exigem uma avaliação crítica constante, uma vez que pode estar a serviço tanto de um projeto de emancipação como da conservação de narrativas hegemônicas excludentes e subalternizadoras, como denuncia Nestor Canclini (CANCLINI, 1994).

Em função de sua natureza multidisciplinar, a literatura acadêmica sobre a Educação Patrimonial também é diversa. Há estudos que versam, em geral, sobre sua história e sistematização (DEMARCHI, 2016; FRANCO, 2020; HORTA et al, 1999; LACERDA, FIGUEIREDO e PEREIRA, 2015; MARCHETTE 2016; OLIVEIRA, 2019; VALECILLO, 2017), sua planificação como programa político (FLORÊNCIO, 2019; FONTAL 2016, VALECILLO 2012), relatos de experiência escolares e turísticas (BARROS e RODRIGUES, 2019; MACHADO et al, 2009; MELO e CARDOZO, 2015;

SILVA et al, 2016;) e crítica (SCIFONI, 2012, 2017, 2019), para citar alguns. Nessa ampla literatura, os documentos internacionais são citados como referências que balizam o trabalho de pesquisa teórica e de prática político-pedagógica.

As *Cartas Patrimoniais*, como são conhecidas, são documentos internacionais e são incorporadas também em grupos diversos de documentos, produzidos por diferentes organismos nacionais, regionais e internacionais (veja se o sentido que dei ao alterar o texto está correto). Em geral, sob esse epíteto estão

agrupadas recomendações, declarações e convenções da UNESCO para os Estados Membros sobre a preservação do patrimônio natural e cultural material e imaterial, mas também recomendações da sociedade civil organizada como *Conselho Internacional de Museus - ICOM*, *Conselho Mundial de Monumentos e Sítios - ICOMOS*, *Centro Internacional para o Estudo da Preservação e Restauração de Bens Culturais - ICCROM*, *Sociedade Internacional dos Arquitetos Modernistas - ISMA*, e organizações governamentais como *Conselho Europeu - CE*. Para além de um contrato ou uma comunicação oficial, estes documentos expressam os consensos e divergências no tocante a preservação patrimonial. Segundo Jurema Machado, ex-presidente do IPHAN:

Essas cartas são as principais representantes da efervescência do pensamento sobre o patrimônio, mais frequentes e inovadoras nesses trinta anos do que nos que se sucederam. Longe de serem um receituário acabado, ou um “manual de aplicação” da teoria da conservação, as cartas refletem, assim como os instrumentos da Unesco, o consenso possível em um dado momento histórico, consenso geralmente originário de coletivos cultural e politicamente muito diversos. Ficam, por essa razão, frequentemente limitadas a questões gerais, vindo muitas vezes a se desdobrar em cartas regionais ou nacionais, como há vários exemplos de cartas latino-americanas ou brasileiras. (MACHADO, 2017, p. 264).

Neste texto, será apresentado sinteticamente os resultados da pesquisa documental, cuja fonte primária são estas *Cartas Patrimoniais*, com o objetivo de identificar o papel político que a educação patrimonial assume nas relações internacionais, por meio de acordos bi e multilaterais entre países e entre países e organizações internacionais, mais especificamente a UNESCO, responsável por prestar assessoria técnica e administrar os programas internacionais de proteção do patrimônio mundial e fundo próprio para este fim.

Para conduzi-la, foi realizada uma pesquisa qualitativa de análise textual de 21 documentos sobre preservação patrimonial produzidos pela UNESCO entre os anos de 1930 até 2015, os quais citam diretamente a educação como uma iniciativa importante dentro das medidas de salvaguarda recomendadas ou acordadas em relação às diversas situações de ameaças como conflito armado, terrorismo, falta de recursos, tempo, industrialização, modernização, subalternização e preconceito. Ao todo, são 11 recomendações, 03 declarações, 05 convenções, 1 carta e 1 kit pedagógico.

Este corpus foi submetido a uma análise interpretativa de três níveis de profundidade. No primeiro e mais superficial, a leitura do *corpus* buscou identificar o conceito de educação e o projeto para ela, expresso nos documentos e sua relação com as formas e metodologias identificadas pelos pesquisadores como *educação patrimonial*; no segundo nível, a análise considerou os autores dos documentos, atores políticos locais, nacionais e internacionais, para realçar o uso político desses projetos de educação patrimonial; e, por fim, no terceiro nível analítico, buscamos localizar estes projetos político-pedagógicos para educação patrimonial dentro do cenário globalizado da política internacional, no qual os Estados Nacionais estabelecem relações de cooperação, utilizando para isso o conceito *glocal*. Serão apresentados, neste trabalho, em cada seção, os resultados da análise em cada nível, com os dados e

síntese tabulados, acompanhados da discussão dos mesmos, seguidos de uma sugestão apresentada como produto final e contribuição da pesquisa.

2 AS PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NOS DOCUMENTOS DA UNESCO

Para compreender o que o consenso internacional entende por educação relativa à salvaguarda do patrimônio, foi realizada a análise de 21 documentos, sintetizada no quadro 1, no qual estão organizados cronologicamente os dados extraídos. Tais dados referem-se à concepção de educação expressa no documento, ao tipo de patrimônio referido no documento, à responsabilidade sobre a iniciativa educativa, ao objetivo da iniciativa educativa e uma palavra-chave retirada de um dos documentos para representar a ideia geral.

A primeira observação que pode ser feita a partir dos dados coletados é a respeito da mudança cronológica do sentido que a educação patrimonial sofre ao longo do tempo (quadro 1, coluna 1). Essa mudança não diz respeito apenas aos objetivos da educação, mas da própria concepção de preservação patrimonial. De acordo com estes dados, é possível observar que a mudança na forma de compreender a educação patrimonial é derivada da transformação conceitual do patrimônio e do deslocamento da responsabilidade sobre sua salvaguarda, como será demonstrado a seguir.

Quadro 1. Quadro comparativo do termo “educação” usado nos documentos da UNESCO relativos à salvaguarda do patrimônio cultural e natural.

