

EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Juliani Borchardt da Silva¹
Patrícia Schmidt²

Resumo: O eixo central deste ensaio teórico se detém em analisar a relação entre educação e patrimônio cultural, buscando compreendê-los como elementos basilares para a elaboração de estratégias para o desenvolvimento humano e social. Preliminarmente ao assunto ora apontado, analisam-se estas categorias para melhor compreensão da temática, partindo de questionamentos como: quais as relações e estratégias possíveis para a implementação de posturas educativas formais e informais que insiram sujeitos, comunidades, realidades através do patrimônio histórico e cultural, seja ele material ou imaterial, de maneira a possibilitar o pleno desenvolvimento humano e social destes? A metodologia adotada mescla análise e interpretação. Para análise, esclarecem-se os conceitos supracitados, atentando sempre para suas interligações. Através da hermenêutica, interpretam-se estes conceitos para uma melhor compreensão dos mesmos, em especial no que se refere à sua práxis em prol da educação para o patrimônio cultural como uma das estratégias possíveis de desenvolvimento humano e social.

Palavras-chave: Educação. Patrimônio Cultural. Desenvolvimento Humano.

1. Introdução

O campo do patrimônio cultural é, na atualidade, vislumbrado e estudado de maneira multi e transdisciplinar. Não há como, na perspectiva de uma sociedade complexa e diversa, considerá-lo de maneira simplista ou individualizado. As conexões e possibilidades que a temática proporciona junto às mais variadas áreas do conhecimento fazem com que suas abordagens sejam distintas, imprecisas e até mesmo contraditórias. Isso porque, como resultado das ações humanas, está suscetível de influências e disputas que, a cada contexto e momento, interferem diretamente em sua constituição, manutenção, significação e compartilhamento ao longo do tempo entre gerações, que em sua complexidade produz ainda múltiplas memórias e representações acerca de um mesmo local/patrimônio.

¹ Pós-doutora em Direito pela URI *Campus* Santo Ângelo. Doutora e Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui graduação em Administração-Projetos e Empreendimentos Turísticos pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2009) onde também cursou especialização em História, Cultura, Memória e Patrimônio (2012). É Especialista em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Graduada em História-Licenciatura pelo Centro Universitário Internacional (2018). Integrante do Grupo de Pesquisa "Relações de Fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai" (UNIPAMPA). E-mail: julianiborchardt@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/5035668977350965>

² Possui graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2002) e mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Atualmente, coordenadora pedagógica na EMEF José Alcebíades de Oliveira- Prefeitura Municipal Santo Ângelo/RS. Tem experiência na área da docência. Metodologia Baseada em projetos; história da educação; filosofia da educação; sociologia da educação. Email: schmidt.patricia05@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/5233811763566242>

Tal perspectiva faz com que diferentes estudiosos e profissionais se dediquem e busquem desenvolver suas áreas e as conexões e interferências que estas possuem no campo do patrimônio, que interessa e impacta tanto em questões culturais, memoriais, identitárias e econômicas das mais diversas comunidades e regiões. Não obstante, portanto, que o assunto deve ser tratado também para além de um campo restrito ou acadêmico, mas sim em sua operacionalização, especialmente no que diz respeito à sua aderência e afetividade junto aqueles que o detém, pois, a própria noção de patrimônio foi alterada de modo que, não apenas os locais consagrados institucionalmente como tais sejam reconhecidos mas também aqueles que são, independentemente de qualquer ato administrativo, considerados importantes para determinado grupo.

A proposta aqui apresentada neste ensaio busca debater, de forma direta e conceitual, a relação existente (e necessária) entre educação e patrimônio cultural como estratégia para o desenvolvimento humano. Assim sendo, indubitavelmente se considera, *a priori*, a necessidade de análise e reflexão de como tais ações e estratégias podem se operacionalizar, considerando os diferentes contextos e características sociais. Neste mote, se utilizará basicamente como metodologia deste estudo, uma busca e apresentação teórica e conceitual sobre o assunto, almejando assim apresentá-lo de forma a indicar as relações inicialmente pensadas para este trabalho. Isso porque, sabe-se que por meio da educação, práticas podem ser inseridas dentro das mais variadas realidades e, no caso do patrimônio cultural, têm-se claramente a certeza de que o mesmo pode ser um potente instrumento para a conscientização e formação de identidades autônomas e livres, bem como de cidades mais justas e acessíveis aos mais diferentes sujeitos.

