



Artigo original

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: entre a preservação e a formação profissional

Ana Carolina Fernandes Gonçalves e Cezar Luiz de Mari

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

RESUMO: A compreensão sobre a diversidade cultural e sua importância para o empoderamento político-econômico das comunidades tradicionais ampliou os limites da iniciativa de salvaguarda do patrimônio cultural, deslizando da materialidade à imaterialidade. Em consonância com esse desdobramento, a educação patrimonial fomentada pelas políticas de preservação como uma estratégia de conscientização e envolvimento, precisa também ser ressignificada. Com esse intuito, o presente trabalho pretende apresentar uma interpretação da educação patrimonial como formação e qualificação profissional, à luz da Convenção Internacional sobre a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial celebrada pela UNESCO.

Palavras-chave: Educação patrimonial, Educação profissional, Indústria criativa, Patrimônio imaterial, Tecnologia patrimonial.

HERITAGE EDUCATION: between the preservation and the professional formation

ABSTRACT: Understanding the cultural diversity and its value for the policy and economic empowerment of the traditional communities enlarged the border of the protection of the cultural heritage, sliding from material to immaterial goods. On this old context, the heritage education was projected by preservation policies as a strategic to open the community perception and involvement about the heritage, but it need rethought according to this development. To that end, this paper intends to show an interpretation of the heritage education as professional training and qualification, considered the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage celebrated by UNESCO.

Keywords: Heritage education, Professional education, Creative industry, Intangible heritage, Heritage technology.

Correspondência para: (correspondence to:) anacgoncalves@ufv.br

INTRODUÇÃO

A preservação do patrimônio cultural, a princípio tomada como uma iniciativa com fim em si mesma, tem sido cada vez mais pensada e justificada a partir da perspectiva da sustentabilidade de comunidades locais por meio de atividades econômicas ligadas, principalmente, ao turismo. Essa guinada pode ser observada a partir da década 1970, tanto no discurso de entidades supranacionais, como a UNESCO, quanto nacionais, como o IPHAN, responsáveis pela salvaguarda do patrimônio cultural material e imaterial. Uma vez ligadas às práticas produtivas e circulação de bens e serviços, as técnicas de proteção e conservação tornam-se objeto de

normatização e burocratização do trabalho comum às sociedades ocidentais modernas.

Um dos principais responsáveis por introduzir a política cultural como parte do projeto de desenvolvimento econômico regional, o pernambucano Aloísio Magalhães (1927-1982), criador do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) e posteriormente presidente do IPHAN, à época dividido em Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (DPHAN) e Fundação Pró-Memória, preocupava-se com a relação problemática entre artesanato e mercado apontando que tal atividade produtiva possui uma dinâmica própria que não cabe nas diretrizes do trabalho moderno industrializado. “Sua

dinâmica obedece a leis próprias que se não forem respeitadas interrompem o seu desenvolvimento natural”, enfatizou o designer (MAGALHÃES, 1985, p. 55).

A complexa relação entre cultura, trabalho e educação é interpretada na perspectiva de Gramsci (1891-1937), cuja obra é referência mundial nos estudos de cultura e política, tal como esclarece Schlesener (2017), como um processo histórico que emerge da apropriação dos saberes tradicionais populares ou técnico-científicos pelo sistema produtivo, transformando-o em uma nova forma de reprodução elevada à linguagem na esfera política para construção de consensos e uma nova cultura. A luta hegemônica dentro desse processo ocorre no campo discursivo e consiste em quebrar os consensos passivos construídos pelos grupos dirigente e revelar, assim, a relação dinâmica entre material e cultural.

O sociólogo húngaro Mézáros (1930-2017) argumentou, sempre a partir de uma crítica ao capitalismo, em favor de um projeto educacional que rompa com a lógica de internalização que adapta as forças produtivas e intelectuais ao mercado e apresente-se como uma contraproposta fundamentada no princípio gramsciano de educação integral, a escola unitária planejada para promover a “sustentabilidade”, entendida por ele como ‘autogestão’ e ‘autoeducação’ como única forma de “controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados” (MÉZÁROS, 2008, p. 72, destaques no original).