Concepção de educação	Tipo de patrimônio	Responsabilidade	Objetivo	Frase chave	Documentos
1930-1960 Educação do público	Patrimônio cultural material local	Educadores, museus e outros órgãos ligados à preservação do patrimônio cultural local	Sensibilização: Educar o público para evitar a depredação e compreender a importância da sua proteção.	“Despertar e desenvolver o respeito”	Carta de Atenas de 1931 (IMO, 1931) Convenção de Haia de 1954: (ONU, 1954) Recomendação da UNESCO de 1956, Nova Delhi (UNESCO, 1956) Recomendação da UNESCO de 1960, Paris (UNESCO, 1960) Recomendação da UNESCO de 1962, Paris (UNESCO, 1962)
1960-1970 Programas Educativos	Patrimônio Cultural Material e Natural Mundial	Estado	Formação: Inserir o patrimônio cultural no currículo escolar como uma educação cívica.	“Estimular nos cidadãos o interesse e o respeito pelo patrimônio cultural e natural de todas as nações”	Recomendação da UNESCO de 1964, Paris (UNESCO, 1964) Recomendação da UNESCO de 1968, Paris (UNESCO, 1968) Convenção de Paris de 1970 (UNESCO, 1970) Convenção de 1972, Paris (UNESCO, 1972) Recomendação de 1976, Nairóbi (UNESCO, 1976) Recomendação de 1978, Paris (UNESCO, 1978)
1980 Ensino do Patrimônio cultural	Patrimônio Cultural Imaterial local	Estado	Integração: Inserir o patrimônio cultural no currículo escolar como parte da cultura nacional e local.	“Ensino Integral do patrimônio da Humanidade” para “revalorização”.	Recomendações da Conferência Mundial de Políticas Culturais 1982 (UNESCO, 1982a) Declaração do México de 1982 (UNESCO, 1982b) Recomendação de 1989, Paris (UNESCO, 1989)
1990 Programa internacional de educação patrimonial	Patrimônio Cultural, Material e Imaterial, e Natural Mundial	UNESCO	Atuação: engajar a juventude na defesa do patrimônio a partir da práxis	“Conhecer, Estimar, Atuar”	Kit pedagógico (UNESCO, 2012)
2000 Política de Proteção	Patrimônio Cultural, Material e Imaterial, e Natural local, nacional, regional e Mundial.	Estado com Parcerias (ICOMOS, centros de categoria 2, Estados, voluntariado)	Mobilização: a educação é incluída como uma das medidas de proteção do patrimônio imaterial executada pelo Estado e comunidades.	“Educação, conscientização e fortalecimento das capacidades”	Declaração universal sobre a diversidade cultural de 2001 (UNESCO, 2001) Declaração de Paris de 2003 (UNESCO, 2003a) Convenção de 2003, Paris (UNESCO, 2003b) Convenção de 2005 (UNESCO, 2005) Recomendação de 2011 (UNESCO, 2011) Recomendação de 2015, Paris (UNESCO, 2015)

Fonte: GONÇALVES, 2022a (adaptado)

As primeiras iniciativas de salvaguarda do patrimônio material e local – em geral, entendidos como monumentos e conjuntos arquitetônicos -, entre 1930 a 1960, propuseram uma medida educativa para sensibilização da população, que deveria ser levada a cabo pelos agentes locais, museus e educadores, como objetivo de defender a ação de salvaguarda (quadro 1, linha 1), como se vê a recomendação específica da UNESCO de 1960 para tornar estas instituições mais acessíveis ao público, incluindo visitas escolares:

- a. Criação em cada um dos museus, de postos de especialistas em educação encarregados, sob a autoridade do diretor, da utilização do museu com fins pedagógicos;
- b. Criação nos museus de serviços educativos que possam obter a colaboração do corpo docente;
- c. Criação na esfera local, regional ou provincial, de organismos nos quais participem os diretores de museus e corpo docente com objetivo de uma melhor utilização dos museus com fins pedagógicos;
- d. Adoção de quaisquer outras medidas que permitam coordenar as exigências do ensino com os meios de que dispõe o museu. (UNESCO, 1960)

Infere-se, a partir destes dados, que a proposta de sensibilização da educação patrimonial surgiu da necessidade de justificar para a sociedade e para o Estado o custo com a preservação de bens materiais destruídos pela guerra, pelo descaso e abandono, pela modernização das cidades e pela especulação do mercado imobiliário. Esta necessidade também é observada pela geógrafa Simone Scifoni, ao analisar, no contexto brasileiro, a função da educação no discurso pioneiro de Mario de Andrade sobre preservação do patrimônio cultural, apontando para singularidade, ou mesmo excentricidade, que tal ideia teria tido em 1930 (SCIFONI, 2019). Para a pesquisadora, para quem a sensibilização é uma “ideia fora do tempo”, na verdade contribui para mercantilização da cultura e transformação do trabalho educativo em uma formação de consumidores que justifiquem os gastos públicos. (SCIFONI, 2017).

No entanto, a partir dos 1960, mas sobretudo, com a Convenção de 1972 da UNESCO sobre Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, a educação patrimonial deixa de ser sugerida como uma iniciativa de agentes locais para se tornar em uma iniciativa pública de formação cidadã (quadro 1, linha 2). A educação patrimonial adquiria assim o caráter formal e escolar ao ser incluída nos currículos escolares com o objetivo de formar uma cidadania cosmopolita que reconhecesse o valor universal dos bens culturais que devem ser considerados de toda a humanidade (UNESCO, 1972). A proposta de formação da educação patrimonial, portanto, parece derivar diretamente do plano de cooperação internacional para salvaguardar bens patrimoniais de valor para a humanidade, cujo esforço precisa ser compreendido e defendido. A educação, inclusive, aparece na Convenção de 1972 sob o termo “programa educativo” como uma cláusula do acordo de cooperação internacional:

VI – Programas educativos ARTIGO 27.º

- 1 – Os Estados parte na presente Convenção esforçar-se-ão, por todos os meios apropriados, nomeadamente mediante programas de educação e de informação, por reforçar o respeito e o apego dos seus povos ao patrimônio cultural e natural definido nos artigos 1.º e 2.º da Convenção.
- 2 – Comprometem-se a informar largamente o público das ameaças a que está sujeito tal patrimônio e das atividades levadas a cabo em aplicação da presente Convenção (UNESCO,

1972).

Para se ter uma ideia do impacto desta Convenção, nos EUA, por exemplo, onde a educação patrimonial já era realizada em parques e museus desde 1932 de modo não-formal, segundo levantamento feito por Cathleen Ann Lambert, a partir da década de 1970, a educação patrimonial foi ofertada nas escolas por meio do programa “Arquitetos nas Escolas” com aulas de planejamento urbano e arquitetura (LAMBER, 1996). Já na França, segundo o verbete para o *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des ‘éducations à*, Angela Barthes informa que em 1978 o tema “patrimônio local” foi incluído de forma transdisciplinar nas aulas de história, geografia e artes, em conformidade com a Convenção de 1972 da UNESCO, e, em 1980, as “aulas de patrimônio” são incluídas no currículo do primário (BARTHES, 2017).

Entretanto, os tempos mudam e os desafios políticos se sucedem. A identidade e sua relação com a cultura e modo de vida tornou-se um marcador importante no discurso da UNESCO a partir de 1980, quando países da periferia do capitalismo, a partir de então independentes em função do processo de descolonização iniciado no pós-guerra, entraram como Estados Membros na UNESCO. Essa reivindicação dos povos periféricos alterou profundamente o sentido de patrimônio, que passa a incluir bens imateriais como língua, celebrações e saberes tradicionais, inclusa no discurso da UNESCO a partir da Declaração do México de 1982, fruto do consenso criado no encontro para políticas culturais, o *Mondialcult* de 1982.

