



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM SÃO CRISTÓVÃO (SE)

Waleska Diniz Santana¹Andrea de Oliveira Tourinho²Renata Ferraz de Toledo³

RESUMO

Este artigo analisa como a educação patrimonial decorre, prioritariamente, da sua capacidade em produzir processos de identificação simbólica e construção do sentimento de pertencimento, bem como examina de que forma esses processos contribuem para sua maior efetividade. Propõe-se compreender o pertencimento como principal mediação entre educação patrimonial e preservação, uma vez que transforma o patrimônio de objeto institucionalmente protegido em bem cultural socialmente apropriado. Trata-se de um estudo de caso da cidade de São Cristóvão (SE), fundamentado em pesquisa qualitativa — entrevistas, grupos focais, observação participante e caminhada diagnóstica. Os resultados evidenciam a distinção entre patrimônio institucional e patrimônio vivido e mostram que a efetividade da educação patrimonial reside na construção de vínculos entre comunidade, território e memória, sendo mais efetivas as ações que favorecem a reinterpretação crítica do território do que aquelas centradas na mera transmissão de informações.

Palavras-chave: Participação social; Metodologias participativas; Apropriação social.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SENTIDO DE PERTENENCIA: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN SÃO CRISTÓVÃO (SE)

RESUMEN

Este artículo analiza como una educación patrimonial decorre, prioritariamente, da su capacidad en producir procesos de identificación simbólica y construcción del sentimiento de pertencimento, bem como examina de que forma esos procesos contribuyen para su mayor efetividad. Propõe-se compreender o pertencimento como principal mediação entre educação patrimonial e preservação, uma vez que transforma o patrimônio de objeto institucionalmente protegido em bem cultural socialmente apropriado. Trata-se de um estudo de caso da cidade de São Cristóvão (SE), fundamentado em pesquisa qualitativa — entrevistas, grupos focais, observación participante e caminhada diagnóstica. Los resultados evidencian una distinción entre patrimonio institucional, patrimonio vivido y muestra de que la efetividad de la educación patrimonial reside en la construcción de vínculos entre comunidad, territorio y memoria, siendo más efectivas como acciones que favorecen la reinterpetación crítica del territorio de aquellos centrados en la mera transmisión de información.

¹ Centro Universitário AGES, AGES, Brasil, waleskadiniz.arq@gmail.com.

² Universidade São Judas Tadeu, USJT, Brasil, drea.otourinho@gmail.com.

³ Universidade São Judas Tadeu, USJT, Brasil, rferrazdetoledo@gmail.com.



Palabras clave: Participación social; Metodologías participativas; Apropiación social.

HERITAGE EDUCATION AND THE SENSE OF BELONGING: THE SOCIAL CONSTRUCTION OF CULTURAL HERITAGE PRESERVATION IN SÃO CRISTÓVÃO (SE)

ABSTRACT

This article analyzes how heritage education is primarily concerned with its capacity to produce processes of symbolic identification and construction of a sense of belonging, as well as examining how these processes contribute to its greatest effectiveness. It is proposed to understand belonging as the main mediation between heritage education and preservation, once it transforms heritage from an institutionally protected object into a socially appropriate cultural object. This is a case study from the city of São Cristóvão (SE), based on qualitative research — interviews, focus groups, participant observation and diagnostic walk. The results demonstrate the distinction between institutional heritage and lived heritage and show that the effectiveness of heritage education lies in the construction of links between community, territory and memory, being more effective as actions that favor the critical reinterpretation of the territory than those centered on the mere transmission of information.

Keywords: Social participation; Participatory methodologies; Social appropriation.

ÉDUCATION AU PATRIMOINE ET SENTIMENT D'APPARTENANCE: LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA PRESERVATION DU PATRIMOINE CULTUREL A SÃO CRISTOVÃO (SE)

RÉSUMÉ

Cet article analyse comment l'éducation au patrimoine s'attache avant tout à susciter des processus d'identification symbolique et de construction d'un sentiment d'appartenance, et examine comment ces processus contribuent à son efficacité maximale. Il propose de concevoir l'appartenance comme la principale médiation entre l'éducation au patrimoine et sa préservation, car elle transforme le patrimoine, d'un objet institutionnellement protégé, en un objet culturel socialement approprié. Cette étude de cas, menée dans la ville de São Cristóvão (SE), repose sur une recherche qualitative – entretiens, groupes de discussion, observation participante et promenade diagnostique. Les résultats mettent en évidence la distinction entre patrimoine institutionnel et patrimoine vécu et montrent que l'efficacité de l'éducation au patrimoine réside dans la construction de liens entre communauté, territoire et mémoire. Les actions qui favorisent la réinterprétation critique du territoire sont plus efficaces que celles qui se limitent à la simple transmission d'informations.

Mots-clés: Participation sociale; Méthodologies participatives; Appropriation sociale.

INTRODUÇÃO

A preservação do patrimônio cultural deixou há muito de ser compreendida, exclusivamente, como uma questão técnica relacionada à conservação física de edifícios,



monumentos ou conjuntos urbanos. Nas últimas décadas, especialmente a partir da ampliação do conceito de patrimônio cultural, promovida por organismos internacionais, pelas políticas públicas nacionais e pelos avanços da produção acadêmica, consolidou-se a compreensão de que preservar implica, antes de tudo, reconhecer o patrimônio como construção social, continuamente produzida pelas relações estabelecidas entre pessoas, lugares, memórias e práticas culturais (Meneses, 1992; Scifoni, 2022). A ampliação do conceito de patrimônio associa-se, ainda, à chamada virada participativa no campo patrimonial, expressa tanto em instrumentos internacionais — como a Convenção de Faro (Conselho da Europa, 2005), que define o patrimônio como recurso para a coesão social e reconhece as chamadas comunidades patrimoniais — quanto, no Brasil, na noção de referência cultural e na metodologia dos inventários participativos (Florêncio et al., 2016). Ao deslocar o foco do objeto para os sujeitos, essa convenção afirma o direito das pessoas de participarem da vida patrimonial e concebe o patrimônio como responsabilidade compartilhada, e não como atributo intrínseco do bem (Conselho da Europa, 2005). Nessa perspectiva, a preservação dos bens patrimoniais depende tanto de instrumentos legais e administrativos, quanto da capacidade das comunidades de atribuírem sentidos a esses bens, incorporando-os às suas experiências cotidianas e reconhecendo-os como parte constitutiva de suas identidades coletivas.

Essa mudança de paradigma repercutiu diretamente sobre a educação patrimonial. Inicialmente concebida, em grande medida, como estratégia de difusão de conhecimentos acerca da importância histórica, artística ou arquitetônica dos bens culturais, a educação patrimonial passou progressivamente a incorporar abordagens participativas, dialógicas e territorializadas. Em lugar da transmissão vertical de informações, ganharam espaço práticas educativas fundamentadas no diálogo entre saberes, na valorização das experiências locais, na construção compartilhada de conhecimentos e na participação ativa das comunidades na interpretação e na preservação do patrimônio. O patrimônio passou, assim, constituir-se como campo de produção de experiências sociais, memórias coletivas e exercício da cidadania cultural.

Embora essa transformação represente um avanço significativo no campo das políticas de preservação, permanece uma questão ainda insuficientemente explorada pela literatura especializada: quais caminhos e abordagens metodológicas contribuem para a efetividade das ações de educação patrimonial? Em outras palavras, por que determinadas experiências educativas conseguem produzir vínculos duradouros entre comunidades e patrimônio cultural,



enquanto outras permanecem restritas ao espaço escolar ou a ações pontuais, sem repercussões significativas sobre as práticas sociais de preservação?

Grande parte da literatura brasileira enfatiza corretamente a importância da participação social, do diálogo e da valorização das referências culturais locais (Meneses, 1992; Santos, 2006; Scifoni, 2016, 2022). Estudos recentes têm procurado preencher essa lacuna ao investigar empiricamente como práticas educativas produzem identificação e pertencimento em contextos escolares e comunitários (Grimshaw; Mates, 2022; Oliveira, 2024). Entretanto, ainda são relativamente escassos estudos que procuram compreender processos sociais por meio dos quais essas experiências educativas são efetivamente apropriadas pelas pessoas, transformando-se em atitudes permanentes de cuidado, reconhecimento e responsabilidade compartilhada em relação ao patrimônio cultural. Em muitos casos, a avaliação das ações educativas limita-se à mensuração do acesso à informação ou à descrição das atividades realizadas, permanecendo em segundo plano investigações sobre o processo e possíveis transformações produzidas, bem como de formas de percepção, apropriação e pertencimento ao patrimônio.