Com o intuito de esclarecer essa relação dinâmica entre trabalho, cultura e educação no campo discursivo da preservação patrimonial, o presente artigo apresentará uma possível interpretação da educação patrimonial como uma formação para o trabalho dentro de uma proposta de desenvolvimento integral de comunidades tradicionais. O presente texto, portanto, é o resultado da análise qualitativa documental

das principais legislações sobre educação nacional, por meio dos quais o princípio educativo do trabalho é explorado como uma condição política, econômica e cultural para o exercício da cidadania. E como tal princípio pode incorporar o sentido antropológico do trabalho artesanal, presente na Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial de 2003 da UNESCO, permitindo assim a interpretação da educação patrimonial, para além de uma estratégia de preservação destes saberes, como uma qualificação profissional para sustentar a produção local e regional.

O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO: a experiência

No artigo a *Escola do Trabalho* escrito em 1916, Gramsci chamava atenção para a subestimação do trabalho e a subalternização da cultura do trabalho como um interesse exclusivo das massas proletárias, para a qual a escola profissional e sua formação para a indústria, comércio e agricultura estava voltada. Enquanto uma outra escola, voltada para as artes liberais e formação de médicos, advogados, administradores e licenciados, priorizava a cultura ilustrada atendendo as ambições pequeno-burguesas (GRAMSCI, 2010).

Esse tema é melhor explorado por ele no caderno 12, cuja redação foi feita por volta de 1932, no qual Gramsci (2001) apresenta sua ideia de escola unitária. Partindo da diferenciação do projeto tecnicista e utilitarista da educação, de um outro, histórico-crítico, no qual o princípio educativo do trabalho é interpretado como uma disposição teórica e prática do ensino, ele contribui para desfazer o lugar comum da crítica apolítica sobre a educação voltada para o trabalho.

Para Gramsci, a falha não estaria na relação entre educação e trabalho, mas na redução desta relação à instrução, cuja participação passiva dos alunos levaria “o certo a se tornar verdadeiro”, permitindo o controle cultural por meio dos aparelhos hegemônicos. O que deveria ocorrer, em

sua visão, era uma educação com a participação ativa dos educandos, com contato direto entre conhecimento teórico e as artes práticas vivenciado como uma experiência. Nesse sentido, as escolas profissionais seriam uma proposta politicamente interessante, se tivessem uma perspectiva crítica, ao contrário da abordagem desinteressada e reprodutora das desigualdades sociais encontradas por ele na formação técnica proposta pela reforma educacional na formação técnica proposta pela reforma educacional de Gentili em 1922-1923, mas que também pode ser encontrada em reformas atuais, como o Novo Ensino Médio de 2017 no Brasil.

Mais profunda e interna é a sua observação de que a aprendizagem acontece no choque cultural entre folclore, o conhecimento prévio de mundo que o aluno adquire no contato social com a família e comunidade, e a concepção científica, social e moral da cultura científica. Se este conflito for conduzido pelo princípio educativo ativo do trabalho, a educação pode ser transformadora e criar condições para que as classes subalternas se organizem para resistir ou responder às forças hegemônicas. Para isso, no entanto, é necessário pensar a filosofia da práxis como o anteparo metodológico da prática pedagógica (MAYO, 2017).

O TRABALHO NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO

Na educação brasileira que desponta no século XXI, a formação profissional é uma miríade de possibilidades, pelo menos no horizonte aberto das políticas de papel. Segundo o art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 2021, a educação profissional e técnica brasileira é organizada em qualificação profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Os cursos de qualificação profissional são ofertados como cursos livres explorados, sobretudo, por plataformas digitais EAD e nas escolas

de ensino médio público a partir da reforma de 2017. A Formação Técnica de Nível Médio é ofertada por Institutos Federais e por instituições privadas mantidas pelas associações da indústria e comércio, o Sistema S, por meio do PRONATEC, programa governamental de formação profissional, cujas propostas “visam apenas à formação para o mercado de trabalho e a inculcação da empregabilidade”, na análise crítica feita por Oliveira e De Mari (2018). Além disso, há também os cursos superiores em sistemas públicos e privados que formam tecnólogos, nas mais variadas áreas do mercado de trabalho. Tais possibilidades são iniciativas que pretendem garantir o direito à formação para o trabalho, visto como essencial para autonomia e sustentabilidade individual e coletiva.