Torna-se relevante ainda, considerar, no âmbito das representações culturais, conforme argumentam Cunha e Andrade (2024, p. 3), que o patrimônio cultural está indissociado à cidade e à uma socio espacialidade que implica também a criação de uma imagem tanto da realidade presente, como do passado e do futuro deste lugar. Assim sendo, os modelos criados e desenvolvidos para o uso e compartilhamento dos bens edificados, significam diretamente a maneira como as pessoas interagem e reconhecem tais lugares, fazendo estes recursos indispensáveis à própria constituição identitária tanto individual quanto coletiva. É portanto, também através do patrimônio que as diferenças são estabelecidas entre os grupos, processo este necessário para a própria manutenção

destas diferenças bem como para a união das pessoas em prol de algo em comum dentro de seu grupo de pertencimento.

A educação, como instrumental capaz de produzir e compartilhar conhecimento, experiências e criações, permite que as diferentes temáticas e realidades que envolvem o patrimônio cultural, material ou imaterial, reflita as percepções e as representações que os sujeitos produzem sobre os seus lugares, os quais muitas vezes não refletem pertencimento e cuidado sobre o mesmo. O engajamento é elemento fundante para que determinado espaço, bem ou prática tenha aderência no cotidiano e vivências coletivas, no qual afetos e compartilhamentos sejam possíveis através do desenvolvimento social e cultural que estes proporcionem identitariamente. Ainda, como resultado destes processos, sabe-se que tais referências culturais podem ser alavancadoras para o desenvolvimento humano dos sujeitos, de modo que através destes, se efetivem práticas de liberdade, justiça e igualdade por meio da superação de problemas e limites existentes na comunidade.

A noção de patrimônio cultural também pode ser considerada uma construção social que ocorre em um determinado contexto histórico e da qual depende de inúmeros fatores coletivos que o colocam socialmente como tal. Como campo de litígio, a criação, o reconhecimento, a escolha e o compartilhamento de um bem é geralmente caracterizada em meio à disputas memoriais e identitárias que de maneira complexa, busca sobrepor, impor e reproduzir certas narrativas, lugares, episódios e personalidades que representam e significam algo para uma parcela da população. Como efeito, legitima-se certas referências em detrimento de tantas outras, as quais são, de certa forma, deixadas em um subterrâneo memorial coletivo até o momento de terem condições de serem expostas e usufruídas coletivamente.

A justaposição do material e do simbólico constitui o patrimônio como campo de poder capaz de ativar, manter e reproduzir politicamente, economicamente e socialmente aquilo que determinado grupo deseja ao todo como referência identitária. É o que Prats (1998) vai caracterizar como sendo aqueles limites e critérios hegemônicos que são produzidos para constituir certa estabilidade e poder. Para o autor, tais valores são também cambiantes e disciplinam, dentro de seu contexto, a seleção e ativação daquilo colocado politicamente estruturante para o grupo. Então, não há como dissociar o patrimônio cultural de uma gama de interesses e intencionalidades que permeiam as

relações sociais, as quais ao longo do tempo vão sendo construídas e alteradas conforme articulações e políticas de memórias instituídas para o coletivo.

Neste escopo que, inevitavelmente, se efetivem e coexistam, em diferentes contextos sociais e urbanísticos, distintas versões da própria identidade e das representações do passado por meio do patrimônio ali posto. Para Prats (1998, p. 69), estas múltiplas versões e possibilidades ideológicas e representativas do patrimônio penetram profundamente no tecido social que funda e reproduz repertórios os quais podem se contrapor, inclusive, aos poderes locais, regionais e nacionais que possam estar colocados politicamente de forma intencional pelo Estado. São estas dinâmicas que fazem o trabalho da educação por meio do patrimônio algo complexo e desafiador, na qual a formação de representações e de afetividades estarão também ancoradas nas relações e nos modelos culturais de cada época, onde o urbano e o histórico precisam estar conectados para que o estudo de suas constituições e significados sirvam ao desenvolvimento humano dos sujeitos ali inseridos.

