

**Patrimônio Cultural e Base Nacional Comum Curricular: aproximações
entre Educação Patrimonial e as diretrizes curriculares para o Ensino
Fundamental (Anos Iniciais) no reconhecimento e salvaguarda da cultura
local**

João Gonçalves Neto

Mestrando, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil.
joao.goncalves.neto@usp.br

Ana Laura Assumpção

Doutoranda, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil.
ana.assumpcao@usp.br

Bruna Cristina Bevilaqua

Mestranda, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil.
brunabevilaqua@usp.br

Maria Helena Gabriel

Mestranda, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil.
mhgabriel@usp.br

Paulo César Castral

Professor Doutor, Instituto de Arquitetura e Urbanismo, IAU-USP, Brasil.
pcastral@usp.br

RESUMO

O presente artigo busca discutir uma possível aproximação entre o debate em torno das questões identitárias que ocorre no campo ampliado do Patrimônio Cultural, tendo a Educação Patrimonial como espaço de ação, e as diretrizes referentes à valorização da cultura local presentes na estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com especial atenção às diretrizes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Entende-se que essa temática pode contribuir para a construção de pensamentos críticos acerca de cidadania, participação popular e formação de identidades locais, considerando as relações entre presente e passado, o resgate de memórias, os sentimentos de pertencimento e a identificação de referências culturais, preservando-as, conseqüentemente. O acesso ao campo do patrimônio se apresenta como uma maneira de garantir a equidade educacional e o respeito à diversidade com fundamentos teóricos e práticos através de reflexões sobre Educação Patrimonial, uma área da educação que deve ser dialogada permanentemente, por conta das vivências, experiências e percepções de educadores e educandos. Nesse sentido, tem-se como objetivo, neste artigo, comparar os textos presentes na BNCC às produções teóricas contemporâneas sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, por meio de uma pesquisa bibliográfica, identificando possíveis caminhos de ações educativas cuja finalidade é inventariar e preservar referências culturais de comunidades localizadas no tempo e no espaço, bem como contribuir para a discussão ampliada de como o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial aparecem em documentos oficiais brasileiros, via recorte proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial. Base Nacional Comum Curricular.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir uma possível aproximação entre o debate em torno das questões identitárias que ocorre no campo ampliado do Patrimônio Cultural, tendo a Educação Patrimonial como espaço de ação, e as diretrizes referentes à valorização da cultura local presentes na estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ (BRASIL, 2018), documento elaborado por meio do Ministério da Educação do Brasil para ser adotado pelas instituições de ensino, rede pública e privada, na definição dos currículos escolares de seus Projetos Políticos Pedagógicos, com especial atenção às diretrizes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais². Entende-se que essa temática pode contribuir para a construção de pensamentos críticos acerca de cidadania, participação popular e formação de identidades locais, considerando a relação entre presente e passado, o resgate de memórias e os sentimentos de pertencimento e a identificação de referências culturais, preservando-as, conseqüentemente. Nesse sentido, tem-se como objetivo, neste artigo, comparar os textos presentes na BNCC às produções teóricas sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial contemporâneas, identificando possíveis caminhos de ações educativas cuja finalidade é inventariar e preservar referências culturais de comunidades localizadas no tempo e no espaço.

A pergunta que se faz é: como sentir apego a um patrimônio que foi construído em uma relação burocrática, vertical e autoritária em que a população não foi ouvida e sequer está suficientemente representada? Uma herança imposta que se afirma como memória coletiva, de todos, mas que espelha relações de poder político, econômico, religioso, militar [...]. Como é possível, nesse contexto, ter apego a um patrimônio que

¹ A BNCC foi homologada em dois momentos, sendo em 2017 os capítulos referentes ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental e em 2018 o capítulo sobre o Ensino Médio. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>)

² O presente artigo é fruto das atividades do projeto de pesquisa A CIDADE PARA TODOS: Respeito à diversidade, equidade educacional e estratégias pedagógicas: uma pesquisa-intervenção de acesso ao Patrimônio Cultural na escola, com a coletividade de diferentes agentes da cidade de Bocaina/SP, desenvolvido no Núcleo de Pesquisa em Estudos de Linguagem em Arquitetura e Cidade(N.ELAC) do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

simboliza, antes de tudo, relações de exploração, opressão e sujeição social? (SCIFONI, 2019, p. 28).

O olhar para si, para a família, para o bairro, para a cidade, para o estado, para a nação e para o mundo, seguindo as escalas de complexidade social adotada por meio da BNCC como eixo estruturador da formação ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p.8), contribui para a incorporação do contexto cultural ao contexto da educação e propicia a criação de um ambiente criativo e crítico ao mesmo tempo, na medida em que as trocas de conhecimento passam a ser produzidas com base nas particularidades das comunidades e grupos sociais envolvidos.

Tendo em vista a diversidade de compreensões particulares que cada grupo social produz sobre um mesmo objeto, pretende-se contribuir para a discussão ampliada de como o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial aparecem em documentos oficiais brasileiros, por meio do recorte aqui proposto. Investigar os contornos semânticos que estas categorias adquirem por meios legítimos, compondo processos de socialização escolar, podem evidenciar diferentes sistemas de valores e crenças que operam disposições acerca de gosto, apreciação e percepção. A percepção é incorporada e inculcada em contextos sociais e, por isso, é socialmente estruturada (BOURDIEU, 2004). Este artigo pretende identificar os modos pelos quais as diretrizes das competências e habilidades contidas na BNCC, relativas às referências culturais locais, promovem a autoconsciência cultural e possibilitam debates que fortalecem a atuação dos agentes sociais no que diz respeito a participar, decidir e avaliar as políticas públicas que os afetam.