Esse direito fundamental para dignidade humana encontra-se assegurado na Constituição Federal de 1988, subjetivado pela fórmula de “qualificação para o trabalho” cuja responsabilidade é compartilhada pelo Estado e Família no artigo art. 205, e está incluso em pelo menos três das metas do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) para as políticas de educação pública.

Reafirmando o direito assegurado na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 introduziu uma seção própria para o ensino profissional. É incluído no art. 40 da LDB, pela Lei nº 11.741/2008, a definição de vários níveis para educação profissional: qualificação profissional, técnico médio e superior, cuja oferta é autorizada para diferentes iniciativas e espaços educativos como instituições privadas, filantrópicas ou não, como o Sistema S e estágios. Mantém-se assim, a colaboração do próprio setor empregador para formação da mão de obra, em colaboração com setor público.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, o trabalho é elevado, no art.5, a princípio educativo, ao lado da pesquisa como princípio pedagógico. Neste mesmo artigo,

encontra-se finalmente uma definição mais objetiva de trabalho: “§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012). Ao lado dessa definição, encontram-se as definições de tecnologia e cultura, para tornar mais claro o eixo norteador do ensino médio, o qual deve contemplar a tecnologia como “a transformação da ciência em força produtiva” considerando as “relações sociais que a levaram a ser produzida” (art. 5, §3, BRASIL, 2012) e a cultura como um “processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (art. 5. §4 , BRASIL, 2012). Além de agente educativo, o mercado de trabalho é também uma diretriz para o planejamento da educação, uma vez que é dele a demanda de serviço.

Desse modo, em 2017, ao lado da formação técnica de nível médio e superior, ofertada por institutos federais e pela iniciativa privada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve uma “qualificação profissional”, entendida como o desenvolvimento da empregabilidade do jovem, por meio do protagonismo juvenil e projeto de vida como formação profissional de caráter geral de habilidades relacionadas à pesquisa, mediação, intervenção e ao empreendedorismo, previstas nos itinerários formativos, a parte flexível do currículo do ensino médio, e do domínio das tecnologias digitais, nas práticas conduzidas pedagogicamente na base comum nacional do currículo (BRASIL, 2015).

É possível observar nessa empoeirada proposta, o projeto já ultrapassado de educação da UNESCO, descrito no relatório “Educação um tesouro a ser descoberto”, que prevê uma formação mais

flexível e superficial, que permite ao trabalhador uma constante adequação às exigências do mercado de trabalho por meio da formação continuada. Utilizando a metáfora do próprio relatório, o ensino médio é projetado para ser uma plataforma de embarque do jovem para o mercado de trabalho, ofertando uma capacitação mínima de tecnologia, comunicação e língua estrangeira, à qual ele pode retornar toda vez que precisar se adequar ao mercado de trabalho, por meio de novos cursos profissionalizantes, em processo contínuo. O relatório projetava nesse modelo a formação do cidadão ideal para comunidades internacionais como a União Europeia, ou mesmo o Mercosul, nas quais há um intenso fluxo de bens, serviços e pessoas (UNESCO, 1998).

Contudo, essa não é a realidade de muitas comunidades tradicionais mais isoladas, que sobrevivem com formas de produção diferentes daqueles dos centros urbanos industrializados, cujo setor de serviço gera tanta mobilidade. Esta é a realidade de populações ribeirinhas, grupos indígenas, produtores rurais, aldeias de pescadores e trabalhadores de pequenas cidades, cujas economias não produzem tantos postos de trabalho. Essa condição, no entanto, não implica necessariamente, que tais cidadãos não necessitem de uma educação que articule cultura, tecnologia e comunicação, mas que tais articulações precisariam estar contextualizadas às suas práticas e saberes.

