



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS**

KATILENE GODOY HOFFMANN

**DILEMAS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E PRÁTICA ESCOLAR**

**ERECHIM
2018**

KATILENE GODOY HOFFMANN

**DILEMAS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E PRÁTICA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Stricto Sensu, Mestrado
Interdisciplinar em Ciências
Humanas da Universidade Federal
da Fronteira Sul – UFFS, como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre Interdisciplinar em
Ciências Humanas, sob orientação
do Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

**ERECHIM
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Hoffmann, Katilene Godoy
DILEMAS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E PRÁTICA ESCOLAR/ Katilene Godoy
Hoffmann. -- 2018.
116 f.

Orientador: Mairon Escorsi Valério.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado
Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, Erechim,
RS , 2018.

1. Educação Patrimonial. 2. Políticas Públicas. 3.
Programa Mais Educação. 4. Cultura e Patrimônio. I.
Valério, Mairon Escorsi, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KATILENE GODOY HOFFMANN

**DILEMAS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE
ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E PRÁTICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Cidadanias Contemporâneas – da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas, defendida em banca examinadora em 27 de fevereiro de 2018.

Orientador: Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério

Aprovado em: 27/02/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renílson Rosa Ribeiro – UFMT

Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga – UFFS

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Erechim, RS, fevereiro de 2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *STRICTO SENSU*, INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
(PPGICH)
ERS 135, Km 73 - 97000, Erechim-RS, CEP 97091-970, Fone: (54) 3321 7050
site: ppgich.ufes.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 03/PPGICH-2018

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro de dois mil e dezoito, às dezesseis horas e trinta minutos, na sala 301 do Bloco A – *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **Katilene Godoy Hoffmann**, intitulada: ***"Dilemas identitários na Educação Patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar"***, a Banca Examinadora, composta pelos professores: Prof. Dr. Maíron Escorsi Valério (Orientador/presidente – UFFS), Prof. Dr. Gerson Fraga (Membro titular interno – UFFS) e Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro (Membro titular externo – UFMT) que enviou parecer e participou por videoconferência. O professor Presidente deu por aberta a sessão e logo a seguir passou a palavra à mestranda, para que em até trinta minutos expusesse seu trabalho. Terminada a exposição, passou-se à arguição da Banca Examinadora. A seguir, a sessão foi suspensa e os examinadores decidiram por (X) aprovar () reprovar o trabalho, atribuindo-lhe a seguinte nota final*: 7,0. Observações:

A Banca também orientou que no prazo de 45 dias seja entregue a versão final do trabalho de dissertação à Secretaria de Pós-Graduação. Nestes termos, esta ata segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora e pela mestranda

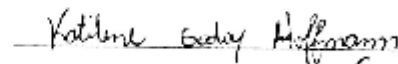
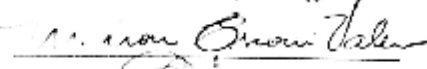
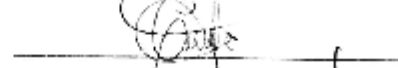
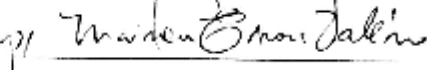
Erechim RS, 27 de fevereiro de 2018.

Katilene Godoy Hoffmann

Prof. Dr. Maíron Escorsi Valério

Prof. Dr. Gerson Fraga

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Mairon pela orientação, compartilhamento de conhecimentos e contribuições para esta pesquisa. Aos professores examinadores Dr. Renílson e Dr. Gerson pela leitura e apontamentos no exame de qualificação que trouxeram fundamentais contribuições a este trabalho.

Aos professores do PPG Drs. Rodrigo Saballa, Rodrigo Dias, Thiago, Fábio e Jerzy por propiciarem aulas com reflexões e importantes discussões acerca das problemáticas educacionais.

Às amigas e colegas do PPG da UFFS, em especial, à Egidiane, Camila, Edina, Larissa, Marjorie e Marisa com quem dividi as alegrias do aprendizado, as dúvidas e momentos de angústias na construção da pesquisa acadêmica.

Às gestoras da Diretoria de Educação Integral e da Escola Cristo Rei de Erechim pelas contribuições e compartilhamento de documentação para consulta nesta pesquisa.

Aos colegas de equipe e a Tatiana e a Adriana da Preservar Arqueologia e Patrimônio que apoiaram e incentivaram a conciliação entre o trabalho e a dedicação a esta pesquisa, em especial, aos colegas e amigos Gabi, Cadu, Maneca e Samuel da equipe de Educação Patrimonial da qual faço parte.

Aos meus amigos da Arqueologia pelo aprendizado constante. À minha querida amiga Letícia por estar presente em todos os momentos e à minha amiga Maquieli com quem dividi o aprendizado dos primeiros projetos em Educação Patrimonial.

De forma especial, à minha família, minha irmã Rubia em especial, por todo suporte emocional, carinho e incentivo. Ao Felipe por todo amor que preenche os meus dias. A Deus minha sempre gratidão.

*Nada me parece mais natural do que
pintar aquilo que ainda não se
realizou.*

Frida Kahlo

RESUMO

Nesta pesquisa intencionamos investigar os dilemas quanto à inserção da temática da Educação Patrimonial no contexto educacional brasileiro com base em documentações produzidas no campo das políticas públicas de escolarização, especificamente em oficinas instituídas em um macrocampo do Programa *Mais Educação*. Conduzimos o estudo para uma avaliação qualitativa através de pesquisas bibliográficas e documentais. Desse modo, tecemos perspectivas históricas sobre patrimônio no panorama brasileiro e abordagens quanto à inserção da temática da Educação Patrimonial nessa política pública de abrangência nacional. Apontamos como referência do estudo a execução de práticas específicas de educação patrimonial, durante determinado período e no âmbito desse programa, em uma instituição escolar pública, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, situada no município de Erechim, no nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa permitiu tecer relevantes considerações quanto aos dilemas do campo temático patrimonial contrapondo as proposições normativas e a realidade educacional.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Políticas públicas. Programa Mais Educação. Cultura e Patrimônio.

ABSTRACT

In this research we plan to investigate the dilemmas regarding the insertion of the theme of heritage education in the Brazilian educational context on the basis of documentation produced in the field of public policies for education, specifically in workshops imposed in a macro field more education program. We conducted the study to a qualitative evaluation through bibliographic and documental research. In this way, we weave historical perspectives on heritage in the Brazilian panorama and approaches on the insertion of the theme of heritage education in this public policy of national scope. Aim of the study as a reference the specific practices of heritage education, during a certain period and within the framework of this program, in a public school institution, the Municipal School of Christ the King elementary school, located in the municipality of Erechim, in the northeast of the State of Rio Grande do Sul. This research allowed to weave relevant considerations the dilemmas of the thematic field of heritage opposed the normative propositions and the educational reality.

Keywords: heritage education. Public policies. More Education Program. Culture and heritage.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAIC – Centro de Atendimento Integrado à Criança
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural
COMPHAC – Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural da Cidade de Erechim/RS.
CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente
EIA-RIMA – Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental
EP – Educação Patrimonial
FNPM – Fundação Nacional Pró-Memória
FEPAM – Fundação Estadual de Proteção Ambiental/RS
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INRC – Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPHAÉ/RS – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Estadual
IHGBRS – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Seção do Rio Grande do Sul.
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
MINOM – Movimento Internacional da Nova Museologia
PAC – Programa Ação Cultural
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PME – Programa Mais Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNC – Política Nacional de Cultura (1975)
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral
ProExt – Programa de Extensão Universitária
SECAD/MEC – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e
Diversidade
SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SMEd – Secretaria Municipal de Educação
SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura.
UNICEF – United Nations Children’s Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL E A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	23
1.1. NO PANORAMA NACIONAL – O PATRIMÔNIO COMO INTERESSE ESTATAL E A AGÊNCIA SPHAN / IPHAN	29
1.2. AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS DIRECIONADAS AO PATRIMÔNIO NO PERÍODO MILITAR.....	34
1.3. A DIVERSIDADE NA ABRANGÊNCIA DOS BENS CULTURAIS: AS POLÍTICAS PATRIMONIAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	39
1.3.1. O contexto de inserção da Educação Patrimonial no cenário nacional.....	44
1.3.2. A ampliação da noção de patrimônio cultural no contemporâneo e as consequentes problemáticas	49
2. POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	54
2.1. PROJETOS DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS.....	57
2.2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA ESTRATÉGICA – AS BASES LEGAIS E OS APORTES TEÓRICOS.	62
2.2.1. A inserção do macrocampo Educação Patrimonial no Programa Mais Educação	66
2.3. O PROGRAMA <i>MAIS EDUCAÇÃO</i> NA REDE PÚBLICA ESCOLAR DE ERECHIM/RS	69
2.3.1. As atividades de educação patrimonial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, no município de Erechim, RS.....	73
2.4. A REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EM “PROGRAMA NOVO <i>MAIS EDUCAÇÃO</i> ”	80
3. OS DILEMAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E A REALIDADE ESCOLAR	83
3.1 A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	84
3.1.1. Reflexões e perspectivas sobre a cultura para além do macrocampo do Programa <i>Mais Educação</i>	86
3.1.2. Experiências empíricas e pesquisas com Educação Patrimonial....	90
3.1.3. Problemáticas levantadas a partir da descrição das práticas de educação patrimonial na unidade escolar de Erechim	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa intencionamos investigar a inserção da temática da Educação Patrimonial no contexto educacional brasileiro com base em documentos produzidos no campo de políticas públicas contemporâneas de escolarização. Nesse sentido, buscamos identificar as orientações e aplicações na educação formal através da política pública instituída como *Programa Mais Educação*, no intuito de detectar as especificidades apresentadas. Conduzimos a pesquisa para uma análise qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e documental. Tomamos como referência para avaliação a efetivação de oficinas de educação patrimonial desenvolvidas, no âmbito do Programa, em uma escola pública do município de Erechim, no estado do Rio Grande do Sul.

Conforme a proposta de pesquisa, apontamos determinados percursos em que a educação patrimonial esteve atrelada. Nos usos e atribuições do próprio termo, enquanto uma proposta inicialmente metodológica, para o ensino aprendizagem, podem-se localizar avanços significativos em suas concepções. Ao longo do processo de definições e adaptações conceituais e práticas da educação patrimonial ocorrem ressignificações e ampliações nesse intuito basilar de falar em educação a partir do patrimônio cultural. Isto ocorre devido à própria abrangência do patrimônio cultural, que na contemporaneidade engloba categorias diversas que vão do natural, do cultural, do material ao imaterial.

Uma das questões a ser observada nesse sentido se trata dos legados culturais e da memória que vem ganhando espaço na agenda de implantação de políticas públicas para o ensino formal e não formal, especialmente a partir do século XX. E isto vem sendo motivo de indagações na sociedade contemporânea, caracterizada pelas altas tecnologias presentistas. Preservar o quê e para quem? (HARTOG, 2006, 270-271) que os legados culturais são cultivados, conservados e perpetuados. E talvez o mais importante, a redefinição sobre os bens culturais acirrada por novas demandas sociais como motivos de salvaguarda e patrimonialização. Estas são problemáticas que deslocam a ideia de educação patrimonial e os motivos pelos quais está inserida nessa agenda.

Dentre as afirmativas que envolvem a contextualização da educação patrimonial podemos identificar os esforços empreendidos em formulações de políticas públicas na tentativa de intervir, normatizar, disciplinar e regular as diversas ações educativas voltadas para determinados patrimônios. Esses esforços se efetivam em documentos, encontros, conferências, cartas, leis, orientações, inventários e manuais que apontam um viés pedagógico dos patrimônios culturais.

No bojo das articulações com desafios metodológicos e implicações políticas, econômicas, ideológicas e sociais que envolvem a proposição de políticas públicas educacionais contemporâneas, a partir de 2012 o campo de Educação Patrimonial passou a fazer parte de um conjunto de oficinas sugeridas no *Programa Mais Educação*, que objetiva envolver a comunidade escolar para o reconhecimento do patrimônio cultural em seus aspectos locais. Por se tratar de um tema relativamente recente e por vezes pouco abordado nos processos educativos formais não chegou isento de problemáticas. Cabe mencionar que o Programa trata-se de uma política pública que sugere um rompimento dos limites político-pedagógicos no processo educacional através de uma transformação no currículo escolar e implementação da educação integral em tempo integral no país.

Para o contexto desta pesquisa estabelecemos como *recorte regional* uma das unidades escolares do município de Erechim que desenvolveu atividades específicas direcionadas através do Programa *Mais Educação*. Este estudo representa o desafio em tecer problemáticas sobre as práticas e projetos políticos e educativos com incentivos a aspectos culturais e do patrimônio cultural na contemporaneidade. Neste caso, soma-se ao campo de trabalho em que atuo com pesquisas arqueológicas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito do licenciamento ambiental, conforme legislação brasileira, em diversas regiões do país e do qual derivam as inquietações que instigaram a investigação dessa temática.

Para estabelecer o *recorte temporal*, no campo de investigação teórica expandimos a contextualização desde a inserção da Educação Patrimonial e seus campos de desenvolvimento no Brasil. E mais especificamente, de 2010 a 2016, período em que se concretizam a adesão ao Programa *Mais Educação* nas escolas do município de Erechim, considerando o ano de 2014 onde

atividades específicas de Educação Patrimonial ocorreram efetivamente em uma unidade escolar.

Cabe destacar que, para a investigação e mesmo para mapear obstáculos encontrados, inicialmente buscamos dados e informações sobre a implementação da política pública de âmbito federal, o Programa *Mais Educação* no município de Erechim. Essa questão envolve aspectos mais amplos referentes à educação integral nas redes estadual e municipal de educação e então partimos para a averiguação do campo específico ligado às atividades do macrocampo da Educação Patrimonial. Após a coleta de dados secundários e através de documentações disponibilizadas pela Secretaria de Educação do município encontramos dados referentes a oficinas de Educação Patrimonial efetivadas em uma instituição escolar da rede municipal, a EMEF Cristo Rei (CAIC). No entanto, tais atividades haviam ocorrido no período de 2014 e não estavam mais sendo desenvolvidas no momento desta pesquisa, o que não permitiria um estudo de caso com observações empíricas e/ou possíveis entrevistas. Desta forma, passamos para a análise documental, especialmente do projeto político pedagógico que norteou as estratégias, objetivos e ações da gestão escolar naquele período no intuito de investigar o contexto de inserção dessas oficinas no âmbito do programa.

Para a explanação da pesquisa inicialmente apresentamos um breve histórico do município de Erechim, em especial no que se refere ao plano político urbanístico e arquitetônico que envolveu sua criação e da EMEF Cristo Rei, constituindo importantes perspectivas para a contextualização de patrimônio cultural que abordamos neste estudo.

O município de Erechim se localiza na microrregião denominada Alto Uruguai, ao norte do estado do Rio Grande do Sul, e carrega os traços em seu plano urbanístico das cidades construídas sob influência do pensamento positivista da fase de sua implantação, retratando no próprio desenho a noção de um espaço urbano planejado.

Ao adentrar as avenidas centrais logo nos deparamos com o que caracteriza os espaços urbanos contemporâneos, que são as fachadas comerciais, coloridas, os quais camuflam fachadas históricas, especialmente

do estilo arquitetônico *art déco*¹, herança da década de 1940, mantidas ainda como símbolos de determinados períodos nem sempre (re) conhecidos ou observados pelos seus cidadãos.

Na praça central, a Praça da Bandeira (do Brasil), marco da construção da cidade, representa a simbologia oficial onde se encontram uma concentração dos elementos simbólicos de conquista e de ocupação do espaço com os principais edifícios e monumentos, caracterizado como um centro político-administrativo em que são realizados os desfiles comemorativos e celebradas as datas oficiais. Ocupa esse espaço simbólico o chafariz da praça importado da Itália em 1952, o mastro central de 35 m que ostenta a flamejante bandeira do Brasil, o busto do Presidente Getúlio Vargas com a Carta Testamento e a pira da Pátria. No chão se observa um mosaico em *petit pavê* formando uma imagem que caracteriza o vestuário, a ferramenta, o arado e bois, colinas e pinheiros em uma homenagem aos primeiros colonos habitantes. No seu entorno, como representação do centro religioso, havia a igreja Matriz São José, inicialmente construída em estilo barroco do Brasil (concluída em 1942) e que fora demolida em fins de 1969 dando espaço a uma construção considerada mais “moderna”. Em um dos lados da praça central se situa o monumental prédio que abriga a sede da Prefeitura Municipal, concluído em 1932, o qual apresenta formas neoclássicas com objetivo de refletir por meio da arquitetura os símbolos do poder republicano (FÜNFGELT, 2004, p.75). Do outro lado situa-se um dos cartões-postais do município, o ‘Castelinho’², o edifício-sede da antiga Comissão de Terras, símbolo da colonização de Erechim e região, concluído em 1915 e instalado à frente da antiga Praça Cristóvão Colombo. O casarão que logo chama atenção como símbolo de uma arquitetura do período colonial foi construído em madeira, telhas e pedras que dão alicerce a sua construção em que não foram usados pregos, apenas encaixes entre as madeiras. Teve uma longa fase de restauração e há pouco tempo teve a fachada externa reaberta ao público. Representa aquilo que, após

¹ Termo de origem francesa que se refere a um estilo decorativo que se afirma nas artes plásticas, aplicadas e arquitetura no entre guerras na Europa.

² Tombado como Patrimônio Público do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, o Castelinho está sendo administrada pelo Município desde 1998. Localiza-se na Praça da Bandeira, s/n. e foi sede da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo (SCHMIDT, 2009, p.100).

100 anos de fundação, serve para retratar as “origens” do município na fase da colonização oficial.

O município nasceu num contexto, de pouco antes, do final do século XIX, período em que o Brasil se tornara República federativa e o Rio Grande do Sul, um de seus Estados-Membros. A escravidão havia há pouco tempo sido abolida e a distribuição de terras passava a ser regulamentada e organizada. No território que formaria o município de Erechim em 1918 tinha início o cultivo de trigo e o comércio estimulado pela chegada da estrada de ferro, que atraía trabalhadores e famílias de imigrantes para a região do Alto Uruguai (SCHIMIDT, 2009).

No plano urbanístico, segundo Schmidt (2009, p.130) pretendia-se retratar aquele momento histórico, materialmente expresso com a ideia de progresso nas praças, nas edificações, no traçado das ruas e das avenidas, que ao mesmo tempo refletiriam a sociedade que nela habitava, com seus valores e os seus costumes.

No estudo de Schmidt (2009) sobre o processo de formação da cidade de Erechim, verificou-se que, antes da colonização oficial, as chamadas terras devolutas da região Norte do Estado eram habitadas por índios *Kaingangs* e por bandeirantes paulistas instalados, os quais teriam dado origem aos caboclos. No entanto, não consta nesse estudo os processos e emprego de violências que esta “origem” possa ter ocasionado.

A partir da segunda metade do século XIX as matas de Erechim teriam sido invadidas por foragidos, tanto da Justiça como das Revoluções Farroupilha e Federalista (de 1835-1845 e 1893-1895, respectivamente), além de posseiros de terras pertencentes ao Estado naquele momento (CASSOL, 1979). No intuito de conter esse processo de ocupação irregular o Governo Estadual nomeou Torres Gonçalves como chefe da diretoria de Terras e Colonização, que estabeleceu um processo de colonização do Alto Uruguai.

A demarcação da área da colônia de Erechim teve início em 1908, ano de sua fundação. Na sequência têm início as medições de lotes e os desmatamentos, marcados pela chegada dos imigrantes de procedências diversas, de origem germânica, italiana, polonesa e judaica, principalmente. A origem do nome e local da sede, segundo Ducatti Neto (1981, p.43-44), de Erechim ou *Erê – chim* foi nome dado pelos indígenas (em *kaingang* = campo

pequeno) a um lugar onde existia um pequeno campo nas proximidades de um rio também conhecido por Erechim.

Conforme Schmidt (2009, p. 85) “o povoamento e a colonização da região de Erechim foram planejados com acentuada preocupação quanto às regras de urbanização”. E dessa forma, foram mantidas e preservadas as áreas de mata e as ruas projetadas partindo da malha xadrez, conformando-se à topografia sem modificar suas dimensões. Segundo relata Ducatti Neto (1981), seguindo as instruções de Torres Gonçalves, o projeto urbanístico de Erechim (denominado inicialmente como Paiol Grande) foi organizado com base no traçado dos centros urbanos de cidades como Paris, Belo Horizonte e Buenos Aires. Dessa forma, para a Praça da Bandeira (praça central) se originam 10 avenidas³ que para ela convergem, sendo o planejamento viário baseado em uma ampla avenida, ligando a estação ferroviária a uma praça (o coração da cidade).

De acordo com Fünfgelt (2004) a atividade econômica de Erechim esteve atrelada inicialmente a agricultura e ao comércio, pois a cidade representava um entreposto comercial da região que permaneceu por muitos anos. O auge de seu desenvolvimento ocorreu na década de 1950. Ao final da década de 1970 tem início a fase de industrialização com a implantação do Distrito Industrial e a cidade passa a ser expandida horizontal e verticalmente. Ao longo do tempo, ocorrem diversas intervenções e transformações, bastante significativas, decorrentes de processos sociais, políticos e econômicos no espaço urbano, incluindo constante destruição do patrimônio arquitetônico visando interesses privados.

A Praça da Bandeira conserva ainda sua simbologia inicial, como um dos marcos referenciais da cidade. Nesse sentido, podemos contextualizar com Canclini (1997, p.191) ao destacar que esses locais consagrados, o território da praça pública, torna-se cerimonial pelo fato de conter os símbolos da identidade, objetos e lembranças dos melhores heróis e batalhas, algo que já

³ As avenidas que convergem para a Praça da Bandeira, a começar pelo Norte, são as seguintes: Av. Maurício Cardoso; Av. Tiradentes (em direção oblíqua); Av. Amintas Maciel; Av. Comandante Kramer; Av. 15 de Novembro; Av. Sete de Setembro (lado sul); Av. Pedro Pinto de Souza; Av. Salgado Filho; Av. Uruguai, Av. Presidente Vargas. Fonte: Documento do Arquivo Histórico de Erechim “Praça da Bandeira”, que não contém assinatura e nem data.

não existe, mas que é resguardado porque alude à origem e à essência. Ali se conserva o modelo da identidade, como uma espécie de versão autêntica.

Afastada da área central dos grandes edifícios se encontram alguns dos bairros periféricos do município, onde foi construída a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei localizada no Bairro Cristo Rei, ao sudoeste do município de Erechim, distante aproximadamente 3 km do centro da cidade, uma instituição educacional de grande relevância pelos projetos sociais que desenvolve com os estudantes e a comunidade na qual está inserida. O espaço físico amplo da escola logo chama a atenção em meio a residências familiares e pequenos comércios do bairro.

Essa instituição escolar foi inaugurada no ano de 1996, durante o governo do prefeito Antônio Dexheimer (Gestão 1993-1996) com a filosofia: “Ensinar e aprender de forma significativa proporcionando aos educandos uma aprendizagem de qualidade. Valorizando suas habilidades e capacidades de forma integral”. É caracterizada como um Centro de Atendimento Integrado à Criança (CAIC). Esses centros fazem parte de uma iniciativa que ocorreu no período do governo do presidente Collor, em 1991, o qual fazia parte de um projeto mais amplo com objetivo de prover a educação fundamental em tempo integral (ERECHIM, s/d).

Após essa breve explanação acerca do contexto ocupacional e plano urbanístico do município e histórico da instituição educativa tecemos as considerações com relação a *relevância do tema*. Nesse sentido, são abordados elementos complexos envolvendo a educação e o patrimônio no âmbito de uma das políticas públicas educacionais contemporâneas, sendo que, um país socialmente e economicamente desigual como o Brasil, ocupa um dois mais baixos rankings mundiais em qualidade na educação.

Conforme proposto nesta pesquisa, é relevante investigar resultados suscitados com base na inserção de oficinas educativas de educação patrimonial através do Programa *Mais Educação* em que, é preciso verificar os modos e de que forma as orientações e normatizações das propostas de inserção de políticas públicas que adotaram a educação patrimonial estão sendo efetivados e como esse processo repercute nesse contexto educacional contemporâneo. E, desta forma é relevante a pesquisa que contemple a experiência de instituições que desenvolveram tais ações de educação

patrimonial alicerçada no Programa e se os resultados podem apontar peculiaridades e aspectos culturais locais, seja ela de cunho natural, cultural, material ou imaterial, identificando as contribuições trazidas à realidade social e educacional. Além disto, esse tema tem ligação com minha trajetória profissional, que abarca projetos e ações de educação patrimonial.

Partindo destas considerações propusemos algumas questões que norteiam esta pesquisa, e deste modo, avaliar se a execução de determinadas práticas garantiu a efetivação das orientações normativas referentes ao Programa e se forma inseridos elementos locais. E ainda, se nessa efetivação conseguimos localizar deslocamentos quanto à apropriação e a readequação em torno das atividades de educação patrimonial planejadas.

Considerando o exposto, propomos como *objetivos* localizar nas representações da ideia de educação patrimonial no campo das políticas públicas voltadas para a educação contemporânea através do exame de ações estatais empreendidas no sentido de normatizar e regulamentar os programas educativos direcionados ao que se denominam bens culturais; e ainda, apontar aspectos singulares e identificar que contribuições ou resultados foram apresentados a partir da inserção da educação patrimonial no espaço educativo formal.

Quanto à abordagem *metodológica* adotamos os procedimentos de pesquisa bibliográfica com base em artigos e publicações para coleta de informações em livros, periódicos, dissertações, teses e artigos do banco de dados do portal da CAPES e IBICT sobre o tema proposto com intuito de visualizar um cenário histórico e conceitual de educação patrimonial, que trazem em seu bojo questões como identidade, memória e formação de sujeitos. Esta pesquisa deve formar a base das informações utilizadas para coleta de pesquisa documental.

Ao consultar os bancos de dados para construção da revisão bibliográfica sistemática e embasamento teórico do trabalho encontramos apenas uma produção com referência à temática do estudo “Educação Patrimonial no Programa Mais Educação” o que permitiu que ampliasse a busca desses temas isolados no sentido de mapear produções acadêmicas em torno da Educação Patrimonial que envolve as diversas abordagens quanto ao Programa *Mais Educação* em pesquisas empíricas, visto que se trata de temas

consideravelmente recentes na agenda político educacional, embora a contextualização de ambos tenha raízes profundas historicamente.