Adota-se, então, mais especificamente, a problematização da relação entre as diretrizes curriculares e a Educação Patrimonial, de modo a compreender a intercomunicabilidade entre as competências e habilidades pontuadas e os questionamentos atuais acerca do Patrimônio Cultural. O principal desafio científico a ser considerado é a naturalização do Patrimônio Cultural presente nos documentos e textos oficiais analisados por meio desta pesquisa. Enquanto campo de disputas, essa categoria pode ser mobilizada por agentes sociais com diferentes interesses, o que pode gerar tensões entre procedimentos de análise científica e reprodução do “ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal” (BOURDIEU, 2008, p.120).

Neste artigo, foi consultada a versão final da BNCC. Comparam-se os excertos que contêm o termo Patrimônio Cultural, com as discussões de Simone Scifoni, Ulpiano Bezerra de Menezes, José Reginaldo Gonçalves, entre outros autores que abordam temas relacionados, materiais bibliográficos disponíveis no site do Iphan, do Condephaat e do ICOMOS, legislações e produções acadêmicas sobre Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural. Como forma de análise complementar, apresentam-se representações gráficas de estatísticas textuais, ou análises lexicométricas (CONDE, 2015), que possibilitam a exploração e a interpretação dos dados. O corpus (GUÉRIN-PACE, 1997) adotado foi composto pelos textos das competências geral e específicas de cada área do conhecimento e seus componentes apresentados na BNCC (BRASIL, 2017). Nesta pesquisa, foi utilizado o software Interface de R pour les Analyses

Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ®)³, que permite a obtenção de “uma classificação das respostas em função das semelhanças e das diferenças de seus vocabulários” (GUÉRIN-PACE, 1997, p. 869, tradução nossa). Este software permite realizar análises estatísticas textuais por meio de representações gráficas, a partir de três procedimentos: preparação do corpus, utilização de técnicas de extração de dados e interpretação (CONDE, 2015).

2 CAMPO AMPLIADO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO

O patrimônio é uma categoria de pensamento difundida em matrizes culturais ocidentais modernas (GONÇALVES, 2007). Apesar de inventada na França, a classificação institucional de bens ditos culturais, contemporaneamente, tem sido difundida e ampliada com a formação dos Estados-Nação (CHOAY, 2001). No Brasil, Ouro Preto foi a primeira cidade a ser classificada como Monumento Nacional (BRASIL, 1933), a partir de uma visão de que o patrimônio cultural “era a herança remanescente da tradição lusitana no país, tanto quanto educar para o patrimônio significava reproduzir tal panteão” (SILVA, 2019, p. 262).

O Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)⁴ foi fundamental para a produção e difusão dessas categorias e, portanto, do reconhecimento de uma herança histórica notável que poderia contribuir para a caracterização do Brasil enquanto nação. Na década de 1960, duas outras instituições somaram-se a esse intuito: o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat)⁵ e o Conselho Internacional de Monumentos e Locais de Interesse (ICOMOS)⁶. Essas instituições produzem e difundem as categorias vinculadas ao Patrimônio Histórico Artístico. Compreende-se instituição como um “agrupamento social legitimado” (DOUGLAS, 1998, p.58), capaz de codificar informações:

A experiência passada é encapsulada nas regras de uma instituição, de tal modo a agir como um guia daquilo que se deve esperar do futuro. Quanto mais amplamente instituições abrigam as expectativas, mais elas assumem o controle das incertezas, com um efeito a mais: o comportamento tende a conformar-se à matriz institucional (DOUGLAS, 1998, p.60).

Mobilizando a “retórica da perda” (GONÇALVES, 1996), essas instituições difundiram suas formas de categorizar o mundo social, produzindo estilos de pensamento e analogias entre suas classificações e o mundo social. Seja para preservar a diversidade cultural, seja para fabricar

³ O software IRAMUTEQ® foi desenvolvido por Pierre Ratinaud e possui Licença Pública Geral do GNU is not Unix (GNU GPL), sendo gratuito e tendo seu código aberto. A partir de um corpus, o software produz análises lexicográficas clássicas, realiza Classificações Hierárquicas Descendentes, Análise de Similitude e Nuvens de Palavras.

⁴ O IPHAN adquiriu sua atual configuração em 1990. Inicialmente, foi instituído em 1937 como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Em 1946, foi renomeado como Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Em 1970, passa a ser Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Mas, somente em 1990 passa a reunir todos os órgãos sob o nome de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DINIZ, PACHECO, 2020).

⁵ O Condephaat foi criado pelo governador paulista, Roberto Costa de Abreu Sodré, com a Lei n. 10.247, de 22 de outubro de 1968.

⁶ O ICOMOS surgiu como uma organização vinculada à UNESCO em 1965, operando a partir de Assembleias Gerais abertas aos membros do ICOMOS.

identidades nacionais, quando observamos mais de perto a construção do passado, verificamos que o processo tem muito pouco a ver com o passado e tudo a ver com o presente (DOUGLAS, 1998, p. 82). Porém, “a memória/história oficial não consegue homogeneizar as representações dos tempos vividos e as paisagens urbanas tornam-se lugares para múltiplos agenciamentos identitários” (SILVA, 2019, p. 257). Neste contexto, é possível observar as práticas culturais não reconhecidas institucionalmente ao abordar questões que ainda não foram encapsuladas e formatadas em determinados estilos de pensamento oficial sobre o tema. O tombamento de obras representativas da história oficial brasileira e paulista marginalizou vivências e experiências cotidianas de agentes com suas práticas e produtos culturais.