A educação patrimonial, já inclusa nos currículos escolares, como tema transversal ou disciplina, como cláusula para participar das ações de cooperação internacional, passou a significar mais do que uma educação do cidadão cosmopolita, uma vez que era vista como uma forma de oportunizar a integração social, por meio do reconhecimento sua identidade cultural e fortalecimento dos laços com suas tradições ancestrais. A proposta de integração da educação patrimonial parece estar diretamente ligada à necessidade de defender as manifestações culturais imateriais principalmente dos povos colonizados, cuja cultura foi apagada e soterrada no processo de dominação das elites coloniais.

A educação é o meio por excelência para transmitir os valores culturais nacionais e universais, e deve procurar a assimilação dos conhecimentos científicos e técnicos sem detrimento das capacidades e valores dos povos.

Requer-se atualmente uma educação integral e inovadora que não só informe e transmita, mas que forme e renove, que permita aos educandos tomar consciência da realidade do seu tempo e do seu meio, que favoreça o florescimento da personalidade, que forme na autodisciplina, no respeito aos demais e na solidariedade social e internacional; uma educação que capacite para a organização e para a produtividade, para a produção de bens e serviços realmente necessários, que inspire a renovação e estimule a criatividade (UNESCO, 1982).

A política econômica dos anos 1990 teve uma agenda internacional fortemente desenvolvimentista, após a promulgação da *Declaração do Direito de Desenvolvimento* de 1986 pela ONU, que levou a adoção do índice econômico de desenvolvimento humano (IDH), criado pelos economistas o

paquistanês, Mahbub ul Haq e o indiano Amathya Sen, nos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da perspectiva sustentável (ecodesenvolvimentismo) de Ignacy Sachs (MARCHADO e PAMPLONA, 2008).

O desenvolvimentismo no campo da cultura levou a UNESCO a direcionar os acordos de cooperação internacional para o fomento de indústrias criativas com o intuito de promover o desenvolvimento humano por meio do desenvolvimento sustentável, expresso no relatório *Our Creative Diversity* (UNESCO, 1995). Nas políticas de preservação patrimonial, esses objetivos são frutos da pressão cada vez maior da OEA para definição e regulamentação do turismo cultural, abrindo a oportunidade de investimento público e privado no patrimônio material e imaterial, com vistas a gerar receitas incluído finalmente na Convenção de 2005.

A iniciativa educativa da UNESCO nesse período foi mais assertiva, uma vez que ela abandonou a posição de conselheira produtora de recomendações e mediadora de acordos de cooperação internacional para assumir a função de agente educador, criando seu próprio programa de educação patrimonial, com o fim de engajar a juventude na tarefa de salvaguarda do patrimônio. A educação patrimonial nesse contexto assumiu a forma de atuação da juventude, e da sociedade civil como *stakeholders* das políticas de preservação patrimonial, assumindo coparticipação na gerência da salvaguarda do Patrimônio Mundial. A proposta de atuação da educação patrimonial, nesse caso, parece atuar diretamente na economia por meio do estímulo à participação do mercado do turismo cultural, seja como mão de obra qualificada para restauração, agente político de proteção ou como fornecedor de produtos e serviços culturais, como deixa transparecer os temas das apostilas do Kit pedagógico elaborado pela UNESCO:

Livro 1 - Abordagens educativas ao Patrimônio Mundial
Livro 2 - A Convenção do Patrimônio Mundial Livro 3 - Patrimônio Mundial e Identidade Livro
4 - Patrimônio Mundial e Turismo
Livro 5 - Patrimônio Mundial e Ambiente Livro 6 - Patrimônio Mundial e Cultura de Paz
(UNESCO, 2012)

Como é possível perceber, o programa internacional da UNESCO difere dos programas nacionais de educação patrimonial, sobretudo na abordagem prática e apelo à formação da empregabilidade em detrimento de currículos mais acadêmicos e conceituais, propostos pelas iniciativas governamentais.

As primeiras décadas do século XXI são, do ponto de vista dos documentos da UNESCO sobre preservação do patrimônio, a culminância dos debates iniciados ainda em 1980. A diversidade cultural é reconhecida na Declaração de 2001, o patrimônio imaterial finalmente é definido na Convenção de 2003, e a forma de protegê-lo é acordada entre os Estados Membros, na Convenção de 2005. A educação patrimonial deixa de ser uma atividade-meio no processo de salvaguarda para ser uma atividade-fim, uma vez que ela é reconhecida como estratégia de mobilização das comunidades para definição e gestão de seu patrimônio cultural. A proposta de mobilização da educação patrimonial, portanto, parece estar ligada a um projeto maior de desenvolvimento sustentável, que inclui as comunidades tradicionais e seus

patrimônios materiais e imateriais de maneira autônoma nas políticas de preservação e no mercadocultural. Como está explícito no artigo 10º da Convenção de 2005:

As Partes deverão:

[...]

(c) esforçar-se por incentivar a criatividade e fortalecer as capacidades de produção, mediante o estabelecimento de programas de educação, treinamento e intercâmbio na área das indústrias culturais. Tais medidas deverão ser aplicadas de modo a não terem impacto negativo sobre as formas tradicionais de produção.

(UNESCO, 2005)

Em resumo, a Educação Patrimonial assumiu diversos sentidos no discurso internacional da preservação do patrimônio, variando de acordo com a ampliação do próprio conceito de patrimônio e dos objetivos políticos e econômicos inclusos nos projetos e programas de salvaguarda. Embora tais diferenças apareçam em um padrão cronológico na análise documental, tais sentidos e objetivos não são excludentes e não desaparecem com o tempo, como é possível observar nas diversas tipologias criadas para descrever a diversidade da Educação Patrimonial.

A pesquisadora espanhola Olaia Fontal Merillas (2016) e a equatoriana Zaida Valencillo (2012) usaram diferentes marcadores para descrever as práticas educativas com patrimônio, tais como “enfoques”, “modelos” e “vertentes”. Para Valencillo (2012), a perspectiva pedagógica adotada pelos educadores pode ser observada nos projetos pedagógicos como o “enfoque” dado ao patrimônio. São 4 enfoques (quadro 2, coluna 3) descritos por Valencillo (2012):

- Educação com o patrimônio;
- Educação do (sobre) o patrimônio;
- Educação para o patrimônio;
- Educação Patrimonial.