O TRABALHO DE SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial de 2003, celebrada na 32ª Conferência Geral da UNESCO, reconhece no seu art. 2º como patrimônio cultural imaterial

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades,

grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu patrimônio cultural (UNESCO, 2003).

Manifestos, ainda segundo o mesmo artigo da convenção citada, pelas expressões das tradições e expressões orais, a língua, artes do espetáculo, práticas sociais, rituais e atos festivos, conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo e técnicas artesanais tradicionais, cujas metodologias para salvaguarda em nível internacional são as iniciativas de cooperação técnica internacional e a manutenção de um Fundo Internacional para a proteção dos bens culturais inclusos na Lista de Patrimônios Culturais Imateriais Mundiais. Já em nível nacional, as metodologias são descritas nos artigos 12º, 13º e 14º, respectivamente, como inventário, projetos de desenvolvimento sustentável e educação formal e não formal. Essa educação voltada para salvaguarda patrimonial tem como fins previstos a conscientização geral, a formação profissional e a pesquisa científica (UNESCO, 2003).

Dentro desse contexto, as propostas educativas previstas na Convenção do Patrimônio Imaterial de 2003 são pensadas como uma educação patrimonial voltada para a população em geral e público escolar em particular, com o intuito de conscientizar e valorizar tais tradições, cuja normatização no Brasil deu-se em 2016, com a portaria nº 137 do IPHAN, responsável pela execução dessas práticas pedagógicas, juntamente com órgãos vinculados ou colaboradores como as secretarias estaduais do IPHAN, Museus, Casas de Patrimônio e secretarias municipais de cultura.

No art. 2º dessa portaria, a definição de Educação Patrimonial é entendida como processos educativos dialógicos e coletivos nos quais o patrimônio cultural é “apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e

preservação” (IPHAN, 2016). Com esse propósito os agentes formadores atuam diretamente na comunidade, incentivando a comunidade a se apropriar de suas referências culturais, favorecendo o diálogo e integrando essas atividades ao cotidiano, por meio de práticas pedagógicas como trilhas, passeios guiados, cartilhas, programas em meios de comunicação de massa, disciplinas e projetos escolares.

Além disso, há a educação patrimonial profissionalizante de nível técnico, ofertada como uma formação profissional para agentes culturais que trabalham em órgãos responsáveis pela salvaguarda dos patrimônios locais, regionais e nacionais e, portanto, pelos registros dos bens culturais imateriais, ofertada pelo Centro Lúcio Costa e superintendências regionais. Também há uma formação profissional de nível superior, como complementação da formação acadêmica ofertada, sobretudo, nas modalidades de especialização e mestrado profissional, pelo próprio IPHAN, Universidades Federais e instituições privadas, voltada para pesquisas de bens e processos patrimoniais que contribuem criticamente para a constante reflexão do trabalho prático e teórico envolvido nas políticas de salvaguarda.

Em todas as modalidades a educação patrimonial segue como diretrizes a conscientização sobre o valor do patrimônio, seja por meio do estudo dos bens culturais ou pela prática de inventariar tais bens, ou ainda como conhecimento técnico para protegê-lo. Isto é, a educação patrimonial é pensada dentro dos limites de salvaguarda, como um encorajamento das comunidades para usufruir de seus bens culturais como uma mercadoria ou serviços, cujo valor simbólico é determinado pela memória e identidade subjacente a ele.

Como os arquitetos brasileiros Name e Zambuzzi (2019) observaram, a colonialidade como expressão de uma condição histórica, que atravessa o tempo e o marcos legais, se infiltra na prática de proteção dos bens culturais. O patrimônio

material - constituído de bens culturais geralmente pertencentes às culturas colonizadoras, como igrejas, monumentos históricos e objetos de arte - é protegido por meio do tombamento para o qual possui punição prevista em lei contra a destruição intencional e roubo, enquanto o patrimônio imaterial - que contempla em grande parte as crenças, saberes e línguas dos povos tradicionais colonizados - é protegido por meio de registro para o qual não há mecanismo de regulamentação para protegê-lo da exploração comercial.