A partir da Constituição Brasileira de 1988, a noção de Patrimônio Cultural se expandiu, abarcando “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória” (BRASIL, 1988, Art. 216). Tomando-se os artigos 216 (BRASIL, 1988) e 260 (SÃO PAULO, 1989) das constituições federal e estadual respectivamente, passa-se a discutir e investigar o Patrimônio Cultural de comunidades locais, grupos e indivíduos, em consonância com o objetivo 11 da Agenda 2030 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). Destacam-se dois campos que se interseccionam nessa alteração política na organização social⁷: a Educação e o Patrimônio Cultural.

Neste sentido, essa noção plural do Patrimônio Cultural contribui para a afirmação do papel da sociedade civil, na medida em que os grupos sociais tornam-se sujeitos das ações patrimoniais, tirando a tutela, única e exclusivamente, das mãos do Estado e dos seus órgãos competentes. Tem-se como pressuposto que a constituição dos significados e sentidos de coletividade passam necessariamente pela identificação de seus integrantes ao tecido social e cultural que caracteriza tal comunidade. Trata-se de um compartilhamento de representações simbólicas que um coletivo adota para se colocar em relação a si e ao mundo.

Além disso, ela se insere, institucionalmente, no cotidiano das comunidades e nas instâncias de decisão sobre o Patrimônio Cultural, exercendo função transversal entre sua preservação e valorização. No Brasil, as primeiras legislações patrimoniais datam do começo do século XX e

a realidade mostra que, ao contrário de um excesso de patrimônio, estamos diante de um passivo patrimonial, pois ainda há muito a identificar e proteger, principalmente em relação aos grupos sociais não representados neste conjunto e ainda há que se resolver a carência de recursos para a conservação física e para a reinserção destes bens no tecido social (SCIFONI, 2016, p. 55).

⁷ Nacionalmente, é responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1988, art.22, inciso XIV), sobre o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988, art. 214) e, também sobre o Plano Nacional de Cultura (BRASIL, 1988, art. 215, §3º, inciso I). Nestes documentos, propõe-se a valorização da defesa do Patrimônio Cultural brasileiro, que está definido constitucionalmente no Artigo 216 (BRASIL, 1988). No Estado de São Paulo, por sua vez, aparecem na Constituição Estadual (SÃO PAULO, 1989), o Código de Educação (SÃO PAULO, 1989, art. 23, § Único, item 11) e o Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1989, art. 241). Segundo o Código de Educação do Estado (SÃO PAULO, 1968), a preservação e ampliação do Patrimônio Cultural são objetivo da educação paulista (SÃO PAULO, 1968, art. 5º, inciso V). E, no Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2016), considera-se como diretriz a promoção cultural do Estado e do País (SÃO PAULO, 2016, art. 2, inciso VII) e, como estratégia de ação para alcançar a meta de qualidade na educação básica, a garantia de acesso a bens culturais por estudantes (SÃO PAULO, 2016, Meta 7, tópico 23), apesar de não apresentar diretamente o tema Patrimônio Cultural.

“É possível verificar a presença constante do tema patrimônio permeando o cotidiano de diversos grupos sociais” (SCIFONI, 2019, p. 25). Os sistemas simbólicos que integram aquilo que se categoriza como Patrimônio Cultural realizam mediações sensíveis. Os símbolos não apenas comunicam, mas também fazem agir, construindo e formando agentes sociais. Os bens culturais são as bases de constituição da identidade de seus grupos produtores, “os chamados patrimônios culturais podem ser interpretados como coleções de objetos móveis e imóveis, através dos quais é definida a identidade de pessoas e de coletividades como a nação” (GONÇALVES, 2007, p. 121), podem, também, ser interpretados como bens intangíveis, práticas sociais – saberes, expressões, lugares – com as mesmas propriedades dos bens materiais (BRASIL, 1988). Investigam-se os discursos sobre o Patrimônio Cultural – localizados no tempo e no espaço –, porque “é precisamente a relação dialógica entre esses discursos que nos constituem enquanto sujeitos individuais e coletivos” (GONÇALVES, 2007, p. 141). Compreendê-los é, de certa maneira, compreender o próprio Patrimônio Cultural, porque “os discursos do patrimônio são o patrimônio, na medida em que o constituem de diversas formas” (GONÇALVES, 2007, p. 143). Além disso, “os objetos que identificamos e preservamos enquanto ‘Patrimônio Cultural’ de uma nação ou de um grupo social qualquer, não existem enquanto tal senão a partir do momento em que assim os classificamos em nossos discursos” (GONÇALVES, 2007, p. 142).

“Instituir é consagrar, ou seja, sancionar e santificar um estado de coisas, uma ordem estabelecida, a exemplo precisamente do que faz uma constituição no sentido jurídico-político do termo” (BOURDIEU, 2008, p. 99). Antes de serem tombados, os objetos desses discursos já estavam incorporados ao cotidiano de agentes sociais, objetiva e subjetivamente. Ao legitimar-lhes a classificação de bens culturais, são adicionadas novas camadas de visão e divisão do mundo social sobre esses objetos. “O patrimônio é, portanto, composto de histórias cotidianas que dão vida e garantem a presença nos lugares. A construção de relações respeitadas e sólidas com os lugares deveria ser o primeiro passo em direção às políticas de preservação mais democráticas” (SCIFONI, 2016, p. 56).