Quando o projeto prevê uma prática pedagógico com patrimônio, este é tomado como um recurso didático. Este enfoque aparece por exemplo no *Guia de Educação Patrimonial* de 1999 do IPHAN, uma das principais referência em Educação Patrimonial. Nele, as sequências didáticas são pensadas a partir da relação direta, de manipulação e observação dos bens patrimoniais, principalmente, materiais (HORTA, 1999), um trabalho ilustrativo dessa abordagem é a análise feita por Guimarães Júnior (2020) sobre as sequências didáticas de educação patrimonial em livros didáticos para o ensino fundamental, nos quais o autor aponta o uso de recursos didáticos como imagens coloridas como meio de observação, interpretação e reflexão, roteiros de visitas e atividades de tour digital por museus, requerendo do professor maior preparo e formação (GUIMARÃES JUNIOR, 2020).

Já em abordagens pedagógicas sobre o patrimônio, este é traduzido como conteúdo curricular, em geral, como tema transversal das aulas de História, Artes e Sociologia, em sequências didáticas teóricas sobre valor estético, histórico, antropológico dos bens. Uma análise crítica, ilustrativa, de como a

patrimônio cultural tem sido incorporado no currículo de história, por exemplo, pode ser encontrado no trabalho publicado por Mendes e Nunes (2021), no qual é feita a observação crítica a respeito da falta de mais tópicos relacionados às culturas tradicionais, como os povos da floresta e quilombolas, e uma abordagem indireta do patrimônio cultural, o que requer maior formação do professor.

Por outro lado, quando a proposta pedagógica foca na educação para o patrimônio, este é tomado como um princípio moral ou político mobilizado para engajar o sujeito em sua defesa. Um exemplo deste enfoque é a proposta do *Kit pedagógico* da UNESCO, cujo objetivo é formar jovens para trabalhar na proteção patrimonial, apresentando a legislação, os prós e contras do turismo, a necessidade de respeitar a diversidade e promover a paz (UNESCO, 2012). Outro material bem ilustrativo de enfoque é o *Manual Criativo para Educação Patrimonial* produzido pelo IEPHA para professores, no qual é possível visualizar a finalidade educativa nas orientações dadas aos educadores:

A preservação do patrimônio cultural deve ser preocupação constante do educador que estiver conduzindo as atividades. Esse deve se manter informado sobre a importância da preservação para dialogar com seu grupo e reforçar sobre o cuidado necessário para com os bens patrimoniais, principalmente no momento de visitação e exploração em campo. (IEPHA, s/d, p. 25)

Por fim, há também projetos de educação patrimonial propriamente dito quando os processos de patrimonialização e identificação são tomados como objetivos pedagógicos, como ocorre na metodologia de Inventários Participativos criada pelo IPHAN, nos quais a prática oportuniza as comunidades a identificar seus patrimônios, semantizá-los a partir de suas práticas e planejar a melhor forma de preservá-lo. Um trabalho interessante de inventário participativo usado com educação patrimonial é o produto final da dissertação de Santos na recriação de uma antiga procissão religiosa com as crianças e da imagem que dela participava, por meio da recuperação das memórias da comunidade (SANTOS, 2019).

Já Fontal (2016) distingue modelos de educação, a partir da abordagem didática adotada nos projetos pedagógicos. Ela descreveu oito didáticas adotadas nestas iniciativas educativas (quadro 2, coluna 4 e 5):

- Modelo transmissivo;
- Modelo conceitual;
- Modelo receptivo;
- Modelo contextual;
- Modelo Investigativo;
- Modelo construtivo;
- Modelo relacional.
- Modelo processual;

No modelo transmissivo, o patrimônio é trabalhado como objeto de conhecimento transmitido pelo educador por meio de dados, fatos e datas. Essa abordagem é comum à educação escolar, sobretudo em aulas de história. Já no modelo conceitual, o patrimônio é definido e explicado por uma abordagem teórica, por meio de conceitos e princípios, como na educação artística teórica, em que o bem é definido por critérios técnicos. Ambas didáticas são mais comuns à educação formal e teórica, na qual o patrimônio faz parte do currículo como um tema transversal ou tópico de uma ementa e o gênero discursivo comum é o informativo e dissertativo, tais como aqueles conteúdos de livros didáticos analisados criticamente por Guimarães Júnior (2020) e Mendes e Nunes (2021).

Em contrapartida, o modelo receptivo aborda o patrimônio a partir do conhecimento prévio do educando, geralmente adquirido por meio de excursões a sítios arqueológicos, monumentos, exposições e museus. Enquanto no modelo contextual, ele é apresentado geralmente *in situ*, revelando as relações dele com o entorno natural, social e cultural, como corre geralmente em visitas de campo, visitas guiadas e roteiros turísticos. Estas abordagens estão mais próximas das práticas pedagógicas não-formais, como Educação Museal e turismo pedagógico, nos quais o gênero discursivo adotado é a interpretação patrimonial, presente no trabalho de Silva, Neves, Neves e Arruda (2016), no qual um percurso turístico é elaborado com fins educativos dos turistas, ou o *Manual Criativo* do IEPHA(s/d), nos quais as sequências didáticas contemplam o corpo e o território como partes da jornada de reconhecimento do patrimônio.

Diferentemente, as abordagens didáticas comuns em modelos investigativos e construtivos estão mais próximas de projetos pedagógicos de formação técnica e profissional. No modelo investigativo, o patrimônio é traduzido cientificamente por meio de relações antropológicas, históricas, geográficas, como é possível observar em cursos, inventários, relatórios e dissertações acadêmicas. Esse modelo está presente em trabalhos como o de Marchete (2015) para quem a educação patrimonial coincide com a elaboração do plano diretor da cidade, uma vez que o acesso aos bens patrimoniais é uma forma de educação à população. Por outro lado, o modelo construtivo, é baseado na aprendizagem por imersão, na qual os educandos aprendem participando das práticas relativas ao patrimônio, como oficinas voltadas para transmitir um ofício artesanal, uma dança, uma língua, sempre com consciência de seu valor patrimonial e a importância de preservá-lo, esse modelo é descrito e defendido, por exemplo, por Lacerda, Figueiredo e Pereira (2015).

O engajamento é o objetivo pedagógico de projetos sociais que possuem como público alvo a juventude e a comunidade como protagonistas do processo de salvaguarda do patrimônio, desde o processo de tombamento, gestão e exploração turística, como o experimentado por Barros e Rodrigues com a comunidade Caiçara em Paraty (2019) e o inventário participativo feito Santos (2019) com a comunidade e as crianças. No modelo relacional, são articuladas estratégias pedagógicas para estimular o protagonismo da comunidade envolvida por meio de fóruns, projetos e trabalho voluntário. Enquanto no modelo processual, as agências de preservação, sejam públicas ou privadas, medeiam o processo de identificação de bens patrimoniais, oportunizando práticas de autorreconhecimento e autogestão do

patrimônio cultural pelas comunidades. Ambos estão relacionados às práticas pedagógicas conhecidas como animação sociocultural.