Isso ocorre, porque, a exploração de patrimônios culturais imateriais como expressões da diversidade cultural, normatizada pela UNESCO com a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular de 1989, pode ser operacionalizada como uma espécie de *copyright* de uma comunidade sobre o bem cultural, permitindo movimentar a economia de municípios com produtos e serviços locais exclusivos, oferecidos seja no mercado local aos turistas, ou produtos exportados para outras regiões ou mesmo países, como o queijo de Minas Gerais, o bolo de rolo de Pernambuco, o acarajé da Bahia, a cajuína do Piauí. Problemas surgem quando os saberes associados à produção de tais bens, são incorporados por indústrias que se apropriam do rótulo cultural para agregar valor sem, no entanto, respeitar o complexo sistema cultural que existe na produção, protegido pela Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005, celebrada pela UNESCO.

Com o intuito de garantir as ações pactuadas e impedir a apropriação indevida do patrimônio imaterial de uma comunidade por terceiros, o IPHAN elaborou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI), que viabiliza o processo de registro do patrimônio imaterial, por meio de um plano que envolve a identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção, com a

participação direta da comunidade. No entanto, como aponta em recente artigo Costa (2020), embora esse instrumento seja fundamental na luta para proteção do patrimônio imaterial coletivo, ele ainda não é capaz de proteger das apropriações indevidas para fins comerciais, exigindo a interlocução com outras instâncias legais como o INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial), outras autarquias e órgãos ambientais.

Mesmo assim, como observa Costa (2020) o registro do patrimônio imaterial coletivo é uma iniciativa de emancipação para a comunidade, pois por meio dele é possível reivindicar outros direitos econômicos, culturais e sociais, como por exemplo, o ensino da língua materna indígena, demarcação de terra, direito de professar sua religião. O registro também cria condições para a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável das comunidades, baseados em indústrias criativas, cujo sistema de produção mantém o saber-fazer tradicional. Nesses projetos, a educação patrimonial segue outros rumos.

TECNOLOGIA PATRIMONIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os saberes e técnicas tradicionais registrados como patrimônio cultural imaterial dizem respeito às formas de produção artesanais diretamente ligadas ao corpo, à cultura e ao território das comunidades tradicionais. Magalhães (1985) se referia a esse patrimônio como Tecnologia Patrimonial, uma tecnologia doméstica diretamente ligada à sobrevivência. Em uma de suas conferências, Aloísio explicou a proposta do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, criado na década de 1980, em Orleans, Santa Catarina, e tombado como patrimônio cultural em 2019. O projeto original apresentado por ele era a criação de uma “espécie de Disneylândia” com os antigos mecanismos de madeira para a produção de alimentos pelas comunidades de imigrantes. Nesse espaço, tais maquinários não apenas ficariam expostos à visitação, mas seriam

usados e gerenciados pela própria comunidade,

numa tentativa de mostrar que aquele procedimento existe, que ele preenche a sua função, que ele atende perfeitamente, adequadamente, às necessidades da comunidade, que ele não precisa ser substituído, que ele é mais barato que outras formas de energia (MAGALHÃES, 1985, p. 227).

Esse projeto difere da proposta de museus como Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, o galpão de tecnologia patrimonial do Museu Nacional de Imigração e Colonização em Joinville, ou os acervos do Museu do Inconfidente de Ouro Preto, nos quais o trabalho está representado por meio de mecanismos e ferramentas inertes em exposição como peças obsoletas como uma espécie de folclore do trabalho. No museu ao ar livre, o trabalho está simulado no movimento das peças, na dinâmica da produção em tempo real do alimento manufaturado por meio de antigas engrenagens e na gestão coletiva destes bens.