É precisamente nesse ponto que se situa este artigo. Parte-se da premissa de que a efetividade da educação patrimonial não decorre da transmissão de conhecimentos acerca dos bens culturais, mas, da capacidade dessas práticas educativas de produzir processos de identificação simbólica e construção de sentimento de pertencimento, bem como serem esses processos os responsáveis pelo sucesso das ações de educação patrimonial.

O pertencimento é compreendido, aqui, não apenas como um vínculo afetivo individual, mas como um processo social, por meio do qual grupos e comunidades reconhecem determinados bens culturais como referências de sua trajetória histórica, de suas memórias compartilhadas e de seus projetos coletivos. Sob essa perspectiva, o pertencimento constitui a principal mediação entre educação patrimonial e preservação, pois transforma o patrimônio de objeto institucionalmente protegido em bem cultural socialmente apropriado (Scifoni, 2022).

Para discutir essas premissas, toma-se como estudo de caso a cidade de São Cristóvão, em Sergipe (Figura 1), quarta mais antiga do Brasil, cuja singularidade decorre não apenas de seu expressivo acervo histórico e arquitetônico, mas também da coexistência entre o reconhecimento institucional de parte de seu patrimônio - materializado, entre outros aspectos, na inscrição da Praça São Francisco na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO, em 2010 - e a permanência de práticas sociais, culturais e educativas que conferem novos sentidos à preservação no cotidiano da cidade.

**FIGURA 1** – Vista aérea de centro histórico de São Cristóvão

Fonte: IPHAN, 2025.

Além disso, a cidade foi palco de distintas experiências de educação patrimonial⁴ implementadas por instituições públicas (escola, museu, prefeitura, IPHAN) e organizações locais, ao longo das últimas décadas. Esse contexto permitiu observar de que maneira ações educativas distintas foram apropriadas pelos(as) moradores(as) e quais repercussões produziram sobre sua relação com o patrimônio cultural. Mais do que um cenário de pesquisa, São Cristóvão constitui, portanto, um território privilegiado para compreender as relações entre patrimônio, memória, identidade e participação social, evidenciando as potencialidades e os desafios das políticas de educação patrimonial desenvolvidas em cidades históricas brasileiras.

A escolha do estudo de caso decorre, portanto, de sua capacidade de revelar, a partir dos instrumentos de coprodução de dados utilizados, como processos educativos são apropriados por diferentes pessoas e de que maneira essa apropriação influencia a construção de vínculos sociais com o patrimônio cultural.

⁴ Projeto Interação: Ministério da Educação e Centro Nacional de Referência Cultural, 1981-1986; I Encontro Nacional de Educação Patrimonial: IPHAN e Coordenação Geral de Promoção de Patrimônio Cultural, 2005; Programa Monumenta, IPHAN, 2008; Projeto "Visitas Guiadas", Subsecretaria de Estado do Patrimônio Histórico e Cultural, 2010; Cartilha da Paleta de Cores de São Cristóvão, IPHAN, desde 2014; Programa de Capacitação de Jovens Monitores e Guias: Prefeitura Municipal de São Cristóvão (SEMED), 2024-2025; entrega de material paradidático - livros Detetives da Cultura e Dandara e o Mistério da Memória -, SEMED, 2024.



O artigo fundamenta-se nos resultados de pesquisa qualitativa desenvolvida, entre 2024 e 2025, como parte do doutorado desenvolvido pela arquiteta Waleska Diniz Santana⁵ - uma das autoras deste artigo - junto à comunidade local, utilizando entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação participante e a caminhada diagnóstica (*walkthrough*). A combinação desses procedimentos possibilitou compreender não apenas discursos produzidos sobre o patrimônio, mas também experiências vividas pelos(as) participantes em sua relação cotidiana com a cidade histórica. Mais do que identificar percepções individuais, buscou-se compreender processos coletivos de atribuição de sentidos ao patrimônio e modos pelos quais as práticas educativas incidem na construção dessas significações.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, PATRIMÔNIO CULTURAL E PERTENCIMENTO

Nas últimas décadas, o campo da preservação do patrimônio cultural passou por uma profunda transformação conceitual. Se, durante boa parte do século XX, predominou uma concepção centrada na proteção material dos monumentos e na excepcionalidade de determinados bens, progressivamente consolidou-se uma compreensão segundo a qual o patrimônio cultural deve ser entendido como um processo social de atribuição de valores e significados, construído historicamente por diferentes grupos e permanentemente ressignificado pelas práticas culturais. Essa mudança deslocou o foco da preservação do objeto para as relações sociais que lhe conferem sentido, ampliando o papel das comunidades na definição, valorização e continuidade dos patrimônios culturais.

Essa inflexão decorre da própria ampliação do conceito de patrimônio observada no cenário internacional, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Conforme mostra Françoise Choay (2001), o patrimônio deixou de corresponder, exclusivamente, aos monumentos históricos excepcionais para incorporar paisagens culturais, conjuntos urbanos, saberes, práticas sociais e referências identitárias que expressam a diversidade das experiências humanas. No debate brasileiro, essa ampliação corresponde à noção de referência cultural, que desloca o foco do bem excepcional para os significados socialmente atribuídos pelas comunidades (Florêncio et al., 2016). A metodologia dos inventários participativos, sistematizada pelo IPHAN, materializa esse deslocamento ao fazer da própria comunidade a

⁵ A pesquisa de doutorado, intitulada *São Cristóvão, Cidade Mãe de Sergipe: experiências de educação patrimonial*, defendida em 2026, foi desenvolvida sob a orientação da profa. Dra. Andréa de Oliveira Tourinho e coorientação da profa. Dra. Renata Ferraz de Toledo, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Judas Tadeu (São Paulo). Para este artigo, contamos, também com o apoio de Melissa Moraes Costa.



autora do reconhecimento e do registro de suas referências culturais (Florêncio et al., 2016). A preservação passa, assim, a envolver processos de reconhecimento social, produção de memória e construção de identidades coletivas.

Essa ampliação repercutiu profundamente nas políticas de preservação desenvolvidas em diversos países, inclusive no Brasil. A Constituição Federal de 1988 representa um marco nesse processo ao reconhecer que o patrimônio cultural brasileiro compreende bens materiais e imateriais “portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade” (Brasil, 1988, Art. 216). Ao incorporar a diversidade cultural como fundamento da política patrimonial, a Constituição desloca a preservação de um campo exclusivamente técnico para um campo político, cultural e social, no qual a participação da comunidade passa a constituir elemento indispensável para a legitimidade das ações preservacionistas.

Entretanto, reconhecer juridicamente a importância da participação social não significa, por si só, que essa participação se concretize nas práticas de preservação. Em muitos contextos, observa-se uma dissociação entre o patrimônio oficialmente protegido e o patrimônio efetivamente apropriado pela população. Edificações restauradas, centros históricos requalificados e monumentos tombados podem coexistir com comunidades que pouco se reconhecem nesses bens ou que os percebem como elementos pertencentes, exclusivamente, ao Estado, aos especialistas ou ao turismo. Nesses casos, a preservação tende a restringir-se às dimensões normativa e material, sem produzir vínculos sociais capazes de garantir sua continuidade (Meneses, 1992).

É nesse contexto que a educação patrimonial assume papel estratégico. Mais do que transmitir informações sobre a história de monumentos ou divulgar normas de preservação, ela constitui um processo educativo voltado à construção de significados compartilhados acerca do patrimônio cultural. Essa perspectiva rompe com modelos pedagógicos baseados na simples difusão de conteúdos e aproxima a educação patrimonial de práticas participativas, dialógicas e contextualizadas.

Essa mudança de enfoque encontra forte respaldo nas contribuições de Paulo Freire. Embora sua obra não tenha sido elaborada, especificamente, para o campo do patrimônio cultural, seus princípios pedagógicos oferecem importantes fundamentos teórico-práticos para compreender a educação patrimonial como prática emancipatória. Para Freire (1987, 2019), o conhecimento não resulta da transmissão unilateral de informações, mas, da construção coletiva



de sentidos, por meio do diálogo, da problematização da realidade e da valorização das experiências vividas pelas pessoas.

O patrimônio cultural, nessa perspectiva, não é apenas objeto de contemplação, mas, sim, converte-se em tema gerador capaz de estimular a leitura crítica do território, da história e das relações sociais que nele se desenvolvem (Harrison, 2013).