Quadro 2. Aproximação entre os sentidos e objetivos encontrados nos documentos internacionais sobre salvaguarda patrimonial e as descrições feitas por Fontal(2016) e Valencillo(2012) da Educação Patrimonial.

CONCEPÇÃO	OBJETIVO	ENFOQUE	MODELO	ABORDAGEM	VERTENTES
Educação do público	Sensibilização	Patrimônio como recurso didático	Receptivo/ Contextual	Educação museal, Interpretação do patrimônio	Educação não formal
Projetos Educativos	Formação	Patrimônio como conteúdo curricular	Transmissivo/ conceitual	Educação formal e teórica	Educação formal
Ensino do patrimônio	Integração	Patrimônio como um princípio étnico/ético/político	Construtivo/ investigativo	Educação técnica e profissional	Educação técnica e profissional
Engajamento social	Atuação / mobilização	Patrimônio como práxis	Relacional/ Processual	Animação sociocultural	

Fonte: GONÇALVES, 2022a (adaptado).

Para além dos enfoques do patrimônio e dos modelos didáticos, Valencillo (2012) também descreve três vertentes para Educação patrimonial, considerando a forma que esta assume em função das circunstâncias em que a prática educativa ocorre. Para a pesquisadora, a educação patrimonial pode assumir a forma de desenho curricular, quando é planejada para a educação básica e superior; como educação museal, com roteiros e trilhas desenhados para turismo pedagógico em diversos tipos de museus e em serviços turísticos à monumentos, parques, cidades históricas, nos quais há um contato físico ou virtual com os bens patrimoniais, e como interpretação do patrimônio quando as informações são oferecidas ao público por meio de palestras, folders, vídeos, etiquetas, totens, e outros (VALENCILLO, 2012). Tomando como base essas três vertentes de Valencillo, propomos a inclusão da interpretação do patrimônio em categoria maior, à educação para a formação técnica e profissional (GONÇALVES, 2022b), para incluir além dos interpretes, os guias turísticos e animadores culturais cujo trabalho é mediar a relação público/patrimônio, a necessária de formação de restauradores, analistas e mestres de ofício, compreendendo assim toda a formação de mão de obra qualificada, tanto para os trabalhos de pesquisa, interpretação, preservação e restauração do patrimônio, quanto aos ofícios e artes da economia criativa para a sustentabilidade do patrimônio.

O resultado da aproximação das propostas políticas para a educação patrimonial e das descrições pedagógicas aponta para a existência de quatro diferentes propostas, sintetizadas no quadro 2, que poderiam ser organizadas em três vertentes: a educação não formal (quadro 2, linha 1) - executada por instituições públicas e privadas relacionadas à projetos de preservação patrimonial-, a educação formal (quadro 2, linha 2) – executada pelo sistema nacional ou regional de educação -, e a educação profissional e técnica (quadro 2, linhas 3 e 4) – definida pelo consenso internacional e determinada em acordos de cooperação.

3 OS PROJETOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A partir das propostas encontradas na análise dos documentos internacionais da UNESCO e o cotejamento destes com o enfoque do patrimônio e modelos, com abordagens pedagógicas pelas vertentes da educação patrimonial, observou-se o padrão de três propostas pedagógicas que se distinguem politicamente pela agência responsável por desenhá-las e operacionalizá-las como um projeto político. Tais agências variam entre locais - como comunidades, ONGS, empresas privadas, secretarias municipais-, Nacionais ou Regionais - como o governo do Estado Nacional e conselhos regionais como o Conselho Europeu - e ainda internacionais – como a própria UNESCO (quadro 3).

Quadro 3. Síntese da discussão sobre os resultados da pesquisa documental e cotejamento com a literatura sobre educação patrimonial.

PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	SETOR PÚBLICO	CAMPO DE ATUAÇÃO	VERTENTE DE EDUCAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO
Local	Economia	Mercado turístico	Educação não formal com foco no patrimônio como recurso didático.	Museus, Exposições, parques, Sítios, parques e reservas
Nacional ou Regional	Educação	Sistema Educacional	Educação formal com foco no patrimônio como objeto de conhecimento e princípio ético/estético/político de vida.	Currículo do Ensino básico e superior Formação Docente
Internacional	Cultura	Entidades e órgãos de salvaguarda do patrimônio	Educação Técnica e profissional com foco no patrimônio como exercício profissional e modo de vida.	Qualificação de mão de obra para preservação e restauro Formação em artes e ofícios tradicionais

Fonte: autoria própria.

Há nesse padrão, o desenho de um plano educativo do público, com o objetivo de sensibilizar a consciência cidadã e democrática, trabalhando diretamente com o patrimônio por meio de roteiros, trilhas e guias com responsabilidade ambiental e histórica, dentro de um planejamento político local de turismo cultural, promovido pelos agentes responsáveis pela gestão do patrimônio local (quadro 3, linha 1). Este projeto político pedagógico é o mais comum em publicações científicas, nos quais encontram-se como agentes, escolas, universidades, ONGs, Casas da Cultura, Casas do Patrimônio, secretarias regionais do IPHAN. Neles, são descritas iniciativas de atores locais, que sozinhos ou coordenados, elaboram e executam um plano de ação patrimonial com a comunidade local.

Outro projeto político delineado está voltado para educação para cidadania com base no reconhecimento e respeito a diversidade cultural, desenhado como currículo escolar com o objetivo de formação de crianças e jovens e como currículo de formação docente para o ensino, com o intuito de garantir a educação patrimonial formal, dentro de um programa regional ou nacional de educação (quadro 3, linha 2). Este modelo de projeto político é o objeto de pesquisa de Olaia Fontal e do observatório de Educação Patrimonial da Espanha, e um de seus exemplos é o já citado Plano Nacional de Patrimônio e Educação do governo espanhol (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2015), mas também o modelo de educação patrimonial integrada desenhado na Portaria 137/2016 do IPHAN

(IPHAN, 2016a), no qual esta é ofertada como um complemento curricular na educação de tempo integral. Ou ainda, em materiais didáticos, cujo uso amplo e diversificado como os *Guias de Educação Patrimonial do IPHAN* e (HORTA, 1999; IPHAN, 2016) e do IEPHA, e na incorporação do Patrimônio Cultural e Natural nos livros didáticos, via Diretrizes Nacionais.

Por fim, também transparece como projeto político, um programa de educação profissional técnica para a formação dos trabalhadores da economia criativa, englobando a formação técnica em conservação e restauro, serviços turísticos, planejamento e gestão de bens patrimoniais, como está explícito no programa de Educação Patrimonial da UNESCO, mas também no mestrado profissional do IPHAN e de universidades públicas, cursos profissionalizantes para turismo cultural e gestão do patrimônio, além da formação em ofícios e artes tradicionais (quadro 3, linha 3).

