



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE ERECHIM**

VANIA MARIA BARBOZA

**“O LUGAR QUE É MEU E SEU”:
AÇÕES EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS A PARTIR DO
PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL**

ERECHIM

2019

VANIA MARIA BARBOZA

**“O LUGAR QUE É MEU E SEU”:
AÇÕES EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS A PARTIR DO
PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação Profissional em
Educação da Universidade Federal da
Fronteira Sul, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação**

**Orientadora: Profa. Dra. Isabel Rosa
Gritti**

ERECHIM

2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
 CAMPUS ERECHIM
 COORDENAÇÃO ACADÊMICA
 COORDENAÇÃO ADJUNTA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 SECRETARIA DE PÓS GRADUAÇÃO
 ERS 135 – Km 72, nº 200, Caixa Postal 764, Erechim-RS, CEP 99700-970, 54 3321 7099
 sec.posgrad.er@uffrs.edu.br, www.uffrs.edu.br

Ata de Defesa de Dissertação 018/PPGPE-2019

Aos vinte e oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezenove, às quatorze horas, no Auditório do Bloco dos Professores, do *Campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul, reuniu-se, para defesa da dissertação apresentada por **VÂNIA MARIA BARBOSA**, *INTITULADA*: “**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: AÇÕES EDUCATIVAS NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAIS A PARTIR DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL**” a Banca Examinadora, composta pelos professores: Prof^ª. Dra. Isabel Rosa Gritti (Orientador/apresidente – UFFS), Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Junior (Membro titular interno – UFFS), Prof. Dr. André Luiz Ramos Soares (Membro titular externo – UFFS), que participou via Skype, e Prof^ª Dra Natália Biscaglia Pereira (Membro titular externo - UFFS). O/a professor/a 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.

Observações: _____

A banca orienta 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, 28 de outubro de 2019.

VÂNIA MARIA BARBOSA

Vânia Maria Barbosa
Isabel Rosa Gritti

Prof^ª. Dra. Isabel Rosa Gritti

Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Junior

Halferd Carlos Ribeiro Junior

b) Prof. Dr. André Luiz Ramos Soares

“A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

(LE GOFF, 2010, p.471)

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, minha maior inspiração, que foi o estímulo para o início e a conclusão deste mestrado.

À Luana Pietzke, filha que a vida me presenteou, gratidão pelo incentivo, o carinho e por fazer parte das nossas vidas.

À minha mãe, irmão e familiares pelo incentivo.

À Professora Isabel Rosa Gritti, por ter sido meu norte durante todo o curso, pela orientação, os ensinamentos, as conversas maravilhosas, o conhecimento compartilhado e a confiança que depositou em mim, minha gratidão.

À Graciela Gritti Pauli minha companheira de jornada, muito mais que colega, foi amiga e irmã. Agradeço a solidariedade e a amizade.

Aos professores do Programa AABB Comunidade, agradeço por terem me acolhido e apoiado durante as atividades de campo.

Aos alunos da Escola Municipal Cristo Rei, que além participarem deste estudo, viveram um processo de transformação de olhares, de atitudes, de construção de afeto, demonstrando que educar com base no acolhimento e amorosidade são condições inerentes à formação humana, o que vai além dos espaços formais de educação.

Às minhas colegas Rosa Orso, também graduada em História, minha grande incentivadora, com quem divido minhas leituras, os meus anseios e os meus sonhos; à Tatiana Fossatto, que sempre me incentivou em minha caminhada acadêmica e Lurdes Casa, grande inspiração que, com seus dois empregos, que somam 60 horas semanais, neste ano conclui sua graduação presencial em Pedagogia, meus agradecimentos.

Dedico este trabalho ao meu filho Bruno, luz da minha vida, meu maior presente e Hilda (*in memoriam*), minha avó, que sempre adoçou a minha vida com belas histórias e com suas memórias, em seus 98 anos e 5 meses de vida.