A educação entra, neste processo social, como mecanismo para uma alfabetização cultural que possibilita, se bem operacionalizada, que os sujeitos construam uma visão de mundo a qual os façam compreender as trajetórias históricas e temporais nos quais estão inseridos. Aqui, considera-se tanto as estratégias de educação formal como a informal, pois ambas podem produzir resultados relevantes no contexto da inserção dos indivíduos a um pertencimento de sua história através dos bens patrimoniais que os circundam cotidianamente. É possível (e necessário), então, criar vivências e estimular dinâmicas que façam com que os lugares e patrimônios sejam, em primeiro momento, utilizados pelos alunos de tal modo que o signifiquem sob seus olhares e percepções.

Neste escopo, Horta (1999) aponta que a educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrando, como fonte primária de conhecimento, os recursos e manifestações culturais em um trabalho ativo de apropriação e valorização das heranças culturais representativas do grupo. Entretanto, percebe-se que não há uma efetiva educação patrimonial nas escolas em termos curriculares. Essa temática não está contemplada de forma direta e explícita na Base Comum Curricular (BNCC), que foca em termos mais abrangentes, como, por exemplo, bens culturais, valorização cultural. Outra questão a se frisar: há pouquíssima formação para que o corpo docente possa desenvolver a educação patrimonial. Em escolas da rede pública, o acesso

aos espaços de alfabetização cultural é limitado, principalmente porque faltam políticas públicas e orçamento visando custear esse acesso e, conseqüentemente, a formação cidadã. Os currículos escolares se voltam mais para a memorização de eventos e monumentos e menos para a vivência desses espaços, dificultando assim, a geração de desenvolvimento humano e de pertencimento.

Ademais, então, se torna necessário o debate e os apontamentos das conexões que este processo educacional por meio do patrimônio pode contribuir ao desenvolvimento humano e social, que para o teórico indiano Amartya Sen (2010) só é capaz de existir mediante cenários de ampliação das liberdades dos sujeitos. Tal perspectiva foca as pessoas e as suas relações sociais como um todo, de modo que o pertencimento ao grupo resulta em valores e sentimentos que fomentam, diretamente, a participação e o cuidado com o lugar em que se vive. Este cuidado que só existirá com o fomento de políticas públicas para a educação patrimonial, instrumento indispensável para uma abordagem eficiente para a cultura e memória dos sujeitos em seus territórios de vivência.

Isso porque, não se pode, na atualidade, desvincular os aspectos patrimoniais, urbanos e culturais na compreensão e na elaboração de estratégias que almejam o desenvolvimento de uma sociedade capaz de lidar, identificar, viver e planejar aquilo que lhe constitui enquanto local único e possível, ao mesmo tempo, de contribuir para a manutenção e desenvolvimento de identidades e culturas que contemplem os anseios e realidades dos sujeitos ali existentes, operacionalizando mecanismos de permanência e transmissão memorial daquilo considerado necessário ao grupo. As dimensões culturais representadas materialmente e simbolicamente possuem a capacidade de preencher vazios e lacunas que outros componentes curriculares não dão conta, oportunidade em que podem ser ancorados, para além de um trabalho transdisciplinar, de significações que tragam novos olhares e usos à própria cidade, que deve ser pensada e planejada, *a priori*, para as pessoas.

2. Educação, patrimônio histórico cultural e desenvolvimento

Há uma relação intrínseca e necessária entre os campos da educação, patrimônio histórico, desenvolvimento e políticas públicas voltadas para a concretização do direito à cultura e ao pertencimento, conforme garantido na própria legislação, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 216. A formação dos indivíduos passa, sem exceção, pelo lugar e pelas referências culturais no espaço em que estão colocadas.