2.1 Educação Patrimonial: da alfabetização cultural ao inventário participativo

O surgimento do conceito Educação Patrimonial na década de 1980, especificamente a partir do 1º Seminário sobre o uso educacional de museus e monumentos, realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, inspirado no trabalho pedagógico Heritage Education, desenvolvido na Inglaterra (HORTA, 2018), pressupõe uma conceitualização entendida hoje como conservadora, uma vez que a própria noção de patrimônio seguia o modelo colonizador e eurocêntrico, conforme palavras de Tolentino (2018).

Em decorrência do Seminário e do surgimento do conceito de Educação Patrimonial, o Iphan publicou o Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Esse guia reconhece como patrimônio monumentos e acontecimentos relacionados à pátria e à história nacional oficial. Atrelado a isso, sua proposta Educação Patrimonial baseia-se em certa relação hierárquica entre quem ensina e quem aprende, ou seja, quem ensina detém o conhecimento e dita aquilo que tem, ou não, valor, por meio da noção de “alfabetização cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6). Cabe apontar que, por ser uma publicação apoiada pelo Iphan, essa obra foi difundida por décadas, ditando as regras das

práticas de Educação Patrimonial pelo país. Tal abordagem carrega a noção de “conhecer para preservar” (SCIFONI, 2019), indício de um entendimento anacrônico e conservador, que

[...] transposta para a realidade atual, tal noção apresenta-se como ingênua e despolitizadora do debate em educação patrimonial. Não somente porque cada vez mais o patrimônio está presente nos meios de comunicação e nos programas educativos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que desde os anos 1990, o adotaram como tema transversal, mas também porque ele tem se tornado, contemporaneamente, objeto de reivindicação social (SCIFONI, 2019, p. 7).

A partir de 2016, tendo como marco legal a Portaria nº 137, assinada por Jurema Machado, presidenta do Iphan, e passado por um longo processo de debates, a abordagem institucional foi reformulada. Foram estabelecidas diretrizes sobre a Educação Patrimonial que continuam vigentes: incentivo de participação social nas ações educativas; integração de práticas educativas aos espaços de vida de agentes; valorização do território por meio de leituras e interpretações; favorecimento de relações de estima e afeto que valorizem o patrimônio cultural; consideração do campo de conflitos em que as práticas educativas inserem-se; consideração da intersetorialidade do tema; incentivo à associação entre diferentes escalas de organização político-social; e consideração da transversalidade e interdisciplinaridade do patrimônio cultural (IPHAN, 2016). Segundo Sônia Florêncio,

Ao sistematizar diretrizes e eixos norteadores fundamentais, a área procurou ampliar suas formas de atuação abarcando, de um lado, a noção ampliada de patrimônio cultural (presente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988) e, de outro, os novos modelos de gestão pública que privilegiam a construção coletiva e participativa das políticas públicas e as ações intersetoriais do Estado. Também foi se consolidando o entendimento da educação como processo que privilegie a construção coletiva e dialógica do conhecimento e que identifique os educandos como sujeitos históricos e transformadores de suas realidades em seus territórios (FLORÊNCIO, 2019. p. 59).

Simone Scifoni (2019) aponta que o fato de se ter conhecimento sobre determinado bem não necessariamente implica à sua preservação. O que gera valor ao bem não é o conhecimento sobre ele, mas sim a sua significância. Ulpiano Bezerra de Menezes (2009) afirma que o valor de um bem não é algo inato a ele, é uma construção social e, portanto, são os próprios sujeitos – sociedades, grupos sociais e comunidades –, os responsáveis pela atribuição desse valor a partir dos critérios e interesses determinados por eles.

A Educação Patrimonial já não se apresenta como uma via de mão única, como um ato de depositar e transferir conhecimento, ela se constrói juntamente com o educando, na troca constante de conhecimento entre educador e educando, em que este ganha espaço e voz e passa a se sentir notado e pertencente a algum lugar. Segundo as diretrizes da Educação Patrimonial, publicadas pelo Iphan, a Educação Patrimonial deve ser realizada de forma dialógica entre agentes sociais e comunidades, sendo composta pelos

[...] processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sociohistórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016).

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

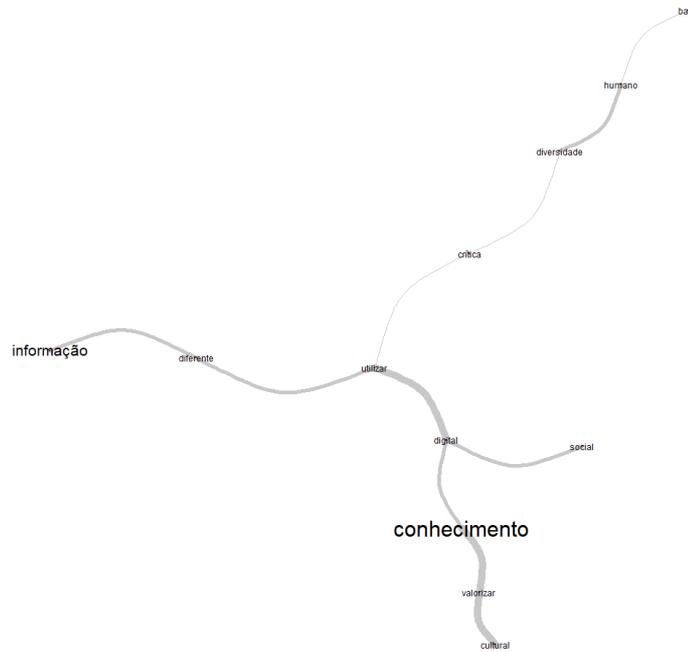
A Educação brasileira está dividida em quatro etapas: ensino infantil, fundamental, médio e superior. A BNCC normatiza as três primeiras etapas baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Segundo este documento, os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento são concretizados através de dez competências gerais trabalhadas ao longo da Educação Básica. Por competência, compreende-se “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Porém, “um arquivo não é (ou não é somente, preferirmos) um conjunto de dados guardados, ele é, por sua prática de leitura, revelador de interesses históricos, políticos e culturais” (SARGENTINI, 2014, p. 25). Assim, investigaram-se termos recorrentes no texto da BNCC, com a finalidade de evidenciar determinados padrões nas ocorrências de termos relacionados ao Patrimônio Cultural e à Educação Patrimonial.