RESUMO

A Educação Patrimonial é um recurso metodológico que oportuniza, que crianças e adultos tenham contato com bens e fenômenos culturais e, ao atribuir-lhes significados, percebam a importância de sua preservação por serem referências de identidade e memória. Este estudo teve como objetivo discutir a Educação Patrimonial, nos espaços não-formais, como instrumento fundamental na construção da cidadania. Sua proposta foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, aplicada a grupo de crianças e adolescentes que participam de atividades socioeducativas no Programa de Integração ABB Comunidade, no município de Erechim. Esta proposta de estudo apresenta relevância acadêmica, pois permitiu discutir a Educação Patrimonial em um espaço de educação não-formal como instrumento para a construção da cidadania, da identidade cultural, de memória e do sentimento de pertença, que são as categorias de análise. A relevância social da proposta de Educação Patrimonial na educação não-formal se efetivou em forma de inclusão social, uma vez que oportunizou que os estudantes se percebessem como seres históricos que, ao sentirem-se parte do patrimônio cultural, desenvolveram o sentimento de pertença e identidade, o que possibilita defenderem seus direitos como cidadãos. Analisar as falas e as atividades realizadas a partir das categorias elencadas possibilitou demonstrar que tratar a Educação Patrimonial de forma crítica pode conduzir os indivíduos à sua emancipação, a se verem como sujeitos pertencentes aos espaços de memória, formando a sua identidade e, conseqüentemente, a se sentirem cidadãos. O sentimento de pertença, também resultado das atividades propostas, fez com que os alunos se vissem como parte do espaço que consideram seu patrimônio, portanto, a identidade tornou-se uma consequência. Por esse motivo, a Educação Patrimonial, ao ser libertadora e reflexiva leva os indivíduos a compreenderem a sua realidade pelo entendimento da memória histórica e dos fatos passados e o papel dos educadores é primar que o patrimônio cultural não seja utilizado para naturalizar a injustiça e a violência social, mas ser inclusivo e promotor de justiça social.

Palavras-chave: Identidade; Cultura; Cidadania; Memória; Pertencimento.

ABSTRACT

Heritage Education is a methodological resource that enables children and adults to have contact with cultural goods and phenomena and, by giving them meanings, realize the importance of their preservation as references of identity and memory. This study, aimed to discuss the Heritage Education in non-formal spaces as a fundamental instrument in the construction of citizenship. Its proposal was developed through a qualitative research, in the action research modality, applied to a group of children and adolescents who participate in the socio-educational activities of the AABB Community Integration Project in the municipality of Erechim. This study proposal has academic relevance because it allowed discussing the Heritage Education in a non-formal education space as an instrument for the construction of citizenship, cultural identity, memory and feeling of belonging. The social relevance of the Heritage Education proposal in non-formal education was realized in the form of social inclusion, since it allowed students to realize themselves as historical beings who, when feeling part of the cultural heritage, developed the feeling of belonging and identity, which makes it possible to defend their rights as citizens. Analyzing the speeches and activities carried out from the categories culture, identity, belonging, memory and citizenship made it possible to demonstrate that treating Heritage Education critically can lead individuals to their emancipation, to see themselves as subjects belonging to memory spaces, forming their identity and, consequently, to feel citizens. The feeling of belonging, also a result of the proposed activities, made the students see themselves as part of the space they consider their heritage, so identity became a consequence. For this reason, Heritage Education, by being liberating and reflective leads individuals to understand their reality by understanding historical memory and past facts and the role of educators is emphasize that cultural heritage is not used to naturalize injustice and social violence, but to be inclusive and promoting of social justice.

Keywords: Identity; Culture; Citizenship; Memory; Belonging.

LISTA DE ABREVIATURAS

AABB - Associação Atlética Branco do Brasil

ANPUH - Associação Nacional de História

APERS - Arquivo Público do Rio Grande do Sul

Art. - Artigo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CEDUC - Coordenação de Educação Patrimonial

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EUA - Estados Unidos da América.

FAE - Faculdade Anglicana de Erechim

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAE - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado Rio Grande do Sul

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LEP - Laboratório de Educação para o Patrimônio

LEPA - Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas ONU – Organização das Nações Unidas

MAE - Museu de Arqueologia e Etnologia

NEP - Núcleo de Educação Patrimonial e Memória

PME - Programa Mais Educação

PNPI - Programa Nacional do Patrimônio Imaterial

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONAC - Programa Nacional de Apoio à Cultura do Ministério da Cultura