A partir das informações documentais coletadas sobre o programa em suas propostas produzidas e aplicadas nas práticas de educação patrimonial em diversos campos educativos e mais especificamente naquelas realizadas na instituição escolar do município de Erechim. Desta forma seria desenvolvida uma pesquisa qualitativa através de método dialético⁴ no sentido de apontar singularidades e identificar o que elas representaram na experiência social dos sujeitos que participaram do processo.

Para embasamento e *referencial teórico* do estudo realizamos uma seleção de pesquisas que trazem definição de termos, conceitos e reflexões que podem ser utilizadas como ferramentas teóricas para esta pesquisa. Inicialmente, a partir de leituras de autores contemporâneos que discutem a ideia de alguns conceitos-chave como de patrimônio, cultura, memória, identidade e educação patrimonial. Ampliando as pesquisas a partir das abordagens realizadas pela antropóloga Regina Abreu que empreende estudos sobre patrimônio, cultura e memória e insere nessa pauta a questão da *patrimonialização das diferenças* (ABREU, 2015) bem como nas proposições entre patrimônio e identidade (POSSAMAI, 2012; 2013) e que aborda o tema da Educação Patrimonial e as políticas de escolarização no Brasil (SILVA, 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2017b).

A Educação Patrimonial é apresentada no contexto brasileiro como uma proposta metodológica com intenção de desenvolver ações educacionais voltadas para o uso e apropriação dos bens culturais, baseada na experiência direta com bens e fenômenos culturais para propiciar a compreensão, internalização e valorização. A proposta foi introduzida, em termos conceituais e práticos, durante o primeiro seminário realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, no ano de 1983 (HORTA, 1999, p.5). O termo adotado é inspirado no trabalho pedagógico que surge na década de 1970, na Inglaterra e nos Estados Unidos sob a denominação de *Heritage Education*. Este trabalho pedagógico, no contexto inglês e norte-americano estava

⁴ Que se fundamenta na proposta de Hegel na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. Trata-se de um método de interpretação dinâmico e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. Empregado em pesquisa qualitativa (GIL, 1999; LAKATOS & MARCONI, 1993).

destinado a formar professores para o uso de objetos patrimoniais no ensino escolar, como afirmam Durbin, Morris & Wilkinson (1990). Cabe destacar que o processo torna-se complexo no cenário nacional, visto que o modelo tem suas raízes em um contexto patrimonial muito diferenciado do modelo norte-americano e europeu.

A Educação Patrimonial inicialmente esteve na pauta da produção da modernidade, da cidadania e da educação pública no Brasil (SILVA, 2016). Em termos conceituais trouxe em seu bojo a ideia de um trabalho educacional centrado no patrimônio cultural e como instrumento de “alfabetização cultural” ao supostamente possibilitar aos sujeitos uma leitura do mundo (HORTA, 1999), através da cultura (SILVA, 2015; POSSAMAI, 2015; IPHAN, 2014).

Observamos que Educação Patrimonial vem fazendo parte de determinados setores da política cultural, ocupando espaços e tornando evidentes os debates acerca do patrimônio.

Após essas considerações apresentamos a estruturação da dissertação em três capítulos. No *primeiro capítulo* intitulado “Perspectivas históricas: o patrimônio cultural e a temática da educação patrimonial” apresentamos concepções sobre a amplitude do conceito de patrimônio, problematizando determinadas abordagens para construir um apanhado histórico, conforme interpretações e apropriações ao longo do tempo, no intuito de identificar as influências que atuaram no cenário brasileiro. Nesse percurso descrevemos o contexto de inserção da expressão “Educação Patrimonial” nas políticas e processos educacionais formais e não formais e na política patrimonial brasileira. Essa contextualização abrange conceitos amplos e complexos, que não se encerram em determinações e interpretações. Para gerar as contribuições necessárias investigamos obras, artigos, ensaios, livros e periódicos de autores e autoras que possibilitaram importantes considerações a esta investigação. Nesse intuito buscamos identificar os diversos interesses implícitos em documentos que orientam tais práticas e sua apropriação no contexto educacional, histórico e cultural contemporâneo.

No *segundo capítulo* direcionamos para as questões próprias e relativas aos documentos que normatizam, orientam e legislam sobre a Educação Patrimonial, bem como aqueles que a inserem na agenda das políticas públicas para educação formal. Apresentamos a perspectiva de projetos voltados para

ampliação de jornada escolar no contexto educacional sob as influências neoliberais e após um panorama do Programa *Mais Educação* quanto à base legal que fornece seu suporte, conceituação, operacionalização e aplicação. Envolveu a consulta a documentações e publicações disponíveis nos sites do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, além de obras e artigos que debatem o tema. E a partir disso localizamos publicações que orientam a temática da Educação Patrimonial como macrocampo específico do Programa *Mais Educação* examinando os propósitos e objetivos.

O Programa Mais Educação integra diversas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), operacionalizada pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O programa é uma política pública em vias de consolidação que está proposto como estratégia para implementação do contexto mais amplo de Educação Integral no Brasil, e que têm por objetivo ampliar a jornada escolar, propondo entre esses espaços, abordagens sobre o patrimônio cultural (MOLL, 2011; BRASIL/MEC, 2009). Para que as instituições escolares públicas municipais e estaduais participem do programa são considerados os dados do Censo Escolar e índices avaliativos como Índice de Desempenho da Educação Básica (Ideb) que revelam a situação de vulnerabilidade social, de pobreza, de evasão escolar, bem como o rendimento escolar dos educandos.

No final do capítulo tecemos algumas considerações sobre a reestruturação e readequação do Programa *Mais Educação* diante da nova conjuntura político-econômica que se estabeleceu após a crise política no Brasil.

Na sequência abordamos a adesão da rede escolar de Erechim ao Programa *Mais Educação* e nesse percurso constatou-se que em uma das unidades escolares foram desenvolvidas atividades de Educação Patrimonial durante o ano de 2014. Partimos para a localização e avaliação dos documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico da escola no período, memorandos, dossiês e descritivos de atividades nos quais foram registradas as práticas pedagógicas. A partir disto intencionamos elaborar um quadro descritivo qualitativo conforme os documentos produzidos no âmbito do Programa Mais Educação da EMEF Cristo Rei de Erechim (CAIC).

No *último capítulo* levantamos inquietações e problematizações decorrentes das relações e os sentidos pedagógicos da educação patrimonial ao produzir identidades a partir de bens culturais patrimonializados, que envolvem processos políticos de seleção, formação de sujeitos, identidades e de memórias coletivas. Nesse sentido as proposições do que tradicionalmente está conceituado como patrimônio, tentamos localizar se houve ressignificações, bem como identificar os esforços empreendidos pelo Estado na tentativa de normatizar estas ações e quais singularidades estiveram presentes conforme o espaço educativo e os sujeitos que a constituem.

Nesse percurso tentamos localizar influências dos órgãos e organismos internacionais nas políticas patrimoniais e educacionais que direcionam na contemporaneidade os objetivos de formação dos sujeitos.

Nos subcapítulos abordamos experiências pedagógicas de educação patrimonial no contexto estadual (RS) e pesquisas no contexto do Programa *Mais Educação* que envolve a formação de sujeitos, de identidades e memórias coletivas no intuito de contextualizar com experiências empíricas da realidade educacional, para além das proposições normativas.

Por fim, tecemos importantes considerações a partir das ações empreendidas na escola, considerando os objetivos fundamentados no projeto político pedagógico que seguiram orientações basilares para inserção da ideia de educação integral, permitindo problematizar as próprias orientações demandadas via Programa *Mais Educação*.

Nesse sentido, buscamos localizar os dilemas, abismos talvez, entre as proposições documentais bem consolidadas de uma política pública, bastante recente, no entanto historicamente presente e norteadas por interesses determinados, e a realidade da prática escolar.

1. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL E A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

É possível viver quase sem lembranças, e mesmo viver feliz (...), mas é absolutamente impossível viver sem esquecer.
Friedrich Wilhelm Nietzsche

Tratar de temas complexos, com raízes historicamente diversas e em transformação na contemporaneidade constitui relevante desafio. Ao abordar a temática da Educação Patrimonial necessita-se buscar elementos sobre as transformações históricas relativas ao Patrimônio Cultural, um conceito estreitamente vinculado ao da memória e ao da produção de identidades. Utilizamos referenciais de pesquisas que trazem o uso de termos, conceitos, bem como problematizações pertinentes para auxiliar no embasamento do estudo.

Na perspectiva de Possamai (2014, p.22) “a educação, como processo de constituição de sujeitos, traça vivências e experiências no sentido de humanizar, e quanto ao patrimônio, traz tudo o que possa representar a história, sendo assim um documento para a educação”. Neste sentido destacamos que determinados conceitos atribuídos à educação e ao patrimônio se encontram em transformação, ou seja, seguem sendo deslocados, adquirem novos significados, assumindo lugares de disputa nos meios sociais e políticos ao pretensamente constituir e determinar sujeitos. A perspectiva de educar sujeitos está estritamente ligada às ideias de patrimonializar e de monumentalizar, pois ao produzir uma memória histórica busca-se moldar subjetividades coletivas e educar para determinados fins.

Ao atribuir uma noção de patrimônio é exigido considerar aspectos que a conceberam ao longo do seu percurso histórico, sendo esta uma tarefa não encerrada em determinações, pois se trata de uma categoria dotada de historicidade e que se altera ao longo do tempo. Por se encontrar em constante mutação também depende dos usos sociais que se fazem de determinada percepção (POSSAMAI, 2012). Assim, no instante em que adquire os contornos modernos que determinam esta categoria é necessário analisar os sentidos e interesses conferidos para que se possa compreender como esta

veio a compor contemporaneamente o cenário educacional, no caso desta abordagem de pesquisa, por meio de uma proposta de política pública escolar.

Ao localizarmos a etimologia da palavra *patrimônio* (do latim *patrimonium*) a encontramos inicialmente ligada à ideia de herança, ou seja, de propriedade herdada do pai ou ancestral. O próprio termo está ligado às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade (CHOAY, 2006) e vem sendo utilizado para designar o legado de gerações para outras gerações. No entanto, esta noção comporta raízes muito mais antigas e que estão conectadas à memória e a necessidade de comunicá-la. Em Candau (2012) há menção de que desde as gravuras pré-históricas (pinturas rupestres) percebe-se uma preocupação humana em *deixar traços, assinar, deixar suas iniciais*, ou seja, *fazer memória*. Na reflexão de Jean-Michel Geneste, diretor do projeto de pesquisa da Caverna de *Chauvet*, na França, expressa em um documentário (2011)⁵ a seguinte observação:

A sociedade humana precisa adaptar-se à paisagem, aos outros seres, aos animais e a outros grupos humanos... e a *comunicar* algo... *comunicar e registrar memória* em coisas muito específicas, como paredes, pedaços de madeira, ossos [...] Mas com a invenção da representação figurativa de animais, de homens, de objetos. É uma forma de comunicação entre os seres humanos... *além de evocar o passado para transmitir informação* [...] E esta invenção continua idêntica em nosso mundo atual (*Cave of forgotten dreams*, 2011).

Nesse contexto ao inserir registros e transmitir informação são inscritos os primeiros traços da comunicação humana a milhares de anos, modos que permanecem iguais no mundo contemporâneo, expressos nas telas *touch screen* e nos registros fotográficos, por exemplo.

Gonçalves (2003, p.21) identifica que *patrimônio* não surgiu de uma invenção moderna, mas que tem *caráter milenar* enquanto “categoria antropológica de pensamento”. No entanto, é a partir da modernidade que *patrimônio* adquire a noção de conservação de elementos do passado (POSSAMAI, 2012, p.111). Nesse sentido, Choay (2006) aponta que a

⁵ No documentário “*Cave of forgotten dreams*” (A caverna dos sonhos esquecidos) de 2011, cientistas e especialistas apresentam as pinturas rupestres mais antigas já descobertas e conhecidas, as quais estão registradas nas paredes da caverna de *Chauvet*, localizada no sul da França. A essas pinturas são atribuídas às primeiras criações artísticas humanas durante o Paleolítico superior, que estão datadas em 36 mil anos.

consagração ao conceito de *Patrimônio Cultural* ocorreu concomitante às rupturas e inovações realizadas pela modernidade.

E, assim, esta noção de patrimônio ocorre no cenário ocidental como uma ação política de Estado que vai se constituindo no contexto da formação dos estados nacionais europeus e da construção de uma identidade nacional. Tal contexto ocorre no bojo das ideias iluministas do século XVIII e seriam consolidadas no século seguinte, adquirindo contornos simbólicos em torno da construção imaginária da nacionalidade e pedagógicos com a pretensão de ensinar aos outros e às gerações futuras sobre uma história nacional (POSSAMAI, 2012; CHAGAS, 2007).

A consolidação efetiva do conceito de patrimônio cultural, portanto, está associada ao contexto europeu de meados do século XIX, em função das transformações decorrentes da revolução industrial e científica observadas no modo de pensar e conceber as artes, onde o monumento histórico adquire um novo culto (NOGUEIRA, 2017, p.35-36).

No cenário da Revolução Francesa uma nação encabeça o exemplo a ser seguido pelas outras nações europeias:

Com a Revolução Francesa influenciada pelas ideias iluministas pautando-se nas ideologias de racionalidade crítica, histórica, de unidade, entre outras, contribuiu para formação da cultura material do passado, e fez com que a França assumisse para si, a responsabilidade de reescrever a história universal e tornar-se guia do futuro, pois tinha a pretensão de servir de exemplo às outras nações (CHAGAS, 2007, p.209).

Essa constatação demonstra o quanto à ideia de patrimônio foi construída historicamente e dependeu de uma ação política do Estado para ser institucionalizada. Esteve intrinsecamente relacionada com o surgimento do Estado-Nação moderno e aliada às ideias de soberania política, unidade territorial e legal (CHAUÍ, 2000, p.16-19).

A base para o reconhecimento identitário estaria na invenção de uma nação ao produzir uma memória coletiva que abarcasse todos os “diferentes” em torno de uma mesma comunidade imaginária. E diante disto, políticas e ações determinaram o que poderia ser esquecido e o que deveria ser lembrado, conforme apontou Chagas (2007, p.215):

Nesse contexto, políticas e práticas de esquecimento e de memória, de destruição e preservação implicaram em diligências deliberadas para destruir e apagar determinados corpos capazes de condensar uma simbologia referente ao antigo regime, ao mundo feudal, à monarquia e ao clero; esforços efetivos para promover deslocamentos ou transferências de sentidos de alguns desses corpos; e ações concretas capazes de produzir novos corpos, de construir novas simbologias e de criar lugares e padrões de representação de memória.

Essa perspectiva da ideia de nação ligada à formação dos Estados Nacionais europeus e à construção dessas identidades nacionais, entre os séculos XVIII e XIX, confere um status ideológico ao conceito de patrimônio (CERTEAU, 2000) no sentido de sacralizar e preservar bens culturais (objetos, obras de arte e monumentos) aos quais seria atribuído o poder de representar uma nação. Confere ainda, um viés pedagógico no intuito de ensinar para as gerações futuras sobre o passado, material e simbólico, para sujeitos e coletivos (POSSAMAI, 2013).

Dessa construção determinando identidades nacionais, mesmo em contextos distintos, visava-se consolidar uma *comunidade nacional imaginária* (ANDERSON, 2008) com a ideia de nação representada através de símbolos que a constituem e homogeneízam balizados, como por exemplo, na instituição de uma língua oficial, nas cores e símbolos de uma bandeira, nos monumentos edificadas e ainda, nas letras dos hinos que a narram e consagram.

Cabe mencionar os traços que caracterizam e diferenciam os movimentos ascendentes do nacionalismo europeu e os movimentos de *independência* americanos, citados em Anderson (2008, p.107):

O final da era dos movimentos vitoriosos de libertação nacional nas Américas coincidiu em boa medida com o início da era do nacionalismo na Europa. Se considerarmos o caráter desses novos nacionalismos que, entre 1820 e 1920, mudaram a face do Velho Mundo, dois traços notáveis os diferenciam de seus predecessores: as 'línguas impressas nacionais' foram de fundamental importância ideológica e política; todos eles podiam funcionar a partir de modelos visíveis, oferecidos pelos seus antecedentes [...] e após as convulsões da Revolução Francesa.

Nessa conjuntura da formação dos Estados-Nação europeus a instituição de uma língua comum foi um importante recurso de transmissão de uma memória oficial e mesmo para forjar uma identidade nacional (LE GOFF, 1994). Essa criação da nação se caracteriza na

[...] invenção dos antepassados fundadores: construção de uma história amplamente compartilhada e que havia passado ao estado, por assim dizer, de conhecimento difuso no corpo social; afirmação de uma língua e de uma literatura comuns; e, por último, progressiva sensibilização em relação a uma paisagem concebida como uma representação ao território nacional (POULOT, 2009, p.121-122).

Os elementos simbólicos presentes nesses contextos funcionaram como dispositivos de criação e invenção de representações, narrativas e imagens, com a ideia de patrimônio nacional legitimando a nação, se constituindo de relações de saber e poder (FOUCAULT, 1985) que idealizaram modalidades para construção da memória e da identidade nacional. E neste sentido, como alerta Pollack (1989, p.3) os discursos produzidos no campo do patrimônio são importantes instrumentos de delimitação de memória coletiva mesmo nas sociedades contemporâneas, constituindo processos de *enquadramento da memória*, formalizando a imposição de memória coletiva, fortalecendo a história e memória oficiais e silenciando as culturas populares e tradicionais.

Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. [...] a memória é um fenômeno construído social e individualmente (POLLAK, 1992, p.204).

No cenário internacional ocorreu uma multiplicação dos patrimônios e para dar forma e coordenar esse movimento se originaram uma série de cartas internacionais. Dentre as principais, citamos a Carta de Atenas de 1933, que centrava a atenção aos grandes monumentos e a Carta de Veneza de 1964, que versa sobre conservação e restauração de monumentos e sítios na ocasião do II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.

Nesse sentido, Hartog (2013, p.24) identificou por volta dos anos 1980 um despertar da memória, observado no maior interesse das pessoas e na multiplicação de museus e memoriais. Em diversos contextos, mas não restando dúvidas de que “os crimes do século XX, seus assassinatos em

massa e sua monstruosa indústria da morte são as tempestades de onde partiram essas ondas memoriais, que acabaram unindo e agitando intensamente as sociedades contemporâneas”.

Em sintonia com esse despertar da memória ocorre a onda patrimonial, onde se reconfigura a própria ideia de patrimônio para ser repensada e quanto à influência exercida na construção da identidade histórica e cultural da nação. Segundo Nora (1993) porque habitamos um tempo sem memória, edificamos lugares em sua substituição, e desta forma os *lugares de memória* (conceito proposto em 1984, primeiramente no contexto francês) representam símbolos atuantes na construção da memória social, através de sua associação a eventos expressivos da história coletiva que passa “de um patrimônio nacional, herdado, visível e ligado ao Estado para um patrimônio identitário, reivindicado, invisível e social, étnico ou comunitário” (POSSAMAI, 2013, p. 160). Nesse sentido, podem ser identificados “contornos diferenciados em determinados países e regiões, ao longo do tempo, de um período histórico para outro alterando e reconfigurando a noção de patrimônio” (POSSAMAI, 2012, p.114).

Conforme se observa essa reconfiguração do patrimônio, se multiplicando e descentralizando, ligado à memória e ao território, anunciando ou reivindicando memória de tudo, ambos operariam como vetores da identidade (HARTOG, 2013, 195). Nesse sentido Hartog (2013) identifica uma aproximação cada vez maior com o presente nesses processos de museificação e patrimonialização.

Verificamos que tomaram forma algumas noções atribuídas ao sentido de patrimônio, as quais adquirem solidez com o advento da modernidade e através de elementos simbólicos que configuraram identidades nacionais e determinaram o que ou quais patrimônios seriam perpetuados oficialmente. Passamos a observar como se estas noções se configuraram no cenário brasileiro.

1.1. NO PANORAMA NACIONAL – O PATRIMÔNIO COMO INTERESSE ESTATAL E A AGÊNCIA SPHAN / IPHAN

Conforme identifica Abreu (2015, p.67) é possível observar os *processos de patrimonialização* como um movimento característico da modernidade ocidental. Esse movimento “[...] passou a significar um processo de escolha de determinados bens ou artefatos capazes de simbolizar ou representar metaforicamente a ideia abstrata de nação e seus corolários, como a ideia de humanidade”. Com base nisso, a autora identifica três momentos que marcaram definitivamente esses contornos modernos ao apresentar esse movimento de patrimonialização.

O primeiro teria se estendido do século XIX à primeira metade do século XX, onde os processos se fundamentaram na reconstrução do passado e na busca pela valorização de uma arte nacional. O segundo estaria associado ao movimento oriundo do pós-guerra, com a criação da agência internacional UNESCO e das novas atribuições e concepções da cultura. E o terceiro corresponderia à consolidação de políticas preservacionistas em fóruns através de cartas de circulação internacional no movimento que teve início nos anos 1980 (ABREU, 2015). A partir dessas observações buscamos contextualizar historicamente como se apresenta esse movimento no cenário brasileiro, as concepções criadas e atribuídas ao patrimônio no contemporâneo.

No Brasil configurava, assim como em outros países latino-americanos, “o desenvolvimento de uma política que atribuiu o sentido de preservação ao patrimônio, conduzidas pelos ideais nacionalistas que vigoravam a partir da década de 1930” (NOGUEIRA, 2008, p.240). O patrimônio, enquanto categoria, começava a tomar forma em dois momentos específicos da república brasileira. No Período Vargas através da política oficial do Estado Novo (1937-1945), que resultaram nas concepções construídas em torno daquilo que estava sendo afirmado como *patrimônio nacional brasileiro*, ou seja, bens institucionalizados e em grande parte os monumentos (CHAUÍ, 2000).

Como resultado dessa ação política nasce o *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (SPHAN), a partir de 1937⁶, que atualmente se

⁶ O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN – foi criado pela Lei nº378, de 13 de janeiro de 1937. Somente em 1994 adquire a designação de Instituto e recebe a nomenclatura IPHAN. Fonte: IPHAN, 2014.

denomina *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN). Esse órgão, subordinado ao Ministério da Educação, foi criado através de decreto presidencial e dirigido por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação. “Naquele modelo político o tema da identidade nacional gerava preocupações nos intelectuais modernistas brasileiros que criticavam a importação de valores estrangeiros”, e desta forma o Estado passa a ser reorganizado para criar “uma ideia de *nação brasileira* na qual houvesse identificação por parte dos indivíduos” (POSSAMAI, 2012, p.114).

Para este processo de instituição de uma memória nacional buscou-se as referências que a formariam e o envolvimento de determinadas instituições, como Nogueira (2014, p.54) descreve:

No Brasil a ideia de uma singularidade nacional que norteou as narrativas sobre o passado: escrita da história e a institucionalização das práticas preservacionistas. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e Arquivo Nacional, ambos criados em 1838, iniciaram o processo de institucionalização da memória nacional.

Esse momento que marca a construção de uma identidade nacional no Brasil foi onde se fortaleceu uma concepção de patrimônio que se estendeu por mais de sessenta anos. Esse período esteve vinculado politicamente ao populismo e ao nacional desenvolvimentismo (CHAUÍ, 2000) que privilegiava bens culturais e eruditos monumentais, fortemente vinculados a fatos memoráveis da história brasileira. Trata-se de edificações e monumentos arquitetônicos alvos de tombamentos, os quais remetiam aos primeiros séculos da colonização portuguesa, constituídos basicamente de *pedra e cal*.

De acordo com Gonçalves (1996, p.50) pode-se identificar, entre os últimos cinquenta anos, duas narrativas a respeito do patrimônio brasileiro “por meio das quais as políticas de patrimônio cultural do Estado brasileiro são culturalmente inventadas”. Resultam do discurso de sujeitos que estiveram à frente da diretoria do principal órgão criado para legislar sobre o patrimônio nacional, o IPHAN.

No período entre 1937 e 1967, fase que ficou conhecida na historiografia oficial como *fase heroica*, na qual o jornalista e bacharel em Direito, o mineiro Rodrigo Melo Franco de Andrade esteve na diretoria durante as primeiras décadas de atuação da agência SPHAN. Essa época ficou “marcada por um

país sob orientação de uma ideologia nacionalista, autoritária e modernizadora, após a revolução de trinta” (GONÇALVES, 1996, p.39). Seu discurso está imbuído da perspectiva da conscientização da preservação, pois naquele momento “[...] as pessoas tinham que ser persuadidas até mesmo da existência de um *patrimônio histórico e artístico brasileiro* [...]” (GONÇALVES, 1996, p.50). Desse modo, empreendia-se uma luta estatal pela construção de uma identidade nacional.

Nesse período é possível afirmar que as iniciativas educativas promovidas pelo SPHAN se concentraram basicamente na criação de museus e incentivo a exposições, tombamentos de coleções e acervos, bem como de exemplares de monumentos arquitetônicos com vistas a “sensibilizar um público mais amplo” dos valores atribuídos àqueles acervos protegidos pelo órgão (IPHAN, 2014).

Os discursos amparados no movimento modernista⁷, que buscavam a ruptura com os valores estéticos e artísticos eurocêntricos, “encontram-se nas construções e monumentos do barroco mineiro do século XVIII, sendo os referenciais de uma identidade nacional ou suposta brasilidade” (NOGUEIRA, 2008, p.240).

Aos especialistas do patrimônio estariam atribuídas, através do Conselho Consultivo do SPHAN, as recomendações dos tombamentos. Nesse contexto, seriam privilegiados aqueles com aspectos estéticos, associados à natureza religiosa e cívica que remetiam, de modo geral, a uma arquitetura religiosa e que retratava o período colonial, operando deste modo:

[...] uma política de patrimônio que preservou a casa-grande, os fortes militares, as igrejas barrocas, as câmaras e cadeias como as representantes portadoras das referências para a construção de uma identidade histórica e cultural, invisibilizando as favelas, os bairros operários, as senzalas (FERNANDES, 1993, p.275).

Diante desse quadro, invisibilizaram também as culturas indígenas, de modo geral. As políticas direcionadas para o patrimônio no Brasil na Era Vargas tiveram objetivo de produzir uma unidade e identidade nacional e uma

⁷ Movimento de intelectuais que surgiu na década de 1920 com debates em torno da definição dos elementos que caracterizariam a sociedade brasileira. Os debates culminaram na Semana de Arte Moderna, em 1922, na qual se observam as interpretações sobre a cultura nacional e sua definição.

cultura homogênea. A seleção daquilo que seria alvo de tombamento, uma ação política e institucional, operada através de uma escolha aleatória, teria a estruturação e legitimação do poder como finalidade principal. Observamos que os elementos considerados patrimônio pelas instituições oficiais, de modo geral estavam relacionados à história das classes aristocráticas e dominantes.