Embora, muitas vezes, tais projetos de formação técnica e profissional sejam operacionalizados por agentes nacionais ou locais, o desenho deste projeto político pedagógico é fruto do consenso internacional cujas premissas estão fundamentadas nas recomendações, declarações e convenções internacionais da UNESCO e *Cartas Patrimoniais* de restauro, turismo, autenticidade entre outros temas, produzidas por conselhos profissionais internacionais como ICOM, ICOMOS e ICCROM. Estes projetos políticos são comuns em artigos científicos que tratam do tema do turismo de base comunitária, nos quais as artes e ofícios fazem parte do circuito turístico, tendo em vista as Convenções da UNESCO de 2003 e 2005.

4 O PROBLEMA DA CIDADANIA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Como observado anteriormente, a Educação Patrimonial, embora seja planejada e executada em escalas diferentes, as ações ocorrem em um mesmo território cultural e, por isso, acabam por assumir o modo de projetos políticos pedagógicos locais, isto é, iniciativas em que se encontram sobrepostas ações e agências locais e globais. Considerar tal característica pode ser fundamental para avaliar o impacto do projeto político-pedagógico de modo a evitar, ao mesmo tempo, dois excessos indesejáveis. O primeiro seria a seleção, apoiada em uma perspectiva mais globalizada, de abordagens didáticas que descaracterizem o patrimônio em si ou que reproduzam o discurso hegemônico, cuja contribuição seria apenas a de manutenção do estado de subalternização de culturas já silenciadas. O segundo seria a manutenção de valores e práticas radicais, que podem existir no interior do pensamento tradicional e das práticas comunitárias, as quais constroem e desrespeitam as mentes e os corpos, como misoginia, capacitismo, racismo, e outros.

Estes excessos indesejados, de acordo com nossa interpretação, são efeitos colaterais, daquilo que Canclini (1994) chamou de “ambivalências nos usos do patrimônio”, que estão diretamente ligadas aos “imaginários da preservação”. Na avaliação de Canclini (1994), não é possível fugir das ambivalências no uso

do patrimônio e suas disputas de interesses, sendo a única solução tentar prevê-las ao projetar os planos de preservação. Tanto o mercado, quanto o poder público ou mesmo a sociedade possuem iniciativas conflitantes: um mercado possui estratégias economicamente sustentáveis para a salvaguarda, mas aliena o bem cultural em mercadoria; a tutela do poder público é mais responsável, porém este utiliza como propaganda nacionalista; a força de contestação da sociedade civil é poderosa, porém só aparece em momentos de crise.

Nessas condições, uma solução viável seria a avaliação dos projetos políticos pedagógicos para Educação Patrimonial. Para evitar tais efeitos indesejados, os projetos precisam ser avaliados simultaneamente em seus aspectos locais, nacionais e globais. Segundo Lourenço (2014, s/p), os conceitos glocal e glocalização transmitem a “a necessidade de uma leitura atenta da complexidade da relação local-global, na qual a mundialização da economia e a revolução do digital desempenham um papel determinante.” Para essa avaliação glocal, no entanto, deveriam ser consideradas algumas questões colocadas pela crítica.

Simone Scifoni (2017), em seu artigo *Desafios para uma nova educação patrimonial*, frisou que está um direito social, na medida em que é o empoderamento do sujeito de sua cultura e a possibilidade de usá-la como ferramenta para exercer a cidadania, participando da tradução da sua própria história e cultura. Essa prática, no entanto, observou a geógrafa, precisa ser desvinculada dos fins imediatos do trabalho de tombamento e incluída no sistema de ensino, não como uma imposição, onde os objetos culturais são pré-determinados, mas como uma construção, onde as referências culturais existem e representam a cultura de determinado grupo, de forma democrática e inclusiva.

No artigo *Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo*, Simone Scifoni (2019) retorna à possibilidade do uso político da Educação patrimonial poder afastá-la de seu fim, quando a sensibilização, tomada dentro da fórmula “sensibilizar[educar] para preservar” é usada como recurso para justificação política de certas decisões sobre o bem coletivo, pois essa educação patrimonial tem contribuído para a violência simbólica por meio da imposição de narrativas dominantes, da imputação de responsabilidade pelo descaso e negligência com o patrimônio à comunidade, quando, muitas vezes, trata-se de uma omissão do próprio serviço de proteção, estimulada pela pressão do mercado imobiliário e turístico. Dentro desta lógica, um projeto político pedagógico de educação patrimonial não poderia, portanto, se apoiar em propostas tecnicistas e princípios temporalmente ultrapassados e despolitizados, que confundem objetivos pedagógicos com estratégias políticas de dominação simbólica.

Juciene Ricarte Apolinário (2012), por sua vez, chama atenção para os aspectos interdisciplinares da educação patrimonial e critica a abordagem apenas pelo conteúdo de história, pois o estudo fechado no discurso sobre o passado limita os objetivos de construção de cidadania pressupostos. A Educação Patrimonial, segundo este autor, precisa conectar o global e o local, confrontando as temporalidades diversas. Seguindo uma linha crítica parecida, João Lorandi Demarchi (2016) defende,

apoiado em uma bibliografia comum aos pesquisadores da área, como Edgar Morin, Paulo Freire, Lev Siemovich Vygostky e Boaventura Souza Santos, uma educação patrimonial que trabalhe conjuntamente com a comunidade local e considere não apenas o outro como sujeito, mas outras pedagogias, superando assim a educação bancária, permitindo o desenvolvimento da compreensão, do conhecimento pertinente e presença.

Segundo essas observações, o projeto político pedagógico para educação patrimonial, para garantir o exercício da cidadania, precisaria ser interdisciplinar, aberto ao futuro e garantir a participação do *outro* e sua pedagogia, trazendo as demais epistemologias não contempladas pelo currículo tradicional. Do ponto de vista global, portanto, um projeto político-pedagógico de Educação Patrimonial precisa, no mínimo, ser fiel. Ou seja, a educação patrimonial não poderia se furtar à fidelidade com a comunidade, dona do patrimônio, sendo necessário instrumentos para impedir, tanto as interpretações enviesadas e descontextualizadas das práticas que lhe deram origem, quanto a alienação de sua proprietária, a comunidade. Para isso, é preciso a formação de bons intérpretes tanto de profissionais especializados no código universal de salvaguarda, quanto de profissionais da comunidade originária, uma vez que o diálogo é de mão dupla, de dentro para fora e de fora para dentro.

Para garantir uma fidelidade com a cultura local, o projeto deveria estar fundamentado no estudo da comunidade com a identificação de quem executa a função pedagógica nela, isto é, quem é o(a) mestre(a), o(a) sábio(a) para aquela comunidade, o que o(a) legitima como tal e quais são as práticas pedagógicas executadas por ele(a) e posicionar este ator como o educador patrimonial.