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SPHAN - Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dissertações sobre o tema Educação Patrimonial na UFSM - 2000 a 2019	49
Figura 2 - Formação do sítio arqueológico.....	93
Figura 3 - Material produzido, depois de seco.....	94
Figura 4 - Reconstrução de cerâmica quebrada.	95
Figura 5 - Construção de cerâmica a partir da argila em blocos.	96
Figura 6 - Cerâmicas durante o processo de pintura.	97
Figura 7 - Cerâmicas pintadas.	97
Figura 8 - Boa Vista do Erechim na década de 1920.	101
Figura 9 - Desenhos representando a face de Luzia.....	102
Figura 10 - Cristóvão Colombo na década de 1930.	103
Figura 11 - Praça da Bandeira enfeitada para o Natal.	104
Figura 12 - Castelinho na década de 1920.	106
Figura 13 - Castelinho - Casa do Papai Noel.	109
Figura 14 - Foto panorâmica da Praça da Bandeira e entorno.....	111
Figura 15 - Praça da Bandeira.	111
Figura 16 - Projeto do Painel "Ao Colono" em linoleogravura.	112
Figura 17 - Painel ao Colono.....	112
Figura 18 - Representação do patrimônio – desenhos.....	115
Figura 19 - O que é patrimônio (B.).....	116
Figura 20 - O que é patrimônio? (M.).	118
Figura 21 - O que é patrimônio (A.).....	119
Figura 22 - O que é patrimônio? (L.).	121
Figura 23 - O que é patrimônio? (T.).	122
Figura 24 - Jogo da memória do Patrimônio.	122
Figura 25 - Representações do patrimônio – fotos de família.	123
Figura 26 - Primeira escola de Erechim.	124
Figura 27 - Atividade - restauro dos prédios antigos.	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DO PATRIMÔNIO CULTURAL À EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: BREVE HISTÓRIA	19
2.1 Formação do conceito de patrimônio cultural	19
2.2 A concepção de patrimônio cultural no Brasil e as políticas públicas de preservação	23
2.2.1 As políticas públicas de preservação no Rio Grande do Sul	30
2.2.2 As políticas públicas de preservação em Erechim	31
2.3 A Educação Patrimonial no Brasil	34
2.4 A educação patrimonial no Rio Grande do Sul	46
2.4.1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	47
2.4.2 Universidade Federal de Pelotas – UFPel.....	49
2.4.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.....	51
2.5 Educação patrimonial em Erechim	53
3 REFLETINDO AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, IDENTIDADE, PERTENCIMENTO, MEMÓRIA E CIDADANIA	58
3.1 A cultura	58
3.2 A identidade	63
3.3 O pertencimento	67
3.4 A memória	68
3.5 A cidadania	71
4 PERCURSO METODOLÓGICO	77
4.1 Metodologia	77
4.2 Tipo de estudo, abordagem da pesquisa	78
4.2.1 Pesquisa qualitativa	78
4.2.2 Pesquisa-ação.....	79
4.3 Patrimônio histórico e cultural de Erechim	81
4.3.1 Castelinho	82
4.3.2 Praça da Bandeira.....	83
4.3.3. Paineis ao Colono	84
4.3.4 A primeira escola de Erechim.....	84

4.3.5 Os passeios das Avenidas Maurício Cardoso e Sete de Setembro	85
4.4 Local e sujeitos da pesquisa	85
4.4.1 Caracterizando o Programa Integração AABB Comunidade	86
4.4.2 Caracterizando o espaço e os sujeitos de pesquisa	87
4.5 Coleta e análise dos dados	88
4.6 Aspectos éticos	91
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	92
5.1 Experiências dos educandos a partir das oficinas pedagógicas de Educação Patrimonial	92
5.1.1 Primeiro momento	92
5.1.2 Segundo momento:	100
5.2 Educação Patrimonial em um espaço de educação não-formal: proposta de ação.	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXO	149
ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E DE USO DE IMAGEM E CESSÃO DE DIREITOS	150

1 INTRODUÇÃO

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire (2007, p.58)

O Patrimônio histórico e cultural, formado por bens materiais e imateriais, são representações impregnadas de valor simbólico que representam a identidade e a memória social dos diferentes grupos que formam a sociedade.

Ao se desenvolverem ações que visem à preservação do patrimônio histórico e cultural, busca-se a garantia do direito à memória e à cidadania e, permitindo-se que a comunidade se identifique com o lugar de memória materializada nesse espaço, reforça-se sua identidade, seus costumes e tradições, que fazem parte de suas histórias vividas e construídas.