Os primeiros anos de criação do SPHAN demonstram as escolhas realizadas sobre os bens que deveriam integrar o patrimônio histórico e artístico nacional em todas as regiões do Brasil. Quando criado, esse órgão institucional moldou-se no conceito de “patrimônio nacional” pautado na perspectiva do sociólogo Gilberto Freyre, representado pela casa grande, a capela e a senzala no campo, o sobrado e o mocambo nas cidades.

Aos especialistas foi atribuída essa função de escolha, relegando à sociedade apenas o papel de consagrá-lo através de ritos e de eventos em datas comemorativas. No entanto, a apropriação social (CANCLINI, 1994) desse patrimônio não é homogênea. Nem todos os bens considerados dignos de preservação atribuídos pelos agentes do campo do patrimônio teriam ressonância (GONÇALVES, 2005) junto a determinados setores da população (POSSAMAI, 2012).

Configurava-se uma busca efetivada pelo Estado autoritário em “concretizar a realização de uma identidade *autenticamente* brasileira” (ORTIZ, 1985, p.130), de uma cultura e de uma identidade nacional. No entanto, essa autenticidade desconsiderava a pluralidade cultural do país.

Trazendo essa contextualização a nível estadual, cabe destacar que, corroborando o cenário nacional desse período, no estado do Rio Grande do Sul a primeira incursão sobre valorização e preservação do patrimônio regional esteve pautada no levantamento de referenciais ligados ao patrimônio arquitetônico civil e religioso. O marco referencial remete ainda à criação da seção regional do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Seção do Rio Grande do Sul – o IHGBRS – em 1921, com o apoio do presidente do estado, Borges de Medeiros. Os marcadores históricos balizadores estavam relacionados às Missões Jesuítico Guaranis e a Revolução Farroupilha. No Regulamento de Terras de 1922 está mencionado um capítulo sobre “lugares históricos”, com referência às ruínas das antigas missões Jesuíticas Guarani de

São Miguel Arcanjo⁸, considerado o primeiro patrimônio histórico do estado (MEIRA, 2008). Nesse universo se inseriram também as coleções, objetos e monumentos arquitetônicos ligados ao período da imigração europeia, especialmente lusa, alemã e italiana que caracterizaram a colonização no estado.

No cenário municipal, contemporaneamente observamos que esta característica está presente nas próprias construções arquitetônicas do município de Erechim edificadas no período da colonização no estado, com destaque para o prédio que abriga atualmente a sede da Prefeitura Municipal e o Castelinho⁹. Simbolicamente esses elementos arquitetônicos representam o início do período dessa ocupação europeia nessa região e remetem ao contexto patrimonial da preservação. Um Decreto de nº 3.784, de 26 de abril de 2012 aprovou a redação do regimento interno do Conselho Municipal de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural da Cidade de Erechim – COMPHAC que passou a inventariar os bens arquitetônicos do município de Erechim. Uma das inquietudes se pauta na preservação das fachadas históricas da área central devido a crescente instalação de anúncios publicitários. A Lei nº 6.093, de 22 de dezembro de 2015 buscou regulamentar a instalação desses anúncios em prédios e veículos e estabeleceu padrão de cores nos edifícios históricos municipais.

No imaginário brasileiro vigorou por muitos anos uma ideia de patrimônio configurada em edificações, em monumentos excepcionais e com conteúdo preservacionista difundida nos estados e municípios. O seu caráter de seleção que privilegiou expressões culturais de determinados grupos sociais como de tradições europeias de um legado colonial atrelou e determinou uma política

⁸ Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo conhecido como Ruínas de São Miguel das Missões por seu valor histórico, arquitetônico e cultural foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1938 e declarado Patrimônio Mundial pelo UNESCO em 1983.

⁹ O Castelinho é considerado um bem arquitetônico que foi tombado em 1992. O prédio, antiga Sede da Comissão de Terras do Estado, é a mais antiga construção de madeira do município de Erechim ainda existente. Constitui o testemunho da política imigratória implementada no Governo Borges de Medeiros no início do século XX. Funcionou desde 1916 com a finalidade de demarcação de núcleos agrícolas e urbanos, assentamentos de imigrantes europeus como agricultores nas novas colônias, abertura de estradas coloniais. Em 1998 foi doado pelo Estado ao Município de Erechim, através da lei estadual nº 11.229/1998. Fonte: Livro Tombo e arquivos IPHAE.

oficial elitista e conservadora (NOGUEIRA, 2008), a qual ainda encontra-se atuante na contemporaneidade.

Segundo Nogueira (2008, p.239) no próprio sistema educacional, ao destacar festas, currículos e conteúdos programáticos sobre o ensino de história acabou tornando-os mecanismo ideológico na construção da identidade nacional (monoculturalista e eurocêntrica), confirmando esta política de institucionalização do patrimônio histórico e cultural pelo poder público.

Essa política fica evidente nas reformas educacionais das décadas de 1930 e 1940, pois o próprio ensino de história e geografia do Brasil seria direcionado aos estudantes nos primeiros anos da escola básica. Neste processo de aprendizado seriam destacados os símbolos da pátria, a moral, o civismo, a história das elites e dos heróis nacionais (SILVA, MORAES, 2016b).

Detemo-nos nesse primeiro momento, portanto, em caracterizar essa perspectiva da construção de uma identidade nacional brasileira, que se institucionaliza de um patrimônio edificado para uma política nacionalista.

1.2. AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS DIRECIONADAS AO PATRIMÔNIO NO PERÍODO MILITAR

Ganha distinção no cenário histórico ocidental as tentativas de resgatar e restaurar monumentos destruídos ou danificados com a guerra que assolou e devastou cidades europeias. Esse intuito de preservação no período pós Segunda Guerra Mundial (que perdurou de 1939 a 1945) marca o processo de consolidação e abrangência do conceito de patrimônio cultural.

Nessa conjuntura ocorre a criação da UNESCO na década de 1940, uma agência internacional que viabiliza novas concepções da ideia de cultura e passa a ser uma forte influenciadora de políticas patrimoniais internacionais. Prevalencia a ideia da pluralidade e nessas discussões tem início a redefinição da importância do patrimônio em um cenário devastado. Muitos elementos antes não considerados passam a constar nas listas que definiam e priorizavam determinados patrimônios.

De acordo com Poulot (2011) com uma nova definição de cultura, perceptível a partir da década de 1960, incluem-se diversos aspectos das práticas sociais, nos horizontes material e imaterial.

[...] a atenção dirigida aos manejos políticos do passado e aos usos públicos da história revelou amplamente que o patrimônio era resultante de reconstruções com base na classificação e na escolha, bem como de esquecimentos seletivos e de comemorações voluntaristas (POULOT, 2011, p. 475).

Diante disso, não bastava mais a narrativa patrimonial ser apenas um reflexo da ideologia nacionalista. De certa forma, conhecia-se o resultado pautado em uma identidade nacional que não aceitava diferenças, e as consequências foram impressas nos horrores do Holocausto. No contexto do pós 2ª Guerra, com a democracia como ideologia política vitoriosa sobre os regimes fascistas, aos poucos as diferenças e contradições passaram a ser aceitas. A própria ideia de *alta cultura* passa a ser questionada e novos elementos tomam espaço na arena pública.

Nesse cenário brasileiro ocorreu a queda do Estado Novo e a instauração de um regime democrático, nos limites da Constituição de 1946. O espaço de tempo em que esses eventos se sucederam marcou importantes perspectivas de empoderamento de setores da sociedade civil. Trabalhadores urbanos sindicalizados, camponeses que se organizaram em torno da defesa do direito a terra e estudantes reivindicando uma maior justiça social ressaltam vozes que discordavam daquela suposta unidade nacional.

No entanto, esse aprofundamento do processo de empoderamento da sociedade civil e seus diversos grupos representativos que poderia levar ao agravamento da orientação nacionalista da política patrimonial foram interrompidos pelo golpe civil-militar de 1964. O pluralismo e a diversidade, intrínsecos à democracia, seriam substituídos pela reintrodução da ideologia nacionalista que amparava a posição do Estado em tornar o patrimônio uma forma de seguir doutrinando as massas para exaltar a pátria nacional. Nesse período atuaram forças autoritárias e repressivas em todos os campos sociais, incluindo o âmbito cultural e patrimonial.

O período da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985) caracterizou uma conjuntura de forças para instalar uma política de cultura para o país, marcadas

pelas formas repressivas. O incentivo à indústria cultural vigorava com a criação de instituições para disseminar uma identidade e a cultura nacionais. Esta política cultural foi amparada pela ideologia de *integração e de segurança nacional*, mas que expressaram contradições, ambiguidades, projeto político-ideológicos e refletiram as diferentes forças que disputavam o poder político sobre o Brasil.

Tal ideologia, conforme aponta Fernandes (2013), sustentou as intervenções do Estado na cultura e conseqüentemente no patrimônio, que visava atender tanto aos interesses dos militares quanto aos da indústria cultural que estava em gradativa expansão. Desta forma, podem ser destacadas três formas de atuação dos governos autoritários na política cultural nacional: a censura; o investimento em infraestrutura, especialmente na área de telecomunicações; e criação de órgãos governamentais que atuaram regulando e organizando a produção e distribuição cultural pelo país.

Das formas de atuação, a primeira censurou às produções culturais que fossem consideradas opositoras ao governo ou nocivas à cultura nacional. A segunda assume uma linha desenvolvimentista que pode ser exemplificada com a criação das redes nacionais de televisão, ou ainda com a política estatal de subsídios para modernização dos equipamentos de gráficas e editoras, bem como emissoras de rádios e TV através da facilitação de crédito para que o público pudesse ter acesso e adquirir os aparelhos. E a terceira visou a integração nacional para o desenvolvimento e o fortalecimento do controle estatal sobre a produção e circulação de bens culturais¹⁰.

O planejamento da política de cultura para o país é visado logo no primeiro governo do regime militar com a criação do *Conselho Federal de Cultura*, ainda em 1966, o qual funcionou no Palácio da Cultura, no Rio de Janeiro, e só foi extinto em 1990 (MAIA, 2010, p.112). Através desse Conselho foram elaborados documentos que estabeleceram as bases de uma Política Nacional de Cultura, com objetivo de institucionalizar a ação estatal e implementar as concepções de um grupo de intelectuais sobre a cultura

¹⁰ Nesse período entraram em curso maiores investimentos em infraestrutura como parte do projeto de modernização do país. Ortiz (1994, p. 117) relata que “[...] em 1965 é criada a Embratel, que inicia toda uma política modernizadora para as telecomunicações, o país se associa ao sistema internacional de satélites (Intelsat) e em 1967 é criado o Ministério das Comunicações”.

nacional. Os posicionamentos políticos estão vinculados a outras matrizes ideológicas, a exemplo, no otimismo ultraconservador e no regionalismo (MAIA, 2010; 2014).

O Conselho Federal de Cultura privilegiou a preservação, a defesa e a divulgação do patrimônio cultural (MAIA, 2010, p.114). Esse patrimônio estava constituído de elementos considerados definidores da cultura nacional, ou seja, as “obras arquitetônicas e artísticas de valor histórico, os museus, as bibliotecas, os teatros, as academias de letras e os institutos históricos, as cerimônias cívicas, as grandes obras literárias, as festas populares e centros históricos” (MAIA, 2008, p.90). Verifica-se que àquela visão de patrimônio institucionalizada na gestão do IPHAN, como um elemento representante de modernidade, estava sendo evidentemente apropriada e incorporada pelos sujeitos (intelectuais) integrantes desse Conselho.

No entanto, não bastava à legislação que atendia às práticas preservacionistas, seria necessário conscientizar a população da importância do patrimônio, e esta ocorreria através da educação. Essa tarefa caberia às disciplinas de “educação moral e cívica” e de “Organização Social e Política Brasileira”, no ensino básico, e “problemas brasileiros” no ensino superior. “O patrimônio cultural do país era considerado indispensável na formação do civismo nacional” (MAIA, 2008, p.94). Além destes, os Calendários Culturais, produzidos pelo Conselho assumiam a função educativa, pois funcionavam como *lugares de memória histórica*, instrumentos ritualizados do universo político e cultural ao selecionar elementos simbólicos como os acontecimentos históricos, eventos e personagens considerados representativos da nacionalidade (MAIA, 2010, p.116-119).

Nesse mesmo contexto, uma das incursões apontadas no relatório da segunda missão da UNESCO no Brasil, em 1968, denominada “*Proteção e valorização do patrimônio cultural brasileiro no âmbito do desenvolvimento turístico e econômico*” (IPHAN, 2008), retratam intenções recebidas com entusiasmo pelos *tecnocratas do governo militar*, os quais elaborariam medidas para tirar o país de uma crise econômica em que se encontrava. Naquele momento, em 1967, Renato Soeiro assume a instituição IPHAN devido à aposentadoria de Rodrigo Mello Franco de Andrade e mantém a mesma estrutura de funcionamento. Os alvos das preocupações de Renato Soeiro em

sua administração eram a preservação dos patrimônios cultural e natural, a compatibilização do desenvolvimento econômico com a preservação desse patrimônio, a cooperação internacional, o fomento do potencial turístico do patrimônio e a integração dos estados e municípios às ações de preservação da União.

Como sugeria o relatório da UNESCO de 1968, havia uma sensibilização com a possibilidade de desenvolvimento das regiões Nordeste e Norte por meio do turismo cultural, o que até então estaria concentrado apenas na região de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Isso se torna uma alternativa para a busca do desenvolvimento daquelas regiões e ainda aliviar as tensões sociais que ameaçavam se conflagrar com as Ligas Camponesas¹¹.

O início dos anos 1970 parece caracterizar o rompimento da produção cultural engajada e torna evidente o esforço do governo para assumir esse espaço. (FERNANDES, 2013, p.185). Nessa perspectiva a cultura é definida por concepções substancialistas e a identidade a partir de elementos como a língua e o território. Esses elementos acabam incorporados pelo Estado para enfatizar a ideia de uma nação singular.

Dessa forma, documentos norteadores foram criados no intuito consolidar o viés e os elementos ideológicos para constituir e viabilizar esse caráter da cultura. Como por exemplo, as *Diretrizes para uma Política Nacional de Cultura*, em 1973, durante o governo do general Médici. Essas diretrizes visaram caracterizar amplamente a cultura e articular participação e desenvolvimento, que resultam nas estratégias do *Programa de Ação Cultural* (PAC)¹² para o biênio 1973-1974, esboçado por Renato Soeiro. Dentre os objetivos constam: a preservação do patrimônio, o incentivo à criatividade e a difusão das criações e manifestações culturais (COHN, 1984: 89). Dentre as

¹¹ As Ligas Camponesas foi o principal movimento das massas camponesas de 1954 a 1964 no Brasil. Nasceram das lutas de resistência de pequenos agricultores e não proprietários contra a tentativa de expulsão das terras onde trabalhavam. As ligas tiveram nesse período, acentuada e acelerada expansão em todo o Nordeste. Contestavam elas a dominação política e econômicas a que as populações rurais estavam secularmente submetidas. Conflitos armados chegaram a ocorrer em algumas localidades (TOLEDO, 2004).

¹² O Programa de Ação Cultural em 1973 seria uma das referências do primeiro plano nacional de cultura, intitulado Política Nacional de Cultura, elaborado por uma comissão mista do Conselho Federal de Cultura e do MEC/DAC em 1975. O país só iria ter um segundo Plano Nacional de Cultura em 2010 (AZEVEDO, 2016).

indicações de medidas básicas consta o “cuidado com os monumentos particulares tombados” (COHN, 1984: 91). Fundamentos doutrinários semelhantes podem ser verificados nas estratégias da *Política Nacional de Cultura* (PNC), de 1975, que segundo Fernandes (2013, p.182) combinava uma concepção essencialista e instrumental da cultura.

Para pôr em prática essas propostas foram criados os Conselhos Estaduais e Municipais de Cultura, para que cada estado e município estabelecessem os locais para abrigar bibliotecas, arquivos, galerias de arte, considerando cada realidade apresentada. As noções que orientavam as proposições do Conselho Federal de Cultura estavam atreladas as ideias de *tradição* e *defesa* de uma cultura nacional, identificada com elementos do passado. Dessa forma, privilegiavam-se ações de preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural (museus, folclore, arquivos, obras de arte) (FERNANDES, 2013: 183).

Nesse período em que se enfatizaram orientações de políticas culturais focadas na proteção e divulgação do patrimônio cultural selecionado pelos agentes do governo ditatorial, encontrou-se nos elementos simbólicos os meios de estruturar a nação e de despertar uma consciência cívica nos cidadãos através da educação.

1.3. A DIVERSIDADE NA ABRANGÊNCIA DOS BENS CULTURAIS: AS POLÍTICAS PATRIMONIAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Com o fim dos regimes autoritários que atuaram no Brasil, mesmo sob um horizonte ainda nebuloso, teve início um período de reabertura política. Essas feições de redemocratização deslocavam aos poucos aquela narrativa nacionalista para uma narrativa mais democrática na qual o patrimônio ressaltava a diversidade interna de seu povo.

Em Nogueira (2008, p.241) encontramos esse destaque referente a nova atribuição de significado do conceito de patrimônio, com “uma noção de patrimônio que busca abarcar a produção dos esquecidos reforçando seu valor cultural”. Essa noção emerge através de novos sujeitos atuantes no cenário nacional.

Após anos de obscurantismo, legado da ditadura militar, precisamente 21 anos depois e com fortes ideais preservacionistas no Brasil, houve novas possibilidades e abertura de espaços para discussão, fruto da emergência e reivindicação de novos sujeitos ligados aos movimentos populares (FERNANDES, 1993, p. 266).

A narrativa sobre o patrimônio e do que constitui essa categoria institucionalmente altera-se com a gestão de Aloísio Sérgio Barbosa de Magalhães na direção da agência IPHAN (pelo período de 1979 a 1982), e desta forma, se dá início a uma nova política para o patrimônio brasileiro. Nessa nova política se destaca a *noção de bens culturais* e da diversidade cultural mais ampla, propondo um olhar mais antropológico para cultura, que se ramificam em práticas, rituais, saberes e fazeres da cultura popular, uma concepção que se aproximou da recente denominação de “patrimônio imaterial”, levada a cabo pelas políticas patrimoniais brasileiras (POSSAMAI, 2012, p.115; GONÇALVES, 1996, p.52).

Essa narrativa adotada nos discursos de Aloísio Magalhães se aproxima das ideias que haviam sido levantados pelos críticos do Estado Novo. Os modernistas junto das ideias encabeçadas por Mário de Andrade haviam promovido uma concepção de patrimônio mais ampla e plural que abarcassem diversas manifestações do povo brasileiro considerando “diferentes formas de *cultura popular*, uma autêntica identidade nacional, visão pluralista, e de certo modo antropológica, do Brasil e patrimônio pensado como uma *causa*” (GONÇALVES, 1996, p.56).

E essa concepção só encontrou verdadeiro amparo mais tarde, na gestão de Aloísio Magalhães quando foi incorporada aos trabalhos do CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural e da FNPM – Fundação Nacional Pró-Memória (NOGUEIRA, 2008), em que se propunha formular um sistema de referências para coletar, processar e divulgar informações sobre a cultura brasileira. Apesar de não estarem atreladas diretamente a projetos na área de educação, as diretrizes teóricas e conceituais adotadas apontavam para a instauração de parâmetros renovados que interligassem processos educacionais e preservação patrimonial (IPHAN, 2014).

De maneira abrangente, a orientação das propostas de Aloísio Magalhães se dirigia para:

[...] a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação (IPHAN, 2014, p.7).

Esse movimento coincide com o surgimento de movimentos sociais, sobretudo, aqueles ligados à etnia e gênero, com novas configurações sociais e políticas que se consolidaram mais tarde nesse processo de redemocratização e onde ocorre a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Até mesmo a expressão *Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico* é alterada para uma forma mais abrangente, para *Patrimônio Cultural*, e passa a englobar outros valores e manifestações antes não contempladas naquela terminologia (FERNANDES, 1993, p. 266). Nessa abrangência entram novos elementos, como as festas populares, o artesanato, os rituais, os saberes tradicionais, os modos de fazer, as culinárias e costumes regionais etc., que representam os *bens culturais* definidos como:

[...] toda produção humana de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia (GODOY, 1985, p.72).

Em um mundo cada vez mais exposto as tendências homogeneizantes pelo capitalismo globalizado e neoliberal, “é preciso preservar, ou seja, conceder especial atenção à noção de singularidade ou de especificidade local” (ABREU, 2015: p.69). Diante dessa constatação Abreu (2015) detecta uma tendência à chamada *patrimonialização das diferenças*, que tem início na década de 1980, quando se acentuam políticas de cunho preservacionista consolidadas em fóruns internacionais, como por exemplo, a *Recomendação de Salvamento das Culturas Tradicionais e Populares* em 1989, pela UNESCO. Nesse sentido, patrimonializar representava que determinadas escolhas se sobreponham a outras.

Na formação das nações modernas, a noção de patrimônio associou-se à ideia de bem coletivo e público expressando um tipo de sociedade como coletivo de indivíduos e indivíduo coletivo. [...] Patrimonializar passou a significar um processo de escolha de determinados bens ou artefatos capazes de simbolizar ou de representar metaforicamente a ideia abstrata de nação e seus corolários, como a ideia de humanidade (ABREU, 2015, p.67).

Diante dessas reconfigurações sobre os bens culturais no intuito de patrimonializar, vão influenciar diretamente no campo da museologia, pois com o fim da 2ª Guerra e as guerras coloniais, a nova Museologia adquire outros contornos. Com o Movimento Internacional da Nova Museologia (MINOM), que se organizou nos anos 1980, resultou em expressivo aumento dessas instituições de guarda e de memória:

Eco museus, etno museus, museus locais, museu de bairro e de vizinhança, museus comunitários, museus de sociedade e museus de território são algumas das múltiplas expressões que passaram a habitar as páginas da literatura especializada, ao lado de outras mais consagradas como museus históricos, artísticos, científicos [...] (CHAGAS 2007, p.219).

Com esses deslocamentos conceituais evidentes, ampliando os debates em torno da memória e do patrimônio e com o surgimento de novos sujeitos históricos se tornou necessário repensar sobre os silêncios e ocultamentos, entre o que deveria ser preservado e valorizado.

Se o conceito de memória se tornou plural e observamos a proliferação de museus, memoriais, centros de memória, moda retrô presente em documentários, telenovelas, se ouvem novas e outras vozes, apropriações, sentidos, também o conceito de patrimônio cultural se multiplicou e foi ganhando diferentes significados (histórico, artístico, móvel, imóvel, intangível, material, imaterial, paisagístico, genético, etc.) (NOGUEIRA, 2014, p.52).

Esses aspectos culturais mais abrangentes refletiram sobre as legislações educacionais, culturais e ambientais expressas em normativas específicas e resultaram na criação de órgãos governamentais para gerir as respectivas políticas preservacionistas. O deslocamento da centralidade narrativa e da ampliação da noção de patrimônio abrangendo diversas manifestações culturais de âmbito nacional estão enfatizadas nos artigos 215 e 216 da Constituição Brasileira de 1988, que assim o definem:

Artigo 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

§1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§2. A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Artigo 216. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

No campo ambiental a Lei Federal nº 6.938/81 institui a Política Nacional de Meio Ambiente e as Resoluções do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA 001/1986 e CONAMA 237/97¹³ – que tratam da obrigatoriedade do licenciamento ambiental, incluindo entre as medidas compensatórias a realização de pesquisas em comunidades atingidas e sítios arqueológicos, bem como ações de educação patrimonial e a criação de instituições de guarda.

Contemporaneamente, na área educacional, a Lei nº 11.645/08 passou a incluir no currículo de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, uma conquista para um ensino aprendizagem mais amplo e diverso, abrangendo elementos das culturas nativas e afros e não apenas o eixo eurocêntrico.

Há ainda os órgãos governamentais específicos para administração e/ou gestão das políticas preservacionistas em voga, com destaque a nível estadual a Fundação Estadual de Proteção Ambiental – FEPAM e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Estadual – IPHAE/RS. De abrangência

¹³ RESOLUÇÃO CONAMA nº1, de 1986 dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental, com destaque ao Art. 6º, Item I, c) o meio socioeconômico [...] destacando os sítios e monumentos arqueológicos, históricos culturais da comunidade [...]. Fonte <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=23>> Acesso em 28/10/17. RESOLUÇÃO CONAMA nº237, de 1997 dispõe sobre a revisão e complementação dos procedimentos e critérios utilizados para o licenciamento ambiental. Fonte <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=237>> Acesso em 28/10/17.

municipal, no município de Erechim ocorreu a criação do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural – COMPHAC¹⁴, em 2007.

No estado do Rio Grande do Sul as incursões de registro do patrimônio cultural tiveram início no meio rural, mas cresceram e se consolidaram no meio urbano. A maior parte dos bens tombados no estado, por exemplo, localizam-se na região metropolitana de Porto Alegre e na região da colonização italiana. Conforme Meira (2008) o acervo considerado patrimônio histórico e artístico nacional no estado é relativamente recente. Das guerras e revoluções do século XIX no estado, em especial a Guerra dos Farrapos, resultaram a exaltação aos heróis relacionados à figura do gaúcho guerreiro, da liberdade, da luta e do patriotismo alinhadas ao mito do herói nacional, elementos que estão presentes na historiografia oficial. As ações preservacionistas no estado refletiam a atuação centralizada e institucionalizada do SPHAN. Em dado momento, a partir do final dos anos 1980, evidenciaram-se os tombamentos nas áreas de imigração em vista da política que buscava promover e reconhecer o mosaico da formação cultural brasileira. Como exemplo mais significativo consta o casario remanescente no município de Antônio Prado, um representativo da arquitetura popular da imigração italiana formando um centro histórico que veio a ser tombado pelo IPHAN em 1987.

Constata-se, desta forma, critérios que privilegiaram inicialmente a proteção a bens edificados e o tombamento pela atribuição de valor histórico a patrimônios representativos de determinados períodos e feitos históricos.