Entretanto, cabe a reflexão: esses indivíduos possuem acesso ao seu direito aos lugares de memória? O acesso ora referido pressupõe não apenas a existência do patrimônio, mas que este esteja acessível, em seus aspectos logísticos, operacionais, culturais, narrativos e financeiros a todos.

Assim, cabe, em primeira instância, o questionamento dos processos que envolvem a constituição do próprio patrimônio. Por quem e para quem ele foi criado? Qual a sua representação e aderência junto aos mais diversos grupos que compõem o lugar? Sua narrativa é includente ou excludente nos aspectos identitários? Tentar responder a tais perguntas é fundamental para a não reprodução e inserção banal de uma referência patrimonial que em nada auxilia ou corrobora com aquilo que os sujeitos almejam e querem como seus. É imprescindível que, na atualidade, se pense e ressignifique o patrimônio por um viés decolonialista, pois, necessita-se ainda produzir inúmeras rupturas com práticas e representações que evocam temas, personagens e episódios preconceituosos, machistas, misóginos e racistas. Não que estes devam ser apagados, mas sim ressignificados, contextualizados no tempo histórico no qual foram produzidos e identificados como patrimônio por um grupo de pessoas. Acredita-se que, através da educação patrimonial, desenvolvida de forma transdisciplinar, possa-se desmistificar e desconstruir tais representações e trazer à luz novas leituras e possibilidades sobre o passado.

A simples reprodução, sem a crítica, pode, por outro lado, reforçar estereótipos, padrões, episódios e personagens que representem segregação, exclusão e dor através de uma cultura hegemônica que não dá espaço aos demais justamente por se colocar em um lugar de poder e privilégio sobre a memória construída sobre e para o lugar, personalidades e símbolos tanto materiais quanto imateriais. Um monumento histórico, por exemplo: Por que possui esse reconhecimento? Quem o reconhece como tal? O reconhecimento de um monumento como histórico está ligado a quem possui *status* de sujeito capaz de opinar, escolher o que será reconhecido e materializado como lugar de memória e também de pertencimento. Daí o paradoxo da própria noção de patrimônio, a qual vai além daquela política e institucional colocada pelo Estado através de atos de salvaguarda. O reconhecimento, a qualquer lugar, prática ou lugar, vai muito além de políticas estatais visando este objetivo. O sentimento de pertencimento e o cuidado são

elementos intrínsecos daqueles que reconhecem o bem como tal, independente de normativas governamentais.

Portanto, a noção de afetividade é uma das que, na atualidade, deve ser considerada para a elaboração de estratégias de salvaguarda patrimonial, pois nem sempre aqueles bens ou lugares que possuem aderência junto à população, serão reconhecidos pelo Estado como patrimônios. Assim, pode-se evidenciar o cuidado que uma comunidade possui sobre seus elementos culturais e patrimoniais pela intensidade da afetividade que estes possuem, relação esta que é produzida e potencializada através de ações de sensibilização, conhecimento, uso e educação sobre os mesmos, em um processo lento e multidisciplinar. É nesta dinâmica que se possibilita um reconhecimento do próprio território vivido como local de pertença e necessário para a manutenção da vida e das relações sociais ali estabelecidas.

Esta articulação com a realidade e com o devido contexto histórico torna transversal a (re)elaboração das abordagens produzidas diante de cada bem patrimonial. Especificidades, contradições e transformações do lugar igualmente marcam o espaço e a percepção produzida diante deste, o que Arroyo (2005, p. 34) vai caracterizar como as linguagens pedagógicas para se compreender os valores da cidade e de suas experiências coletivas as quais constroem identidades no decorrer do tempo. Não obstante, portanto, que o pedagógico deve estar em toda a configuração socioespacial da cidade, que educa, dá acesso e acolhe as diversidades, ao mesmo tempo em que pode ser tudo isso ao contrário se não produzida de maneira correta, conforme afirma Silva (2022, p. 3).