Partindo-se da premissa de que educação e cultura são práticas inseparáveis, que estão presentes no dia a dia das pessoas, nas diferentes fases do seu desenvolvimento, seus saberes, lugares de memória, as experiências educativas, serão efetivas se integradas à sua vida. Por isso, a Educação Patrimonial deve fazer parte da vida das pessoas, ser pensada como ferramenta que oportuniza o resgate da identidade cidadã e a valorização dos bens socioculturais. O espaço público se torna, assim, um grande território educativo¹ que possibilita múltiplos olhares e diálogos que favorecem a formação coletiva do conhecimento.

Nesse universo em que todos estamos inseridos, o meu encantamento e interesse pelo patrimônio histórico vem de longa data quando, ainda menina, observava a Ponte Ferroviária sobre o Rio Uruguai, em Marcelino Ramos, e, deslumbrada, pensava na sua idade, a forma como foi construída, a quantidade de pessoas envolvidas nesse processo. O olhar não era diferente para o imenso prédio

¹ Território educativo é utilizado Moll (2009) como um espaço de educação vivo que tenha sido concebido, reconhecido e produzido pelas pessoas que nele habitam e convivam.

pertencente à família Vecchi, sob o qual me sentia minúscula e maravilhada com suas formas, com sua idade e imponência.

Alguns anos mais tarde, em viagem a cidade histórica de São Francisco do Sul-SC, conheci diferentes estilos de construções, algumas restauradas, outras bem conservadas, o que foi muito marcante para mim, principalmente por perceber na população, mesmo entre os mais simples, o entendimento de que esses edifícios e casas eram importantes e que deveriam ser preservados. Em um dos passeios pela cidade, acompanhada por um senhor muito simples, um antigo morador, perguntei-lhe se alguns prédios que estávamos fotografando eram tombados, o que me foi respondido de imediato e com certa indignação: “Não pode derrubar!”, por que no seu entendimento, tombar seria colocar abaixo, destruir.

Em 2002, no primeiro ano da faculdade de História, parte da turma reuniu-se para uma viagem a Porto Alegre, oportunidade em que participamos de um Seminário de Estudos do Oriente Antigo, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, um dos palestrantes falou sobre restauro e trouxe como exemplo os casarões e igrejas da cidade de Pelotas. Tive oportunidade de conhecer neste evento o Professor Harry Bellomo, que estudava cemitérios, o que mais tarde foi tema de meu Trabalho de Conclusão de curso intitulado “As faces da Morte”.

Em 2007, durante o Curso de Especialização em Processos Interdisciplinares em Arqueologia, realizamos uma viagem de estudos a Piraju, no Estado de São Paulo, uma cidade histórica às margens do Rio Paranapanema, onde pude conhecer uma parte da riqueza arqueológica indígena brasileira exposta no centro extensão do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE), da Universidade de São Paulo, e também algumas escavações realizadas por pesquisadores desta universidade. Fiquei muito impressionada com a beleza da cerâmica e do material lítico exposto, principalmente, das pontas de flechas esculpidas em calcedônia, quartzo, dentre outras.

Já em 2008, na conclusão do Curso de Especialização em Processos Interdisciplinares em Arqueologia, trabalhei com a Arqueologia da Morte, voltando a estudar aspectos da representação dos cemitérios, analisando seu significado para poder entender a presença da cultura da morte na sociedade erechinense, bem como a rede de relações sociais dos grupos a compõem. Vi, neste espaço, um lugar

de memória, com diferentes aspectos que necessitam ser preservados, por que contam a história dos povos que aqui viveram e morreram.

Agora, nesta nova etapa, como acadêmica do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, este estudo foi fruto de minhas inquietações como historiadora e especialista da área da Arqueologia que, ao observar a riqueza e a diversidade do patrimônio histórico erechinense, me defronto com a triste realidade: apenas uma das construções históricas da cidade encontra-se tombada, muitas, apesar de inventariadas, foram destruídas ou descaracterizadas.

Segundo dados do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, no município de Erechim, em 2016, foram inventariadas 20 construções em madeira; 24 ecléticas, 69 em *Art Déco*, destas, posteriormente, 3 foram demolidas e 3 foram descaracterizadas em razão de reformas realizadas. Erechim possui ainda, 34 construções em arquitetura modernista; 19 construções catalogadas como outras e áreas de interesse cultural, histórico e de preservação natural; e ainda 4 construções de arquitetura de interesse cultural rural (ERECHIM, 2016).