1.3.1. O contexto de inserção da Educação Patrimonial no cenário nacional

Nessa conjuntura anteriormente abordada localizamos a introdução oficial da expressão “Educação Patrimonial” no contexto nacional brasileiro. Inicialmente inserida em práticas educativas atribuídas a instituições museológicas, arquivistas e aos monumentos nacionais, a expressão foi

¹⁴ Lei nº 4.176, de 08 de agosto de 2007 cria o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural como órgão de cooperação governamental que tem como finalidade auxiliar a Administração Municipal nos assuntos pertinentes. A lei foi sancionada na segunda gestão do Prefeito Eloi João Zanella (2005/2008). Fonte <www.pmerechim.rs.gov.br> Acesso em 20/10/17.

apresentada em 1983, na ocasião do *1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, que ocorreu no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Abarcava a metodologia inspirada no modelo da *Heritage Education* que surgira na década de 1970 na Inglaterra e nos Estados Unidos como uma iniciativa pedagógica destinada a formar professores para o uso de objetos patrimoniais no ensino escolar (DURBIN, MORRIS & WILKINSON, 1990). No Brasil, a educação patrimonial surge como modalidade formativa direcionada para a conservação do patrimônio histórico, cultural e artístico (SILVA; MORAES, 2016b).

Daquele seminário foi originado em 1996 o *Guia básico de Educação Patrimonial* (HORTA, 1999), uma publicação que se tornou o principal material norteador das ações educativas direcionadas pelo órgão IPHAN. A educação patrimonial, inicialmente esteve na pauta da produção da modernidade, da cidadania e da educação pública no Brasil (SILVA, 2016). Em termos conceituais carregou em seu bojo a ideia de um trabalho educacional centrado no patrimônio cultural e como um instrumento de *alfabetização cultural* (HORTA, 1999) que supostamente possibilitaria “aos sujeitos uma leitura do mundo através da cultura”. Esteve atrelada à ideia de práticas conscientizadoras, desconsiderando, a princípio, a visão de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Os objetivos das práticas de educação patrimonial estavam direcionados para a conservação do patrimônio, pautada em ideologias de formação de um imaginário nacional, os quais basicamente se referiam aos remanescentes do período colonial (DIAS, 2015; POSSAMAI, 2015; IPHAN, 2014).

A expressão importada visava constituir-se como uma metodologia, um gesto inaugural, de uma prática e de uma reflexão que se vinculariam ao campo do patrimônio cultural. A expressão teve laços de origem e ligação com os museus, espaços onde os processos educativos voltados para o patrimônio emergiram.

Nesse contexto a educação patrimonial foi inserida nos debates em torno das atividades e ações desenvolvidas nos museus e foi engendrada como uma:

[...] proposta metodológica e um tipo de ação social, de microação, como diria Habermas, que procura tomar os bens culturais como fonte primária de um trabalho de ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas, provocando a afetividade bloqueada, promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando e/ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais ameaçados de extinção [...] desenvolvida na escola, nos sistemas de educação formal e não formal, com crianças e adultos [...] (HORTA, 2000, p.35).

Cabe destacar que o modelo tinha raízes em um contexto muito diferenciado do Brasil. Na Inglaterra esse modelo buscava o incremento de ações educativas que estavam centradas em um patrimônio já inserido em uma cadeia de procedimentos museológicos devotados à coleta, documentação, conservação e comunicação desse patrimônio (BRUNO, 1997).

Deste modo, Wichers (2011, p.56) constrói reflexões sobre essa relação entre museu e educação, no período dessa primeira metade do século XX, onde detecta uma pedagogia de museu associada com ideias de educação escolar e permanente. As ações educativas partiriam de “uma premissa de que existia um conhecimento/verdade a ser transmitido, no âmbito de uma teoria de aprendizagem que considerava o indivíduo de forma passiva”. Essa função educativa dos museus se acentuou no período pós Segunda Guerra com a influência das ações direcionadas pela agência internacional UNESCO.

Carneiro (2009) avalia os primeiros trabalhos educativos em museus no Brasil associados ao *movimento escolanovista* e analisa o início dos debates sobre a Educação Patrimonial, mencionando que:

Os museus brasileiros envolveram-se menos com as práticas de educação popular e mais com projetos e propostas europeias ligadas às discussões acerca da educação permanente e com forte vínculo às ideias escolanovistas, estes mais relacionados ao campo da educação escolar (CARNEIRO, 2009, p.39).

Conforme define Nora (1993) porque habitamos um tempo sem memória, edificamos lugares em sua substituição, e desta forma os *lugares de memória* representam símbolos atuantes na construção da memória social, através de sua associação a eventos expressivos da história coletiva, passando de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um patrimônio reivindicado, de um patrimônio visível a

um patrimônio invisível e de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário (POSSAMAI, 2013: p. 160).

Chagas (2004, p.144) define que

[...] as reflexões e práticas educacionais desenvolvidas por diferentes profissionais [...] que tomam como ponto de partida a relação dos indivíduos e grupos sociais com o patrimônio cultural (material e imaterial) fazem parte desse abrangente campo da educação patrimonial.

Ambos, Educação e Patrimônio, enquanto campos de enfrentamento político-ideológico (SCIFONI, 2012) necessitam de constantes reflexões críticas e teóricas. Conforme Cerqueira (2005, p.98) o próprio termo '*alfabetização*' traduziria a dificuldade do Estado em lidar com a diversidade cultural, indagando "quem seria o analfabeto cultural que a educação patrimonial deseja educar?" e desta forma, demonstrando a dualidade sobre o quanto a educação patrimonial poderia tanto ser usada para afirmar a dominação social vigente como para desenvolver o senso crítico para compreensão da diversidade cultural.

Nessa afirmativa, Sivieiro (2014) considera que, cada pessoa ao atribuir sentido ao mundo em que vive, carrega consigo o seu patrimônio cultural individual e aquele construído e apreendido coletivamente em um processo de aprendizagem de interação com o seu meio e com outros indivíduos, aquele patrimônio legitimado pela sociedade, participando de atos educativos, dentro ou fora do ambiente escolar.

Nessa mesma linha Fernandes (1993) aborda a ligação do processo educativo com a utilização das instituições culturais, ou seja, os *lugares de memória*, com o objetivo de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação de determinados bens culturais:

A Educação Patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões atinentes ao Patrimônio Cultural, que compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de disciplinas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do Patrimônio Histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educandos e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do Patrimônio Cultural, de forma a habilitá-los a

despertar nos educandos e sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema (FERNANDES, 1993, p.274).

A Educação Patrimonial “extrapolou as experiências museais ao tornar-se um campo de atuação em instituições de cultura, memória e sociais” (ANJOS, 2016, p.77), atingindo os campos formais de educação, que abordam diferentes aspectos da cultura como importante eixo cognitivo para formação de identidades e cidadania. Destaca-se nas matrizes de competências e habilidades estipuladas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em seus exames nacionais para História e Geografia, a de compreender a importância do patrimônio cultural e suas relações com a organização da sociedade (ANJOS, 2016).

Através da educação patrimonial elaboram-se inúmeras ações que passaram a ocupar um espaço em políticas públicas estratégicas do campo educacional e foram alvo de interesse e investimento do IPHAN. Nesse contexto, a educação patrimonial se tornou um item obrigatório em emissões de laudos ambientais e EIA RIMA¹⁵ nos procedimentos de licenciamento ambiental no Brasil. A Portaria IPHAN nº 230/2002 trata da primeira determinação legal que estabelece a obrigatoriedade da “Educação Patrimonial” em projetos arqueológicos, entretanto, sem um detalhamento dessas práticas. Com a Instrução Normativa nº 01/2015¹⁶, que revogou a Portaria nº 230/2002, consta a obrigatoriedade do “Projeto Integrado Educação Patrimonial”, no qual a equipe de profissionais a desenvolver o projeto deve ser multidisciplinar.

Um dos desafios relacionados a Educação Patrimonial no cenário brasileiro está na dificuldade em lidar com o fato de que a população nem sempre, ou raramente, se identifica com aquele patrimônio cultural nacional, desconhecendo-o e não se reconhecendo nos bens institucionalizados pelo

¹⁵ O Estudo de Impacto Ambiental e seu respectivo Relatório de Impacto Ambiental são documentos técnicos que avaliam os impactos ambientais significativos e indicam medidas mitigadoras correspondentes. São instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente e foi instituído pela RESOLUÇÃO CONAMA Nº 001/86, de 23/01/1986 (já mencionados).

¹⁶ IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Instrução Normativa Nº1, de 25 de março de 2015. Estabelece procedimentos administrativos a serem observados pelo IPHAN nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe.

Estado. Esse processo deriva da escassa participação social nos processos que elegeram e geriram esse patrimônio historicamente (ANJOS, 2016).

Desta maneira se consolidam ações, práticas e projetos nas últimas décadas que se utilizam da Educação Patrimonial para o fortalecimento do caráter público do patrimônio bem como a identificação e reflexão sobre laços de memória com significantes coletivos e portadores de referências dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

1.3.2. A ampliação da noção de patrimônio cultural no contemporâneo e as consequentes problemáticas

Em estudo desenvolvido em perspectiva interdisciplinar através de uma experiência de educação patrimonial com estudantes, Delgado & Oliveira (2008) trazem o viés de que tanto na pesquisa histórica quanto no ensino de história, o *patrimônio* necessita serem desnaturalizado e historicizado, concebendo que os bens monumentalizados e tombados, reconhecidos por instituições culturais como *patrimônio nacional* não são dados naturais, mas sim produtos das práticas culturais que os produzem (DELGADO & OLIVEIRA, 2008:138). Diante disto, Carsalade (2011) destaca que a preservação não está na capacidade de um bem permanecer como está, mas em sua capacidade de acompanhar e se reinventar com as mudanças socioculturais que acompanham a sociedade. Essas perspectivas contemporâneas sugerem que o patrimônio precisa manter-se “vivo”, trazendo estes debates para além da ideia de conscientização preservacionista no campo de ação da educação patrimonial.

Durante longo período da história tudo o que esteve associado à ideia de patrimônio estava ligado aos monumentos e objetos materiais, representantes e pertencentes a determinados grupos sociais. Na contemporaneidade surgem novas configurações no campo das representações culturais, dos bens de valor simbólico e dos patrimônios imateriais que trouxeram ressignificações de conceitos e práticas.

Os espaços educativos de inserção para onde foram direcionadas políticas de educação patrimonial não estão alheias ao debate em torno do

reconhecimento de grupos sociais e identidades culturais. Às ações da educação patrimonial suscitou-se a busca de informações das memórias esquecidas, das que foram silenciadas, dos saberes escondidos, das histórias não contadas, dos grupos sociais invisibilizados e marginalizados.

Os deslocamentos, as rupturas e as novas demandas passaram a ser perceptíveis a partir do século XXI apontando saltos qualitativos resultantes da abrangência dos bens culturais advindo das políticas sobre patrimônios imateriais ou intangíveis¹⁷, que remetem a explosão patrimonialista em uma progressiva consolidação do patrimônio histórico-cultural (NOGUEIRA, 2017). Nesse sentido, ressalta-se a 32ª Assembleia Geral da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, da UNESCO (2003), que instituiu a noção de patrimônio cultural intangível, associado diretamente à *memória social* e remetendo à categoria da *identidade*.

No contemporâneo brasileiro o que constitui o patrimônio cultural não se limita apenas aos objetos históricos e artísticos (CANCLINI, 1994), monumentos do passado ou simbolizados por pedras e metais preciosos. Integra esse rol as produções artesanais com argila, com a madeira, com capim, com a palha, com a areia, abarca as manifestações culturais “vivas” como festas, saberes, danças e conhecimentos tradicionais adicionando novas características e demandas ao que é considerado como patrimônio. Das igrejas barrocas, às formas de expressão de arte da capoeira, dos monumentos arquitetônicos imponentes do período colonial aos dossiês sobre a cultura indígena se detectam as dimensões valorativas atribuídas a determinados patrimônios que representam diferentes graus de simbolismo para diferentes esferas da sociedade¹⁸. Esses reconhecimentos foram ocasionados pelas demandas por patrimonialização advindas de grupos populares e tradicionais, antes silenciados e não reconhecidos (ABREU, 2015).

¹⁷ Decreto nº 3.551/2000 que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, no qual o registro e inventário sistemático dos ofícios e modos de fazer tradicionais, formas de expressão (musicais, cênicas, literárias, lúdicas), lugares onde se concentram ou se reproduzem práticas culturais e celebrações coletivas são algo de ações ou projetos de salvaguarda. (IPHAN, 2014)

¹⁸ Localizamos as primeiras manifestações para abrangência da diversidade com o reconhecimento de culturas tradicionais, indígena e afro-brasileira no âmbito nacional, a constar: em 1986 o tombamento do terreiro de Casa Branca, em Salvador; em 1987 o tombamento do casario da imigração italiana em Antônio Prado (primeiro que não possui origem portuguesa) e ainda, como registro de Bens de Natureza Imaterial, em 2000, a arte gráfica *kusiwa* dos povos indígenas *Waiãpi*, do Amapá (SILVA, MORAES, 2016b).

Novos elementos, portanto, são trazidos para discussão no início deste século. A diversidade cultural é enfatizada pela UNESCO quando em 2001 publica a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, na qual se propõe a auxiliar como *ferramenta de humanização*. As influências exercidas por este órgão e documentos publicados resultaram, em escalas nacionais, nas diversas orientações sobre políticas públicas a favor da diversidade cultural.

Entretanto, nem sempre ocorre a dimensão de representatividade de determinados grupos, mesmo nos casos em que as comemorações não consagram a *apropriação* dos bens de outros povos, ocultam a heterogeneidade e as divisões daqueles que são representados. “Ainda que o patrimônio sirva para unificar uma nação, as desigualdades em sua formação e apropriação exigem estudá-lo também como espaço de luta material e simbólica entre as classes, as etnias e os grupos” (CANCLINI, 1997, p.195).

Nesta perspectiva de análise se não conhecemos os modos como os sujeitos se apropriam dos patrimônios instituídos pelo Estado, dificilmente políticas patrimoniais contemplarão a voz desses sujeitos nos projetos de remodelação ou preservação do que é considerado patrimônio (POSSAMAI, 2013, p.95). Esse conceito de *apropriação* (CHARTIER, 2009) pode ser considerado positivo, trazendo ainda a ideia de resistências, ressignificações e rearranjos, pois é possível perceber que há diferentes modos de apropriação do que se convencionou patrimônio seja no âmbito das políticas públicas ou dos saberes científicos (POSSAMAI, 2013, p.89-90).

No entanto, destas novas demandas acirradas pelas disputas por visibilidade e reconhecimento surgem problemáticas, como a *mercantilização da cultura*, notadamente no crescimento da indústria do turismo. A cultura como mundo e como mercado (LIPOVETSKY, 2011) adquirem evidência e importância econômica, por exemplo, no reconhecimento de determinados bens culturais e naturais através de selos de patrimônio da humanidade que foram atribuídos pela UNESCO (ABREU, 2015, p.71).

A cultura nessa era hipermoderna passou por transformações em sua significação, conforme destaca Lipovetsky (2011, p.24), tomando centralidade tanto na vida econômica como nos debates nacionais e internacionais, “foco de dissensões e de enfrentamentos múltiplos, assim como um domínio cada vez mais politizado”. Ao passo que, ao mesmo tempo estaria diante do momento

em que a esfera comercial se torna hegemônica, que as forças do mercado invadem a quase totalidade dos aspectos da existência humana, incluindo a comunicação, as viagens, as artes, a gastronomia, as atividades lúdicas, a música, o tempo livre, a convivência e também o patrimônio. E dessa forma, Lipovetsky (2014, p.111) constata que “o capitalismo cultural transforma áreas inteiras da vida em experiências mercantis” em seus mais amplos aspectos.

Dessa articulação e uso do patrimônio cultural com a intensificação para o turismo, governos do mundo todo passaram a explorar, através dos eventos da chamada indústria cultural, inserindo a fruição do patrimônio histórico e cultural (NOGUEIRA, 2017, p.36). Nesse sentido, Nogueira (2017, p.44) desenvolve uma reflexão crítica sobre a cultura na chamada pós-modernidade, interpretando-a sob a influência do neoliberalismo por pelo menos às últimas três décadas. Atribuí “ao poder do capital e da lógica mercadológica a impregnação do sentido econômico às imagens e artefatos culturais”. E ainda enfatiza que a defesa da preservação do patrimônio cultural estaria “concebida em seu potencial de vinculação às lutas sociais por direitos universais e da necessária relação entre ciência, tecnologia, arte e ética (...)”.

Nessa era tecnológica é evidenciada uma das problemáticas que está centrada nas indústrias culturais e se refere à redistribuição maciça de bens simbólicos tradicionais pelos canais eletrônicos de comunicação. “Milhões de pessoas nunca vão a museus, ou só ficam sabendo de passagem do que exibem através da escola, hoje veem programas de televisão graças aos quais esses bens entram em suas casas” (CANCLINI, 1997, p.197).

A temática abordada em Velozo (2006, p.445) se refere ao “campo de lutas simbólicas existentes no interior de toda a sociedade ou grupo social” gerando importantes reflexões entre o poder local e o patrimônio cultural. Como resultado de uma produção coletiva, “o patrimônio cultural garante a própria legitimidade, ausentando-se quando sua apropriação serve a interesses políticos, patrimonialistas ou privatistas”.

Como já observado, a crítica de Velozo (2006) enfatiza o intenso processo de mercantilização da cultura que ocorre na sociedade contemporânea, denunciando o perigo da transformação dos bens culturais em obsoletos objetos de consumo. “Tornar o patrimônio um fetiche, considerar apenas o seu produto objetivado é um risco palpável diante da sociedade de

consumo e da modernidade líquida¹⁹ (BAUMAN, 2001). Nela o fragmento, a aparência e o individualismo imperam” (VELOZO, 2006, p.439). Ocorre que, o consumo cultural de massa permitiu a diversos grupos sociais um acesso mais igualitário aos equipamentos culturais, contudo, acabou por banalizar e simplificar as manifestações culturais como bens consumíveis.

O colecionismo, a indústria do turismo, a mercantilização desenfreada são algumas das armadilhas do fetichismo, em especial em relação ao patrimônio imaterial, fazendo com que nesse processo se perca o sentido da coletividade.

No âmbito deste capítulo abordamos determinadas fontes interpretativas e teóricas na tentativa delinear algumas noções do percurso histórico no qual esses termos, como patrimônio, memória, monumento, identidade e cultura se entrelaçaram, seja nas alterações narrativas, nas sucessivas adequações de sentido, conforme conveniente a determinado poder político, social ou econômico. Essas expressões, enquanto categorias, não se encerram em determinações tão simples, pois se caracterizam pelas constantes transformações.

¹⁹ A era da modernidade líquida (BAUMAN, 2001) é uma metáfora que ilustra a velocidade e a facilidade com as que mudanças são adaptadas, moldadas e como a forma de vida moderna é permeada pelo estado temporário das relações sociais. As transformações ocorrem em todos os âmbitos da vida.

2. POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Há uma gama de estudos com perspectivas institucionais oficiais e abordagens com reflexões acadêmicas avaliando orientações e discursos relativos às políticas direcionadas para o Patrimônio Cultural.

Os fóruns internacionais e vias de comunicação entre sociedade e governo se tornaram importantes elementos que relacionaram a temática da educação patrimonial como um campo estratégico no âmbito do plano de uma *Política Nacional de Patrimônio Cultural*, fortalecido com a institucionalização da Ceduc (Coordenação de Educação Patrimonial). No intuito de viabilizar um diálogo e intensificar os processos participativos, a Ceduc lançou os *Macroprocessos Institucionais*, estabelecidos com princípios de participação comunitária, “da intercessão sobre todos os processos de patrimonialização, do entendimento dos espaços territoriais como espaços educativos, e da intersectorialidade das políticas públicas por meio de sistema de rede” (THOMPSON; SOUZA, 2015, p.159-160).

Através desses macroprocessos, que foram estruturados através de eixos temáticos, objetivaram a incorporação do tema do *patrimônio cultural* no sistema de educação formal. O IPHAN, em parceria com o Ministério da Educação, criou uma linha temática no Programa de Extensão Universitária (ProExt) e a inclusão da atividade de Educação Patrimonial no Programa Mais Educação (sobre o qual examinaremos mais detalhadamente na sequência do texto). Outro eixo de atuação criava meios para normatizar e compor critérios para as diversas atividades e ações educativas que são designadas como educação patrimonial (THOMPSON; SOUZA, 2015).

Desde os anos 2000 o IPHAN realiza incursões no sentido de estruturar e consolidar trabalhos e ações educativas voltadas para o conhecimento e a preservação do Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014). No Brasil determinados marcos programáticos relativos à Política de Educação Patrimonial vem sendo consolidadas em encontros, seminários e culminando em publicações que norteiam essa política.

A Carta de Nova Olinda, em *Casas do Patrimônio* de 2009²⁰, propunha como objetivo avaliar a atuação das primeiras incursões Casas do Patrimônio e elaborar diretrizes comuns para seu funcionamento, bem como realizar proposições ao IPHAN para que fossem criados instrumentos legais que assegurassem a sustentabilidade da proposta. Dentre as estratégias para concretização dos objetivos estão a “Educação Patrimonial como tema transversal e interdisciplinar” e o “envolvimento das instituições educacionais formais e informais nos processos de Educação Patrimonial” (IPHAN, 2014, p.45).

No I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural que também aconteceu em 2009, na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais foram apresentados e debatidos os desafios, as estratégias e experiências para uma gestão do Patrimônio Cultural.

No evento que debateu a “*Educação Patrimonial: perspectivas de inserção na educação formal*” foram projetados os nove (9) pontos que abordam as seguintes estratégias: 1) Desafios para a formulação da Política Nacional de Educação Patrimonial; 2) Desafios para a estruturação do Sistema Nacional, no que concerne à temática da Educação Patrimonial; 3) Potencialidades para a formulação da Política Nacional de Educação Patrimonial; 4) Potencialidades para a estruturação do Sistema Nacional, no que concerne à temática da Educação Patrimonial, com destaque ao item b) A premissa de construção coletiva do conhecimento que permeia o conceito de Educação Patrimonial como ferramenta de articulação institucional (IPHAN, 2014, p.60); 5) Parcerias estratégicas para a formulação da política nacional no campo da Educação Patrimonial; 6) Parcerias estratégicas para a estruturação do Sistema Nacional, no que concerne à temática da Educação Patrimonial; 7) Constam os objetivos para os próximos dois anos de atuação, nos quais

²⁰ A *Casa do Patrimônio* tem por objetivo constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do Patrimônio Cultural (CARTA DE NOVA OLINDA, 2009). Na ocasião desse encontro se reuniram representantes e colaboradores do IPHAN e das Casas do Patrimônio: do Centro de Referência do Samba de Roda de Santo Amaro, Bahia; da Casa da Baronesa, Ouro Preto, Minas Gerais; da Casa do Patrimônio de Iguape, São Paulo; da Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe, Nova Olinda, Ceará; da Casa do Patrimônio de João Pessoa, Paraíba; e da Casa do Patrimônio de Recife, Pernambuco. Estas instituições constituem importantes núcleos de trabalho que promovem ações educativas voltadas ao patrimônio.

destacamos a “criação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial”; 8) Ações estratégicas a serem implementadas entre 2010 a 2014, dentre elas destacamos o item d) construção de instrumentos de monitoramento e avaliação dos impactos gerados pela inclusão do tema “Educação Patrimonial” nas matrizes curriculares; e 9) Ações estratégicas que deveriam ser implementadas em 2010, dentre elas considerando as perspectivas de colaboração de saberes, protagonismo dos atores locais e participação da comunidade de forma integral.

O texto base para uma política nacional no âmbito da Educação Patrimonial consta no *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial* que ocorreu em 2011, em Ouro Preto, Minas Gerais. Nesse fórum elaboraram-se os três eixos temáticos a partir das discussões e formularam-se as diretrizes e ações: “Perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória”; “Educação Patrimonial: participação social e sustentabilidade” e “Educação Patrimonial, espaços educativos e cooperação”.

Esses encontros e seminários, documentados e sistematizados em 2014 pelo IPHAN, através da Ceduc, culminaram com o lançamento da publicação *“Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”* (FLORÊNCIO et al., 2014). Essa publicação explicita a posição oficial do Instituto, almejando orientar as atividades das unidades do órgão de outras instâncias governamentais e da sociedade civil (IPHAN, 2014).

A mais recente publicação *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação* (IPHAN, 2016, p.5-7) destinada ao público em geral, foi desenvolvida como ferramenta para possibilitar a discussão sobre o patrimônio cultural e “estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais”. Desta forma, tal material é considerado uma demanda de organização da sociedade civil, para além dos programas e projetos institucionais como um “exercício de cidadania e participação social”.

Observamos que a ideia desse inventário se baseia na proposta do INRC (2012) para reconhecer, organizar, fotografar, difundir e documentar referências e manifestações culturais através da participação da sociedade, para além daquelas reconhecidas institucionalmente.

2.1. PROJETOS DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS

Em análise crítica das sociedades contemporâneas Ribeiro (2005) constata uma subordinação da vida social à econômica, do espaço público sucumbindo aos interesses individuais e privados. Problematiza o que chama de *país pela novela*, expondo que nós, os brasileiros, conviveríamos mal com o próprio passado, preferindo não motivar o exercício de outra memória social que não uma “enquadrada” ou “forjada”.

Na sociedade contemporânea, baseada em um modo produção privada, o lugar das políticas públicas acaba por se encaixar em dois modelos que norteiam as ações estatais. De acordo com Neves (2002) se trata da política econômica, atrelada ao movimento do mercado, e a política social. Estas foram resultantes das necessidades da produção e reprodução da força de trabalho, dando ênfase ao capital, mas também se apresentam como ações para redistribuição de benefícios na tentativa de reduzir as disparidades sociais.

No Brasil houve uma série de reformas educativas que tiveram início com o surgimento das políticas de cunho neoliberal, por volta de 1980 e evidenciadas em 1990 (GENTILI, 2012), as quais vão influenciar e determinar os principais eixos norteadores da educação brasileira. Conforme Frigotto (2014, p.80), a perspectiva neoliberal, nos planos teórico e filosófico, direciona para uma educação regulada pelo caráter do mercado, “concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo”.

Deste modo, o campo das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil contemporâneo vem assumindo novas direções desde esse último período (NEVES, 2002). Essas direções foram apontadas para a universalização do ensino fundamental e para a erradicação do analfabetismo, entretanto, deveriam vir acompanhadas da melhoria nos resultados da aprendizagem escolar (COSTA; ROSA, 2014).

A expressão difundida pelos sujeitos envolvidos com o sistema educacional se volta enfaticamente para a *qualidade do ensino*. Essa pauta é advinda de acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos* que encontra na “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*” o

seu principal marco de definição. Essa Conferência ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tomando atenção de órgãos internacionais (como o Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)). Esse marco norteou as principais políticas educacionais para os países em desenvolvimento (LIBÂNEO, 2012).