Isso porque, o estudo do passado, no contexto da educação, pode motivar os alunos a compreender tanto os modos de vida quanto às problemáticas enfrentadas por aqueles que o antecederam, podendo assim produzir comparações, soluções e ideias para o seu próprio futuro, fazendo, como corrobora Horta (2004, p. 3 *apud*. MORAES, s.d.,p. 6), um exercício de consciência e cidadania. Torna-se necessário, portanto, trazer as experiências e os saberes das comunidades para dentro da educação pelo patrimônio, de maneira que o mesmo se conecte e promova relações comuns, lógicas, familiares, auxiliando como consequência na produção de aderência e afetividade ao ambiente vivido.

O desafio então colocado para esta perspectiva é justamente o ambiente escolar estar preparado e aberto para utilizar a cidade como um todo, com suas nuances e contradições, no processo educacional como um todo. Esta preparação, *a priori*, depende primordialmente dos educadores trazerem à luz da realidade dos sujeitos, aqueles elementos que, por mais antagônicos que sejam à hegemonia cultural local, representem de maneira interdisciplinar as ciências e os sentimentos de pertença dos educandos. Não se trata meramente de ter afetividade ou não, mas que ela seja oriunda de uma gama de possibilidades que façam com que os sujeitos se sintam inseridos numa espacialidade, de forma ativa, participativa e que dialogicamente compactuem com o desejo de um futuro comum.

Para isso, torna-se necessária a criação de um processo participativo no qual o aluno se sinta em um ambiente favorável a apresentar, manifestar e viver suas referências culturais e simbólicas, de modo que estes sejam incorporados no projeto político pedagógico do educandário e que possa ser efetivado na prática docente e na formação continuada de professores de diversas áreas do conhecimento. Somente assim se constituirá sentidos, sentimentos e pertença dentro do escopo das atividades educativas, o que por si só pode resultar na consagração e no reconhecimento afetivo pelo próprio aluno daquilo que o constitui como sujeito no presente e que, por diversos motivos, nem ele o identifique diretamente como patrimônio.

Nesta direção, Moraes argumenta que um dos focos da educação pelo viés patrimonial:

Consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Nesse sentido podemos falar na necessidade do passado, para compreendermos melhor o presente e projetarmos o futuro. (MORAES, s.d., p. 6).

Nesta perspectiva, não se considera a necessidade da educação patrimonial apenas pela questão do passado e suas características, mas sim do que, através de sua leitura e compreensão, se norteará as práticas sociais futuras. Apenas uma abordagem crítica e abrangente sobre os contextos históricos, culturais e econômicos que constituíram o bem

patrimonial pode, junto aos estudantes, produzirem conexões e autodeterminações para que, com sua própria percepção, compreenda-o e signifique-o a partir de suas próprias emoções e interpretações no tempo presente.

Há de se considerar ainda, conforme aduz Pinto (2019, p. 03), os novos usos que o patrimônio inevitavelmente estabelece nas dinâmicas sociais com o passar do tempo. Esta é uma possibilidade que deve ser vislumbrada de maneira que insira diferentes grupos, realidades, periferias e comunidades que podem assim ressignificar e colocar o patrimônio no presente sobre diferentes perspectivas. Longe de incluir apenas aspectos monumentais de caráter excepcional, pode-se trazer outros elementos, como memórias, tradições, paisagens e símbolos que façam parte do cotidiano destes indivíduos. Segundo o ICOMOS (2011), estes elementos expressam também a sociedade e a sua identidade cultural, e assim devem ser vislumbrados para um desenvolvimento social e humano das comunidades.

É fundamental, portanto, que haja, por parte da escola, do educador e da sociedade como um todo, um respeito às diferenças que circundam a realidade dos sujeitos, de modo a reconhecer nisso uma potencialidade e não um problema a ser extirpado do ambiente educacional e social dos mesmos. Deste modo, um questionamento paira neste cenário: Como desenvolver as cidades para que sejam espaços de alfabetização cultural?

Os espaços públicos devem ser espaços acessíveis e dispostos de maneira a proporcionar o seu total uso pela comunidade como um todo, pois, considera-se justamente o “uso” como meio de possibilitar a sua aderência junto à comunidade. Esta perspectiva faz com que os indivíduos se sintam também pertencentes ao lugar em que habitam e como aborda Lorenz (2004, p. 31) permite desenvolver ao longo do tempo os sentidos necessários à manutenção da identidade histórica e cultural que autorreferência o indivíduo e sua comunidade como tal.