Tomando-se como corpus textual as dez “Competências Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.9-10), realizou-se a Análise de Similitude, que possibilitou a observação das relações entre variáveis, cada termo do corpus, ajustando-as às suas representações a partir de suas unidades contextuais, possibilitando que as categorias utilizadas não se apoiassem em fatores externos ao texto analisado (MARCHAND, RATINAUD; 2012). Neste caso, a Imagem 01 apresenta “utilizar” como termo central que se ramifica em três conjuntos distintos: “diferente”, “crítico” e “digital”. As espessuras das linhas representam a frequência de associação dos termos. Percebe-se, então, dois eixos de maior calibre: “utilizar – digital” e “conhecimento – valorizar – cultural”.

Figura 1: Análise de Similitude dos termos que compõem as Dez Competências Gerais da BNCC



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2022.

Essas competências são desenvolvidas ao longo da Educação Básica, dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na primeira etapa, asseguram-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento condensados em seis palavras – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – e se estabelecem os campos de experiências em que bebês (0 - 1a6m), crianças bem pequenas (1a7m - 3a11m) e crianças pequenas (4a - 5a11m) pode aprender e se desenvolver, são eles: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p.25). Na Educação Infantil, o patrimônio cultural é valorizado nos campos de experiências, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). No Ensino Médio, última etapa da educação básica, estão agrupadas quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), cada uma com suas competências e habilidades específicas. As discussões sobre patrimônio aparecem como aprofundamento e ampliação daquilo que foi desenvolvido durante o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 475). Neste contexto, destaca-se o intervalo entre a Educação Infantil e o Ensino Médio em que os temas investigados são, introdutoriamente, problematizados pelos estudantes: Ensino Fundamental – Anos Iniciais .

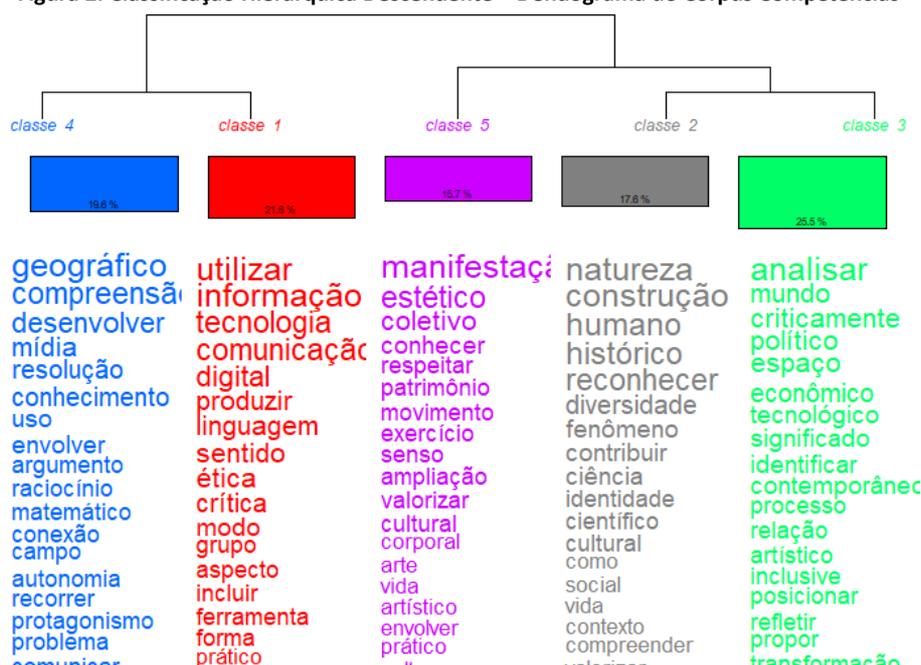
A segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, está dividida em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso), cujos componentes curriculares estão organizados em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) (BRASIL, 2018, p. 27). Cada uma das áreas do conhecimento possui “competências específicas de área” que expressam especificidades das dez competências gerais para cada uma delas. Para as áreas que possuem mais de um componente, o documento

traz, também, “competências específicas do componente”⁸. Entre os anos iniciais e os anos finais, planejou-se uma articulação horizontal entre as áreas e vertical entre as etapas,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 28).

As habilidades são previstas a partir de frases concisas estruturadas do seguinte modo: Verbo (referente ao processo cognitivo vinculado à habilidade), Complemento Verbal (explicitando objetos de conhecimento utilizados na habilidade) e Modificadores (contextualizam os objetos ou especificam os processos cognitivos) (BRASIL, 2018, p. 30). Ao considerar as competências específicas de cada área do conhecimento como corpus textual, realizaram-se dois procedimentos de extração de dados, Classificação Hierárquica Descendente (MARCHAND; RATINAUD, 2012), obtendo o Dendograma apresentado na Imagem 02. Os termos que aparecem mais de dez vezes no corpus – e suas relações com outros termos – estão identificados neste dendograma. Apresentaram-se cinco classes de ocorrências, o termo “patrimônio” está agrupado na classe 5, junto a termos como “manifestação”, “estético”, “coletivo”, “conhecer” e “respeitar”. Esta classe tem maior proximidade com a classe 2 (“natureza”, “construção”, “humano”) e com a classe 3 (“analisar”, “mundo”, “criticamente”), distanciando-se, simultaneamente, das classes 4 (“geográfico”, “compreensão”, “desenvolver”) e da classe 1 (“utilizar”, “informação”, “tecnologia”).