A aproximação entre educação patrimonial e pedagogia freireana permite compreender que preservar não significa apenas conservar edificações ou proteger manifestações culturais, mas, produzir condições para que indivíduos e comunidades se reconheçam como sujeitos e sujeitas da história e corresponsáveis pela continuidade de seus patrimônios. Nesse sentido, a leitura do mundo de que fala Freire (1987) traduz-se, no campo patrimonial, na leitura crítica do território: problematizado coletivamente, o patrimônio opera como tema gerador (Freire, 1987), convertendo o reconhecimento das referências culturais em compromisso ativo com a preservação. É essa articulação — e não uma transposição direta de sua obra — que justifica a mobilização da pedagogia freireana neste estudo. A educação patrimonial é entendida, portanto, como prática de cidadania cultural, na medida em que promove processos de reflexão crítica sobre os valores atribuídos aos bens culturais, estimulando sua apropriação social.

A perspectiva aqui proposta dialoga diretamente com as reflexões desenvolvidas por Simone Scifoni (2016, 2022). Ao criticar abordagens excessivamente normativas da preservação, a autora propõe compreender o patrimônio como construção social permanentemente atravessada por disputas simbólicas, relações de poder e diferentes formas de apropriação do espaço. O patrimônio não existe apenas porque determinado órgão o reconhece institucionalmente; ele se consolida socialmente quando diferentes grupos lhe atribuem sentidos, incorporando-o às suas práticas cotidianas e às suas referências identitárias. Nessa direção, a educação patrimonial não pode restringir-se à divulgação de conhecimentos especializados, mas, deve criar condições para que diferentes sujeitos e sujeitas participem ativamente da construção desses significados.

É justamente nesse ponto que emerge a categoria do pertencimento. Embora amplamente utilizada em estudos sobre patrimônio cultural, identidade e memória, o pertencimento frequentemente aparece como consequência desejável das ações educativas, sem que sejam discutidos processos sociais que o produzem. Neste artigo, propõe-se compreendê-lo não como estado subjetivo ou simples vínculo afetivo com determinado lugar, mas, como processo social de identificação construído por meio das experiências compartilhadas entre pessoas, práticas culturais e território. O pertencimento manifesta-se quando indivíduos



reconhecem determinados bens culturais como parte constitutiva de sua trajetória coletiva, incorporando-os às suas referências de identidade, memória e responsabilidade.

Essa compreensão aproxima-se das discussões desenvolvidas pelos estudos críticos do patrimônio, especialmente por Laurajane Smith (2006), para quem o patrimônio não corresponde aos objetos em si, mas, aos usos sociais que deles se fazem no presente. Essa leitura, que tem como base crítica noção de discurso autorizado do patrimônio (*authorized heritage discourse*), tem sido mobilizada por estudos que examinam como as comunidades reelaboram, contestam e se apropriam dos sentidos oficiais do patrimônio (Harrison, 2013). Segundo essa perspectiva, os bens culturais adquirem significado porque são continuamente mobilizados por grupos sociais na construção de identidades, narrativas e pertencimentos.

Sob essa ótica, a educação patrimonial pode ser compreendida como processo de mediação entre patrimônio e sociedade, sendo capaz de produzir experiências significativas que aproximem as pessoas de seu território. É precisamente essa premissa que orienta o presente artigo: o pertencimento constitui a principal mediação entre educação patrimonial e preservação, uma vez que transforma ações educativas em práticas sociais permanentes de cuidado e de valorização de suas manifestações.

Essa premissa encontra especial relevância em contextos urbanos históricos, onde podem coexistir políticas públicas de preservação e dificuldades persistentes de envolvimento comunitário. Nesses territórios, compreender como se constroem os vínculos entre população e patrimônio torna-se fundamental para analisar processos que podem levar à efetividade de práticas educativas e para orientar políticas patrimoniais capazes de articular preservação material, participação social e cidadania cultural. É nesse horizonte que se insere a análise do caso de São Cristóvão, apresentada nas seções seguintes.

SÃO CRISTÓVÃO: PATRIMÔNIO INSTITUCIONAL, PATRIMÔNIO VIVIDO

A pesquisa realizada em São Cristóvão evidencia a distinção entre patrimônio institucional e patrimônio vivido. O patrimônio institucional corresponde ao conjunto de bens protegidos por dispositivos legais, reconhecidos pelo Estado e valorizados pelos organismos internacionais de preservação. Em geral, trata-se da dimensão mais visível das políticas patrimoniais, materializada nos tombamentos, nos planos de conservação, nos inventários, nos processos de restauração e nos mecanismos de gestão do patrimônio cultural. Essa dimensão constitui condição indispensável para a permanência física dos bens culturais, não garante,



contudo, por si só, sua incorporação às experiências sociais da comunidade. Trata-se, nesse sentido, da face mais visível daquilo que os estudos críticos denominam patrimônio oficial ou autorizado (Smith, 2006; Gonçalves, 1996).

Por outro lado, o patrimônio vivido manifesta-se nas relações cotidianas estabelecidas entre moradores e cidade. Ele se constrói na circulação pelas ruas históricas, nas celebrações religiosas, nas festas populares, nas práticas gastronômicas, nos encontros nas praças, nas memórias familiares associadas aos edifícios e nas narrativas compartilhadas sobre a história local. Essa dimensão experiencial revela que o patrimônio não corresponde apenas ao objeto preservado, mas, às formas pelas quais ele continua produzindo significados na vida cotidiana. Em outras palavras, a preservação material constitui apenas uma das condições para a permanência do patrimônio; sua continuidade cultural depende da permanência das relações sociais que continuamente lhe atribuem sentido. Esse patrimônio vivido constitui-se, sobretudo, nas práticas cotidianas por meio das quais os moradores produzem simbolicamente o espaço urbano (Certeau, 1994) e convertem espaços em lugares dotados de memória e afeto (Tuan, 1977). Para Certeau (1994), é por meio dessas táticas cotidianas que os sujeitos comuns reapropriam e ressignificam espaços produzidos por outros, convertendo-os em territórios de uso e de sentido.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de patrimônio desenvolvida por David Lowenthal (2015), ao afirmar que o passado não permanece intacto nos monumentos, mas é continuamente reinterpretado pelas necessidades, expectativas e valores do presente. O patrimônio cultural constitui, assim, uma construção dinâmica, permanentemente reelaborada pelas comunidades que o vivenciam. Nessa mesma direção, Joël Candau (2011) demonstra que memória e identidade são processos inseparáveis, pois, os grupos sociais constroem sua identidade por meio da seleção, da interpretação e da transmissão compartilhada de referências culturais que conferem continuidade às experiências coletivas. Essa reelaboração permanente do passado aproxima-se, ainda, da noção de lugares de memória (Nora, 1993) e da compreensão da memória como construção social que sustenta os sentimentos de pertencimento e delimita fronteiras identitárias (Pollak, 1992). Nora (1993) designa por lugares de memória os suportes materiais e simbólicos em que a memória coletiva se cristaliza e se transmite, enquanto Pollak (1992) evidencia que essa memória, longe de ser espontânea, é socialmente enquadrada e opera como base dos sentimentos de pertencimento.

A análise do caso de São Cristóvão revela que a educação patrimonial ocupa posição estratégica precisamente por estabelecer mediações entre essas duas dimensões do patrimônio.



As ações analisadas pela pesquisa procuraram aproximar o patrimônio oficialmente reconhecido das experiências concretas da população, buscando compreender de que maneira as ações de educação patrimonial, desenvolvidas antes e após o reconhecimento do conjunto da Praça São Francisco (Figura 2) como Patrimônio Mundial pela UNESCO, contribuíram para a valorização do seu patrimônio cultural. Foram analisadas iniciativas promovidas por escolas, secretarias municipais, IPHAN, museus e agentes de turismo locais.

FIGURA 2 – Praça São Francisco, vista aérea



Fonte: Site Viagens e Caminhos. Disponível em: <https://www.viagensecaminhos.com/sao-cristovao-se/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

A coexistência entre um patrimônio reconhecido institucionalmente e experiências educativas implementadas ao longo das últimas décadas oferece um panorama singular para compreender como as pessoas se relacionam com seu território e com seu patrimônio cultural. Mais do que avaliar programas específicos, o caso permite observar processos sociais mais amplos, nos quais memória, identidade, participação e educação se articulam na produção do pertencimento.