Entretanto, em Libâneo (2012, p.15) localizamos argumentos quanto aos vínculos e impactos negativos dessas reformas com influências das políticas neoliberais. Sob “as premissas pedagógicas humanistas estariam assentados interesses economicistas e que resultaram em tendências polarizadas em relação à escola”. Este modelo educativo privilegia uma “escola para ricos que se pauta sobre o conhecimento, a aprendizagem e tecnologias” e uma “escola para pobres que visa o atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de acolhimento e integração social”. Isto distorce em absoluto os objetivos da escola e os tornam apenas meios para satisfação das necessidades básicas e mínimas de aprendizagem e de aquisição de competências. Trata-se de uma lógica de educação econômica e de preparação para o mercado de trabalho com raízes mais profundas do que aparentam.

Esse estudo sinaliza que nas reformas no campo educativo empreendidas no mínimo nos últimos vinte anos, foram efetivadas as influências das políticas neoliberais no Brasil. No governo de Itamar Franco (1992-1995) tem origem o primeiro documento resultante da influência da Declaração e das demais conferências internacionais, o chamado Plano Decenal de Educação para todos (1993 – 2003) que destacava a preocupação da comunidade internacional com esse novo cenário social advindo da sociedade da informação e, desse modo, assegurar a jovens e crianças conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem a suas necessidades elementares (MENEZES, et al., 2001). Embora a execução do plano tenha sido prejudicada pelo avanço neoliberal, já carregava em seu bojo uma proposta economicista e tecnicista ao promover aprendizagens preparatórias para o mundo do trabalho.

Essa proposta se concretiza no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e é mantido sob novos aspectos no governo de Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2006; 2007-2010). De acordo com Zapletal (2017) na gestão do governo de Lula, embora com concepções bem distintas, se mantiveram e foram ampliadas as políticas e programas, com foco na inclusão. Nesses últimos períodos localizam-se a maioria das medidas vinculadas a reforma na educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros (FUNDEF, FUNDEB), ensino a distância, sistema nacional de avaliação, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, a escola de nove anos, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) (Libâneo, 2006), e ainda a própria ideia de escola em tempo integral, da qual é resultante o Programa Mais Educação.

Durante os oito anos de gestão do governo Lula foram absorvidos essas ações organizacionais e curriculares, incluindo ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores à distância, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, e ainda o aprimoramento dos sistemas de avaliação na escala do ensino fundamental e superior (LIBÂNEO, 2012, p.22).

A emergência em tempos atuais, conforme alerta Ribeiro (2014), da 4ª agenda democrática, desafia os governantes a constituir políticas públicas que impactem e atendam os aspectos mais básicos para população: como o transporte, a educação, a saúde e a segurança públicas de qualidade, com principal destaque para a educação e a cultura política brasileira, que há muito tempo estiveram precarizadas, carentes dos investimentos necessários. Nesse sentido, ainda constitui um desafio.

Os reflexos das influências neoliberais na educação adquirem maior visibilidade e com mais ênfase após o golpe parlamentar da gestão de Michel Temer. A partir de 2016 assistimos a imposição de uma série de reformas conservadoras, como a do Ensino Médio através de uma Medida Provisória²¹.

²¹ Medida Provisória nº746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio), atualmente transformada em norma jurídica, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando outras leis, como a LDB. Destaca para a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática, restringindo outras áreas, dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas do conhecimento, as competências,

Essa Medida alterou a estrutura do sistema educacional para uma formação técnica e profissional nessa etapa, seguindo a lógica de uma preparação dos jovens para atender as demandas profissionais do mercado de trabalho.

Conforme já alertava Nóvoa (2009 *apud* Libâneo, 2012, p.20) a “escola assumiu características de uma empresa, com conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho”. A avaliação do rendimento escolar passou a ser medida quantitativamente, independente do processo ou forma de aprendizagem, e ainda, a aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania que favorecia um ideal de solidariedade e participação no cotidiano escolar. O autor alerta para um “transbordamento de objetivos”, em um sistema em que foram privilegiados objetivos assistenciais em vez de objetivos de aprendizagem.

O discurso sobre qualidade (como critério mercantil) é a expressão de determinadas opções políticas de cunho claramente conservador em voga no cenário latino-americano contemporâneo (GENTILI, 2012, p.117) que foram transpostas ao campo das políticas educacionais e das relações pedagógicas. Nas primeiras décadas do século XXI identificamos os reflexos diretos dessas políticas educativas empreendidas, com o ensino fundamental praticamente universalizado e a melhoria nos resultados e qualidade na aprendizagem escolar ainda permanecendo como um dos discursos em voga. No intuito de sustentar este discurso é dado início a uma série de políticas públicas, que através de programas e projetos, visam à ampliação da jornada escolar e oferta de educação integral, com a proposta de ser ampliada a toda a rede básica de educação.

Uma ideia comum encontrada dentre os discursos sobre ampliação de jornada e tempo integral, Zapletal (2017, p.52) aponta “para o fato de a educação escolar ser compreendida como condição para a emancipação dos sujeitos escolares”.

Cabe mencionar que a temática da educação integral tem raízes antigas, arraigada de algum modo na cultura escolar da elite brasileira. Esse debate assumiu um caráter público como reflexo do movimento da Escola Nova,

habilidades e expectativas de aprendizagem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda tramita em discussão.

nascido no final do século XIX e início do século XX com ideários políticos descontínuos em uma busca por educação pública de qualidade e igualitária. (LIMA JUNIOR; TAUCHEN, 2016).

Constam em documentos que legislam sobre a educação integral a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), especificamente o Art. 34, com indicações a ampliação da jornada escolar; a Lei nº 10.172/2001, que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) objetivando entre suas metas ampliar a jornada escolar; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.094/2007, que versa especificamente sobre o antes mencionado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (COSTA; ROSA, 2014, p.87-88).

No bojo das propostas e estratégias de ampliação da jornada escolar e promoção da educação pública em tempo integral está a Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação²², como normativa. O destaque mais concreto das ações do Estado, indutor de políticas públicas, ocorre com a implantação do Programa Mais Educação a nível nacional (LECLERC, 2014).

Observamos um cenário político norteando a educação pública brasileira com forte influência das políticas neoliberais. Para este contexto de estudo é importante problematizar os dilemas sobre como e de que forma estão imersos leis e projetos considerando interesses econômicos e que, ao mesmo tempo, garantem investimentos na educação pública.

²² BRASIL, **Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação**, Diário Oficial da União, 26 de julho de 2014.

2.2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA²³ ESTRATÉGICA – AS BASES LEGAIS E OS APORTES TEÓRICOS.

O Programa *Mais Educação* foi incluído em um contexto dos programas governamentais brasileiros no campo da educação e da assistência social, a partir da segunda gestão do governo Lula, teve continuidade no governo Dilma Roussef (2011 – 2014), e passou por reformulações após o golpe político em que assume a gestão de Michel Temer (2016 – 2018).

O Programa *Mais Educação* consiste em uma estratégia, a nível nacional, de ampliação da jornada escolar diária e organização curricular em uma perspectiva da Educação Integral, resultante de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura (MinC), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério do Esporte e as secretarias estaduais e municipais de educação desde o ano de 2008. Esta estratégia na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro articulou setores da política social configurando-se, assim, uma política intersetorial. O programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem sido aderido prioritariamente pelas escolas em situação de vulnerabilidade social ou que apresentam baixos desempenhos registrados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), (MOLL, 2009; 2012; LECLERC, 2014; SILVA, 2014e) especialmente naquelas escolas situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades que necessitam de uma convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (MEC, 2009).

Ao longo da trajetória de inserção o Programa *Mais Educação*, este ficou atrelado a duas secretarias ligadas ao Ministério da Educação. Inicialmente à *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD/MEC), no período entre 2007 e 2010, nas ações da Diretoria de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria de Educação Básica, integrando ações da Diretoria de Currículo e Educação Integral (LECLERC, 2014, p.54). O Programa nasce da perspectiva de formulação da política nacional de educação básica e inicialmente acolhe as instituições escolares que

²³ A expressão “políticas públicas” tem origem das ciências políticas e pode designar tanto o conjunto de ações, que expressam a orientação estratégica e política do Estado pelo próprio Estado em atividades diretas de produção de bens e serviços como também as atividades de regulação de outros agentes econômicos, tendo em vista o atendimento do bem comum (BERNARDONI; SOUZA; PEIXE, 1998 apud XERXENEVSKY, 2012, p.25-26).

apresentam baixos índices de desenvolvimento e que se localizam em áreas de vulnerabilidade social.

O Programa Mais Educação, por meio de diferentes redes de ensino favoreceu o compartilhamento de um quadro conceitual e empírico acerca da necessidade de formulação da política nacional de educação básica em tempo integral na perspectiva de garantir o direito de aprender; acerca da indução efetiva de experiências de educação integral em jornada ampliada nos estados e municípios, prioritariamente nas escolas que apresentam um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica abaixo da média nacional e que estão localizadas em regiões de vulnerabilidade social; acerca da convergência intersetorial de políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento de violências contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (LECLERC, 2014, p.59)

A *Portaria Interministerial nº 17/2007* que cria o Programa, regulamentada pelo *Decreto de Lei nº7. 083 de 27 de janeiro de 2010* constituem a base legal que ampara o Programa *Mais Educação* e apresenta as finalidades, conforme consta:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da jornada do tempo de permanência de crianças e adolescentes matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º Para os fins desse Decreto, considera-se a educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção de saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob a orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

E traz ainda como objetivos:

I – Formular política nacional de educação básica em tempo integral; II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Cabe destacar que nesse documento a proposição apresenta o diálogo com outras experiências desenvolvidas com relação aos conteúdos escolares, à convivência entre os sujeitos da comunidade escolar e destes com a comunidade de seu entorno, bem como agregar a escola com as instituições, políticas e programas sociais existentes que integram escola e comunidade.

As atividades diversificadas propostas no âmbito do programa visavam oferecer “[...] uma alternativa a monótona e cansativa carga horária disciplinar e mecanizada que o sistema brasileiro nos dias atuais, ainda oferece” (VIEIRA; JÚNIOR, 2014, p.100) propondo a superação quanto às fragmentações disciplinares impostas no currículo escolar contemporâneo.

Para compor o subsídio teórico e os embasamentos conceituais necessários para implantação do programa, o MEC, através da SECAD, em 2009, lança a trilogia de textos (LIMA JÚNIOR; TAUCHEN, 2016, p.294) intitulados: *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*; *Gestão Intersetorial do Território*; e *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos pedagógicos para projetos que envolvem a educação integral*. Desta forma o Programa *Mais Educação* passou a ser o orientador de uma política de educação integral no Brasil com a perspectiva de ressignificar tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009, p.18).

Nesse sentido há também uma articulação com relação aos saberes escolares e comunitários ao considerar o universo cultural local do aluno, que incluem expressões artísticas, narrativas locais, curas e rezas, calendário de festas locais, os quais independem das condições sociais dos indivíduos (BRASIL, 2009, p.37).

De acordo com Silva (2014, p.99) houve significativo crescimento nos índices de abrangências relativas a essa política pública ao evidenciar “[...] que somente o Programa *Mais Educação* – mais destacada iniciativa das últimas

décadas – ampliou sua abrangência para quase cinquenta mil escolas no último ano”. Ao longo dos oito (8) anos de funcionamento, considerando o período de início até o primeiro semestre do ano de 2016, o programa obteve avanços quantitativos relativos ao número de instituições públicas educativas que abrangeu e significativo número de crianças e adolescentes que se beneficiaram, e ainda dos agentes pedagógicos envolvidos, bem como estruturas relativas ao tempo e espaço destinados às atividades no âmbito do referido programa.

Uma importante menção se refere à estrutura para obtenção e destinação dos recursos financeiros para manutenção e funcionamento do programa, os quais se destinam a atender as necessidades de infraestrutura das instalações físicas das escolas, proporcionar a alimentação, auxiliar os monitores e ainda destinar os recursos para as atividades educativas. Estes recursos (respondidas pelo *Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação* – FNDE) podem ser obtidos pelas instituições escolares especificamente através do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), o *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE), e pelo FUNDEB (LECLERC, 2014, p.57).

No entanto, é necessário avaliar como essas orientações referentes a uma política pública estratégica de ampliação da jornada escolar ocorrem na prática e na realidade escolar. Silva (2014e, p.97) examina a implantação do Programa *Mais Educação* e do projeto Escola de Tempo Integral a nível estadual (RS), considerando que essas políticas curriculares atribuem centralidade à constituição de *comunidades de aprendizagem*. Observa que estas “entendem a ampliação da jornada escolar enquanto uma aposta em atividades pedagógicas inovadoras, com foco nos interesses e nas experiências culturais dos estudantes”. E que se trata de um movimento de consolidação da temática de ampliação do tempo e espaço escolar, sendo o PME a iniciativa mais destacada a qual ampliou gradativamente sua abrangência.

No Rio Grande do Sul podem ser destacadas algumas estratégias políticas de implantação de educação em tempo integral, como a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no início da década de 1990 (que é o caso da unidade escolar referência nesta pesquisa). A mais recente

iniciativa foi expressa na *Lei estadual n.14.461 de abril de 2014*²⁴ propondo uma reorientação curricular das escolas estaduais em tempo integral e direcionada a concretizar ações visando à qualidade de ensino e inclusão social, apoiando um currículo interdisciplinar. A iniciativa avança no sentido de propor atividades curriculares obrigatórias através de uma reorganização. Em uma das áreas temáticas, denominada *Arte e Cultura* constam os objetivos de:

Incentivar a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidades de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p.30).

2.2.1. A inserção do macrocampo Educação Patrimonial no Programa Mais Educação

A estrutura do Programa *Mais Educação* se organiza através de macrocampos, ou seja, áreas e campos específicos que abrangem uma variedade de temáticas que podem ser articulados conforme os projetos pedagógicos de cada instituição escolar. Em 2014 havia quatro atividades dentre os sete macrocampos disponibilizados, sendo obrigatório o de Acompanhamento Pedagógico por ser considerado como ligação entre o currículo escolar e as atividades do Programa.

A inserção da temática da Educação Patrimonial derivou das estratégias que concernem às estabelecidas políticas nacionais de patrimônio cultural, que articuladas com políticas educacionais passaram a fazer parte, inicialmente, de um dos macrocampos propostos no âmbito do PME. De acordo com Silva (2017) em termos documentais, essa inserção pode ser considerada uma mudança política significativa entre educação escolar e patrimônio cultural. Novos direcionamentos foram percebidos sobre a educação patrimonial, em que Silva (2014, p.115-116) afirma que:

²⁴ RIO GRANDE DO SUL. Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral – ensino fundamental. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2014.

Esta expressão deriva de uma origem específica, mas ao observarmos documentos e diretrizes normativas seus sentidos contemporâneos se direcionam para orientações mais democráticas e pluralistas, em detrimento da noção de metodologia de conscientização patrimonial.

Desta forma, a educação patrimonial se tornou uma das temáticas estratégicas do Programa. De acordo com o *Manual Operacional de Educação Integral 2014*, entre as diferentes opções formativas disponibilizadas para as unidades escolares, o PME dispunha de um macrocampo específico denominado *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*. Nesse item, visava-se incentivar as artes, mas também valorizar o “[...] patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história” (MEC, 2014, p.11). As atividades propostas para Educação Patrimonial objetivaram “promover ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural” (MEC, 2014, p.12).

Na perspectiva do campo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* constam as seguintes opções formativas: leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense e mosaico (MOLL, 2011, p.11). Para a Educação Patrimonial estão propostas ações de modo a relacionar os sujeitos das escolas com o patrimônio cultural identificado no contexto local e regional, ou seja, que esteja mais próximo dos alunos.

A educação patrimonial no Programa Mais Educação propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o atendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e que isso tem a ver com a formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida, muitas vezes, não nos damos conta do quão importante elas são. (BRASIL, 2012, p.4).

Os principais veículos norteadores são um manual de apoio e um inventário pedagógico para professores e monitores (em dois fascículos) denominando *Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação* (BRASIL,

2012) e *Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Programa Mais Educação* (IPHAN, 2013).

No manual, que tem o formato de um fascículo ilustrado, constam informações conceituais, metodológicas e os objetivos. Fornece ainda a base do programa, que resumidamente consiste no mapeamento das referências culturais, descreve os recursos para aquisição de equipamentos necessários para a elaboração e divulgação de um *inventário do patrimônio local*. De acordo com o fascículo “o patrimônio cultural é um conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo” (BRASIL, 2012, p.3) que definem o Brasil enquanto nação, enquanto povo brasileiro em sua plena *diversidade*. Propõem uma abordagem sobre o patrimônio cultural regional, o qual está mais próximo do cotidiano das pessoas e destaca a importância para formação de *cidadania, identidade cultural, memória, etc.*

Nesse fascículo também estão apresentadas a justificativa para inserção da Educação Patrimonial no Programa *Mais Educação*, considerado como um tema transversal que se integra aos conteúdos das áreas do conhecimento e tem o propósito de *sensibilizar* os estudantes do ensino básico e médio para “*conhecer, valorizar e proteger o patrimônio cultural*” (BRASIL, 2012).

De acordo com Iphan (2014, p.33-34) essa proposta foi baseada no conceito de *espaço educativo* que amplia a ideia de que qualquer espaço pode tornar-se educativo desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, e que considerem-se os diferentes contextos culturais do país. Desta forma, a proposta foi elaborada no sentido de que propiciasse uma forma de “mapeamento inicial das referências culturais e potencialidades educativas que estão imersas na realidade escolar” através de um inventário pedagógico, ou seja, de um levantamento referencial acerca do patrimônio cultural local. Nessa perspectiva, o referencial deixaria de ser realizado apenas por agentes ligados ao órgão institucionalizado e envolveria os indivíduos das comunidades escolares locais, os quais atribuiriam o valor cultural.

Essa perspectiva do órgão institucional se tornou o eixo norteador das atividades de educação patrimonial no Programa *Mais Educação*. Enfatizamos que, a ideia deriva do próprio método de trabalho do IPHAN/Minc para o reconhecimento do Patrimônio Cultural no Brasil. Utilizando o conceito de *referências culturais*, que deriva do Manual de Aplicação Inventário Nacional de

Referências Culturais do Iphan (INRC-IPHAN), no Programa é proposta a articulação de saberes diferenciados e conhecimento tradicional das comunidades.

A escola que então opta por desenvolver as atividades de Educação Patrimonial passa a receber recursos do Programa para a aquisição de equipamentos necessários para a organização desse inventário junto aos alunos, definido como meio de identificar referências culturais.

Fazer um inventário é fazer um levantamento, uma lista descrevendo os bens que pertencem a uma pessoa ou a um grupo. Quando falamos em inventariar os bens culturais de um lugar ou de um grupo social, estamos falando em identificar suas referências culturais. (BRASIL, 2012, p.11)

Conforme esses documentos, no momento em que a escola adere ao programa adotando o projeto sobre Educação Patrimonial devem receber os recursos para a aquisição de equipamentos audiovisuais e concretizar as ações. Essas ferramentas têm o objetivo de auxiliar na elaboração e divulgação dos inventários realizados sobre os bens culturais. Os equipamentos disponibilizados são máquinas fotográficas para filmagens, gravadores de áudio digital, HD externo, tripé de câmera, cartucho de tinta para impressão, fichas para inventário, além de mil reais como apoio para as saídas de campo e outros setecentos reais para produzir exposições e mostras de vídeo, com base nos resultados do inventário (BRASIL, 2012).

De acordo com o Iphan (2014) para a elaboração desse inventário (listas) há um conjunto de fichas que tem por objetivo organizar e reunir as informações sobre o Patrimônio Cultural local, com a visão que os estudantes têm desse patrimônio. Essas fichas trazem ainda categorias que podem ser utilizadas para classificar os diversos bens culturais, definidos por Lugares, Objetos, Celebrações, Formas de Expressão e Modos de Fazer e Saberes.

2.3. O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO* NA REDE PÚBLICA ESCOLAR DE ERECHIM/RS

A contextualização aqui abordada se refere ao período de inserção do Programa Mais Educação na rede escolar do município de Erechim. As

atividades de educação patrimonial foram desenvolvidas em 2014 em uma das escolas municipais e da qual dispomos de algumas fontes para pesquisa.

Na rede escolar do município de Erechim integram dezessete (17) Escolas Públicas Municipais atendidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd), orientadas sob três eixos educativos: Educação Integral, Informática Educativa e Educação Inclusiva (WRUBLEWSKI & LIPSCH, 2014, p.120). No eixo da Educação Integral desenvolveram-se ações conjuntas com a rede escolar fundamentando os Projetos Políticos Pedagógicos seguindo as orientações apontadas no Plano Nacional de Educação de 2014.

No município de Erechim, inicialmente, cinco (5) escolas estaduais, que ao atenderam aos critérios de avaliação, aderiram ao Programa *Mais Educação*. Da rede municipal de ensino a adesão ao *Mais Educação* ocorreu em 2010, em (6) seis escolas públicas de Ensino Fundamental que estão localizadas em área urbana. Em 2014 outras duas escolas passaram a integrar o rol de instituições participantes do programa, a Escola Cristo Rei (CAIC) e uma Escola do Campo²⁵. Os índices do período de 2014 apontavam que o sistema da Educação Básica em Tempo Integral contemplavam 45% dos estudantes da rede municipal. Esses dados revelavam ainda uma perspectiva de aumento dos níveis educacionais comparados ao ano de 2005 (WRUBLEWSKI & LIPSCH, 2014, p.121-122).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei (CAIC) se localiza em um dois bairros periféricos do município de Erechim, RS. A instituição escolar foi inaugurada no ano de 1996, durante o governo do prefeito Antônio Dexheimer, tendo como filosofia: “Ensinar e aprender de forma significativa proporcionando aos educandos uma aprendizagem de qualidade. Valorizando suas habilidades e capacidades de forma integral”. É caracterizada como um Centro de Atendimento Integrado à Criança (CAIC). Historicamente associados

²⁵ Da Rede Estadual aderiram ao Programa no ano de 2010 as escolas: Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo, Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle, Escola de Ensino Fundamental Lourdes Galeazzi, Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Helvética Rotta Magnabosco e Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina. Da Rede Municipal as escolas atendidas pelo Programa em 2011 foram: Escola Municipal Ensino Fundamental Dom Pedro II, Escola Municipal Ensino Fundamental Luiz Badalotti, Escola Municipal Ensino Fundamental Othelo Rosa, Escola Municipal Ensino Fundamental Paiol Grande, Escola Municipal Ensino Fundamental Caras Pintadas e entre 2013-2014 as Escolas Cristo Rei e Jaguaretê (rural – Escola do Campo). Disponível em <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/#>> Acesso em: 08/02/2017.

à concepção de educação integral, os CAIC fazem parte de uma iniciativa que ocorreu no período de governo do presidente Fernando Collor, implantadas em 1991 e mantidas quando Itamar Franco assume o governo (LIMA JUNIOR; TAUCHEN, 2016). Esses centros faziam parte do projeto “Minha Gente”²⁶, com objetivo de prover a educação à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral.

Neste ano de 2014, o Município de Erechim conta com duas Escolas Públicas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral, Cristo Rei (CAIC) e Jaguaretê as quais são mantidas com o Programa Mais Educação e além deste, recursos próprios, proporcionando o atendimento em toda a Escola. [...] A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei (CAIC) está situada em um território de alta vulnerabilidade social, onde crianças e adolescentes são sujeitadas cotidianamente às violências objetivas e simbólicas presentes neste universo (WRUBLEWSKI; LIPSCH, 2014, p.127).

Conforme o livro da escola EMEF Cristo Rei (2014), resultado da reunião de uma série de atividades registradas em um *blog* escolar²⁷, constam atividades, artigos, trechos de artigos, objetivos e registros em imagens das ações pedagógicas desde o ano de 2013. Nesse período em análise à instituição escolar atendia aos estudantes da pré-escola ao sexto ano do ensino fundamental de forma integral, e aos alunos de sétima e oitava séries pelo Programa *Mais Educação*. Atendendo a 494 alunos, estudantes dos diferentes níveis, incluindo o Ensino de Jovens e Adultos – CEJA. De acordo com a caracterização funcional apresentada em março de 2014 pela Diretoria de Educação Integral do município de Erechim, na EMEF Cristo Rei, 309 estudantes do Ensino Fundamental participaram do PME por adesão (em

²⁶ Os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) foram instituídos em 1991 durante o governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, os quais foram inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, idealizado por Darcy Ribeiro e implantado na gestão de Leonel Brizola. Esses centros tinham por objetivo prover a atenção à criança e ao adolescente, as quais envolviam a educação fundamental em tempo integral conjuntas a programas e assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, etc. Na mesma ótica dos CIEPs, esteve na amálgama das críticas de um clientelismo político em um projeto visando construir 5 mil escolas por todo o país, com custos dos quais o governo federal não dispunha (meios financeiros e humanos) para operá-las. Como fim do governo, a continuidade do programa, em vista dos recursos gastos envolvendo bilhões de dólares, passaram, a partir de 1992 a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 28 de ago. 2016.

²⁷ Disponível em: <<http://escolacristoreierechim.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 30 de ago.2016.

Tempo Integral). A escola contava com uma equipe diretora, 28 funcionários, 16 estagiários e 12 monitores para o atendimento aos estudantes em tempo integral.

A adesão da escola ao Programa esteve pautada, conforme preveem as orientações, nos índices e pela situação de vulnerabilidade social em que se encontravam os estudantes da instituição. Consta no cadastro do governo federal a avaliação com resultados e metas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, conceitos que avaliam a qualidade da educação quanto ao fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Observa-se que o programa tem como principal objetivo elevar esses índices. De acordo com os indicativos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, o IDEB seguiu conforme as tabelas abaixo:

Tabela 1: IDEB Resultados e metas 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental da Escola Cristo Rei. Atualizado em 05/09/2016²⁸

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMF Cristo Rei	3.8	3.5	3.5	5.4	5.7	5.3	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7	6.0

* os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Tabela 2: IDEB Resultados e metas 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cristo Rei. Atualizado em 05/09/2016²⁹

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMF Cristo Rei	3.2	3.0	3.7	3.9	3.7	**	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.3

** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Nas avaliações observadas que antecederam e seguiram (2013 e 2015) a escola atingiu as metas relativas à 4ª série/5º ano. No entanto, não consta o desempenho relativo à 8ª série/9º ano no período de 2015.