Figura 2: Classificação Hierárquica Descendente – Dendograma do Corpus Competências

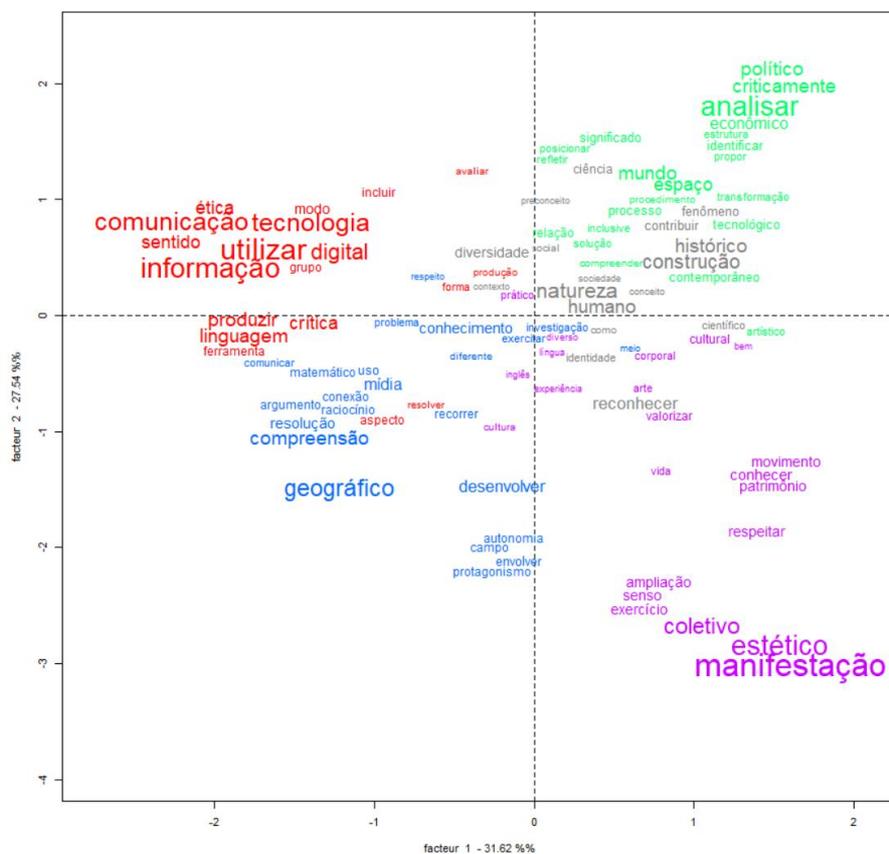


Fonte: Acervo da Pesquisa, 2022.

⁸ As áreas do conhecimento que possuem apenas um componente curricular são: Matemática; Ciências da Natureza; e Ensino Religioso. A área do conhecimento de Linguagens possui as seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; e Língua Inglesa. A área do conhecimento em Ciências Humanas, por sua vez, apresenta os componentes curriculares de Geografia e História (BRASIL, 2018, p. 29).

Em um segundo momento de análise das Competências Específicas de cada área do conhecimento e de seus componentes, aplicou-se a Análise Fatorial de Correspondência (SOUSA et al, 2020), obtendo a Imagem 03 como sua representação gráfica, na qual é possível observar distâncias relativas entre termos, por meio de um plano fatorial bidimensional divididos cromaticamente entre as cinco classes apresentadas anteriormente. Essas classes distribuem-se em quadrantes que permitem a aproximação de termos como “movimento”, “conhecer”, “patrimônio”, “manifestação” e “estético” e que se distanciam de outros conjuntos de palavras como, no setor direito, “político”, “criticamente”, “analisar”, “mundo”, “espaço”, e, no extremo oposto, no quadrante superior esquerdo, “utilizar”, “informação”, “tecnologia”, “ética” e “comunicação”.

Figura 3: Análise Fatorial de Correspondências aplicada ao corpus Competências Específicas.



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2022

A partir destas classes de ocorrências das competências específicas de cada área, ou seus componentes, investigam-se as habilidades e objetos de conhecimento, unidades temáticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituindo o corpus de análise das ocorrências dos termos Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. A quinta competência específica de linguagens para o ensino fundamental é o desenvolvimento do reconhecimento, da fruição e do respeito ao Patrimônio Cultural (BRASIL, 2018, p. 65), no componente Arte, a nona competência específica refere-se à análise e à valorização das histórias e perspectivas em que o patrimônio material e imaterial estão inseridos (BRASIL, 2018, p. 198). O Patrimônio Cultural é tratado como objeto de conhecimento, tanto dos anos iniciais (1º ao 5º ano) como

dos anos finais (6º ao 9º ano), visando o desenvolvimento da habilidade em “conhecer e valorizar o Patrimônio Cultural, material e imaterial, de culturas diversas” (BRASIL, 2018, p. 203 e p. 211) da unidade temática Artes Integradas da componente curricular Artes. Ainda na área de Linguagens, no componente Educação Física, o Patrimônio Cultural é mobilizado por meio de brincadeiras e jogos presentes na cultura popular; do primeiro ao quinto ano estimula-se o reconhecimento da importância dessas práticas culturais, aprendendo a descrevê-las (BRASIL, 2018, p. 227-229).