Na mesma direção, porém por meios acadêmicos, Silva (2018) na sua pesquisa sobre o ofício das paneleiras de Goiabeiras do Espírito Santo, primeiro patrimônio imaterial registrado no Brasil, ainda em 2002, verificou que neste trabalho com tecnologias patrimoniais não há passividade frente ao mundo, nele se estabelece uma relação orgânica entre meio ambiente e o sujeito que participa do processo produtivo de corpo e alma, uma vez que a força produtiva se encontra em suas mãos, braços e pernas e o projeto, a técnica e sabedoria em sua memória.

Na lista de patrimônios culturais imateriais brasileiros, encontramos 14 patrimônios culturais referentes aos saberes técnicos e tecnologias patrimoniais¹. Dentro desse universo, os Sistemas Importantes do Patrimônio Agrícola Mundial (SIPAM) ganham destaque por seu registro de patrimônio, que transcende os limites da

UNESCO, sendo seu reconhecimento feito pela FAO, por serem formas de produção agrícolas complexas que articulam em um eixo de sustentabilidade, a cultura, o meio ambiente e a economia, responsáveis pela segurança alimentar de comunidades rurais, conservação do meio ambiente e formas de vida tradicionais. No Brasil, o Sistema Agrícola Tradicional de Apanhadoras de Sempre-vivas foi registrado como patrimônio da agricultura mundial em 2020.

Da perspectiva da tecnologia patrimonial, pensada não como uma forma de produção antiga e ultrapassada a ser conhecida em museus, mas como uma prática própria cujo conhecimento técnico peculiar exige formação específica, fundamental para a manutenção da sustentabilidade da comunidade, a educação patrimonial ganha novos contornos pensada como uma “pedagogia artesã”, desenvolvida na práxis pelos mestres-artesãos, como revelou a antropóloga Alvares (2019) em seus estudos sobre a pedagogia dos ceramistas de Maragogipinho/BA.

Essa educação patrimonial se torna qualificação profissional de jovens, não apenas para atuar no mercado turístico como guias ou comerciantes, mas como produtores dentro de uma cadeia econômica própria. Como a formação de jovens artesãos pela Cooperativa Dedo de Gente², que se unem em “fabriquetas” solidárias em vários municípios da região centro-norte de Minas Gerais. O impacto dessa formação atinge diretamente a economia local com a criação das chamadas “indústrias criativas”.

Essa visão econômica do patrimônio cultural imaterial surgiu na UNESCO, sobretudo, a partir do relatório “*Our creative diversity*” de 1995, tornando-se um dos setores de iniciativa da UNESCO para promoção da paz por meio do desenvolvimento sustentável e diversificado. Ao investigar sobre os riscos experimentados por um grupo de artesãos cearenses, em suas “carreiras criativas”, a pesquisa dos administradores Duarte e Silva (2013) revelou a complexidade dessa

economia tradicional, baseada em tecnologia patrimonial, na qual aparecem simultaneamente como riscos, problemas típicos de empreendimento como falta de capital, incerteza de demanda, como também questões de ordem pessoal e ambiental como problemas de saúde, problemas familiares e chuva.

Na formação profissional de nível técnico e profissional, a educação patrimonial vai para além das técnicas de conservação e preservação, tão valorizadas na salvaguarda do patrimônio material, ou mesmo sobre inventários e registros de patrimônios imateriais, para se tornar pesquisa e extensão de tecnologias sustentáveis como fazem as universidades indígenas, como a UIRN – Universidade Indígena do Rio Negro ou Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG. Nessa formação, é possível ver o trabalho de ensino e pesquisa universitária para o reconhecimento das tecnologias patrimoniais como o Trabalho de Conclusão de Curso de Nascimento (2018) sobre armadilhas tradicionais pataxós, no qual a autora enfatiza o caráter histórico da pesquisa, pois são armadilhas consideradas “antigas pelos pataxós”, e sua finalidade pedagógica, uma vez que será levada para sua prática docente nas escolas pataxós.