Com a implantação do PME, as atividades pedagógicas financiadas através do FNDE/PDDE Integral envolveram: Esporte na Escola, *Educação*

²⁸ Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1372295> >
Acesso em: 30/08/2016

²⁹ Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1328454> >
Acesso em: 30/08/2016

Patrimonial, Jornada Escolar, Tecnologias Educacionais e Orientação de Estudo e Leitura, e além destas, foram oferecidas contrapartidas do governo municipal que incluíram: Acompanhamento Pedagógico (Matemática, Letramento, Português e Orientação de Estudo e Leitura), Informática Educativa, Banda Escolar, Jogos Matemáticos, Karatê, Música e Educação Ambiental. A escolha das atividades deveria ser conduzida por Monitores Voluntários do PME, estagiários contratados com recursos do município e professores da rede municipal de ensino articuladas com a Coordenação Pedagógica, o Professor Comunitário e os professores regentes das turmas.

Consultando o histórico da inserção da escola no PME, em Wrublewski (2014, p.17) consta que em 2012 a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei representava a importante iniciativa “que visava à ampliação e efetivação da política pública de Educação Integral no município”. De acordo com Lazzeri (et. al., 2014, p.121) a partir da proposta de efetivação do programa, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola passou a ser repensado, incluindo a escala dos tempos e espaços:

[...] em que os saberes oriundos *das culturas locais fossem reconhecidos como práticas importantes na formação integral dos sujeitos*, pois as disciplinas e conteúdos propostos não podem ser fragmentados, eles precisam ser compartilhados para assim, qualificar a educação.

Nessa perspectiva observamos o interesse em adequar as ações pedagógicas em torno da realidade mais próxima da escola e dos estudantes, trazendo elementos da comunidade e da cultura local. Então o Programa *Mais Educação* foi incorporado às políticas educativas municipais de Erechim desde 2010 e em 2014 mais duas instituições escolares aderiram, dentre elas a EMEF Cristo Rei que incluiu o macrocampo da Educação Patrimonial dentre as possibilidades de práticas no âmbito da ampliação da jornada escolar em tempo integral.

2.3.1. As atividades de educação patrimonial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, no município de Erechim, RS.

Os registros referentes ao desenvolvimento de atividades pedagógicas no âmbito da Educação em Tempo Integral e adesão ao Programa Mais

Educação na EMEF Cristo Rei constam em alguns artigos publicados, em memorandos impressos com descrições textuais e imagens, documentos de registro em cadernos programáticos e listas de alunos, em um *blog* da escola e está expresso no Projeto Político Pedagógico de 2014, o principal documento orientador. No PPP constam apontamentos relativos a aspectos conceituais, objetivos, metodologias e avaliações do ensino aprendizagem na instituição durante aquele período.

Um dos itens descritos no PPP da escola realça a importância das ações empreendidas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei. A sede da escola está situada em área considerada de vulnerabilidade social por apresentar “condições precárias de moradia, saneamento básico, o registro de relevantes índices de violência física, psicológica, verbal e simbólica, de alcoolismo, do tráfico de drogas, da prostituição e do trabalho infantil” (PPP, 2014, p.9) Salienta-se ainda a situação econômica, a baixa escolaridade da população, os serviços sociais de apoio, a baixa qualidade e condições dignas de vida, a diversidade de crenças religiosas, chamando uma atenção para a falta de segurança devido aos registros de atos violentos.

A situação apresentada faz parte da realidade de muitos bairros periféricos na maioria dos municípios brasileiros, onde as condições de vida dos moradores são precárias e suas necessidades mais básicas nem sempre garantidas ou atendidas pelo poder público.

De acordo com o artigo de Talgatti, Lazzari & Wrublewski (2014) foram empreendidas políticas públicas e adotadas medidas que objetivaram dar apoio e suporte à prática da Educação em Tempo Integral na Escola Cristo Rei. Essas políticas envolveram desde a articulação com a comunidade, a busca pela valorização da cultura local e propuseram uma readequação curricular. Neste sentido, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, com a adesão ao Programa *Mais Educação*, se tornou o projeto-piloto para implantação da Educação Integral em Jornada Ampliada no município de Erechim.

Anteriormente ao Programa *Mais Educação*, a Escola Cristo Rei já oferecia atividades de educação integral ampliada através do Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI). As ações estruturadas no âmbito do *Mais Educação* passaram a configurar a realidade escolar a partir de 2010, as

quais seguiam as orientações previstas no *Manual Operacional do Programa Mais Educação*. Por se tratar de uma iniciativa,

[...] o entendimento do objetivo do Programa Mais Educação gerou dúvidas quanto a sua operacionalização e sistematização (...). O que necessitou de discussões visando elucidar desde concepções teóricas, quanto à fragmentação de tempos e espaços educativos até o reconhecimento de saberes oriundos de atores sociais aliados a superação de práticas pedagógicas tradicionais. Um dos primeiros passos para viabilização foi o cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC³⁰) e no Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo – PDDE Interativo³¹, no qual as vagas deveriam ser preenchidas conforme os dados do Censo Escolar, do ano anterior ao cadastro (TALGATTI, LAZZARI & WRUBLEWSKI, 2014).

No intuito de viabilizar a proposta do programa, para além dos recursos oferecidos, ocorreu a parceria com o governo municipal, o qual disponibilizou recursos humanos para a operacionalização: “estagiários, professores e empresas licitadas” e ainda, partindo da ideia de uma gestão democrática e participativa, a proposta contou com a participação comunitária envolvendo os educadores, os pais, a Secretaria Municipal de Educação, o Círculo de Pais e Mestres – CPM – e o Conselho Escolar.

A partir da lógica do programa estavam previstas, além da reorganização curricular, as ações do Caderno Pedagógico do Programa Mais Educação de 2010 e direcionadas no Projeto Político Pedagógico da escola para o ano de 2014, a organização da equipe diretiva e a gestão dialógica com trabalhos de ação participativa, aliadas a ideias de ampliação de tempo e espaço escolar. O tempo diário de permanência na escola supõe maior qualidade nas atividades articuladas com as disciplinas. A ampliação do espaço romperia com a ideia dos muros da instituição escolar e expandiria as atividades educativas para praças, ruas, ginásios esportivos, ou seja, espaços públicos comunitários.

A diversidade foi enfatizada ao propor englobar os saberes que circulam entre os sujeitos, *com intuito de possibilitar a pluralidade de saberes, valorizando a singularidade, que advém de diferentes culturas e espaços sociais* (EMEF CRISTO REI, 2014). A partir destas perspectivas, em 2014

³⁰ Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>> Acesso em: 30/08/2016

³¹ Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>> Acesso em: 30/08/2016

foram incluídas as temáticas: Orientação de Estudos e Leitura, Tecnologias Educacionais, *Educação Patrimonial*, Jornal Escolar e Esporte na Escola.

Dentre os objetivos, consta que sejam desenvolvidas habilidades para reconhecer novos saberes, institucionalizar práticas educativas que desenvolvam as diferentes dimensões e oportunizem o desenvolvimento integral do ser. E para isso ocorrer, requer movimentos constantes em torno da reinvenção diária dos sujeitos desse processo, no sentido de respeito à pluralidade cultural e as histórias dos mesmos. O *sentimento de pertencimento*, a formação continuada, a troca de experiências deveriam nortear e fortalecer o desenvolvimento em uma escola integral primando pela aprendizagem de qualidade, inclusiva e democrática com sujeitos protagonistas nesse período de grandes mudanças (EMEF CRISTO REI, 2014).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2014) que abrange o período de recorte temporal da pesquisa, o Projeto Anual da Escola nortear as ações do ensino aprendizagem através de subprojetos realçando “O Protagonismo Infanto-Juvenil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei”. Destaca-se, dentre os subprojetos, o direcionamento para a construção de vínculos afetivos e *identidades, expressões culturais*, conhecimento do ambiente comunitário e *valorização dos saberes comunitários, a diversidade* e os preconceitos:

A escola é um dos ambientes onde as crianças e adolescentes constroem seus vínculos afetivos e suas identidades como seres capazes de transformar suas histórias de vida. [...] a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, tem como projeto anual ‘o protagonismo infanto-juvenil’, em que crianças e adolescentes terão a possibilidade de expor seus saberes, suas ideias, suas concepções através da comunicação, da leitura, da arte, do esporte [...] participando ativamente em tempo integral (PPP EMEF CRISTO REI, 2014, p.58).

Os subprojetos trimestrais, divididos em períodos do ano, orientaram os trabalhos pedagógicos dos professores, sendo esses considerados os mediadores desse processo educacional. O primeiro Subprojeto denominado “Os protagonistas: crianças e adolescentes resgatando e construindo histórias” abrangeu o período inicial do trimestre (nos meses de fevereiro, março, abril e maio). Dentre os objetivos ressaltam-se iniciativas com o intuito de:

[...] cuidar e zelar pelo patrimônio que os estudantes usufruem; o trabalho pedagógico envolvendo a identidade do estudante e seu ambiente familiar [...]; focos na importância de vivenciar uma cultura de paz [...], a cultura indígena e os direitos humanos, o sentido da Páscoa [...], a valorização das mães, além de conhecermos mais nosso município, nosso bairro, a partir dos saberes comunitários (PPP, 2014, p.60).

O Subprojeto 2 denominado “O protagonismo infanto-juvenil: suas expressões culturais” envolveu o segundo trimestre (meses de junho, julho, agosto e setembro) com o objetivo de construir “um espaço para amostras culturais, propondo que os estudantes manifestem anseios, preferências, dúvidas, sobre temas, histórias, lendas, sobre nosso país, nosso Estado, sobre eles mesmos, sujeitos formadores de opinião”; utilizando de diferentes linguagens para se expressarem, através da música, da dança, do esporte, etc. (PPP, 2014, p.60).

O Subprojeto 3 recebeu a denominação “O protagonismo infanto-juvenil: o que faz sentido na escola?” abrangendo o último período do ano (meses de outubro, novembro e dezembro). Os objetivos tiveram o intuito de propor atividades aos estudantes para estimular olhares críticos e avaliativos sobre si mesmos e repensar temas da atualidade como “a diversidade, os preconceitos e com isso manifestar suas opiniões” (PPP, 2014, p.61).

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, de março de 2014, foram estruturados os objetivos, metas, estratégias, metodologias e modos de avaliação referentes às abordagens pedagógicas direcionadas àquele período letivo. Para além dos conhecimentos básicos que atendessem a LDB para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, estavam previstas a participação dos estudantes da Política Educacional do PME, que deveriam incluir atividades na área de Jornal Escolar, Tecnologias Educacionais, Educação Patrimonial e lazer (PPP, 2014, p.5-6).

De acordo com acervo documental apresentado em cadernos com listas de presença e conteúdos programáticos em livro registro, as oficinas de educação patrimonial ocorreram no período entre junho e dezembro de 2014 (recorte temporal) e foram direcionadas a dez turmas de estudantes do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental que estavam matriculados na escola. Tais atividades tiveram o acompanhamento de uma monitora do PME, que atuou

“no macrocampo de Cultura, Artes e Educação Patrimonial, desenvolvendo atividades de Educação Patrimonial” (PPP, 2014, p.25).

Nos cadernos dos conteúdos programáticos estão registradas as atividades desenvolvidas entre o mês de junho e setembro com cinco turmas dos 3º, 4º, 6º, 7º e 9º anos: turmas 32, 42, 62, 71 e 81. Os assuntos abordados tiveram atividades em comum e atividades específicas. Os temas iniciais incluíram pesquisas nos notebooks e atividades sobre o patrimônio. Desse modo, as atividades envolveram: “visita virtual ao museu”, a elaboração de uma “paródia: como preservar o patrimônio escolar”, uma “pesquisa sobre os patrimônios históricos e patrimônios da humanidade”. Para a turma 32 consta a elaboração de desenhos e para a turma 42 a sugestão da elaboração de um poema sobre como preservar o patrimônio escolar. Na sequência dos conteúdos programáticos estão registrados temas mais específicos sobre a cultura regional do Rio Grande do Sul: “Curiosidades da cultura da região sul”, “Pesquisar os estilos musicais da região sul do Brasil”, “folclore-lendas” e atividades que somente determinadas turmas realizaram. Para a turma 62 foi programada uma pesquisa sobre gírias faladas e conhecidas dos estudantes e a “visita ao arquivo histórico do município”. Já para as turmas 32 e 42 tiveram temas sobre: lenda do Saci-Pererê, bandeira/brasão e hino ilustrado do Rio Grande do Sul, passatempos sobre a cultura gaúcha, atividade sobre a cultura gaúcha e “texto sobre diferentes expressões culturais”.

As atividades registradas entre os meses de setembro e dezembro de 2014 como conteúdos programáticos foram direcionadas a outras cinco turmas: 31, 42, 61, 71 e 82. Dentre os temas abordados constam “dados históricos sobre a escola”, “listagem dos patrimônios mundiais e mundiais no Brasil”, “pesquisar sobre os museus no Brasil”, “diferenças da escola pública do Japão e do Brasil”, “documentário França/Paris” e outras atividades lúdicas, como gincanas, jogos de raciocínio e gibiteca.

No *blog* da escola EMEF Cristo Rei de Erechim³² estão registradas em imagens e textos as ações pedagógicas consideradas de fundamental

³² Disponível em <
<http://escolacristoreierechim.blogspot.com.br/search?q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Patrimonial>
> Acesso em: 20/12/17

importância para os estudantes. Nesse *blog* constam as ações desenvolvidas durante o período de 2013 a 2015.

Dentre os registros, ao consultar as palavras “*Educação Patrimonial*” as postagens classificadas mostraram alguns relatos das atividades que tiveram início no mês de junho de 2014 através de uma oficina escolar. Essa oficina recebeu o mesmo nome do macrocampo do Programa *Mais Educação “Cultura, Artes e Educação Patrimonial* da Universidade Federal da Fronteira Sul” ministrada pelo professor Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva no Curso de Extensão e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal. Na ocasião foram destacados aspectos sobre a *valorização da cultura local nos processos de pertencimento social*. Esta iniciativa pode ter colaborado para que a escola, dentre as escolhas dos macrocampos ofertados através do PME, aderisse à Educação Patrimonial.

No mês de junho as atividades de Educação Patrimonial com as turmas envolveram uma pesquisa em museus virtuais. Os museus pesquisados foram Casa de Cora Coralina, Museu da República, Guimarães Rosa, Museu de Artes e Ofício, Museu Nacional do Brasil, Museu da Inconfidência e Museu Tancredo Neves. Os estudantes visitaram (virtualmente) os museus, tiraram fotos, compartilharam e relataram sobre a pesquisa.

Essa ação de experimentação com visitação *on-line* a museus virtuais foi relatada em Neumann (et. al., 2014, p.75) que apontando que nas atividades:

[...] de Educação Patrimonial foram realizadas visitas a museus *on-line*, utilizando os notebooks dos alunos, podendo assim, rever e reconstruir o modo de promover cultura. Os alunos visitaram os museus *on-line* de diversos estados do país. Alguns dos museus visitados foram: o museu da Inconfidência, a Casa de Cora Coralina, Museu Nacional do Mar, Museu da República, Museu da Astronomia, entre outros, com o objetivo de terem um conhecimento de como é estruturado um museu, os fatos históricos que marcaram época e qual a influência na atualidade.

O que ocorre com muitas instituições escolares, que é o fato de não se localizarem próximos ou não ter os meios necessários para a visitação a um museu ou instituição patrimonial leva ao recurso tecnológico da atratividade virtual, que permite ao estudante uma visita por meio digital. Outro elemento presente está relacionado aos fatos históricos e os patrimônios oficiais.

No mês de agosto foram registradas atividades de educação patrimonial com os estudantes da 3ª série que envolveu a pesquisa sobre lendas do sul, com destaque para a lenda do Saci-Pererê, considerado um dos principais do folclore brasileiro. Ocorreu a apresentação de um vídeo que contava sobre a lenda e alguns passatempos (sete diferenças, quebra-cabeças, cruzadinhas, etc.) como forma lúdica de aprendizado.

Nesse mesmo período, com estudantes do de 7º ano, no Dia do Estudante, a atividade de educativa envolveu a confecção de um cartão com o título “Para Alguém Especial”. A sugestão visava incentivar a escrita na forma de uma mensagem direcionada a um colega de aula, professor ou alguém conhecido que fosse estudante.

Finalizando as atividades, no mês de dezembro, foi realizada a “Viagem de Estudos – Educação Patrimonial”, no qual uma das turmas de estudantes do 8º ano realizou uma viagem ao Parque Nacional da Serra Geral e o Parque Nacional Aparados da Serra e com visita guiada ao Museu Irmã Tarcila Afonso, que se localiza em Cambará do Sul, RS. Por fim, visitaram as cidades turísticas de Gramado e Canela, onde foi destacado o “fortalecimento dos laços de amizade, os aprendizados e as experiências dos estudantes”. Não constam maiores detalhamentos quanto à avaliação ou resultados de impacto no ensino aprendizagem dos estudantes sobre essas atividades.

As práticas pedagógicas executadas nas oficinas de educação patrimonial, embora pontuais, foram consideradas importantes para o ensino aprendizagem daqueles estudantes. No entanto, as atividades não tiveram sequência após esse período registrado, pois a gestão escolar optou por novas oficinas direcionadas para as práticas esportivas consideradas relevantes ao ensino aprendizagem dos estudantes.

2.4. A REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EM “PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO”

Observou-se no cenário nacional do final do século XX, com o crescimento do cinema nacional, a ampliação de investimentos aos projetos ligados a área cultural. Desde o início da gestão de Lula (2003), através da forte atuação dos ministros da cultura Gilberto Gil e Juca Ferreira, a

incorporação de novos orçamentos, a reorientação de ações governamentais e políticas culturais para além das demandas específicas de fomento³³.

No entanto, após esse período, o cenário político e econômico no país tiveram bruscas alterações devido a conflitos partidários e após o golpe parlamentar, no qual a presidente Dilma Rousseff foi destituída de seu cargo em 2016, tornando predominantes as incertezas e evidenciando os retrocessos em diversos âmbitos sociais. O momento de gangorra com disputa de afirmação e legitimação no poder resultaram na extinção de ministérios e secretarias ligados à Cultura e Direitos Humanos. O próprio Ministério da Cultura, ativo desde a gestão do governo de José Sarney (1985) chegou a ser fundida ao Ministério da Educação por determinado período.

Um emaranhado e duvidoso momento político questiona a relevância da própria cultura, tanto no campo simbólico quanto econômico e lança discussões economicistas desprezando o patrimônio cultural. Justificado pelos cortes orçamentários extingue-se quaisquer inovações, políticas de incentivo e fomento e políticas públicas passam a ser reavaliadas, reduzidas ou extinguidas.

Nesse sentido o campo das políticas públicas, da estruturação para funcionamento do Programa *Mais Educação*, bem como a consolidação das propostas norteadoras para ampliação da jornada escolar tem obtido muitos avanços e enfrentado inúmeros desafios, considerando essa situação política e econômica no qual o país vem sendo imerso. Após a queda do governo Dilma em 2016, o governo que assumiu o poder político no país instituiu reformulações no programa e o reconfigurou com prioridades ao ensino de linguagem portuguesa e matemática. O programa foi renomeado como “Programa Novo *Mais Educação*”³⁴.

De acordo com o documento orientador o Programa Novo *Mais Educação* (MEC, 2016, p.3) apresenta claros os objetivos relativos ao

³³ Fonte:< http://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/11/politica/1462998470_097192.html> Acesso em: 08/02/2017

³⁴ Portaria N^o 1.144, de 10 de outubro de 2016 institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. E ainda pela Resolução FNDE/MEC N^o 5, de 25 de outubro de 2016 a qual destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.

desenvolvimento do ensino aprendizagem dos estudantes, “tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, além do cumprimento da progressiva ampliação da jornada escolar³⁵. A justificativa pauta-se nas metas estabelecidas pelo IDEB não terem sido alcançadas e pelo desafio para atingir as metas do Plano Nacional de Educação de 2014. Esta justificativa se baseia na avaliação de impacto publicada pela Fundação Itaú Social em novembro de 2015. Essa avaliação apontou que as escolas que participaram do *Mais Educação* de 2008 a 2011 apresentaram uma redução no desempenho de matemática e não geraram melhorias nas taxas de abandono escolar e, tampouco, no desempenho de língua portuguesa³⁶.

Dessa forma, as orientações foram baseadas em uma carga horária com acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática. Há ainda as atividades do campo das artes, cultura, esporte e lazer. As prioridades para a adesão ao Programa foram mantidas, ou seja, aquelas situadas em regiões mais vulneráveis e com “piores indicadores educacionais”. Um item acrescentado à estrutura de funcionamento do Programa se trata de um programa de monitoramento, o qual exige a elaboração de Relatórios Periódicos de Atividades, condicionante para a participação no Programa em exercícios posteriores.

Dentre as atividades complementares, a temática da Educação Patrimonial foi mantida e sugerida dentre as práticas ligadas ao campo da Cultura e Artes. Consta a sua permanência com o objetivo de “promover ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural” (MEC, 2016, p.9), mantendo a mesma ideia, ou seja, com práticas voltadas para a perspectiva local e comunitária.

³⁵ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40021> > “Novo programa ajudará estudantes a melhorar desempenho em matemática e língua portuguesa”. Acesso em 12/11/2017

³⁶ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787?start=60> > Acesso em 12/11/2017

3. OS DILEMAS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES NORMATIVAS E A REALIDADE ESCOLAR

Com esta pesquisa investigamos documentações que regem e normatizam um programa de ampliação de jornada escolar na perspectiva da educação integral, o Programa *Mais Educação*, o qual tem a função de executar ações conjuntas dos governos federal, estadual e municipais desde os anos 2000. Desta forma, está em foco o tempo de permanência do estudante no contexto de ensino aprendizagem escolar, desenvolvendo atividades direcionadas, a ocupação de espaços públicos que perpassam os muros das escolas, a reorganização curricular reestruturando de modo interdisciplinar e não engessada dos componentes tradicionais com disciplinas isoladas. No que tange aos aspectos sociais, se propõe a considerar ainda os espaços culturais locais, de acordo com a realidade onde os estudantes vivem. Esse contexto de suas realidades, trazidos para o espaço de ensino aprendizagem caracterizaria a formação integral desses sujeitos.

Para contextualizar a abrangência e alcance dos objetivos necessita-se considerar o cenário contemporâneo, especialmente em seus aspectos políticos e econômicos, que determinam o sucesso e a continuidade de projetos públicos, bem como os riscos, os fracassos ou mesmo a inviabilização diante da escassez de recursos. O Programa *Mais Educação* já passou por diversos ajustes, e em 2016, sob o governo Temer, após uma reconfiguração que prioriza linguagem portuguesa e matemática, passa a se chamar *Programa Novo Mais Educação*.

Nos últimos anos o programa teve cortes orçamentários significativos reduzindo drasticamente o atendimento a instituições educativas³⁷. Isto observado, em análise ampla do próprio programa, podemos concluir que sua permanência na agenda educacional e consolidação enquanto política pública em longo prazo depende não apenas dos efeitos quantitativos, mas da mobilização e sensibilização do poder público da importância de um programa social educativo e do que representa nos contextos e dimensões de sua inserção. Dimensões estas ainda pouco conhecidas.

³⁷ Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/noticias/mec-reformula-mais-educacao-reduz-alcance-26-mil-escolas/>> Acesso em 24/12/2016.

3.1. A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Com a ampliação da concepção de patrimônio nas últimas décadas, passando a abranger elementos intangíveis da cultura pela reivindicação e reconhecimento de uma nação de formação diversa, acompanhadas por mudanças na política cultural brasileira, suscitam inquietações pertinentes quanto às abordagens da Educação Patrimonial na contemporaneidade. “Como está a Educação Patrimonial no Brasil da diversidade cultural? De que forma o Estado e a sociedade civil vêm se apropriando da Educação Patrimonial e dialogando sobre ela? [...]” (THOMPSON; SOUZA, 2015, p.156).

Discorreremos inicialmente sobre o patrimônio cultural em sua amplitude, diversidade e deslocamentos conceituais, que se acentuam no contemporâneo. E assim, enquanto categoria não deixou de considerar aqueles bens móveis, objetos materiais expostos em museus frutos de coleções ou resultados de pesquisas arqueológicas, prédios e obras de arte, mas que passou a abranger aspectos da cultura imaterial, representativas de relações simbólicas e identidades culturais plurais que abarcam o cotidiano dos indivíduos, das expressões musicais, dos hábitos alimentares, das celebrações religiosas, do cultivo aos hábitos gauchescos, por exemplo, tais como o hábito de tomar o chimarrão e prepara o churrasco no Rio Grande do Sul.

Nesse sentido Funari e Pelegrini (2006, p.47) ressaltam sobre avanços das políticas patrimoniais, no entanto, embora variem de um período a outro, sempre acabam vinculadas aos conceitos de identidade nacional nos governos que se sucedem no poder. Desta forma, nem sempre os sujeitos se sentem parte dessa identidade imposta, escolhida e selecionada. Em um país social e economicamente desigual, Canclini (1994) conclui, resultam nos usos e significações desiguais do patrimônio. “É compreensível que as classes populares, enredadas na escassez das moradias e na necessidade de sobrevivência, se sintam pouco envolvidas na conservação de valores simbólicos, sobretudo se não são os seus” (CANCLINI, 1994, p.7).

Ao que vem de encontro ao que Silva (2017b, p.6) exprime quanto às experiências educativas e as culturais para o patrimônio, e programas de

educação patrimonial, embora politicamente descontínuos, versariam sobre a busca por uma brasilidade.

De acordo com Ortiz (1994) a identidade é uma construção simbólica, em que não se pode selecionar uma identidade como sendo autêntica, mas sim considerar a diversidade de identidades, construídas por variados grupos da sociedade em diferentes lugares e diferentes períodos históricos. Ao passo que, Meira (2008, p.106) enfatiza que o patrimônio ocupa o lugar de legitimador dessas identidades individuais e coletivas, quando remete a documentos que ajudam a tornar possíveis as identidades. Que se constata, em determinados momentos da história brasileira, a cultura e a construção da identidade nacional foram campos de legitimação do poder (MEIRA, 2008, p.118).

Na correlação entre patrimônio e identidade, Chuva (2008, p.31) acrescenta:

A noção de patrimônio, embora tenha recebido uma série de adjetivações ao longo do tempo [...] está relacionada ao seu papel na formação de grupos de identidade, isto é, associada a práticas voltadas para o fortalecimento dos laços de identidade de determinados grupos e de sua afirmação enquanto tal.