Nessa perspectiva, o interesse analítico desloca-se das ações educativas em si para seu processo de desenvolvimento e possíveis efeitos dele decorrentes sobre as formas de apropriação social do patrimônio. A questão central deixa de ser quantas atividades foram realizadas ou quantas pessoas delas participaram. O problema passa a ser compreender por que determinadas experiências educativas produzem transformações duradouras na relação entre comunidade e patrimônio, enquanto outras permanecem restritas ao momento de sua execução.



É essa questão que orientará a análise dos resultados empíricos apresentada nas próximas seções.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRIVILEGIANDO A PERCEPÇÃO

A compreensão dos processos pelos quais a educação patrimonial contribui para a preservação do patrimônio cultural exige uma abordagem metodológica capaz de apreender não apenas resultados visíveis das ações educativas, mas, sobretudo, a percepção do morador e os significados produzidos pelas pessoas em sua relação cotidiana com o patrimônio. Para compreender esse processo, torna-se insuficiente recorrer, exclusivamente, a indicadores quantitativos ou à descrição das ações desenvolvidas. Faz-se necessário compreender experiências vividas, sentidos atribuídos ao patrimônio e formas pelas quais esses sentidos são compartilhados socialmente.

Partindo dessa perspectiva, a opção metodológica adotada na pesquisa de doutorado sobre experiências de educação patrimonial em São Cristóvão, que fundamenta este artigo, buscou considerar as dimensões simbólicas, afetivas e experienciais frequentemente invisíveis aos levantamentos quantitativos.

Em lugar de privilegiar uma única técnica de investigação, optou-se pela combinação de diferentes procedimentos metodológicos, entendidos como estratégias complementares de aproximação da realidade investigada. Cada procedimento revelou aspectos específicos do processo de construção do pertencimento, cuja compreensão somente se tornou possível mediante sua articulação interpretativa.

A aplicação de entrevista semiestruturada (Gil, 2026) fundamentou-se na possibilidade de explorar trajetórias individuais, percepções, memórias e interpretações produzidas pelos(as) participantes acerca do patrimônio cultural e das ações educativas desenvolvidas na cidade. Essa abordagem permitiu reconhecer que o pertencimento não emerge de definições abstratas acerca do patrimônio, mas, da maneira pela qual cada pessoa articula sua história pessoal à história da cidade.

Os grupos focais complementaram essa perspectiva ao deslocarem a análise do plano individual para a construção coletiva dos significados. Diferentemente das entrevistas, nas quais predominam narrativas pessoais, os grupos focais possibilitaram observar processos de negociação, concordância, divergência e elaboração compartilhada de interpretações sobre o patrimônio cultural (Ressel et al., 2008). As interações entre participantes evidenciaram que



muitos significados atribuídos ao patrimônio são socialmente construídos durante o diálogo, revelando memórias coletivas, referências identitárias e conflitos de percepção que dificilmente seriam captados por entrevistas individuais. Mais do que registrar opiniões, os grupos focais permitiram acompanhar o próprio processo de produção social dos sentidos atribuídos ao patrimônio.

Outro procedimento de especial relevância foi a observação participante (Sampieri; Collado: Lucio, 2013). Ao acompanhar atividades culturais, eventos comunitários e práticas cotidianas desenvolvidas no centro histórico, tornou-se possível observar a forma pela qual o patrimônio é efetivamente vivido pelos(as) moradores(as), para além dos discursos produzidos durante as entrevistas. Essa aproximação revelou que determinadas formas de apropriação dos espaços patrimoniais escapam frequentemente às políticas oficiais de preservação, manifestando-se em práticas culturais, usos cotidianos, festas populares, circulação de moradores e atividades econômicas que conferem novos sentidos ao patrimônio.

Na caminhada diagnóstica (*walkthrough*), ao percorrerem conjuntamente os espaços urbanos, pesquisadora e participantes reconstruíram narrativas sobre o patrimônio a partir da experiência concreta do deslocamento pela cidade. Diferentemente de entrevistas realizadas em ambientes fechados, o *walkthrough* permitiu que edifícios, ruas, praças e paisagens atuassem como elementos desencadeadores de memórias, lembranças e interpretações que dificilmente emergiriam em outros contextos (Rheingantz, 2009). O espaço urbano deixou de constituir mero cenário da investigação para transformar-se em elemento ativo da produção dos dados, evidenciando que a percepção do patrimônio é profundamente influenciada pela experiência corporal e cotidiana dos lugares.

A combinação dessas estratégias metodológicas (Minayo; Assis; Souza, 2005) possibilitou construir uma leitura integrada das relações entre educação patrimonial, pertencimento e preservação. Em vez de analisar isoladamente cada técnica empregada, buscou-se articular os diferentes materiais empíricos por meio de categorias analíticas emergentes da própria pesquisa. Esse procedimento, junto a uma Análise Temática do Conteúdo (Bardin, 2011) permitiu identificar recorrências, convergências e tensões presentes nas narrativas dos(as) participantes, revelando que o sentimento de pertencimento se estrutura a partir de múltiplas dimensões: o reconhecimento da história local, a valorização das memórias familiares, o uso cotidiano dos espaços patrimoniais, a participação em manifestações culturais e o envolvimento em experiências educativas. Essas dimensões não atuam de forma



independente, mas se reforçam mutuamente, constituindo processos complexos de apropriação social do patrimônio.

Essa perspectiva metodológica afasta-se deliberadamente de abordagens que procuram medir o sucesso das ações de educação patrimonial, exclusivamente por indicadores quantitativos ou pelo número de atividades realizadas. Interessou, assim, compreender como tais experiências foram apropriadas pelos(as) participantes e quais transformações produziram em suas formas de perceber, utilizar e valorizar o patrimônio cultural. A premissa que orienta este artigo encontra precisamente aí seu fundamento metodológico: o pertencimento não pode ser observado diretamente, mas, torna-se inteligível por meio das narrativas, práticas e experiências compartilhadas pelas pessoas em sua relação cotidiana com a cidade histórica.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PERTENCIMENTO: EVIDÊNCIAS DA PESQUISA EMPÍRICA

Se a premissa central deste artigo sustenta que a educação patrimonial produz efeitos duradouros sobre a preservação quando promove processos de construção do pertencimento, torna-se necessário compreender como esse sentido se manifesta na experiência concreta das pessoas investigadas e participantes da pesquisa. Diferentemente de abordagens que o tratam como disposição afetiva individual ou simples sentimento de identidade territorial, os dados produzidos pela pesquisa revelam que o pertencimento constitui um processo social complexo, continuamente construído por meio das relações estabelecidas entre memória, experiência cotidiana, participação comunitária e práticas educativas. Emerge da interação entre diferentes formas de apropriação do patrimônio cultural, tornando-se progressivamente uma referência para a produção de significados compartilhados sobre a cidade.

Essa interpretação concorda com contribuições de Joël Candau (2011), para quem memória e identidade não constituem atributos fixos dos grupos sociais, mas processos permanentemente reconstruídos por meio das experiências coletivas. Na mesma direção, Yi-Fu Tuan (1977) demonstra que os vínculos estabelecidos entre pessoas e lugares não decorrem apenas da permanência física no espaço, mas da acumulação de experiências, lembranças e práticas sociais que transformam o espaço em lugar vivido. O pertencimento, portanto, não nasce do patrimônio em si; nasce da experiência social do patrimônio.



A pesquisa qualitativa adotou o ambiente natural e social como fonte e o pesquisador como instrumento (Godoy, 1995; Gil, 2008), tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética com consentimento e anonimato garantidos.

A observação participante, sistematicamente registrada em diários de campo, focou na vida cotidiana e festiva, sobretudo no Festival de Artes (FASC) em 2022, 2023, 2024 e 2025. Captou dimensões simbólicas, como o cuidado dos moradores e comerciantes com as fachadas, todos os anos, antes do evento - sem nenhum tipo de incentivo público, pintam suas casas e comércios), evidenciando a cultura impulsionando a valorização material (André, 2013).