Neste escopo, que a consciência histórica seja o percurso a ser revelado no transcorrer do desenvolvimento da temática junto aos alunos, os quais de maneira não passiva acessarão os bens culturais e os determinarão conforme suas próprias realidades, podendo os mesmos serem reconhecidos ou excluídos identitariamente, a depender da interpretação e dos significados a eles atribuídos no presente. Assim sendo, desenvolve-se três dimensões necessárias e correlacionadas no ensino e na promoção do patrimônio:

Aprendizagem, consciência histórica e consciência patrimonial (PINTO, 2011). Todas devem, em suma, facilitar a direção das intenções do grupo em uma matriz temporal da qual as vicissitudes da vida cotidiana sejam consideradas também como elementos fundantes e necessários para os indivíduos. Mattozzi corrobora esta ideia ao apontar ainda que:

[...] nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas. (MATTOZZI, 2008, p. 136).

Partindo assim da ideia de que os significados são determinados pela lógica dicotômica das relações estabelecidas também com os outros, que em suas diferenças permitem que se construam conexões e significações junto ao patrimônio ali existente, e como sujeito ativo, todo e qualquer cidadão e indivíduo faz parte do lugar, de seu contexto e daquilo que ali é efetivado patrimonialmente e culturalmente. Deste modo, valores, crenças e sentimentos de pertença são desenvolvidos e/ou potencializados diante da variedade de representações culturais e materiais existentes no contexto urbano dos quais o estudante no ambiente escolar tem contato.

A transversalidade que caracteriza o patrimônio cultural introduz no campo educacional abordagens que possibilitam facilitar o acesso e à vivência de compreensões, muitas vezes abstratas, que salientam e proporcionam estruturar as identidades culturais e históricas das pessoas ditas “comuns”. Nesse sentido, Ramos (2004, p. 46) propõe uma pedagogia pedestre, “percepção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto de tempo que há no espaço”, uma “educação caminhante”. Assim sendo, compreende-se que o envolvimento, em especial de sujeitos vulneráveis e excluídos cultural e economicamente, caracteriza a possibilidade de trazer à luz da participação crítica e do acesso, a construção de um pensamento crítico e histórico, essencial no tempo presente para o desenvolvimento humano das cidades e seus sujeitos.

As identidades multifacetadas são uma das características que necessitam ser consideradas no trabalho de educação através e para o patrimônio. Outro ponto fundamental é a inexistência, na maioria das cidades, de políticas públicas e estratégias para o desenvolvimento deste tema. Isso perpassa por vários fatores limitadores, tais

como, a falta de capacitação técnica e profissional dos docentes, mas principalmente a ausência de recursos humanos e financeiros específicos para se colocar em prática, por exemplo, ações de educação aliada ao patrimônio histórico e cultural. Arroyo traduz um pouco desta ideia ao trazer ao debate que:

Trata-se de que as escolas assumam seu papel de ressignificar as relações entre os educandos enquanto cidadãos e a cidade, sua memória, sua história, seu passado e seu presente [...]. Vista nessa direção a Educação Urbana poderia constituir-se em agente dinamizadora dos currículos escolares (ARROYO, 2005, p. 33).

Nesta seara que as atividades pensadas e propostas no campo da educação patrimonial, sejam elas de visitação, observa o, descri o, etc, devem ser elaboradas a fim de estimular a inclusão e a compreensão do mundo por um viés global, onde o local oportuniza a consciência das rela oes entre o passado, presente e o futuro de maneira desafiadora e que faça com que os sujeitos sejam estimulados e realmente inseridos por meio de seus desejos e necessidades reais no presente. Fazer com que a realidade vivida pelos sujeitos seja conectada ao patrimônio existente   o maior desafio neste processo, onde suas percep oes, vivências, memórias e tudo que engloba o seu dia-a-dia esteja assim perto e aderente   cultura e   história ali no local patrimonializado. Caso contrário, haverá um abismo e o mesmo não será vislumbrado como tal.