A pesquisa acadêmica também pode se desdobrar em propostas de intervenção para solução de problemas sem prejuízo cultural das práticas tradicionais, como a proposta de uma nova armadilha de pesca dos pesquisadores de Sousa, Laurentino e Corso (2020), ou ainda o projeto de ciências da estudante secundarista Ana Julia Monteiro, que ficou entre os finalistas do Global Student Prize 2021, cuja proposta surgiu da ideia de reaproveitar os rejeitos da pesca de sururu³. Entre muitos outros exemplos que já existem.

Há, portanto, dois caminhos distintos da educação patrimonial. Um trilhado pelos agentes das instituições protetoras da memória local, regional, nacional e mundial, que conduzem a formação para o

trabalho de salvaguarda, em uma escala que vai desde a conscientização sobre o valor do patrimônio cultural até técnicas e tecnologias para proteção e conservação. E um outro caminho trilhado pelas próprias comunidades que, hoje participam do processo de identificação, registro e proteção dos bens culturais, por meio da continuidade das práticas e saberes através da transmissão intergeracional. Consequentemente, inferimos que seja possível falar em uma educação patrimonial sobre a memória e a identidade, na qual vigora um discurso sobre a proteção, e uma outra educação patrimonial que é o próprio exercício de memória e identidade, no qual sobressai o discurso de sobrevivência da comunidade.

CONCLUSÃO

Considerando, portanto, o lugar que o trabalho ocupa no sistema nacional de educação como princípio educativo e seu caráter prático de experiência conduzida por métodos pedagógicos de pesquisa e reflexão crítica e, aliado a ele, a concepção de tecnologia patrimonial como práticas alternativas para solução de problemas da ordem do dia, como uso sustentável dos recursos naturais e humanos, o presente trabalho procurou defender a ampliação da interpretação da educação patrimonial. Foi proposta a reflexão dessa modalidade de educação, para além da conscientização do passado e afirmação da identidade, explorados pelo turismo, sugerindo que pudesse abarcar também a formação técnica e tecnológica de trabalhadores para impulsionar, por meio de suas “carreiras criativas”, a economia sustentável das comunidades, as chamadas “indústrias criativas”, baseadas em seus próprios sistemas de produção.

Essa ampliação permitiria pensar a educação patrimonial dentro de uma proposta de educação integral, na qual a Escola, pensada como uma Escola Unitária, poderia transcender a visão de trabalho subordinado aos sistemas de mercado globais, cujos sistemas de produção

desvinculam teoria, ação, práxis, pensamento crítico; cultura, economia e política. Para isso, no entanto, a tecnologia patrimonial precisaria estar incluída em um plano de preservação que não se restringisse ao objetivo de integrá-la ao circuito de bens e serviços da cadeia de mercadorias já existentes, por meio da valorização e conscientização do seu valor de expressão cultural da identidade, mas que garantisse que a tecnologia patrimonial fosse manejada pelas comunidades tradicionais como um modo de produção próprio com uma qualificação profissional específica, para movimentar uma economia sustentável, e protegida do ímpeto de exploração da indústria tradicional.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, S. C. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. **Educação e Pesquisa**[online], São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186330>. Acesso em 03 Dez 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF 06 jan 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 03 Dez 2021.
- COSTA, R. Vieira. Os Efeitos Jurídico-Sociais do Registro do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. **Revista Culturas Jurídicas**, Vol. 7, Núm. 18, p. 326-360, set./dez., 2020.
- DUARTE, M. de F.; SILVA, A. L. A experimentação do risco na carreira criativa: o caso de mestres da cultura do artesanato cearense. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Campo Largo, v. 12, n. 2, p. 22-38, 2013. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11058/>. Acesso em 03 de dez 2021.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. Escola do Trabalho. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- IPHAN. **Portaria Nº 137**, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 81, 29 de abr 2016.
- NASCIMENTO, K. F. do. Pesca no Mangue: Armadilhas Tradicionais Pataxó. 2018. Trabalho de conclusão de curso (TCC)(Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas) – FIEI/UFMG. Orientadora: Marina de Lima Tavares. Belo Horizonte, 2018. Disponível em https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografia/s/2018/TCC_Karini-versao_final.pdf. Acesso em 03 dez. 2021.
- MAYO, P. Educação e Cultura em Gramsci. In: ROIO, Marcos del (org.). **Gramsci, Periferia e Subalternidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, p.263-290.