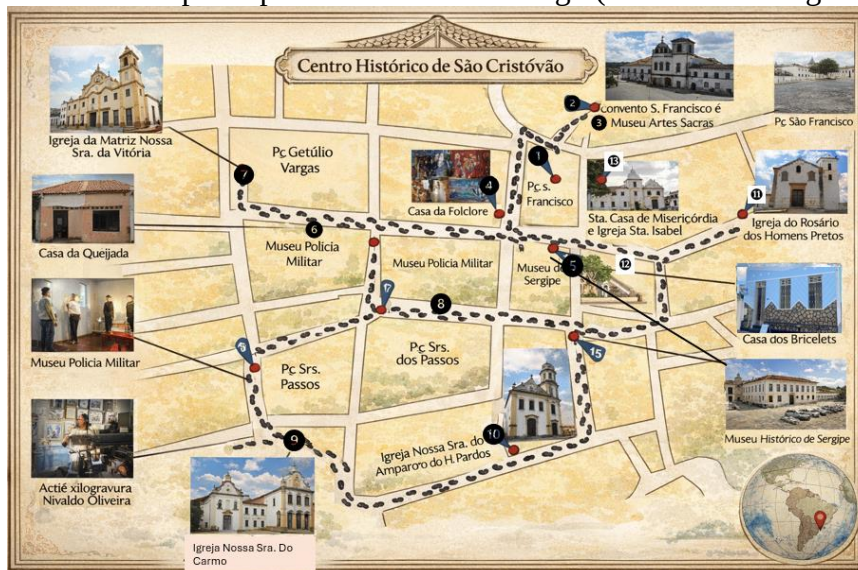
FIGURA 3 – Festival de Arte de São Cristóvão, s.d.



Fonte: Portal de notícias da cidade de São Cristóvão. Prefeitura Municipal.

De acordo com Santana (2026), com a finalidade de investigar as narrativas coletivas, foram realizados dois grupos focais, no final de 2025 e início de 2026, com detentores de saberes, em que se identificou a transmissão geracional de conhecimento, de saber-fazer (como exemplo, a receita da queijada já na 4ª geração), reforçando o patrimônio imaterial como base da identidade local (Ressel et al., 2008).

Em setembro de 2024, realizou-se a caminhada diagnóstica (*walkthrough*) com alunos do Curso de Arquitetura de uma universidade local. O percurso de 14 pontos no centro histórico (Figura 3) uniu o olhar acadêmico à percepção sensorial para avaliar a morfologia, legibilidade e as interações entre construções e práticas sociais (Rheingantz et al., 2009).

**FIGURA 4 – Mapa do percurso do Walkthrough (Caminhada Diagnóstica)**

Fonte: Elaborado por Santana (2026), com base em Pinheiro, Caldas e Dutra (2017).

Foram realizadas 26 entrevistas semiestruturadas (entre 11/2024 e 02/2025), que contemplaram moradores de várias idades, turistas, comerciantes, estudantes e gestores. Tratados via Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), os dados foram analisados por Santana (2026) por meio de categorias definidas a partir das respostas, evidenciando que a preservação depende intrinsecamente do reconhecimento social do bem cultural (Figura 05).

Efetivamente, os(as) entrevistados(as) raramente justificam sua valorização do patrimônio, recorrendo, exclusivamente, a argumentos históricos ou arquitetônicos. Embora reconheçam a importância dos monumentos e da preservação material, suas narrativas tendem a associar o patrimônio a experiências pessoais, memórias familiares, manifestações religiosas, trajetórias escolares, vivências e tradições comunitárias e práticas cotidianas desenvolvidas no centro histórico.

Essa constatação representa um aspecto particularmente relevante da pesquisa. Durante muito tempo, parte significativa das políticas de educação patrimonial concentrou esforços na difusão de informações sobre a história dos bens culturais, partindo do pressuposto de que o conhecimento conduziria naturalmente à valorização e, conseqüentemente, à preservação. Essa perspectiva, presente em muitas iniciativas desenvolvidas desde a década de 1980, desempenhou papel importante na consolidação da educação patrimonial no Brasil. Entretanto, os resultados obtidos em São Cristóvão sugerem que a aquisição de informações constitui apenas uma dimensão do processo educativo. O conhecimento histórico mostra-se necessário,



mas, insuficiente para explicar o surgimento de vínculos duradouros entre comunidade e patrimônio.

FIGURA 5 – Ficha com resultados da Categoria Memória Viva, das entrevistas semiestruturadas

CATEGORIA 1: Memória Ativa	Aspectos Principais
Níveis de conhecimento sobre o patrimônio	Os moradores apresentam conhecimento variado – de razoável a profundo – sobre o patrimônio edificado de São Cristóvão. Esse saber está relacionado à vivência cotidiana, tempo de moradia, atuação profissional (turismo, restauração, museologia, serviço público) e participação em projetos locais.
Fontes e formas de conhecimento	O conhecimento decorre da experiência direta e de atividades práticas, sendo mais técnico entre profissionais e estudantes que atuam ou pesquisam na área. Há consciência sobre o tombamento e normas de preservação das fachadas.
Reconhecimento dos bens patrimoniais	São frequentemente citados o centro histórico, igrejas, praças, casarões coloniais e museus. Há entendimento de que São Cristóvão é uma das cidades mais antigas do Brasil e possui reconhecimento da UNESCO.
Patrimônio e identidade coletiva	O patrimônio é visto como base da identidade local – uma “memória viva” que expressa a história, as tradições e o modo de vida da comunidade. É considerado essencial para o sentimento de pertencimento e diferenciação da cidade.
Percepções dos moradores (falas representativas)	“É o que faz São Cristóvão ser do jeitinho que é”; “É a cara da cidade”; “Ajuda a manter viva a memória da cidade”; “Forma a base da nossa identidade coletiva”; “Guardião silencioso da identidade”.
Materialidade e memória coletiva	As edificações históricas são entendidas como suportes tangíveis da memória coletiva e repositórios de tempos sobrepostos, permitindo a leitura histórica e cultural da cidade.
Eixos de significação	- Depositário da memória coletiva: construções como testemunhos vivos da história local. - Singularidade: a arquitetura diferencia São Cristóvão de outras cidades. - Vínculo temporal: o patrimônio conecta passado e presente, revelando continuidades e transformações.
Síntese interpretativa	O patrimônio edificado é percebido como elemento estruturante da identidade de São Cristóvão, articulando memória, história e pertencimento em uma dimensão viva e simbólica da cidade.

Fonte: Santana (2026).

Essa interpretação encontra respaldo nas críticas formuladas por Simone Scifoni (2016; 2022), ao argumentar que a educação patrimonial não pode limitar-se à transmissão de conteúdos sobre os bens culturais, devendo favorecer processos de problematização do território, reconhecimento das práticas sociais e participação ativa dos sujeitos na produção dos significados patrimoniais. Também dialoga com Paulo Freire (1987), para quem o conhecimento somente adquire potencial transformador quando produzido mediante processos dialógicos que permitam aos sujeitos reconhecer-se como protagonistas de sua própria história. Sob essa perspectiva, aprender sobre o patrimônio significa, antes de tudo, reinterpretar



criticamente as relações estabelecidas com o território e com as experiências coletivas que nele se desenvolvem.

A pesquisa evidencia precisamente essa transformação. Nas narrativas produzidas durante as entrevistas e os grupos focais, observa-se que as experiências educativas consideradas mais significativas não são aquelas que proporcionaram maior volume de informações, mas aquelas que possibilitaram novas formas de perceber a cidade. Caminhadas interpretativas, visitas mediadas, atividades escolares desenvolvidas nos espaços patrimoniais, oficinas e práticas participativas aparecem recorrentemente associadas à redescoberta de lugares anteriormente naturalizados no cotidiano. Em muitos relatos, os(as) participantes descrevem um deslocamento de percepção: edifícios antes percebidos apenas como parte da paisagem urbana passam a ser reconhecidos como elementos constitutivos de sua própria história, de suas memórias familiares e da trajetória coletiva da cidade.

Essa mudança de percepção demonstra que a educação patrimonial atua menos pela acumulação de conhecimentos e mais pela ressignificação da experiência cotidiana.

Essa interpretação aproxima-se também das reflexões de Michel de Certeau (1994), segundo as quais o espaço urbano é continuamente produzido pelas práticas cotidianas de seus usuários. Caminhar pela cidade, narrar suas histórias, ocupar suas praças, participar de suas festas e reconhecer suas referências culturais constituem formas de produção simbólica do espaço. O patrimônio cultural não permanece apenas porque seus edifícios são restaurados; permanece porque continua sendo vivido, narrado e apropriado pelas comunidades que o habitam.

Sob essa perspectiva, torna-se possível compreender que o pertencimento não corresponde a uma etapa posterior da educação patrimonial, mas, ao próprio processo por meio do qual a aprendizagem se transforma em prática social.