Nesta perspectiva que Prats, na ideia de cria o do lugar e de suas referências materiais e simbólicas, cita que “el patrimonio cultural es una invención y una construcción social” (PRATS, 1998, p. 63), onde ainda:

ninguna invención adquiere autoridad hasta que no se legitima como construcción social y que ninguna construcción social se produce espontáneamente sin un discurso previo inventado (ya sea en sus elementos, en su composición y/o en sus significados) por el poder, por lo menos, repito, por lo que al patrimonio cultural se refiere. (PRATS, 1998, p. 64)

As conex es estabelecidas entre o sujeito e seu patrim nio s o, em grande parte, reverberadas diante da produ o narrativa e dos interesses efetivados no lugar pelos indivíduos ao longo do tempo. A questão então   a inser o da diversidade cultural tanto nos processos de escolha e cria o das representa oes patrimoniais do lugar, bem como das a oes de valoriza o e conhecimento dos mesmos, o que também pode ser realizado através da economia criativa, trabalho, renda e qualifica o profissional.

Hall (2006, p. 13) traz este tema em discussão quando referência que os sistemas de significação e representação se multiplicam e cabeiam diante de múltiplas identidades possíveis, seja por um longo ou curto período. Esta perspectiva aponta para que as referências do passado servem então para manter determinada coesão dos grupos e das instituições que compõem determinada sociedade, seja em seus aspectos complementares quanto aqueles que são mais irredutíveis e relevantes na manutenção e perpetuação de suas culturas (POLLAK, 1989, p. 9).

Na perspectiva do desenvolvimento humano o pensador Amartya Sen (2010) argumenta que os sujeitos devem ter condições para dispor de liberdades e escolhas para que, por si só, construam o espaço do qual pertencem, podendo assim materializarem marcos, discursos e mecanismos de equidade e acolhimento. Para o autor, a noção de desenvolvimento não se restringe basicamente ao aumento de renda e expansão econômica, sendo para o mesmo a noção de pobreza e riqueza compreendida de forma diversa daquela meramente financeira. Coloca elementos como qualidade de vida e liberdade como eixos centrais que permeiam a cultura ali estabelecida como substância daquilo que determinará os limites e os contornos das relações sociais.

Não obstante que, na relação com o patrimônio, é assim primordial que os sujeitos possam configurá-lo e vivenciá-lo de modo que o bem estar social seja o potencial a ser atingido pela comunidade, produzindo assim estilos de vida, práticas e condições que permitam o desenvolvimento humano, social e territorial do lugar. O patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial é, sem dúvida, uma das possibilidades de configuração das relações humanas, pois produz sentidos, une, valoriza e permite que os sujeitos se sintam pertencentes a um lugar. Estas características são centrais para o desenvolvimento voltado para as pessoas, onde valores e sentimentos fomentam a participação e o cuidado entre as pessoas e com o espaço em que vivem.

Para Sen (2010, p. 356) a cultura consiste em uma grande dimensão da vida humana, central na determinação dos elementos significativos da sociedade, os quais colocam elementos que em grande medida moldam e constituem os sujeitos e suas relações. As escolhas e os desdobramentos possuem sempre influência da cultura vivida pelos sujeitos no seu lugar. É esta cultura que igualmente estabelece padrões de sucesso ou de felicidade, definindo assim aquilo que os indivíduos colocam como bases e caminhos a serem percorridos enquanto grupo ao longo do tempo.

Estas estruturas sociais estabelecidas, com autonomia e liberdade, são fundamentais para concretização de uma dimensão humana que vislumbra as pessoas em seus mais diferentes aspectos, os quais o produtivo e econômico são os centrais. A ideia do desenvolvimento humano transcende assim as estruturas materiais, considerando aspectos de pertencimento, identificação, legitimação e aceitação como necessários ao grupo. É nesta seara que se sustenta a concepção de que, fortalecendo os vínculos coletivos se constrói uma sociedade mais justa, onde os movimentos produzidos são direcionados a fazer com que as pessoas tenham sincronia e identificação com o seu lugar, o qual envolve, e muito, aquelas referências culturais e patrimoniais ali existentes. Estes são importantes também para que possíveis conflitos e desentendimentos sejam superados internamente, de modo que se evolua e constitua um ambiente socialmente equilibrado.