MAGALHÃES, A. **E triunfo?** A questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Brasília: Fundação Nacional Pró-memória, 1985.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NAME, L.; ZAMBUZZI, M. Notas inconclusivas sobre raça, arquitetura e a colonialidade do patrimônio material e imaterial. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, p. 118-140, 2019. Disponível em <https://issuu.com/revistaepistemologiasdosul/docs/2019->

1_epistemologias_do_sul_v3-n1-dossi_giro_dec. Acesso em: 03 dez. 2021.

OLIVEIRA, L. A. C.; DE MARI, C. L. Políticas de Educação Profissional: Análise do PRONATEC do IF Sudeste MG / Campus Muriaé. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 45–60, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9710>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SCHLESENER, A. H. Política e Cultura em Gramsci. *In*: ROIO, Marcos del (org.). **Gramsci, Periferia e Subalternidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017, p. 243-262.

SILVA, A. R. da. Tecnologia Patrimonial e o Enraizamento do Saber-Fazer: Interstícios entre Memória Coletiva, Dispositivos Patrimoniais e Ecossistemas. **G&DR**, Taubaté, v. 14, n. 4, p. 134-164, jul/2018 (ed. especial).

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online], Marília, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acessado 03 dez. 2021.

SOUSA, R. T. M. de; LAURENTINO, I. C.; CORSO, G. Covo Reciclado: Novo modelo de armadilha de pesca para minimizar os conflitos entre a lontra e os

pescadores. **HOLOS**[S.l.], Natal, v. 7, p. 1-14, dez. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9353>. Acesso em: 01 dez. 2021.

UNESCO. **Recomendação da salvaguarda da cultura tradicional e popular.** 25ª Conferência Geral, 1989. Disponível em <https://www.icomos.pt/images/pdfs/2021/30%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20cultura%20popular%20-%20UNESCO%201989.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

UNESCO. **Convenção sobre Salvaguarda do Patrimônio Imaterial.** 32ª Conferência Geral da UNESCO. Paris: 2003. Disponível em <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

NOTAS

¹ Ofício das Panelleiras de Goiabeiras (2002); Modo de Fazer Viola-de-Cocho (2005); Ofício das Baianas de Acarajé (2005); Feira de Caruaru (2006); Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas nas regiões do Serro e das serras da Canastra e do Salitre/ Alto Paranaíba (2008); Ofício dos Mestres de Capoeira (2008); Modo de Fazer Renda Irlandesa, tendo como referência este ofício em Divina Pastora/SE (2009); Ofício de Sineiro (2009); Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro (2010); Saberes e Práticas Associados ao modo de fazer Bonecas Karajá (2012); Produção Tradicional e Práticas Socioculturais Associadas à Cajuína no Piauí (2014); Modos de Fazer Cuias do Baixo Amazonas (2015); Tradições Doceiras da Região de Pelotas e Antiga Pelotas (2018); Sistema Agrícola

Tradicional de Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira (2018).

² A apresentação do projeto encontra-se disponível no sítio do projeto: <http://site.dedodegente.com.br/>

³ CAMARGO, Suzane. Jovem de Maceió está entre dez finalistas do Global Student Prize, premiação que reconhece estudantes excepcionais com impacto sobre colegas e sociedade. Conexão Planeta, 15 out. 2021. Disponível em <https://conexaoplaneta.com.br/blog/jovem-de-maceio-esta-entre-dez-finalistas-do-global-student-prize-premiacao-que-reconhece-estudantes-excepcionais-com-impacto-sobre-colegas-e-sociedade/>. Acesso em 03 dez 2021.