Na área de Ciências Humanas, no componente Geografia, uma das unidades temáticas que percorre todos os nove anos é “O sujeito e seu lugar no mundo”. A ênfase dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais encontra-se na apresentação desse momento: “A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (BRASIL, 2018, p. 370). As habilidades pertencentes a esse conjunto de objetos de conhecimentos informam e capacitam o aluno no enfrentamento das questões identitárias relativas às discussões acerca do Patrimônio Cultural.

Na mesma área, mas no componente História, espera-se, no terceiro ano, que os estudantes consigam “identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados” (BRASIL, 2018, p. 411). A progressão dessa habilidade é marcada no quinto ano, etapa em que se planeja “inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo” (BRASIL, 2018, p. 415). Essas habilidades contam com as duas unidades temáticas do 1º ano – “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” e “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo” – na introdução das relações de pertencimento aos alunos.

4 APROXIMAÇÕES

A garantia da equidade educacional e do respeito à diversidade pode ser considerada uma premissa ao se tratar a inserção das questões relativas ao Patrimônio Cultural na educação formal. A formação continuada e as ações inscritas no campo da Educação Patrimonial possibilitam a promoção de conhecimentos científicos, culturais e técnicos de forma colaborativa e compartilhada entre diferentes agentes sociais. Educadores da rede pública de ensino, estudantes, seus familiares (comunidade local) e agentes dos órgãos públicos possibilitam a formação de uma rede colaborativa, podendo refletir sobre o lugar de pertencimento que ocupam na história da comunidade, ou mesmo, da cidade.

Nesse contexto, considera-se que a escola não seja apenas um ambiente pautado na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Segundo Paulo Freire, é preciso que haja condições no ambiente escolar que favoreçam uma relação horizontal entre discentes e docentes, que mutuamente ensinam e aprendem (FREIRE, 1987). A construção do conhecimento social mediada pelas atuais dinâmicas que definem o que venha a ser e como salvaguardar o Patrimônio Cultural encontram, então, nas diretrizes que compõem a BNCC, uma formulação que pode caracterizar a contribuição do ensino formal para a relação entre os agentes envolvidos em inventariação e salvaguarda das memórias coletivas.

A atenção às características da comunidade, em diversas dimensões, e a desejada participação no processo decisório do cotidiano escolar, presente ao longo de toda a BNCC,

busca mobilizar politicamente grupos sociais que participem ativamente do processo de construção do conhecimento, considerando a função social e a capacidade de produzir trocas mutuamente benéficas. A salvaguarda de bens culturais institui grupos por meio da noção de identidade e, por isso, é importante realizar a seleção e a gestão desses bens de forma democrática. Por meio das práticas escolares, é possível verificar os processos de significação de um bem, bem como a elaboração de novos significados sobre ele.

Transformar objetos, estruturas arquitetônicas, estruturas urbanísticas, em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de representação que funda a memória e a identidade (...) Os patrimônios são, assim, instrumentos de constituição de subjetividades individuais e coletivas, um recurso à disposição de grupos sociais e seus representantes em sua luta por reconhecimento social e político no espaço público (GONÇALVES, 2007, p. 155).

O olhar atento ao processo do estudante de se situar criticamente em seu cotidiano, por meio das habilidades das diversas unidades temáticas das componentes curriculares das áreas do saber, abre caminho para a democratização da ciência e dos métodos científicos, necessária ao estabelecimento de políticas de preservação que valorizem a diversidade cultural, fortalecendo as identidades pelas quais integrantes de um grupo se reconhecem. Na abordagem prevista na BNCC, as comunidades deixam de ser receptáculos ou simples fornecedoras de informações e passam a integrar as atividades didáticas de modo mais efetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Pelegrini (2007), a temática contemporânea do Patrimônio Cultural ultrapassa uma concepção fragmentada nos currículos escolares e abarca a interdisciplinaridade dos conhecimentos. Nesse sentido, possui um papel fundamental no processo escolar, pois propicia a socialização, a discussão de diferentes saberes nos ambientes sociais e escolares, além de considerar o respeito às diversas manifestações culturais, às experiências da vida cotidiana e aos saberes dos estudantes.

Este artigo pretendeu mobilizar uma aproximação entre o debate em torno das questões identitárias, presentes nas discussões do campo ampliado do Patrimônio Cultural, e as diretrizes voltadas à valorização da cultura local da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da análise teórica sobre Educação Patrimonial, conclui-se que “não é possível investigarmos a educação patrimonial sem que consideremos os atores que a produzem e as condições sociopolíticas e históricas dessa produção” (SILVA, 2019, p. 263). No entanto, é possível afirmar que os conteúdos expostos na BNCC referentes às questões que envolvem o Patrimônio Cultural são bastante claros e se aprofundam na importância de se pensar no Patrimônio Cultural sob a relação de identidade e de pertencimento. Patrimônio visto não enquanto referência distante, já dada, mas sim como construção coletiva, aquilo que adquire significância para o indivíduo, para os grupos sociais e para a comunidade local, isto é, os próprios detentores do patrimônio.

Vários marcos legais e acadêmicos poderiam ser pontuados, em diversas áreas – Educação, a Arte, a Cultura, a Sociologia, a História, entre outras –, que vêm constituindo, desde a década de 1970, as bases para essa abordagem percebida nas definições da BNCC. Essa abordagem, que considera o papel de agente político – no sentido ampliado do termo,

contextualizado social, cultural e economicamente – de cada estudante para formação de sua consciência crítica.