É justamente nesse ponto que a pesquisa realizada em São Cristóvão oferece sua principal contribuição. Os dados empíricos permitem compreender que a preservação do patrimônio cultural não constitui resultado direto das ações educativas, mas, de um processo intermediário de construção do pertencimento. A educação patrimonial produz conhecimento; o pertencimento transforma esse conhecimento em compromisso coletivo; e é esse compromisso que sustenta práticas permanentes de preservação. Em outras palavras, a preservação não decorre da informação em si, mas da capacidade de os sujeitos reconhecerem o patrimônio como parte constitutiva de sua própria experiência social.



DA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS À PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Historicamente, as primeiras iniciativas brasileiras de educação patrimonial privilegiaram a difusão de informações sobre monumentos, estilos arquitetônicos, cronologias e fatos históricos, compreendendo o conhecimento como principal instrumento de sensibilização social (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999). Essa perspectiva representou um avanço importante em relação à ausência de políticas educativas anteriormente existente, mas mostrou-se limitada para explicar o sucesso ou ineficácia de programas de educação patrimonial.

Mais recentemente, Scifoni (2017; 2022) tem defendido que é preciso superar a noção de conhecer para preservar, ou seja, ao invés de se ensinar o que é patrimônio, trata-se de criar condições para que os sujeitos produzam interpretações próprias acerca das referências culturais que estruturam suas experiências sociais.

Essa perspectiva encontra profundo diálogo com Freire (1987) ao criticar o que chamou de educação bancária. Ao contrário dessa, o processo educativo torna-se transformador quando possibilita aos sujeitos reinterpretar criticamente sua própria realidade, produzindo novos sentidos para sua experiência histórica.

As questões que emergiram na pesquisa sobre São Cristóvão aproximam-se significativamente dessa compreensão. Em diferentes momentos da pesquisa, os(as) participantes associam as experiências educativas não à memorização de conteúdos, mas, à descoberta de relações anteriormente invisíveis entre sua trajetória pessoal e a história da cidade. Os edifícios históricos deixam de aparecer apenas como construções antigas ou objetos de preservação pelo poder público para serem percebidos como espaços atravessados por memórias familiares, celebrações religiosas, manifestações culturais, práticas de convivência e experiências cotidianas. A aprendizagem patrimonial manifesta-se, portanto, como um processo de ressignificação da própria experiência urbana.

Ao confrontar essas contribuições teóricas com os dados obtidos em São Cristóvão, torna-se possível compreender que a educação patrimonial atua precisamente nesse processo de produção de significados. As atividades educativas mais efetivas identificadas pela pesquisa não se distinguem por transmitirem maior quantidade de informações, mas por favorecerem experiências nas quais os participantes reinterpretam criticamente seu território, reconhecem novas conexões entre passado e presente e passam a atribuir novos sentidos aos espaços patrimoniais que frequentam cotidianamente. O patrimônio deixa de constituir um objeto



externo de conhecimento para converter-se em componente da experiência social dos sujeitos. Esse achado converge com pesquisas recentes que evidenciam ser o aprendizado patrimonial mais efetivo quando ancorado na experiência do lugar e na participação ativa dos sujeitos (Grimshaw; Mates, 2022; Florêncio et al., 2016).

A sensibilização, nesse contexto, não decorre diretamente do conhecimento histórico, mas da possibilidade de reinterpretar a própria experiência territorial. O que transforma a relação entre sujeitos/sujeitas e patrimônio não é a informação recebida, é, entretanto, a incorporação do patrimônio às narrativas, por meio das quais indivíduos e comunidades explicam sua trajetória coletiva.

Dessa forma, a educação patrimonial constitui o próprio processo pelo qual a preservação se torna socialmente possível. Quando o patrimônio passa a integrar a experiência cotidiana dos sujeitos, produzindo novas formas de reconhecimento da cidade, ele deixa de depender exclusivamente dos mecanismos institucionais de proteção e passa a contar também com práticas sociais de cuidado, valorização e corresponsabilidade. É exatamente nesse movimento que a educação patrimonial ultrapassa sua dimensão pedagógica e assume papel estruturante na construção do pertencimento.

O PERTENCIMENTO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

O pertencimento constitui uma das categorias mais recorrentes nos estudos sobre patrimônio cultural. Gonçalves (1996) já demonstrara como a identidade e a memória figuram entre as categorias mais mobilizadas nos discursos do patrimônio brasileiro; mais recentemente, Oliveira (2024) identifica o pertencimento como categoria emergente em experiências de educação patrimonial no Brasil, enquanto Kisler (2025) associa a construção do sentimento de pertencimento aos objetivos formativos da educação patrimonial. No âmbito internacional, o projeto CoHERE (Kristensen et al., 2019) e a revisão sistemática de López Mera, De Castro Martín e Fontal Merillas (2026) evidenciam que a participação ativa no patrimônio fortalece o pertencimento e a identidade. Entretanto, sua utilização nem sempre é acompanhada de uma reflexão conceitual suficientemente precisa, devido, também, ao caráter polissêmico da palavra. Diferentes tradições teóricas abordam o vínculo entre sujeitos e território — dos estudos sobre memória social (Halbwachs, 2006; Pollak, 1992) às abordagens fenomenológicas do sentido de lugar (Relph, 1976; Tuan, 1977) —, o que reforça a necessidade de maior precisão conceitual no seu emprego. Neste artigo, pertencimento e sentido de lugar são tomados como noções



articuladas: o sentido de lugar, tal como investigado empiricamente por Grimshaw e Mates (2022), envolve justamente sentimentos de pertencimento e de vínculo que aproximam os sujeitos de seu território. Nos programas de educação patrimonial, o pertencimento aparece, em geral, como consequência desejável das ações educativas ou como manifestação espontânea da identidade coletiva, permanecendo relativamente pouco explorados os processos sociais responsáveis por sua construção. Os resultados obtidos em São Cristóvão permitem avançar nessa discussão ao demonstrar que o pertencimento não emerge de forma imediata nem exclusivamente em decorrência das práticas de educação patrimonial. Ao contrário, trata-se de um processo social continuamente produzido nas relações estabelecidas entre sujeitos, território, memória e experiências compartilhadas, sendo posteriormente fortalecido, reinterpretado e ampliado pelas ações educativas.

Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Edward Relph (1976), para quem o sentido de lugar resulta da experiência existencial construída na convivência cotidiana com determinado território. De maneira semelhante, Yi-Fu Tuan (1977) demonstra que o lugar constitui uma experiência afetiva produzida pelo tempo, pela memória e pela familiaridade. Ambos os autores convergem ao afirmar que o vínculo entre pessoas e lugares não decorre exclusivamente do conhecimento racional sobre o espaço, mas da incorporação desse espaço às experiências ordinárias da vida social.

Os dados produzidos pela pesquisa desenvolvida em São Cristóvão dialogam diretamente com essa perspectiva. Esse resultado ecoa estudos que associam a aprendizagem do patrimônio local ao fortalecimento do sentido de lugar entre moradores e estudantes (Grimshaw; Mates, 2022). As narrativas dos(as) participantes revelam que o patrimônio cultural já fazia parte de suas trajetórias muito antes de participarem das ações de educação patrimonial. Suas referências culturais, materiais e imateriais, aparecem associados às lembranças da infância, às relações familiares, às celebrações comunitárias e aos percursos cotidianos realizados pela cidade. O patrimônio encontra-se presente na experiência das pessoas antes mesmo de ser reconhecido como patrimônio. Ou seja, percebe-se um pertencimento vivido, produzido espontaneamente pelas experiências cotidianas dos moradores com seu território, e existe um pertencimento refletido, construído quando essas experiências passam a ser reinterpretadas criticamente pelas práticas educativas. A educação patrimonial não cria o primeiro; ela favorece a passagem do primeiro ao segundo.

Tal distinção permite compreender um aspecto frequentemente negligenciado pelas políticas públicas de preservação. Em muitos programas educativos pressupõe-se que a



ausência de cuidado com o patrimônio decorre da falta de informação. Consequentemente, concentram-se esforços na transmissão de conhecimentos históricos, arquitetônicos ou legais. A pesquisa realizada em São Cristóvão sugere outra interpretação. Os(as) moradores(as) conhecem a cidade porque a vivem diariamente. O desafio não consiste em fazê-los conhecer o patrimônio, mas, em possibilitar que reconheçam criticamente o valor patrimonial presente em experiências que já integram sua própria história.