Portanto, torna-se necessário que as comunidades pensem na ligação que há entre o seu patrimônio cultural e o desenvolvimento daqueles que ali vivem. Indubitavelmente que a educação, direcionada ao patrimônio, é um dos meios dos quais a diversidade das referências culturais seja efetivamente colocada a todos como instrumento para que as pessoas se constituam livres, independentes e com a qualidade de vida necessária para superar os desafios sociais e econômicos muitas vezes inerentes ao local.

3. Considerações Finais

Diante do exposto neste ensaio, considera-se que a cultura muda de acordo com as épocas e os sujeitos (CANCLINI, 1994, p. 98), e que por isso, a educação é um dos principais mecanismos para que o patrimônio material e imaterial seja utilizado para que as memórias e as identidades dos sujeitos permaneçam vivos no transcorrer do tempo. Ainda, o processo educacional é fundamental para que novas abordagens, sujeitos e culturas sejam evocadas e colocadas de modo central nas referências das comunidades, saindo assim do subterrâneo e sendo reconhecidas como alicerces também da cultura por estes vivida.

A memória, carregada sempre por grupos ao longo do tempo, apesar de ser suscetível às manipulações e deformações em seus ambientes de conflito e reivindicação (NORA, 1993, p. 9), necessita ser desenvolvida e trabalhada tecnicamente no ambiente escolar como instrumento para que as lembranças sejam produzidas e compartilhadas de maneira a manterem os elementos culturais e identitários necessários ao coletivo. Não se concebe, portanto, o desenvolvimento humano e social que não passe pela valorização e

reconhecimento da cultura e do patrimônio dos sujeitos, os quais precisam estar inseridos em seus processos de escolha, cuidado e compartilhamento que deve estar alicerçado através de políticas públicas para a educação patrimonial nas redes de ensino.

Esta perspectiva faz com que se traga discursos e narrativas de grupos excluídos e marginalizados como parte também integrante da história e da memória social, no qual novos elementos patrimoniais e culturais são produzidos, evocados e reproduzidos socialmente, desenvolvendo assim a cidade na qual há pertencimento de múltiplos grupos sociais, tornando-a mais humana, desenvolvida, igualitária, justa e acessível.

Referências Bibliográficas e de pesquisa:

ARROYO, Michele Abreu. **Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo?** In: Revista Outro Olhar – revista de Debates. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.

CANCLINI, N. G. **O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional.** In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 23, 1994, p. 95-115.

CUNHA, Jeysson Ricardo Fernandes da; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Educação patrimonial com crianças: memórias e produção de representações sociais sobre a cidade.** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88528>

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de TOMAZ, T. da S.; GUARACIRA, L. L. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999.

LORENZ, C. **Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations.** In: SEIXAS, P. (Ed.). Theorizing historical consciousness. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p.25-48.

MATTOZZI, I. **Currículo de História e educação para o patrimônio.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-55, jun. 2008.

MORAES, Allana Pessanha de. **Educação Patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural.** Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/allana_p_moraes_educ_patrimonial.pdf

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História, 10, 1993.

PINTO, Helena. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.** 2011. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 2011. Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>>.

_____, Helena. **Educação Patrimonial e Ensino de História**: leituras do passado através do património cultural local. **OP SIS**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1–21, 2019. DOI: 10.5216/o.v19i1.53435. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/53435>. Acesso em: 23 out. 2024.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro, 1992, p. 200-212. POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989, p. 3-15.

PRATS, L . **El concepto de patrimonio cultural**. *Politica y Sociedad*, n. 27, p. 63-76, 1998. Disponível em: <http://www.antropologiasocial.org/contenidos/publicaciones/otautores/prats%20el%20concepto%20de%20patrimonio%20cultural.pdf>.

RAMOS, F. R. **A danação do objeto: o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Escolas, territórios e afirmação cultural em periferias urbanas no Sul do Brasil**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e246918, 2022.