No caso específico do campo de interesse desta pesquisa, uma construção de identidade é abordada como questão fundante nas discussões e definições dos currículos escolares nas diversas instâncias, oferecendo elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas sim respeitá-los como expressão da diversidade. Respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997b, p. 19).

A educação, como direito social fundamental, pode tornar possível a apropriação do Patrimônio Cultural por agentes que nele se reconhecem. Assim, afasta-se da perspectiva das “ações educativas no campo do patrimônio como solução redentora da preservação” (SCIFONI, 2019, p. 18) e aproxima-se de “explicitar qual é o sujeito responsável pela perda do patrimônio” (SCIFONI, 2019, p. 26), questão fundamental na compreensão da rede complexa de interações, na qual esses bens contemporâneos estão inseridos. Contrariando a ideia de “alfabetização cultural”, é necessário criar condições para interlocução entre esses agentes, promovendo o debate sobre o Patrimônio Cultural em ambiente escolar. Por se tratar de um tema vinculado à memória coletiva e aos afetos, espera-se engajamento do corpo docente e discente que, construindo dados, podem se sensibilizar com os tópicos abordados: suas percepções e atribuições de significado relacionados a elementos de seus cotidianos.

A troca de conhecimentos e experiências entre os grupos sociais é ponto essencial para o efetivo sucesso do alinhamento das diretrizes presentes na base curricular ao discurso teórico, uma vez que esta troca se apoia nos princípios de uma educação libertadora e humanitária como propôs Paulo Freire (1987).

É preciso renovar as práticas institucionais, no sentido de compreender os bens culturais a partir do olhar de seus interlocutores, dos grupos sociais que neles vivem. Se os objetos agora podem ser outros, é preciso, também, outras formas de atuação mais adequadas às especificidades de cada tipo de realidade (SCIFONI, 2016, p. 58).

Sendo assim, o acesso ao campo do patrimônio se apresenta como uma maneira de garantir a equidade educacional e o respeito à diversidade, com fundamentos teóricos e práticos através de reflexões sobre Educação Patrimonial, uma área da educação que deve ser dialogada permanentemente, por conta das vivências, experiências e percepções de educadores, educandos, entre outros, isto é, de qualquer cidadão ante os bens culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. 1ª ed., 1ª reimp. São Paulo, SP, Brasil: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jun. 2022

CHOAY, F. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo, SP, Brasil: Unesp, 2001.

CONDE, D. C. Lexicometria e Análise do Discurso. **Revista da ABRALIN**, 10 ago. 2015.

DINIZ, R. P., e PACHECO, R. A. O patrimônio inventado sob a tutela do Estado. In: OLIVEIRA, G. M. C.; VIEIRA, K. M. A., eds. **Patrimônio, povos do campo e memórias: diálogos com a cultura, a arte e a educação** [online]. Mossoró: EdUFERSA, 2020, p. 17-31.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo, SP, Brasil: Edusp, 1998.

FLORÊNCIO, S. R. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, v. 14, n. 27, esp., p. 55–89, ago. 2019.

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

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

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro, Brasil: IPHAN, Ministério da Cultura, 2007.

GUÉRIN-PACE, F. La statistique textuelle. Un outil exploratoire en sciences sociales. **Population** (French Edition), v. 52, n. 4, p. 865, jul. 1997.

HORTA, M. DE L. P. Preparando o terreno e primeira sementeira: O Seminário de Petrópolis (1983). **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 23–40, jul. 2018.

HORTA, M. DE L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. 3ª. ed. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Texto Sônia Regina Rampim Florêncio et al., Brasília, DF: Iphan, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

_____. **Portaria no 137, de 28 de abril de 2016**. Estabelece diretrizes de Educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. . 29 abr. 2016, Sec. 1, p. 6.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. In **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT 2012 (pp. 687-699). Liège, Belgique. Retrieved April 13, 2013. Disponível em: <http://lexicometria.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L'analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022

MENEZES, U. B. de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: SUTTI, W. (coord.). **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Brasília, DF: IPHAN, 2009, p. 25-39.

Organização das Nações Unidas. **Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Tradução: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Nova Iorque: UN; 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022

PELEGRINI, S. C. A. Os bens intangíveis e as políticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil: histórias, narrativas e memórias. **III Encontro De História Da Arte**. Campinas, 2007.

SÃO PAULO. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de São Paulo de 1989**. São Paulo, SP: Governo do Estado, [2021]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html> Acesso em: 10 jun. 2022

SÃO PAULO. **Lei no 10.247, de 22 de outubro de 1968**. Dispõe sobre a competência, organização e o funcionamento do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Turístico do Estado, criado pelo artigo 123 da Constituição Estadual e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [1968]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/28575>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SÃO PAULO. **LEI Nº 16.279, DE 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2016]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>. Acesso em: 12 de mar. 2022

SARGENTINI, V. O. O arquivo e a circulação de sentidos. **Revista Conexão Letras**, v. 9, n. 11, 2014.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, v. 14, n. 27 esp, p. 14–31, ago. 2019.

SCIFONI, S. PRÁTICAS DA PRESERVAÇÃO NA FRANÇA, MÉXICO E BRASIL: CONVERGÊNCIAS DE UM DEBATE. **Revista CPC**, p. 49–66, jul. 2016.

SILVA, R. M. D. DA. Perspectivas atuais para a pesquisa em educação patrimonial. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 46, jul. 2019.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira et al . O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei , v. 15, n. 2, p. 1-19, jun. 2020 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200015&lng=pt\u0026nrm=iso . Acesso em: 11 mai. 2022.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, Rio Grande do Sul, v.1, n.1, p. 41-60, jan./jul. 2018.