Consideramos que essa formulação oferece importante chave interpretativa para compreender os resultados obtidos em São Cristóvão. As experiências educativas analisadas pela pesquisa produziram impactos mais significativos precisamente quando possibilitaram aos participantes reinterpretar espaços familiares sob uma nova perspectiva patrimonial. As ruas percorridas diariamente, as igrejas frequentadas nas celebrações religiosas, as praças utilizadas como espaços de convivência e os edifícios presentes na paisagem cotidiana deixaram de constituir apenas elementos habituais do cenário urbano para serem compreendidos como referências históricas, culturais e identitárias da própria comunidade.

Nesse sentido, a educação patrimonial atua como prática de explicitação dos significados culturais já inscritos na experiência cotidiana. Ela torna visível aquilo que permanecia naturalizado. O patrimônio continua sendo o mesmo; o que se transforma é o olhar dirigido a ele. Essa mudança de percepção modifica também as formas de relação entre sujeitos e cidade, produzindo novas responsabilidades em relação à preservação.

Os grupos focais realizados durante a pesquisa tornam particularmente evidente essa dimensão coletiva do pertencimento. Ao compartilharem lembranças, discutirem transformações ocorridas na cidade e reconstruírem conjuntamente suas memórias sobre determinados lugares, os(as) participantes produzem interpretações que ultrapassam suas experiências individuais. O pertencimento revela-se, assim, como construção social continuamente negociada entre diferentes pessoas. Não se trata apenas de um sentimento íntimo, mas, de um processo coletivo de reconhecimento mútuo, no qual diferentes narrativas convergem para produzir referências comuns de identidade e memória.

Essa dimensão coletiva também se manifesta nas caminhadas diagnósticas (*walkthrough*) realizadas. Monumentos, fachadas, praças e percursos funcionam como desencadeadores de memórias e interpretações que dificilmente seriam mobilizadas em entrevistas realizadas fora do território. A cidade participa da produção dos dados.



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO MEDIAÇÃO DA PRESERVAÇÃO: UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICA

Os resultados analisados até aqui permitem avançar para além da descrição das experiências de educação patrimonial desenvolvidas em São Cristóvão. Considerados em conjunto, os diferentes procedimentos metodológicos empregados — entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação participante e caminhadas diagnósticas (*walkthrough*) — revelam que a preservação do patrimônio cultural não decorre diretamente das ações educativas, nem exclusivamente dos mecanismos institucionais de proteção. Entre ambos existe um processo intermediário, de natureza social e cultural, responsável por transformar o patrimônio oficialmente reconhecido em patrimônio efetivamente apropriado pela comunidade. É esse processo que, neste artigo, identificamos como construção social do pertencimento. Essa proposição situa-se no diálogo entre os estudos críticos do patrimônio (Smith, 2006; Harrison, 2013) e a sociologia da memória (Halbwachs, 2006; Pollak, 1992), que permitem compreender a mediação patrimonial como processo de negociação social de significados.

Essa proposição desloca a compreensão tradicional da educação patrimonial para ser entendida como produção de mediações sociais capazes de reorganizar as relações estabelecidas entre comunidade, território, memória coletiva (Halbwachs, 2006). O patrimônio continua sendo materialmente o mesmo; modificam-se, entretanto, os significados atribuídos a ele e as responsabilidades assumidas coletivamente em relação à sua continuidade. A preservação deixa de ser percebida como atribuição exclusiva dos órgãos públicos ou dos especialistas para converter-se em compromisso compartilhado entre diferentes sujeitos/sujeitas sociais. A educação patrimonial atua, portanto, como processo de reorganização simbólica da experiência territorial.

Esse aspecto merece especial atenção porque permite distinguir dois níveis distintos da preservação patrimonial. O primeiro corresponde à preservação institucional, assegurada por instrumentos legais, políticas públicas, tombamentos, restaurações e mecanismos técnicos de conservação. O segundo tem a ver com a preservação social, construída pelas práticas cotidianas de cuidado, reconhecimento, uso e valorização desenvolvidas pela própria comunidade. Essas duas dimensões não são independentes. Ao contrário, a efetividade das políticas públicas depende, em grande medida, da existência de vínculos sociais capazes de sustentar, legitimar e dar continuidade às ações institucionais.



É precisamente nessa articulação que a educação patrimonial desempenha papel estratégico. Ela estabelece mediações entre patrimônio institucional e patrimônio vivido, possibilitando que referências culturais reconhecidas oficialmente sejam incorporadas às narrativas, às memórias e às experiências cotidianas dos moradores, favorecendo processos de negociação de significados, nos quais diferentes sujeitos reinterpretam coletivamente sua relação com o território.

Propomos, assim, compreender a educação patrimonial como um processo relacional de mediação da preservação. Seu principal efeito não consiste na produção imediata de comportamentos preservacionistas, mas na construção das condições sociais que tornam esses comportamentos possíveis. O patrimônio passa a integrar a experiência coletiva, fortalece processos de identificação com o território, amplia a participação comunitária e produz novas formas de corresponsabilidade em relação à preservação. A educação patrimonial atua, portanto, como mediadora entre a experiência cotidiana e a ação preservacionista.

DO ESTUDO DE CASO ÀS ESTRATÉGIAS DE PRESERVAÇÃO SOCIAL

As evidências produzidas pela pesquisa permitem ultrapassar os limites interpretativos do estudo de caso e suscitam reflexões mais amplas acerca das políticas contemporâneas de educação patrimonial. Embora construídas a partir da experiência de São Cristóvão, as relações observadas entre educação patrimonial, pertencimento e preservação não constituem fenômenos exclusivos desse contexto urbano. Ao contrário, dialogam com desafios recorrentes identificados em diferentes cidades históricas brasileiras, especialmente aquelas que, apesar de possuírem reconhecido patrimônio cultural e importantes instrumentos legais de proteção, continuam enfrentando dificuldades para promover formas duradouras de participação comunitária na preservação.

Esse cenário evidencia uma questão recorrente nas políticas patrimoniais brasileiras. Desde a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, a preservação estruturou-se predominantemente a partir de instrumentos técnico-administrativos voltados à proteção dos bens culturais, como o tombamento, os inventários, os planos de conservação e as intervenções de restauro. Essas estratégias foram fundamentais para impedir a perda de parte significativa do patrimônio nacional e constituem até hoje a base institucional da política brasileira de preservação (Gonçalves, 1996). Entretanto, conforme assinala Scifoni (2017), a consolidação desse aparato institucional não foi necessariamente



acompanhada pela construção de mecanismos permanentes de participação social capazes de integrar o patrimônio à experiência cotidiana das comunidades.

A pesquisa realizada em São Cristóvão evidencia que a participação comunitária não constitui etapa posterior da preservação, mas, condição para sua própria efetividade. Essa interpretação possui implicações relevantes para a formulação das políticas públicas de educação patrimonial. Em primeiro lugar, mostra que experiências educativas podem produzir impactos duradouros quando favorecem processos consistentes de construção de pertencimento.

Em segundo lugar, os resultados reforçam a necessidade de compreender a educação patrimonial como política pública de caráter transversal. A preservação do patrimônio cultural não constitui responsabilidade exclusiva dos órgãos de proteção ou das instituições culturais. Ela envolve também políticas educacionais, planejamento urbano, turismo cultural, gestão territorial, desenvolvimento local e fortalecimento das organizações comunitárias. Esse entendimento encontra respaldo tanto nas diretrizes do IPHAN quanto em recomendações internacionais da UNESCO, que enfatizam a participação das comunidades como elemento indispensável para a gestão sustentável do patrimônio cultural. Essa orientação encontra respaldo em marcos internacionais como a Convenção de Faro (Conselho da Europa, 2005) e, no Brasil, na metodologia dos inventários participativos (Florêncio et al., 2016), que situam a comunidade como protagonista da identificação e da salvaguarda de suas referências culturais.

Em terceiro lugar, é importante promover experiências territoriais, aproximando-se da concepção freireana de educação contextualizada, segundo a qual o território deixa de constituir simples cenário da aprendizagem para converter-se em objeto permanente de investigação crítica.