A partir dessa abordagem, de acordo com Sivieiro (2014) interessa o reconhecimento e a valorização de referências culturais pelas próprias comunidades detentoras, naquilo que se entende como um processo coletivo e democrático, com empoderamento social. Aponta a educação não mais como uma metodologia para promoção e conscientização dos bens culturais reconhecidos pelo Estado, mas com uma intenção pedagógica.

[...] as diretrizes – participação comunitária, transversalidade do tema patrimônio cultural, intersetorialidade de políticas públicas, território como espaço educativo e educação como processo de mediação – tecem uma intenção pedagógica [...] que dialoga com o viés antropológico, processual e social da preservação do patrimônio cultural (SIVIEIRO, 2014, p.34-35).

A isso se constata que, atualmente os patrimônios construídos com bases populares ampliam o campo de disputas em torno das memórias, colocam novas demandas na agenda pública e outros desafios para a educação (GIL; TRINDADE, 2014).

Algo que já mencionamos, e é enfatizado por Sivieiro (2014) o fato de que os bens e referências culturais ocorrem em determinado espaço e seu deslocamento, seja no contexto social, histórico e geográfico, o torna vazio de sentido perdendo sua função social, para transformá-los em mercadoria cultural, em bem de consumo.

Portanto, as ações e projetos de educação patrimonial não podem mais objetivar a conscientização popular da necessidade de preservar os bens culturais, mas proporcionar os meios necessários para que seus detentores tenham voz ativa em todo o processo de preservação patrimonial, sejam atores sociais ativos na gestão de seus territórios (SIVIEIRO, 2014, p.41).

Trata-se, portanto, de posicionamentos políticos decorrentes das práticas e das reivindicações de determinados grupos sociais, já que as “políticas de preservação cultural não podem ser vistas como neutras nem baseadas em noções de excepcionalidade e autenticidade inerentes às manifestações culturais” (THOMPSON; SOUZA, 2015, 157). Nesse sentido, mais enriquecedoras e de fato considerando a diversidade reconhecida quando ações institucionais partem do diálogo dos órgãos públicos com a sociedade civil.

Dessa conjuntura político-cultural, em que estão ocorrendo significativas modificações com a globalização econômica e à mundialização da cultura, em que se renovam os discursos e entra em voga o da diversidade cultural favorecem processos mais participativos e dialógicos com grupos antes historicamente invisibilizados.

3.1.1. Reflexões e perspectivas sobre a cultura para além do macrocampo do Programa *Mais Educação*

Tecemos algumas considerações que envolvem abordagens sobre patrimônio, identidade e cultura, conceitos bastante complexos e que se entrelaçam. Contrapontos conceituais auxiliam para elaboração de perspectivas e reflexões importantes.

Reiteramos que inicialmente na proposta do PME o macrocampo havia sido estruturado como *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, concernindo uma contextualização diante da abrangência e complexidade em que a cultura foi tomada como norteadora das ações desse macrocampo e ocupa um lugar de destaque entre as atividades efetivadas pelo Programa. No entendimento da proposta,

Compreender o que é cultura, o que é arte e o constitui o patrimônio cultural de uma comunidade escolar torna-se imprescindível e inevitável para que haja apropriação e identificação com as diversas linguagens e os bens culturais inventariados, como as celebrações, os conhecimentos e as maneiras de se expressar de cada comunidade. É a partir dessa compreensão que as atividades que compõem o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial passam a ter sentido no contexto escolar (MEC, 2009, p.30).

Para estabelecer um diálogo e mesmo contrapontos, elencamos perspectivas distintas para contribuir como o estudo. De um modo geral, conforme Nogueira (2007), também no âmbito das políticas públicas para a cultura verifica-se a insistência em relacioná-la diretamente à regulação e interesses corporativos do capital financeiro e das empresas transnacionais.

No que concerne à estreita relação entre memória, sociedade e cultura, bem como o reconhecimento da centralidade da cultura no desenvolvimento tanto econômico quanto humano, analisar os reflexos da presente crise mundial sobre esse âmbito passa, entre outros aspectos, pela questão do financiamento da cultura, na medida em que isso possa significar o esgotamento do modelo que busca a integração entre as práticas mercadológicas e as políticas públicas para a produção cultural [...] (NOGUEIRA, 2017, p.43).

Nessa pauta de discussão, no mundo globalizado os interesses se voltam para a cultura subordinada ao capital, que vai transformando tudo em mercadoria para satisfação consumista dos indivíduos. Em uma reflexão crítica sobre a cultura no contemporâneo, na então denominada e já mencionada pós-modernidade (e suas potentes influências neoliberais).

As coisas produzidas pelos homens, do passado e do presente, encontram-se hoje tão ameaçadas pela infinita e irracional necessidade de exploração e acumulação do capital e sua decorrente degradação social, moral e ambiental, quanto já o são pela inexorável passagem do tempo, pela ignorância, pelas guerras, ou por desastres naturais (NOGUEIRA, 2017, p 43).

Uma perspectiva em que a cultura e as identidades envolvem um processo construído politicamente está abordada nas reflexões de Said (1995). Esse vínculo entre “a cultura e a política pode ser mais bem entendido a partir de mecanismos de representação que refletem poder e pressupostos imperialistas” (CARVALHO, 2010, p.44), atestando que a cultura não está relacionada a um campo neutro e sem conflitos. “O ponto fundamental, e o que caracteriza a relação necessária entre política e cultura, seria o poder de construção de narrativas, ou, por outro lado, o poder de impedir que surjam outras narrativas” (SAID, 1995, p.12-13).

Ao empregar o termo *cultura* designa-se tanto o saber popular sobre partes distantes do mundo quanto o conhecimento especializado (de disciplinas como a etnografia, a historiografia, a filologia, a sociologia e a história literária). No enfoque da obra o autor concentra-se nos impérios ocidentais modernos dos séculos XIX e XX, sobretudo formas culturais, que tiveram importância na formação de atitudes, referências e experiências imperiais (SAID, 1995, p.5). E essa experiência imperial moderna alcançou os mais remotos lugares da terra, propiciadas pelas comunicações eletrônicas, o alcance mundial do comércio, pelas viagens e pelas informações sobre todos os eventos climáticos.

Os elementos que buscamos em Canclini (1997) estão no que nomeia de *sistema de produção cultural* que foram observados na América Latina. Esses fenômenos identificados nestas últimas décadas indicaram uma modernização socioeconômica. E, como consequência dela, o crescimento urbano em expansão a acelerada ampliação do mercado de bens culturais. Com a introdução de novas tecnologias da comunicação, contribuindo para a massificação e internacionalização das relações culturais, apresenta aos indivíduos os produtos dessas tecnologias (em especial, os aparelhos de televisão) “e ainda o avanço de movimentos políticos radicais, que confiam que a modernização possa incluir transformações profundas nas relações sociais e uma distribuição mais justa dos bens básicos” (CANCLINI, 1997, p.85).

Nesse sentido os projetos modernos, ao almejar o abarcamento de todos os setores, se apropriam dos bens históricos e das tradições populares. Ao contextualizar essa apropriação Canclini (1997) utiliza o que chama de *teatralização do poder*, “ao sugerir que o patrimônio existe como uma força política na medida em que é teatralizado em comemorações, monumentos e

museus” (CANCLINI, 1997, p.162). Nesse sentido, definições sobre patrimônio e formação de identidades dariam uma significação nacional, centrados em acontecimentos históricos, nos heróis nacionais, e mesmo nos objetos fetichizados do patrimônio. Seguindo essa linha, o palco para essa teatralização do patrimônio se concentra nas escolas, nos museus (“sede cerimonial do patrimônio”) e nos monumentos (apresentam os heróis e cenas consagradas nas praças públicas). Essas entidades representativas apresentam funções pedagógicas, expressas nos rituais de festividades comemoradas, celebrações organizadas, lugares consagrados, exposições demonstradas.

Segundo o autor, é na escola que essa teatralização do patrimônio encontra atuação, “(...) ao ensinar geografia fala-se o que é e onde termina o território da nação; no estudo de história, são relatados os acontecimentos em que se conseguiram fixar esses limites em luta contra adversários externos e internos” (CANCLINI, 1997, p.164-165).

Além destes, encontramos em Rüsen (2014) a sugestão, em meio à era globalizada, da necessidade de uma *cultura do reconhecimento*, que incite o diálogo entre as diferentes tradições. Aborda ainda o ato de trazer à tona as memórias, utilizando o conceito de *memoração*, a busca em algum momento passado para prover de sentido, de algum modo, o presente. Os envolvidos devem, como foi dito, interpretar o evento temporal do seu próprio mundo e de si mesmos para poderem efetuar em vida a sua própria temporalidade e apropriar-se dela. Eles precisam dar-lhe um sentido com o qual se relacionam com ele (RÜSEN, 2014, p.256).

Distintas interpretações e contrapontos nesse sentido enriquecem a compreensão de cultura nessa perspectiva de abordagem em um macrocampo específico, Cultura, Arte e Educação Patrimonial, de uma política pública de dimensões nacionais, o Programa *Mais Educação*, que se apresentam e são inseridos de diferentes formas no contexto escolar.

3.1.2. Experiências empíricas e pesquisas com Educação Patrimonial

As publicações bibliográficas acerca da Educação Patrimonial tem se ampliado e reúnem temáticas que abordam relatos empíricos, práticas e experiências escolares e comunitárias junto a reflexões teórico-metodológicas (CERQUEIRA, 2004, p.107). Trata-se de questões pertinentes a relação da educação patrimonial com a formação de cidadãos, bem como a inserção pedagógica no ambiente escolar, entre atividades curriculares e extracurriculares.

Esses estudos levantados em Cerqueira (2004) problematizam a educação patrimonial ao diagnosticar a capacidade da educação pública em lidar com o conceito de patrimônio ao elevar esse tema aos estudantes. Na pesquisa de Funari & Piñon (2004, p.21) uma das constatações concluiu que “60% dos estudantes foram incapazes de identificar o patrimônio histórico [...]”. Ou ainda, que os estudantes mencionam os monumentos de outros países, quando não se limitam a citar museus como patrimônio. Os autores indicaram uma situação em que a maioria dos jovens das escolas públicas investigadas não haviam sido capazes de situar a sua identidade cultural dentro do patrimônio público e que se sentiam excluídos dessa memória considerada oficial.

A publicação proposta em Machado (2004) descreve a iniciativa, pelo poder público do município de Caxias do Sul, RS, em oferecer formação especializada sobre Educação Patrimonial nas escolas que abrangeram a rede municipal. Ocorreu através da publicação de um manual com orientações, destacando os aspectos legais e conceituais sobre o patrimônio e à memória, propondo o envolvimento dos alunos na pesquisa, no intuito de buscar o reconhecimento do patrimônio em suas próprias famílias, na escola e na cidade. Dessa forma, consistiria naquilo que estaria mais próximo e reconhecível ao fazer parte da realidade dos estudantes.

Duas outras iniciativas, propostas em Bessegatto (2004) e na coletânea coordenada por Soares (2004), revelam o interesse da Arqueologia contemporânea pela educação patrimonial. Com princípios pedagógicos inspirados em Paulo Freire, o autor trabalha na perspectiva da democratização do conceito de patrimônio cultural, adotando um entendimento crítico, em uma educação para o patrimônio em que o aluno viria a ser participante ativo,

pesquisador, protagonista e sujeito ao fortalecer seus laços de identidade com esse patrimônio. Dessa forma teve como objetivo “[...] proporcionar aos alunos uma interligação entre a disciplina de História ao cotidiano escolar e ao seu meio social, libertando-se do exclusivismo exercido pelo material didático” (BESSEGATTO, 2004, p.22), considerando diversas formas de pesquisar e expressar essa interligação.

Conforme os relatos e experiências narrados por Soares (2004), encontramos um exemplo de ações de educação patrimonial desenvolvidas como política pública a partir da iniciativa do poder público municipal (município de São Martinho da Serra/RS) para a cidadania. Essa iniciativa elevou as temáticas da cultura material e identidade para estudantes da rede escolar, no ensino fundamental e médio, do referido município.

Como destaca Cerqueira (2004, p.108), a necessidade do desenvolvimento da educação patrimonial em âmbito escolar liga-se à formação de cidadania, “preocupada com o fortalecimento da identidade cultural sustentada na memória das expressões culturais dos diferentes grupos que compõem e compuseram a sociedade”.

Identificamos raros registros referentes a cursos ou disciplinas específicas sobre Educação Patrimonial nas universidades. Alguns artigos derivados de experiências resultantes da disciplina de *Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial* do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul propiciaram importantes discussões teóricas, metodológicas e relatos empíricos articulados entre professores especialistas, estudantes e professores da História da Educação Básica que constituem reflexões sobre o ensino de história e o patrimônio para além da escola (GIL; TRINDADE, 2014).

Os estudos derivam das preocupações dos professores, principalmente em virtude da vinculação da educação para o patrimônio com as questões atreladas a identidade e diversidade cultural. Os estágios realizados por futuros professores em diversas instituições como museus, memoriais, arquivos ou centros de cultura compartilhando e questionando patrimônios, possibilitando a reflexão sobre objetos e coleções, bem como sobre lugares e espaços.

Dentre alguns diagnósticos, Silva (2014) chama atenção para os obstáculos que podem ser observados no desenvolvimento de trabalhos sobre

educação patrimonial na escola. Com base em Machado & Monteiro (2010), em especial, este seria considerado um tema dissociado dos componentes curriculares e devido a um desconhecimento com relação ao conceito de cultura relacionado à base teórica da proposta de educação patrimonial. “[...] Normalmente trabalha-se com um repertório fetichizado de produtos culturais uniformizados e tornados elementos estrategicamente constitutivos da cultura brasileira” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p.33).

Cabe notar que ao apresentar como se estruturam atividades (curriculares ou extracurriculares) veiculadas à educação patrimonial implicam no envolvimento com a formação de cidadãos e do (re) conhecimento de identidades.

Com o objetivo de conhecer outras experiências em Educação Patrimonial no contexto do Programa *Mais Educação* encontramos raras pesquisas acadêmicas abrangendo o contexto educacional brasileiro tratando desse tema em específico. As pesquisas referenciais nos portais de pesquisa da Capes e IBICT apontaram duas dissertações de mestrado. A partir dessas pesquisas tecemos considerações relevantes que contribuíram para a contextualização deste estudo.

Silva (2016a) enfatiza que a presença da educação patrimonial nesse contexto mais abrangente das políticas para a patrimonialização das culturas no Brasil, encontra-se ainda em estado periférico, dados os interesses econômicos e políticos envolvidos.

Na dissertação de Fernandes (2014) tratou especificamente da implementação do macrocampo que envolvia a Educação Patrimonial em uma escola do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. A pesquisadora detecta, entre os entraves no desenvolvimento das atividades, como principal ponto da investigação a infrequência dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental nas atividades do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

Inicialmente Fernandes (2014) realiza uma abordagem sobre a legislação nacional educacional, os recursos e possibilidades apresentadas aos gestores e estudantes das escolas públicas inseridas no contexto exigido bem como as propostas do PME. Após ampla descrição passa a contextualizar e

destacar as ações realizadas no campo de inserção do referido macro campo na escola pública pesquisada.

Desta forma elencamos algumas problemáticas apontadas nesse estudo. Refere-se à dificuldade de articulação entre os profissionais que atuam nos projetos extracurriculares e os professores regentes, não propiciando, dessa forma, um trabalho interdisciplinar. Um dos fatores dessa dificuldade de articulação foi que, normalmente os profissionais que atuam nos projetos não participam dos conselhos de classe (FERNANDES, 2014, p.47). Relata também o preconceito com os alunos inscritos no PME, considerados indisciplinados, desobedientes às normas disciplinares. Outro fator que representou significativo empecilho pautou-se na própria formação das turmas de estudantes, variando faixas etárias entre 08 e 15 anos, ou seja, idades diferentes e matrículas em turmas diferentes. A descontinuidade do trabalho pedagógico pela falta de frequência se torna desgastante diante das contratações de professores em todo o início de ano ou semestre letivo. Outra dificuldade relatada se refere à atuação dos monitores quando não são devidamente acompanhadas nas atividades dos professores. Constata que o alto índice de infrequência dos alunos envolve questões familiares e sociais mais complexas.

Um dos poucos relatos empíricos que envolvem as experiências com Educação Patrimonial no contexto do PME, a nível estadual, se trata da pesquisa (dissertação de mestrado) empreendida por Xerxenevsky (2012). O estudo apresenta os dados quanto ao impacto da educação em tempo integral sobre o desempenho dos alunos das escolas da rede pública do Rio Grande do Sul, de 4ª série e 8ª série, nos testes padronizados de língua portuguesa e matemática da Prova Brasil, a partir da avaliação do “Programa *Mais Educação*”.

Xerxenevsky (2012, p.20) avalia que, considerando os avanços nos últimos anos para a inserção dos programas e das políticas governamentais no intuito de contribuir com a melhoria educacional, foram poucas as avaliações sobre os impactos na qualidade da educação, detectando que “são raros os trabalhos, sejam acadêmicos ou institucionais, que avaliem a efetividade ou impacto desses programas”. A autora nomeia alguns estudos, com ênfase para a avaliação de impacto de programas no campo do mercado de trabalho, de

políticas de assistência social e de políticas tributárias. Estas pesquisas abordariam, quase que exclusivamente, a perspectiva econômica.

Os indicadores apontaram a baixa qualidade da educação no Brasil, refletida nos dados referentes ao estado do Rio Grande do Sul. Esses dados revelados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) mostraram que em 2008, 16,9% dos alunos no ensino fundamental e 20,7% dos alunos no ensino médio da rede pública estadual haviam sido reprovados. Esses números estavam somados ainda a distorção em relação à idade série bem como relativos às taxas de abandono escolar.

Os resultados quantitativos mostraram que, no âmbito do PME, havia impactado positivamente e significativamente o desempenho das escolas em língua portuguesa da 4ª série. Esses resultados estariam expressos pelos testes de proficiência na Prova Brasil. No entanto, os resultados negativos surgiram no que se referia aos testes em matemática (XERXENEVSKY, 2012, p.106-107).

Esses resultados apontaram um caminho de sucessos e falhas quanto ao processo pedagógico intermediado, direcionado e orientado na perspectiva do PME quando se deparou com a realidade escolar. Fatores limitadores como abordamos ao longo da pesquisa que se refletem nessa dificuldade que os estudantes têm em identificar o patrimônio pois não se sentem pertencentes ao registro daquela memória oficial. Dos elementos fetichizados de produtos culturais uniformizados que englobam todos e nenhum.

Os relatos seguem questionando a falta de ampliação do tema pois são escassos os cursos de formação específica e raras as fontes para pesquisa comparativa ou que avaliem a efetividade de programas como este, e quando ocorrem, de modo geral, é na perspectiva econômica. Quando as práticas tidas como atividades extracurriculares atingem o ambiente escolar dificilmente se articulam e dialogam com o currículo oficial, pois são tidas como atividades apenas interativas. A descontinuidade do trabalho pedagógico e outras situações de maior complexidade que envolve questões sociais da realidade dos estudantes participantes também amparam os dilemas para o sucesso ou fracasso desses processos pedagógicos.

3.1.3. Problemáticas levantadas a partir da descrição das práticas de educação patrimonial na unidade escolar de Erechim

Para esta pesquisa dissertativa tratamos de perspectivas e possibilidades reflexivas acerca do patrimônio cultural e questões identitárias envolvendo estudantes e gestores no processo em que ocorrem ações de educação patrimonial na unidade escolar urbana do município de Erechim através do Programa *Mais Educação*. Essas atividades estão detalhadas em subitem do capítulo anterior.

A pesquisa documental serviu como base investigativa, visto que, as ações ocorreram em um determinado período (ano de 2014) na Escola EMEF Cristo Rei. Desta forma, não havendo, portanto, a possibilidade de uma análise empírica baseada em entrevistas com os estudantes inscritos nas atividades do programa, tampouco com os monitores e os gestores administrativos o suporte da pesquisa se baseia em documentos disponibilizados junto da Secretaria de Educação do município de Erechim e junto da coordenação da Escola que retratam o contexto, apresenta os participantes, contrapondo com diálogos com outras experiências sobre educação integral no município.

Enfatizamos as limitações encontradas diante de um quadro com escassas fontes de pesquisas acadêmicas nesse campo de ação (a EP no PME) refletidas na falta de dados qualitativos para abordagens comparativas ou trabalhos que avaliem os impactos do programa, mesmo que haja considerável período de planejamento no campo das políticas voltadas para o patrimônio cultural.

Além dessas, o fato de não ser possível o acompanhamento das atividades para obtenção dos resultados, e assim desconhecemos o detalhamento das práticas, tais como o tempo de cada uma e reflexões propiciadas, a presença dos estudantes nas aulas e suas indagações, dúvidas, e se ocorreram, como foram organizadas as atividades, se de forma individual ou em grupos, ou mesmo, questionamentos que poderiam ser apontadas.

Constatou-se a ausência de detalhamento descritivo sobre resultados alcançados ou dificuldades impostas para efetivação das práticas educativas patrimoniais planejadas. Outra questão envolve a falta de formação específica dos monitores (voluntários), de modo geral, estagiários de diversas áreas, para

planejamento e execução das práticas de educação patrimonial. A questão se depara com a própria falta de formação específica, raros os campos ou disciplinas acadêmicos que tratam dessa temática.

Cabe destacar o estudo de Lago & Assis (2016) quanto à invisibilidade da figura do monitor, também mencionado como voluntário, oficineiro, educador, etc. que trabalha para fomentar o debate dos saberes escolares com os saberes comunitários. Essa atuação não está clara nas proposições do PME, e esse agente nem sempre recebe a devida orientação para atuar nesses campos. De acordo com os autores, denota-se preferência por estudantes universitários de áreas específicas e pessoas da comunidade, das quais quase não há exigências em termos de escolarização, desde que portadores de conhecimentos locais e comunitários.

Uma questão fundamental se trata da necessidade de readequação das propostas da EP relativas ao PME de acordo com realidade escolar apresentada, pois atividades tão específicas podem resultar no reforço do caráter de patrimônio enquanto algo engessado e distante do contexto escolar e dos estudantes.

Localizamos nesse cenário, por exemplo, as datas comemorativas em que se pautam, de modo geral, os calendários escolares determinando o planejamento didático. A importância atribuída, daquele sentido/noção de patrimônio simbólico que ainda determina influências no contemporâneo, encontra-se, por exemplo, no hino nacional, entoado pelas vozes infantis e juvenis pelas escolas do país no evento do *Sete de setembro*, na semana da pátria, a própria língua oficial e gramática portuguesa ensinada nas escolas enquanto incontáveis línguas nativas indígenas periodicamente se extinguem.

A origem de novas condições históricas para a escolarização, conforme Silva (2016a) estaria sendo desencadeado pela massificação da escolarização, o ensino cívico dos símbolos e dos hinos pátrios, com a exaltação dos heróis nacionais, lembranças de datas comemorativas, reconhecimento institucional oficial do patrimônio da nação, bem como da circulação de ideologias governamentais, dentre outros.

Outra questão envolve o dilema da falta dos recursos humanos e financeiros necessários, causando prejuízos de investimentos no Programa que tornam as práticas inconclusas e descontínuas. A idealização em forma de

cumprimento de metas e pelo alcance de resultados quantitativos em curto prazo, expressa nos índices do IDEB, que avalia a atuação do Programa, não tende necessariamente a considerar a devida avaliação qualitativa, nem sempre conquistada a curto prazo.

As questões relativas à avaliação qualitativa e quantitativa são determinantes para os rumos do Programa, em todos os sentidos, desde as orientações, os recursos até o aumento de instituições escolares abrangidas. No entanto, a pesquisa encomendada pelo Banco Mundial, visando uma avaliação econômica de projetos sociais, foi divulgada pela Fundação Itaú Social apontou³⁸ um levantamento realizado em 600 instituições a partir das quais se concluiu que “não houve impacto nas notas em testes nacionais de avaliação”.

O que nos permite indagar se apenas os aumentos dos índices determinaram essa conclusão e de fato foram consideradas as projeções do programa no âmbito social e educacional dos sujeitos que dela participam. Pois, o que representam esses índices para a formação dos sujeitos? Apesar de termos um governo com forte apelo e acento social, o governo do presidente Lula e sucessivamente da presidente Dilma, não romperam a lógica de uma educação pautada na ideia de resultados quantitativos (LIBÂNEO, 2013), embora deva ser avaliado que para obtenção dos recursos necessários deveriam constar esses índices, mas não apenas estes.

Uma das avaliações relativas do PME, enquanto política de educação integral, embora se tornasse complexa pelas proporções ao encontrar as diversidades regionais pelo país, resultou nos dados para um relatório do ano de 2015 pela “Comissão de Educação, Cultura e Esporte” (CE), encomendados via Senado Federal. Os dados e indicadores apontados em gráficos e tabelas nesse relatório provêm de materiais fornecidos pelo Ministério da Educação.

Inicialmente retrata o expressivo crescimento de participações com a adesão ao PME de Escolas Públicas de Ensino Fundamental de todo o país. No caso do Rio Grande do Sul, o percentual de adesão chega ao 52,8% das

³⁸ Programa Mais Educação – Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo. Fundação Itaú Social e Grupo Banco Mundial. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/10/pesquisa-feita-pelo-Banco-Mundial-em-parceria-com-a-Funda%C3%A7%C3%A3o-Ita%C3%BA-Social.pdf>> Acesso em 12/12/2016.

escolas e 30,3% dos estudantes do ensino fundamental no PME em 2014 (CE, 2015, p.23-28). Ressalta o crescimento do número de escolas no *Mais Educação* com maioria de beneficiários do Programa Bolsa Família, o que, segundo esse relatório, é visto como ponto positivo ao integrar políticas públicas que atendem a populações mais vulneráveis.

Quando os dados se referem ao atendimento nos macro campos, por escolas, o mais disseminado, por seu caráter obrigatório é o Acompanhamento Pedagógico. “A esse respeito, vale refletir se o Programa não estaria fadado a se tornar uma mera *extensão de turno*, com intenso foco acadêmico, em detrimento de práticas de formação integral do indivíduo” (CE, 2015, p.26). Esse questionamento se estende também ao campo do Esporte e Lazer, com a preocupação semelhante, de que as práticas poderiam se tornar apenas espaço de recreação. O campo Artes, Cultura e Educação Patrimonial está destacado com expressiva adesão chegando a 50.501 escolas em 2014 (MEC/SIMEC, 2015, p.11).