Para garantir a fidelidade com a sistematização pedagógica, é importante quando se propõe um plano nacional, por exemplo - o projeto não deveria negligenciar as dinâmicas culturais em nome de uma universalização, tal como a que encontramos na estrutura e funcionamento do ensino escolar. A educação patrimonial é, antes de mais nada, uma educação popular e, mesmo quando estiver prevista no currículo escolar. Por isso, seria importante que ela reproduzisse a experiência de aproximação entre sujeito e objeto e não a separação entre eles, tal como está pressuposto na experiência filosófica e científica. Ou seja, é o patrimônio e sua comunidade que determinam a abordagem pedagógica e não o sistema, o qual deveria apenas reproduzi-la, o mais fielmente possível, trocando a sala de aula pelo campo ou a oficina, a lição pelo ritual, a prova pela celebração.

Por fim, para garantir a fidelidade com os princípios universais, como os Direitos Humanos, o objetivo do projeto de educação patrimonial deveria ser capaz de revelar as contradições, sem, no entanto, anunciá-las nem julgá-las. Nessa perspectiva ideal, ele criaria condições para que a própria comunidade, público do projeto, seja capaz de pensar e encontrar soluções para suas próprias contradições, atualizando-se por meio de consensos internos, conduzidos por seus próprios líderes e intelectuais. Isto é, os critérios da avaliação, de certo ou errado, de adequado ou inadequado, não são dados *a priori*, a partir de referências estranhas à comunidade dona do patrimônio, mas frutos de debates e



pactos feito internamente, entre seus integrantes, e também externamente, entre a comunidade e outras agências.

Por fim, se, tal como André Comte Sponville, 1999, p. 17) define a fidelidade em seu *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, “a fidelidade é virtude de memória, e a própria memória como virtude”, então ser fiel é, no final das contas, não esquecer. Logo, avaliar um projeto político pedagógico pela sua fidelidade é testar a memória desse projeto, sua capacidade de se fazerem lembrados os valores culturais da comunidade local, os interesses político-econômicos dos cidadãos e os direitos internacionais dos seres humanos e do meio ambiente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos elaborados pela UNESCO revelou que durante os 74 anos que se passaram entre o primeiro e o último documento emitido, a noção de projeto político-pedagógico foi se cristalizando nos acordos até tomar a forma de metodologias, programas nacionais e internacionais de educação patrimonial. As propostas de educação se deslocaram de um papel periférico dentro das políticas de preservação ao protagonismo estratégico de proteção e promoção dos bens patrimoniais, em resposta às experimentações e novas demandas. As cartas patrimoniais que compõem o *corpus* analisado concretizam a iniciativa da agência, por meio de recomendações aos Estados membros e o acerto de acordos multilaterais entre eles, de estimular a proteção do patrimônio cultural como uma política atrelada ao desenvolvimento econômico sustentável. Nestes planos de ação, as propostas educativas assumem, ao longo do tempo, um protagonismo cada vez maior no fomento de uma certa economia por meio da formação de consumidores e produtores de bens e serviços culturais, quando considerados os atores e seus papéis nestes planos pactuados.

Com base nesse padrão de desenvolvimento histórico da educação patrimonial, de um plano de ação complementar à um plano estratégico central, foi possível detectar a condição de multiterritorialidade presente nos projetos político-pedagógicos, que incorporam interesses locais, nacionais, regionais e globais, que muitas vezes podem ser conflitantes. Essa natureza glocal dos projetos, portanto, cria uma dificuldade político-pedagógica de consolidação, em um mesmo projeto, de competências e habilidades relativas em respeito, tanto às expressões culturais de identidade quanto aos direitos universais. A sugestão lançada neste trabalho, para manter o equilíbrio glocal destes projetos, é a adoção de um critério de avaliação dos projetos que considere a fidelidade dos planos de ação em relação à memória da comunidade atendida, não apenas de seus valores, mas de suas práticas de transmissão destes e de seus mecanismos de atualização, recriação e incorporação de novos valores. Em outras palavras, a ideia é observar se o projeto político pedagógico para educação patrimonial contempla não apenas a identificação e apropriação, mas também, a crítica como parte da cultura a ser preservada e promovida.



REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Reflexões sobre a Educação Patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de História. In: TOLENTINO, Átila Bezerra, (Org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.p. 56-65.

BARROS, André Loureiro Ribeiro de; RODRIGUES, Camila Gonçalves de Oliveira. Educação diferenciada e turismo de base comunitária nos territórios caiçaras de Paraty (RJ). *Ambiente & Sociedade* [online], São Paulo, Vol. 22, 2019. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0295r1vu19L1AO>.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, Iphan, n. 23, pp. 95-115, 1994. Disponível http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf. Acesso em 18 ago de 2022.

COMTE -SPONVILLE, André. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para Atuação em Educação Patrimonial. *Revista CPC*, São Paulo, n.22, p.267-291, jul./dez. 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i22p267-291>.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Política de Educação Patrimonial no IPHAN: Diretrizes Conceituais e Ações Estratégicas. *Revista CPC*, São Paulo, n.27 especial, p.55-89, jan./jul. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89>.

FONTAL MERILLAS, Olaia. Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, vol. XLII, núm. 2, 2016, pp. 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>.

FRANCO, Francisco Carlos. *Educação, patrimônio e cultura local: concepções e perspectivas pedagógicas*. Curitiba: CRV, 2020.

GUIMARÃES JUNIOR, Jaime de Lima. *Um olhar sobre a Educação Patrimonial no Ensino de História: Atividades prático-pedagógicas nos livros didáticos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em História, Recife, 2020. Disponível em https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3120/1/tcc_jaimedelimaguimaraesjunior.pdf. Acesso em 15 nov 2022.

GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes. *O “Espírito de Nairóbi” contra a “Águia Americana”*: disputas hegemônicas no processo de construção da educação patrimonial pela UNESCO. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022a. Disponível em <https://locus.ufv.br/handle/123456789/29782>. Acesso em 05 dez 2022.

GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes; De MARI, Cezar Luiz. Educação Patrimonial: entre a Preservação e a Formação Profissional. In: *IX Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – SITRE*, 2022b, online. Anais IX SITRE 2022– ISSN 1980-685X. Disponível em <https://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2022/08/GT-16-Trabalho-e-formacao-profissional-nos-campos-da-informacao-e-da-cultura.pdf>. Acesso em 15 dez 2022.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf. Acesso em 28 nov. 2022.



IEPHA. *Manual Criativo para Educação Patrimonial*. Disponível em <http://www.iepha.mg.gov.br/images/EDITAIS/Material---Educao-para-o-Patrimnio.pdf>. Acesso em 15 de nov. de 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Portaria nº 137/2016*, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: IPHAN, 2016a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em 18 fev. 2021

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*. Brasília: IPHAN, 2016b. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em 15 nov 2022.

LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Junia Sales; SILVA, Marco Antônio. *Patrimônio cultural em oficinas: atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

LAMBERT, Cathleen Ann. *Heritage Education in the Postmodern Curriculum*. 1996. 420f. Theses (Historic Preservation). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA. Disponível em https://repository.upenn.edu/hp_theses/420. Acesso em 15 nov 2022.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. MULEMBA. *Revista Angolana de Ciências Sociais*, [online], Luanda, Volume IV, nº 8, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.4000/mulemba.203>. Acesso em 02 mar. 2022.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1, pp. 53-84, abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-06182008000100003>

MACHADO, Jurema. Feito em casa: o Iphan e a cooperação internacional para o patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico Nacional*, Brasília, nº 35, pp.245-284, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf. Acesso em 18 fev. 2021.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. *Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil*. Imprensa: Curitiba, Intersaberes, 2016.

MENDES, Ruan Carlos; NUNES, Rogério Maciel. Patrimônio Cultural E Educação Patrimonial: Analisando Livros Didáticos De História. *Escritas Do Tempo*, Vol. 3, nº 7, p. 238-57, abr. 2021. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v3.i7.2021.239257>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Secretaría General Técnica. Madrid, 2015. Disponível em <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/eu/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

SANTOS, Adailton Damião dos. *Entre o machado do curupira e gameleiras encantadas: conservação da natureza, território e identidades na Serra do Brigadeiro, Zona da Mata Mineira (1976 a 2006)*. 2019. 229 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28713>. Acesso em 15 de nov. de 2022.



SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, v. 18, n. 48, p. 05-16, Jan./Mar. 2017. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25231>

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista CPC*, São Paulo, n.27 especial, p.14-31, jan./jul. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp14-31>

SILVA, Marcela de Almeida; NEVES, Sandra Mara Alves da Silva; NEVES, Ronaldo José; ARRUDA, Renato Fonseca. Percurso interpretativo do centro histórico Cáceres/MT, para fins turísticos e de educação patrimonial. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Turismo*, nº10, vol. 3, p. 435–458, 2016. <https://doi.org/10.7784/rbtur.v10i3.1053>

UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, Paris, 17 de outubro de 2003. [MISC/2003/CLT/CH/14] UNESCO, 2003. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por?1=null&queryId=bb121606-4122-40d7-9c84-18200dce07ca. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*, Paris, 17-20 de novembro de 1972. [WHC.2004/WS/2] UNESCO, 1972c. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133369_por. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Convenção Relativa Às Medidas A Serem Adotadas Para Proibir E Impedir A Importação, Exportação E Transferência De Propriedades Ilícitas Dos Bens Culturais*, Paris, 12-14 de novembro de 1970. [BR/1972/PI/H/1]. UNESCO, 1970c. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160638>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, Paris, 03-21 outubro de 2005. [BR/2007/PI/H/1]. UNESCO, 2005. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Declaração do México, 1982. Cidade do México*, 06 de agosto de 1982. UNESCO, 1982e. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000054668>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Declaração Relativa à Destruição Intencional de Patrimônio Cultural*, 2003. Paris, 17 de outubro de 2003. UNESCO, 2003. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/45%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20destrui%C3%A7%C3%A3o%20intencional%20-%20UNESCO%202003.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, 2001. Paris, 02 de novembro de 2001. [CLT-2002/WS/9]. UNESCO, 2002a. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Informe final*. Conferencia Mundial sobre las políticas culturales. México 06 jul-06 ago 1982. [CLT/MD/1]. UNESCO, 1982c. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_spa?13=null&queryId=3ac67e35-0706-4df2-841d-a360853146a1. Acesso em 22 out 2022.

UNESCO. *Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101651>. Acesso em 22 out. 2022.

UNESCO. *Patrimônio Mundial nas Mãos dos Jovens: Conhecer, Estimar e Atuar* (kit pedagógico para uso dos educadores). Lisboa: UNESCO, 2012. Disponível em <https://whc.unesco.org/en/educationkit>. Acesso em 10 abr. 2022.

UNESCO. *Recomendação da salvaguarda da cultura tradicional e popular*. 25ª Conferência Geral, 15 de novembro de 1989. Paris: UNESCO, 1989. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/30%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20cultura%20popular%20-%20UNESCO%201989.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na Sociedade*. 38ª Conferência Geral, 17 de novembro de 2015. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247152>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre a preservação de bens culturais ameaçados por obras públicas ou privadas*. 15ª Conferência Geral, 19 de novembro de 1968. Paris: UNESCO, 1968. Disponível em https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/13_Recomendao_obras_pblicas_e_privadas_-_UNESCO_1968.pdf. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre a proteção dos bens culturais móveis*. 20ª Conferência Geral, 28 de novembro de 1978. Paris, UNESCO, 1978. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/24%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20bens%20culturais%20m%C3%B3veis%20-%20UNESCO%201978.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre a salvaguarda da beleza e do caráter das paisagens e dos sítios*. 12ª Conferência Geral, 11 de dezembro de 1962. Paris: UNESCO, 1962. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/10%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20beleza%20da%20paisagens%20-%20UNESCO%201962.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre a salvaguarda dos conjuntos históricos e da sua função na vida contemporânea*. 19ª Conferência Geral, 26 de novembro de 1976. Nairobi: UNESCO, 1976. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/21%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20conjunto%20hist%C3%B3ricos%20-%20UNESCO%201976.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre as medidas destinadas a impedir a exportação, a importação e a transferência de propriedade ilícitas de bens culturais*. 12ª Conferência Geral, 19 de novembro de 1960. Paris: UNESCO, 1964. Disponível em https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/12_Recomendao_importao_e_exportao_bens_culturais_-_UNESCO_1964.pdf. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre as paisagens urbanas históricas*. 36ª Conferência Geral, 10 de novembro de 2011. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/52%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20paisagens%20urbanas%20hist%C3%B3ricas%20-%20UNESCO%202011.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre os meios mais efetivos de tornar os museus acessíveis a todos*. 11ª Conferência Geral, 14 de dezembro de 1960. Paris: UNESCO, 1960. Disponível em http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em 20 mar. 2022.

UNESCO. *Recomendação sobre os princípios internacionais aplicáveis a escavações arqueológicas*. 9ª Conferência Geral, 5 de dezembro de 1956. Nova Delhi: UNESCO, 1956. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/9%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20escava%C3%A7%C3%B5es%20arqueol%C3%B3gicas%20-%20UNESCO%201956.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

VALECILLO, Zaida García. *La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana: Una propuesta de modelo teórico*. Orientador: José Carlos Escaño González. Tese de doutoramento.



Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica. Universidad de Sevilla. Sevilla, 2012.
Disponível em <https://idus.us.es/handle/11441/72029>. Acesso 03 out. 2022.