Por fim, as questões que a pesquisa revelou sugerem que políticas de educação patrimonial socialmente sustentáveis dependem menos da realização de projetos episódicos e mais da construção de processos continuados de participação comunitária. O pertencimento, conforme demonstrado ao longo deste artigo, não constitui produto imediato das ações educativas. Trata-se de um processo social continuamente alimentado pelas experiências cotidianas das pessoas, pelas memórias compartilhadas e pelas formas de apropriação do território. A função da educação patrimonial consiste precisamente em fortalecer esses processos, tornando-os conscientes, reflexivos e politicamente significativos. Sob essa perspectiva, preservar o patrimônio cultural significa também preservar as condições sociais



que permitem às comunidades reconhecerem nesses bens parte constitutiva de sua própria experiência histórica.

As implicações decorrentes dessa interpretação ultrapassam o caso específico de São Cristóvão. Em um contexto marcado pela ampliação das políticas participativas de patrimônio, pelo crescimento das discussões sobre sustentabilidade cultural e pela valorização crescente das referências culturais locais, compreender a educação patrimonial como mediação entre território, memória e pertencimento oferece novos caminhos para o planejamento de políticas públicas capazes de articular preservação material e fortalecimento da cidadania cultural. Mais do que proteger bens culturais, trata-se de criar condições para que diferentes comunidades possam reconhecer, interpretar e continuamente reconstruir os significados de seu patrimônio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo partiram de uma questão que permanece central para o campo da educação patrimonial: por que determinadas experiências educativas conseguem produzir vínculos duradouros entre comunidades e patrimônio cultural, enquanto outras permanecem restritas a ações pontuais, produzindo impactos limitados sobre as práticas sociais de preservação? Embora essa pergunta esteja presente, de forma explícita ou implícita, em diferentes estudos dedicados ao tema, ela ainda tem sido predominantemente respondida por meio da descrição de experiências educativas ou da avaliação de seus resultados imediatos. O presente estudo buscou enfrentar essa questão sob outra perspectiva, procurando compreender os processos sociais que explicam a efetividade de processos de educação patrimonial.

A análise realizada a partir do estudo de caso de São Cristóvão permitiu demonstrar que a preservação do patrimônio cultural não pode ser compreendida como consequência direta da educação patrimonial. Entre as práticas educativas e as ações de preservação existe um conjunto de mediações sociais que envolve memória, experiência cotidiana, produção de significados e participação comunitária. Esses podem ser reinterpretadas a partir da categoria do pertencimento, compreendida não apenas como objetivo das ações educativas, mas como processo social de mediação entre educação patrimonial e preservação.

Com base nessa interpretação, propõe-se compreender a preservação do patrimônio cultural como processo relacional sustentado por diferentes níveis de mediação. A experiência cotidiana produz vínculos iniciais com o território; as memórias compartilhadas fortalecem



referências coletivas de identidade; a educação patrimonial possibilita reinterpretar criticamente essas experiências; a consciência patrimonial amplia o reconhecimento social dos bens culturais; e a participação comunitária transforma esse reconhecimento em práticas concretas de corresponsabilidade pela preservação. Não se trata de um percurso linear nem universal, mas de um caminho interpretativo capaz de explicar, em diferentes contextos, como a educação patrimonial pode contribuir para a construção de formas socialmente sustentáveis de preservação.

Naturalmente, o estudo apresenta limitações. A pesquisa concentrou-se em um único contexto urbano e analisou experiências específicas de educação patrimonial desenvolvidas em São Cristóvão. Ainda que os resultados permitam formular interpretações de alcance mais amplo, sua natureza qualitativa não permite generalização, já que estudos desenvolvidos em cidades históricas, territórios rurais, comunidades tradicionais, entre outros espaços, devem sempre considerar os diferentes contextos socioculturais. Novas pesquisas poderão verificar de que maneira os processos aqui identificados se manifestam em outras realidades patrimoniais, contribuindo para o refinamento dos caminhos interpretativos propostos.

Por fim, acredita-se que a principal contribuição deste artigo consiste em recolocar o pertencimento no centro do debate sobre educação patrimonial. O pertencimento revela-se um processo social de construção de significados que transforma o patrimônio oficialmente reconhecido em patrimônio efetivamente vivido pelas comunidades. Preservar o patrimônio cultural significa, portanto, preservar também as relações sociais que continuamente lhe atribuem sentido. É nesse movimento que a educação patrimonial deixa de constituir apenas estratégia educativa e passa a assumir papel estruturante na construção da cidadania cultural e da sustentabilidade das políticas de preservação.

Nesse cenário, a educação patrimonial emerge como um instrumento fundamental de sensibilização e formação crítica, capaz de aproximar a comunidade de seu legado e fomentar vínculos identitários. Para que essa prática educativa seja transformadora, ela deve estar ancorada em uma pedagogia dialógica, na qual o conhecimento não é meramente transmitido, mas construído através de um diálogo constante entre educadores e educandos, tornando-os agentes ativos na transformação de sua realidade (Freire, 1987).

Enquanto prática transversal, a educação patrimonial pode contribuir para que cidadãos e cidadãs se reconheçam como protagonistas de sua herança cultural.



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2011.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011. 219 p.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 351 p.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001. 284 p.
- CONSELHO DA EUROPA. **Convenção de Faro**. Quadro do Conselho da Europa relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade. Faro: Conselho da Europa, 2005. Disponível em: <https://sl1nk.com/BCGipCO>. Acesso em: 20 set. 2026.
- FLORENCIO, Sônia Regina Rampim et al. **Educação patrimonial**: inventários participativos, manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2016. 134 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 144 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa social. Barueri, SP: GEN Atlas, 2026.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996. 152 p.
- GRIMSHAW, Lucy; MATES, Lewis. 'It's part of our community, where we live': urban heritage and children's sense of place. **Urban Studies**, London, v. 59, n. 7, p. 1334-1352, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00420980211019597>. Acesso em: 05 mai. 2025.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HARRISON, Rodney. **Heritage**: critical approaches. London: Routledge, 2013. 288 p.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999. 65 p. Disponível em: <https://l1nq.com/q5USjU7>. Acesso em: 15 ago. 2026.
- KISLER, Rudy. Mapping Heritage Education: historical knowledge and moral values. **Studies in Philosophy and Education**, 2025. DOI: 10.1007/s11217-025-10037-0.

KRISTENSEN, Troels Myrup et al. Critical heritage and education in multicultural Europe: **European Policy Brief**. Newcastle upon Tyne: CoHERE, 2019. Disponível em: <https://research.ncl.ac.uk/cohere/>. Acesso em: 6 set. 2026.

LÓPEZ MERA, Alejandra; DE CASTRO MARTÍN, Pablo; FONTAL MERILLAS, Olaia. Cultural heritage as a health asset: a systematic review of narrative identity reconstruction in individuals with mental distress. **Heritage**, v. 9, n. 5, art. 189, 2026. DOI: 10.3390/heritage9050189.

LOWENTHAL, David. **The Past Is a Foreign Country**. 2ª edição atualizada. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/whPx>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da Memória? **Rev. Inst. Bras.**, 34, p. 9-24, 1992. Disponível em: https://revistas.usp.br/rieb/pt_BR/article/view/70497/73267. Acesso em: 15 jan. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de, SOUZA, Ednilsa Ramos de, (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Praça de São Cristóvão, em Sergipe**, recebe título Patrimônio Mundial. 02 ago. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/AGZL>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de. Preservação do patrimônio arquitetônico: habilidades e competências instigadas nos sujeitos por meio de experiências exitosas de educação patrimonial em Ijuí/RS. **Revista Percurso**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 133-151, 2024.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RHEINGANTZ, PA. (org.). **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: UFRJ, FAU, PROARQ, 2009.

RELPH, Edward. **Place and Placelessness**. London: Pion, 1976. Disponível em: <https://archive.org/details/placeplacelessne0000relp/page/n3/mode/2up>. Acesso em: 10 jan. 2026.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; SILVA, Rosângela Marion da; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008. DOI: 10.1590/s0104-07072008000400021.



SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Waleska Diniz. **São Cristóvão, Cidade Mãe de Sergipe: experiências de educação patrimonial**. 2026. 210 p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2026.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço Técnica e Tempo**. Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5–16, 2016. DOI: 10.12957/teias.2017.25231.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação no Brasil: O que há de novo? **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. DOI: 10.1590/ES.255310.

SMITH, Laurajane. **Uses of heritage**. London: Routledge, 2006. 368 p.

TUAN, Yi-Fu. **Space and place: the perspective of experience**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977. 255 p. Disponível em: <https://encurtador.com.br/SDGV>. Acesso em: 20 mai. 2026.

Recebido em: 30 de junho de 2026.
Aceito em: 30 de setembro de 2026.