Estudos e pesquisas sobre o Programa *Mais Educação* estão citados nesse relatório. O estudo da Fundação Itaú Social e do Grupo Banco Mundial, lançaram o “Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo”, que abrangeu o período de 2008 e 2011, no qual investigam a eficácia do Programa e analisam os possíveis impactos conforme especificidades locais. Em um resumo, o estudo detectou não haver impactos sobre o desempenho médio das escolas em português e ainda efeitos negativos em matemática, dentre outras questões com foco orçamentário de repasse dos recursos do programa, objetivo óbvio vindo de uma fundação e grupos ligados à economia.

A repercussão dessa pesquisa já fora considerada ainda durante o Governo Dilma, quando o recém-empossado Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, afirmou rever o programa visando o aumento no foco de aprendizado em matemática e português. Tal revisão se concretiza com a gestão do Governo Temer, transformando-o em *Programa Novo Mais Educação*, conforme já mencionado, com foco nas disciplinas de português e matemática. Nesse sentido amplia os riscos em transformar o contra turno escolar, e mesmo o objetivo do programa, em um reforço escolar das disciplinas tradicionais ao destacar o saber contar, ler e escrever.

Dentre as recomendações nesse viés documental estão citadas a descontinuidade do repasse de recurso, a orientação aos profissionais, à falta de clareza dos objetivos e a falta de estudos específicos sobre o Programa, relacionados ao rendimento dos estudantes, à realidade escolar e nível de vulnerabilidade dos estudantes quanto ao impacto do Programa em seu desenvolvimento (CE, 2015, p.74).

Em perspectivas mais amplas, podemos incluir o debate sobre as evidentes e rápidas transformações em curso desde as últimas décadas do século XX, na chamada modernidade líquida (BAUMAN, 2001), que tem inserido o campo da educação na ótica neoliberal e dentro da lógica do funcionamento do mercado. Nessa perspectiva que vai do estímulo à competitividade ao empreendedorismo de si.

De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), avaliando essas transformações, entram em cena os novos elementos de governamentalidade, as quais deslocariam o privilégio da escola na produção das subjetividades, ocorrendo transformações na noção de tempo e ainda podendo ser detectada uma possível articulação entre as alterações no mundo do trabalho e a educação.

Nos últimos anos, com a progressiva entrada, da escola, das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, assistimos a uma reorganização da temporalidade. [...] As teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez mais buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p.198).

Esta situação pode ser ilustrada no caso das “pedagogias de projetos”, onde o ponto de partida “são os interesses dos alunos, interesses devidamente direcionados, adequadamente produzidos” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p.198). Esta noção, apontada por Foucault, alvo de interesse no liberalismo e permanece no neoliberalismo. Nesta perspectiva observamos que as escolhas são limitadas embora estejam sob a pretensão dessa liberdade de escolha.

Já no quadro em que é analisada uma possível articulação entre as transformações do mundo do trabalho e a educação, de acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.199) “o conhecimento torna-se ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido”. Isto aponta para dois vieses. Um que

contextualiza às novas configurações do trabalho docente. Neste caso, devido à:

[...] necessidade de repensar o trabalho docente, em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, substituíbilidade, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical. [...] as escolas transformadas em parques de diversão, parecem prescindir da figura docente, substituindo-a por um 'gestor de competências', conforme anúncio de um curso de extensão voltado para professores (Fundatec, 2008) (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p.198).

O outro viés apontado pelos autores se refere à noção de que “mais importante do que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender”. E assim,

Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se pretenderia que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. [...] O aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p.198).

Desta forma a lógica da gestão da empresa estaria sendo inserida no campo da educação onde a aprendizagem é planejada, medida, calculada, numerada através de metas, índices e tabelas de controle. Onde estariam os sujeitos e como estariam sendo medidas as subjetividades inerentes ao ser?

Conforme a pesquisa em Santos (2014) há elementos que precisam ser avaliados e redimensionados embora o tempo bastante curto de atuação do PME enquanto projeto que tende a garantir o fomento à educação em tempo integral. Observamos, diante dos dados avaliados que o PME não possuía fontes oficiais que demonstrassem qual o alcance para efetividade das suas propostas, tampouco os apontamentos relativos à aprendizagem dos estudantes. O que ocasiona em perdas significativas para pesquisas e reforça os dilemas identitários da educação patrimonial no cenário contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho intencionamos investigar a inserção da Educação Patrimonial no contexto educacional brasileiro com base em documentos produzidos no âmbito de políticas públicas contemporâneas de escolarização. E para tanto, localizamos no ensino formal, especificamente em oficinas desenvolvidas através do *Programa Mais Educação* sua efetivação para detectar especificidades. Por se tratar de um programa dentre os principais norteadores da educação integral pública brasileira em constante processo de reformulação, apenas recortes puderam ser avaliados. Conduzimos a pesquisa para uma contextualização utilizando ferramentas conceituais e para uma análise qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental.

No intuito de avaliar os percursos e percalços buscamos através de uma instituição escolar identificar as práticas efetivadas em oficinas de educação patrimonial através do *Programa Mais Educação*. Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, no município de Erechim, Rio Grande do Sul. Através dos documentos e reflexões produzidas nesse âmbito escolar tecemos importantes considerações para esta pesquisa.

Consideramos alcançados os objetivos propostos em investigar as representações da ideia de educação patrimonial no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação localizando as ações estatais empreendidas no sentido de normatizar e regulamentar os programas educativos direcionados ao que se denominam bens culturais e em certa medida identificar e apontar aspectos singulares e contribuições a partir da inserção da educação patrimonial no espaço educativo formal.

Notadamente a educação patrimonial adquire ao longo do processo de inserção no contexto brasileiro um viés pedagógico, diferente do que foi inicialmente proposto como uma metodologia, uma modalidade formativa para a conservação do patrimônio. A educação patrimonial através dessa política pública, o *Programa Mais Educação*, oferece um leque de possibilidades reflexivas quanto aos temas da cultura e do patrimônio a nível nacional.

Constituiu relevante desafio a esta pesquisa o fato de encontrar dados muitas vezes incompletos relativos a uma política pública bastante recente e nesse processo contínuo de reformulação, seja pelas influências econômicas e

orçamentárias, seja pelo vínculo e interesse da gestão política ou pelas particularidades da realidade escolar.

Nesse sentido concordamos com o alerta de Silva (2016a) de que a educação patrimonial ocupa ainda lugares incertos e difusos na construção de políticas brasileiras. Em especial, por ter sido associada a um ideal de fabricação de um imaginário nacional, de unidade nacional. Nas próprias representações acerca do patrimônio com base na elaboração das oficinas específicas para o contexto escolar trazido nesta pesquisa não se identifica um conceito formado, e sim perspectivas tradicionais de significado e nos próprios meios de abordagem.

No bojo dos dilemas identificados, muitas vezes a causa de insucesso de práticas e políticas de educação patrimonial ocorrem por se tratar de ações muito pontuais, pela descontinuidade e pela desvinculação com as realidades locais. E de modo geral, quando programas de educação patrimonial permanecem atrelados a existência de bens reconhecidos pelo Estado e institucionalizados.

Em uma visão mais ampla observa-se um abismo que distancia as proposições legisladoras da realidade escolar. Enquanto a primeira encontra-se bem consolidada, com uma proposta que norteia e guia determinados interesses, onde o patrimônio passa a abranger outros elementos da cultura e ser motivo de reivindicação de outros grupos de indivíduos, ainda se encontra distante da segunda, a realidade escolar, e o seu (re) conhecimento nem sempre é possível de imediato, pois, de modo geral permanece atrelada a ideia de que apenas museus e monumentos são instituições do patrimônio. Desse modo, as normatizações se encontram a frente da realidade escolar, carente dos meios básicos, de orientação e de formação específica. A educação patrimonial enquanto parte dessa política pública, o Programa *Mais Educação*, se caracteriza como uma iniciativa única e que necessita ser ampliada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, C.; DODEBEI, V. (org.). **Memória e novos patrimônios**. Marseille: Open Edition Press, p.67-93, 2015.

ALVES, Camila Rola. **Educação Patrimonial e as aulas de história**. VII Congresso Internacional de História, *XXV Encuentro de Geohistoria Regional*, XX Semana de História, Outubro, 2015.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Luisa Teixeira. PINHO, Frederico Alves. Patrimônio Cultural e Práticas de Memória: produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. Dossiê Gestão, Educação e Patrimônio Cultural. e-hum – **Revista Científica das Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 7, nº 2, Agosto/Dezembro, 2014.

ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Diálogos entre Patrimônio, Meio Ambiente e Aprendizagem Social**: uma experiência de Educação Patrimonial em pesquisa-ação no bairro paulistano de Santo Amaro. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

AZEVEDO, Paulo Ormindo de. PCH: a preservação do patrimônio cultural e natural como política regional e urbana. **Anais do Museu Paulista**: História e Cultura Material. Vol.24, nº1, São Paulo, Jan./Apr. 2016.

BAHIA, Izabela Rezende. OOSTERBEEK, Luiz. Socialização do conhecimento na educação: o estudo da pré-história nas séries iniciais do ensino formal. **Cadernos do LEPAARQ**, vol. XI, nº21, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BESSEGATTO, Mauri Luiz. **O patrimônio em sala de aula**. Fragmentos de ações educativas. 2ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2004.

BIZARRO, Atila Cristiano. **A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014.

BRASIL, MEC. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL, MEC. **Rede de Saberes – Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL, MEC. **Série Mais Educação**. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, SECAD, 2009a.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abr. 2007.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de dez.1996.

BRASIL. MEC. **Programa Mais Educação – Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo**. Fundação Itaú Social e Grupo Banco Mundial. Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/10/pesquisa-feita-pelo-Banco-Mundial-em-parceria-com-a-Funda%C3%A7%C3%A3o-Ita%C3%BA-Social.pdf> > Acesso em: 28/08/17.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial N. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de abr. 2007.

BRASIL. MEC. Minc/Iphan. Ceduc. **Educação Patrimonial**. Programa Mais Educação, 2012.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museologia e Museus: Princípios, problemas e métodos. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.10, 1997.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: ESDUSP, 1997.

CANCLINI, Nestor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n.23, p.95-115, 1994.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARSALADE. Flávio de Lemos. A preservação do patrimônio como construção cultural. Arqtextos, São Paulo, ano 12, n.139.03, **Vitruvius**, dez. 2011. Disponível em <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/12.139/4166> > Acesso 20/11/16.

- CARVALHO, Bruno Sciberras de. Representação e imperialismo em Edward Said. **Mediações**, Londrina, v.15, n.2, p.42-60, jul./dez, 2010.
- CASSOL, Ernesto. **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: SEP/CESE – Instituto Social Padre Berthier, 1979.
- CAVE of forgotten dreams. Directed by: Werner Herzog. Produced by: Erik Nelson and Adrienne Ciuffo. France: Creative Differences, 2011, 1DVD.
- COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. CE. Relatório N°19, de 2015. **Avaliação de Políticas Públicas sobre Educação em Tempo Integral (Programa Mais Educação)**. Brasília, 2015.
- CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p.91-109, 2005.
- CHAGAS, Mario. Casas e portas da memória e do patrimônio. Porto Alegre: **Em Questão**, v.13, n. 2, p.207-224, jul./dez 2007.
- CHAGAS, Mário. Diabruras do saci: museu, memória, educação e patrimônio. MUSAS – **Revista Brasileira de Museus e Museografia**, v.1, n.1, 2004.
- CHARTIER. Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHOAY, Françoise (1925). **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. 4ª ed. – São Paulo: Editora Liberdade: UNESP, 2006.
- CHUVA, Márcia. O ofício do historiador: sobre ética e patrimônio cultural. In: BALAKRISHNAN, Gopal. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, p.271, 2000.
- COHN, G. A concepção oficial da política cultural nos anos 70. In: MICELI, S. (org.) **Estado e cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1984.
- COSTA, Antonio Menezes. **Implementação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais do campo em Manacapuru/AM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- COSTA, V.L. ROSA, A.V.N. Ampliação da jornada escolar: um estudo sobre programas e projetos na educação brasileira. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, p.219-226, 1992.

DELGADO, Andréa Ferreira. OLIVEIRA, Ilse Leone Borges Chaves de. Educação Patrimonial como experiência interdisciplinar: Patrimônio e memória na cidade de Goiás. **Revista Solta a Voz**, v.19, n.2. 2008.

DUCATTI NETO, Antônio. **O grande Erechim e sua História**. Porto Alegre: EST, 1981.

DURBIN, Gail, MORRIS, Susan, WILKINSON, Sue. **A teacher's guide to learning from objects**. London: English Heritage, 1990.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese?** São Paulo: Perspectiva, 2009, p.1-34.

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n 4.391 de 26 de novembro de 2008**. Disponível em < >. Acesso em:

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n 4.585 de 27 de outubro de 2009**. Disponível em < >. Acesso em:

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Cristo Rei**, 2014.

ERECHIM. Secretaria Municipal de Educação. **EMEF Cristo Rei (CAIC)**. Projeto Cristo Rei, Minha escola, Minha história. Elaboração e montagem: BUSATTA, F.S., SZUCHMAN, M.C., s/d.

BLOG ESCOLA CRISTO REI. Disponível em:
<<http://educacaointegralerechim.blogspot.com.br/search?q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Patrimonial>> Acesso em: 20/08/17

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história**. **Rev. Bras. De Historia**. Vol. 13, n.25/26, p.265-276, São Paulo, set. 1992/ago., 1993.

FERNANDES, Maria Aparecida. **A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do Programa Mais Educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

FERNANDES, Natalia Ap. Morato. A política cultural à época da ditadura militar. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v.3, n. 1, p.173-192, jan-jun, 2013.

FERNANDES, Tatiana Costa. **Vamos criar um sentimento?!** Um olhar sobre a arqueologia pública no Brasil. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, v.1, 1985.

FOUCAULT, Michela. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão, Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. (Coleção estudos culturais em educação) 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu & PIÑON, Ana. Contando às crianças sobre o passado no Brasil. **Cadernos do LEPAARQ**. Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio. Editora da Universidade Federal de Pelotas, v.1, n. 1, p.13-30, Pelotas, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FUNDATEC. **O professor como gestor na perspectiva de competências e habilidades**. Disponível em <
https://www.fundatec.org.br/home/portal/noticias/noticia_detalhes.php?cod=190
> Acesso em: 12/03/17.

FÜNFGELT, Karla. **História da paisagem e evolução urbana da cidade de Erechim, RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. (Coleção estudos culturais em educação) 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo A.A. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. IN: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. (Coleção estudos culturais em educação) 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. POSSAMAI, Zita Rosane. Educação Patrimonial: Percursos, concepções e apropriações. **MOUSEION**, Canoas, n.19, p. 13-26, dez., 2014.

GILL, Maria Laura. *Memoria histórica y herencia social*. **Revista Confluências Culturais**, V. 4, n.2, setembro de 2015.

GODOY, Maria do Carmo. "Patrimônio Cultural: conceituação e subsídios para uma política". In: **Anais do IV Encontro Estadual de História: História e Historiografia em Minas Gerais**, Belo Horizonte: ANPUH/MG, 1985.

HACK, Édina Francini Simão. Entre o ensino de História e a educação patrimonial: em busca da investigação de bens culturais locais. **Revista Confluências Culturais**, V.2, n. 1, março de 2013.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. (Coleção história e historiografia) Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2013.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 22, n.36, p. 261-273, Jul./Dez, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras (*et al.*) **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Fundamentos da Educação Patrimonial**. Ciências e Letras, p.13-35, n.27, 2000.

IBARRA, Macarena. et. al. *El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena*. **Polis**, Revista Latinoamericana, *Volumen* 13, n.39, p. 373-391, 2014.

ILLA FONT, Juarez Miguel. **Serra do Erechim: tempos heroicos**. [s.l.]: Gráfica Carraro, 1983.

IPHAN. **As Missões da UNESCO no Brasil**: Michel Parent. [tradução de Rejane Maria Lobo Vieira]; organização e texto de Claudia Feierabend Baeta Leal. – Rio de Janeiro: IPHAN, COPEDOC, 2008.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Programa Mais Educação**. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Texto Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.

JOINHAS, Luzia Aparecida. **A floresta estadual Edmundo Navarro de Andrade como um espaço de contradições: entre a memória e o**

esquecimento. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Pós-graduação em Geografia. Campinas, SP, 2008.

LAGO, Neuda Alves. ASSIS, Tauã Carvalho. O monitor do Programa Mais Educação: em busca de uma definição conceitual. **Pro-Posições**. V.27, N.1 (79), p.111-132, Jan./Abr. 2016.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, Isabella Brandão. A escrita da memória – a contribuição do imaginário social para a preservação patrimonial da casa da Glória (Diamantina – MG). Dossiê Gestão, Educação e Patrimônio Cultural. **e-hum** – Revista Científica das Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 7, n^o 2, Agosto/Dezembro, 2014.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.19, n.38, p.125-138, 1999.

LAZERRI, J.P. TOMKIEL, J.C. (et.al.) As coordenações pedagógicas no contexto da educação integral. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias. ODY, Leandro Carlos, et.al. (org.). **Experiências formativas em educação integral no Município de Erechim/RS: relatos de práticas e reflexões docentes**. Porto Alegre: Evangraf, p.73-76, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 45, p.91-110, jul./set., 2012.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. O Programa Mais Educação como experiência nacional: notas sobre a conjuntura. In: CORÁ, Elsie José (org.). **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Porto Alegre: Evangraf, p. 53-63, 2014.

LIA, Camila Serino. **Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua**. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

LIMA JUNIOR, Agnaldo Mesquita. TAUCHEN, Gionara. Da educação integral ao Programa Mais Educação: um panorama histórico. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V.02, p. 283-300, Ed. Especial, dezembro, 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada/ Gilles Lipovetsky e Jean Serroy; tradução Maria Lúcia Machado. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Fátima Faleiros. **A cidade e a produção de conhecimentos histórico-educacionais**: aproximações entre a Campinas moderna de José de Castro Mendes e a Barcelona “modelo”. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

LUZ, Priscyla Cristinny Santiago da. **A transversalidade no processo de formação do educador patrimonial ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2010.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial**. Orientações para os professores do ensino fundamental e médio. Maneco Liv. & Ed., Caxias do Sul, 2004.

MAGALHÃES, Leandro Henrique (org.). **Educação Patrimonial**: da teoria à prática. Ed. UniFil, Londrina, 2009.

MAIA, Tatyana de Amaral. **O patrimônio como expressão da nacionalidade**: a função do Estado no setor cultural. **Políticas Culturais em Revista**, UFBA, (1), p.88-103, 2008.

MAIA. Tatyana de Amaral. Entre a memória histórica e a prática cívica: os calendários culturais do MEC (1969-1974). **SECULUM – Revista de História** [23]; João Pessoa, jul./dez. 2010.

MAIA. Tatyana de Amaral. Os usos do civismo em tempos autoritários: as comemorações e ações do Conselho Federal e Cultura (1966-1975). **Revista Brasileira de História**. V.34, nº67, p.89-109, São Paulo, 2014.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral/ Educação Integrada e(m) Tempo Integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. SECAD,

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**: impactos na Educação Integral e Integrada. UFMG-UFG-UFPA-UFPE-UFPR-UNIRIO. Brasília, 2013.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**. Documento orientador – Adesão – versão I. Outubro, 2016.

MEIRA, Ana Lúcia Goelzer. **O patrimônio histórico e artístico nacional no Rio Grande do Sul no século XX**: atribuição de valores e critérios de intervenção. Tese (Doutorado) PROPUR – Programa de Pós-graduação em

Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 10/10/17.

MENEZES, Victor Henrique. et. al. Construções de diálogos e compartilhamento do conhecimento – algumas reflexões acerca da divulgação científica, Educação Patrimonial e Arqueologia Pública. **Cadernos do LEPAARQ**. Vol. XI, n.21, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: MEC, SECAD, 2009. Disponível em < > Acesso em: 27/07/2017.

MOLL, Jaqueline (org.) **Programa Mais Educação – Passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2011.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação**: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

MOSNA, Rosa Maria. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRS, Porto Alegre, 2014.

NEUMANN, Stefanie Sheila. FEDATO, Dianete Teresinha; (et.al). Relato de experiência na Educação Integral. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias. ODY, Leandro Carlos, et.al. (org.). **Experiências formativas em educação integral no Município de Erechim/RS**: relatos de práticas e reflexões docentes. Porto Alegre: Evangraf, p.73-76, 2014.

NEVES, L. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Antonio G.R. Diversidade e sentidos do patrimônio cultural: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p.233-255, jul. 2008.

NOGUEIRA, Sonia Aparecida. O estatuto do patrimônio histórico e cultural na pós-modernidade. **O Ideário Patrimonial**, pp. 31-48, maio de 2017.

NORA, Pierre. **Entre memória e história** – a problemática dos lugares. Projeto História, n.10, p.7-28, 1999.

OLIVEIRA, Rafael Fabrício de. **Patrimônio histórico-cultural: transformações e usos no Centro Histórico de Itu, SP**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2012.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed., 2006.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

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

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. História da Educação – **RHE**, v.16, n. 36, p. 110-120, jan./abr. 2012.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? In: GASPAROTTO, Alessandra (org.) (et.al.) **Ensino de história do CONESUL – Patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA, Jaguarão, p.87-98, 2013.

POULOT, Dominique. Cultura, História, valores patrimoniais e museus. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 27, n. 46, p.471-480, jul./dez 2011.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no ocidente – séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

REIS, Daniel. Fabricando a “alma da cidade” e a história da nação: embates e instabilidades nos processos de patrimonialização. **Antíteses**, v.7, n. 14, p. 146-170, jul. – dez. 2014.

RIBEIRO, R. J. **A quarta agenda democrática**. Aliás. O Estado de S. Paulo. 21.06.2014.

RIBEIRO, R. J. **A sociedade contra o social** - o alto custo da vida pública no Brasil. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RIBEIRO, Renílson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme** – Revista Virtual de Humanidades, Dossiê História Cultural, n.10, v.5, abr./jun. 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral** – ensino fundamental. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação de Gestão da Aprendizagem, abril, 2014.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SARAIVA, Karla, VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, maio/ago., 2009.

SCHMIDT, Remís Alice Perin. **Erechim: cidade construídas para imigrantes – poder simbólico na conquista do espaço urbano**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SCIFINI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Á.B. (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração” / comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.22, n°44, pp 425-438, 2002.

SILVA, Luiz Rocha. **O impacto da Educação Patrimonial na formação de Professores no município de Vigia de Nazaré**. Dissertação (Mestrado em Educação), Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará. Belém-Pará, 2007.

SILVA, Patrícia Manchini. **Mediação Patrimonial no resgate da Memória Histórica. O processo de ensino-aprendizagem. Um estudo de caso: o Museu Frei Galvão e o Arquivo Memória de Guaratinguetá**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Porto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar no Rio Grande do Sul: elementos para uma abordagem curricular. In: SILVA,

- Roberto Rafael Dias da (org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e a dissolução das monoidentidades. Editora UFPR- **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 207-224, abr./jun., 2015.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Políticas de educação patrimonial no Brasil: deslocamentos e permanências. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016a.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias. MORAES, Márcia Amélia Cletes. Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar: a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V.11, n.1, p. 22-35, 2016b.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e reelaboração simbólica em processos de patrimonialização cultural: a situação de Antônio Prado, RS. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 10, n. 1, jan./jun. 2017a.
- SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Memória social e individualização da trajetória de atores engajados em projetos de Educação Patrimonial. **Educ. Soc.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017b.
- SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.
- SIVIEIRO, Fernando Pascuotte. Patrimônio Cultural e Educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. IN: TOLENTINO, Átila Bezerra [et al.] (org.). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. **Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade**. Caderno Temático 4. João Pessoa: Iphan, 2014.
- SOARES, André Luiz Ramos (org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Editora da UFSM, Santa Maria, 2004.
- SPONCHIADO, Breno Antonio. **O positivismo e a colonização do Norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2000.
- SUDBRACK, Edite Maria. et. al. Gestão democrática na escola pública brasileira – limites e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Educação**, vol. 71, n.1, p. 59-74. 2016.

TALGATTI, Carla. LAZZARI, Joicelei Fátima Portes de, WRUBLEWSKI, Juliana. **A construção de uma proposta de Educação Integral**. Erechim, 2014.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A educação Patrimonial no ensino de História. Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação: **BIBLOS**, Rio Grande, 22 (1): 199-211, 2008.

THOMPSON, Analucia. Objetos indígenas: do artificial ao imaterial. **Antíteses**, v. 7, n. 14, p. 258-281, jul. – dez. 2014.

THOMPSON, Analucia. SOUZA, Igor A.N. A Educação Patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural. **Políticas Culturais em Revista** 1(8), p.153-170, 2015.

TOLEDO, Caio Navarro de. **1964**: O golpe contra as reformas e a democracia. Revista Brasileira de História, vol.24, no. 47, São Paulo, 2004.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. RIBEIRO, Renilson Rosa. Para que serve a história ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez. 2013.

VELOZO, Mariza. O fetiche do patrimônio. **Habitus**. Goiânia, v.4, n.1, p.437-454, jan./jun.2006.

VIEIRA, Maurício Aires. JUNIOR, Agnaldo Mesquita de Lima. Programa Mais Educação: aporte teórico, acompanhamento e implantação nas escolas estaduais no sul do Brasil num estudo de caso. In: CORÁ, Elsie José (org.). **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Porto Alegre: Evangraf, p. 99-118, 2014.

WICHERS, Camila Azevedo de Moraes. **Patrimônio Arqueológico Paulista**: proposições e provocações museológicas. Tese (Doutorado em Arqueologia). Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2011.

WRUBLEWSKI, Juliana. LIPSCH, Verenice Teresinha. Educação Integral e em Tempo Integral em Erechim: avanços e desafios. In: CORÁ, Elsie José (org.). **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Porto Alegre: Evangraf, p. 119-133, 2014.

WRUBLEWSKI, Juliana; OLDRA, Alderi Antonio; Bonez, Juliane. Educação Integral nas Escolas Públicas Municipais: do debate à prática. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias. ODY, Leandro Carlos, et.al. (org.). **Experiências formativas em educação integral no Município de Erechim/RS**: relatos de práticas e reflexões docentes. Porto Alegre: Evangraf, p.73-76, 2014.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação**: avaliação de impacto da Educação Integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Fac. Adm, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica, PUC-RS. Porto Alegre, 2012.

ZINET, Caio. **Mais Educação em debate**: qual o futuro do programa de educação integral? Centro de Referências em Educação Integral. 09/10/2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral/>> Acesso em: 14/05/2017