Além dos imóveis inventariados, Erechim possui inúmeros bustos e monumentos históricos culturais, que são locais de memória, tanto vividas, quanto construídas de homens e mulheres que há mais de cem anos chegaram a estas terras e encontram, nas matas densas, povos que viviam na região - indígenas e caboclos – e que coabitavam as terras devolutas do Estado.

A Colônia Erechim foi criada em outubro de 1908 por Carlos Barbosa, que ocupava na época o cargo de presidente do Rio Grande do Sul, e em 1918 foi transformada em Município. Erechim configura-se no primeiro exemplo do estado em que houve planejamento para a ocupação da terra (GRITTI, 2013).

A Colônia desenvolveu-se rapidamente, principalmente em razão da construção da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande do Sul e, gradativamente, passou a receber imigrantes de diferentes nacionalidades, sendo que nos primeiros registros constam a entrada de alemães, austríacos, russos, italianos, poloneses, portugueses, suecos, holandeses e japoneses, que passaram a povoar essa terra e a construir o povoado, inicialmente chamado de Paiol Grande (1908-1918), a seguir Boa Vista (1918-1922); passando a ser Boa Vista do Erechim (1922 a 1938), que

também se chamou José Bonifácio (1938-1944), para, em 1944, receber o nome de Erechim, em referência à antiga Colônia (GIARETTA, 2008).

As diversidades étnica e cultural desses povos refletiram na arquitetura, nos costumes e tradições, na religiosidade, enfim, nos símbolos materiais e imateriais que formam o patrimônio cultural erechinense.

A Educação Patrimonial e sua prática relacionam-se intrinsecamente com a memória, a identidade e a cidadania. Assim, para que o patrimônio seja reconhecido como um bem cultural e seja preservado, há a necessidade do conhecimento e da apropriação, fatores que possibilitam a construção e o fortalecimento da cidadania, identidade, sentimento de pertença e apoderamento.

Oportunizar a discussão da Educação Patrimonial, em sua categoria Patrimônio Material, com crianças de uma escola municipal de um bairro da periferia de Erechim, que participam do Programa Integração AABB Comunidade (Associação Atlética Branco do Brasil), foi uma oportunidade para levá-las a perceber como foi construída a identidade coletiva e seus símbolos, as representações sociais dos grupos dominantes ou dominados, que formam a sociedade erechinense.

Esta proposta de estudo apresenta relevância acadêmica, pois permitiu discutir a Educação Patrimonial em um espaço de educação não-formal como instrumento para a construção da cidadania, da identidade cultural, de memória e sentimento de pertença.

A relevância social da proposta de Educação Patrimonial, na educação não-formal se efetiva em forma de inclusão social, pois ao se desenvolver o sentimento de pertença e identidade, possibilita-se aos indivíduos defendam seus direitos como cidadãos.

Conceber a educação como uma prática que conduz à cidadania, é buscar instrumentalizar o cidadão para o exercício de sua cidadania e a Educação Patrimonial surge neste contexto, como um direito, uma vez que todos os indivíduos são sujeitos produtores de cultura.

Preservar o Patrimônio Cultural é uma questão de cidadania e de construção da identidade cultural, o que representa a preservação da memória e da identidade da comunidade. Deixar de preservar o patrimônio ou de esclarecer sobre a

importância de sua preservação sugere desconsideração com o povo, com sua memória e com sua história.

Partindo-se da premissa de que a Educação Patrimonial pode ser utilizada na educação formal e na educação não-formal, e em qualquer faixa etária, esta pesquisa envolveu a seguinte problemática: Como utilizar a categoria Patrimônio Material para promover a noção de cidadania, identidade cultural e o sentimento de pertença em crianças, de uma escola municipal de um bairro da periferia do Município de Erechim-RS, que participam do Programa Integração AABB Comunidade?

Este estudo apresentou como objetivo principal discutir a Educação Patrimonial, nos espaços não-formais, como instrumento fundamental na construção da cidadania. Os objetivos específicos deste estudo foram: possibilitar a discussão da Educação Patrimonial em espaço de educação não-formal; discutir a construção da identidade cultural através da Educação Patrimonial; contribuir na formação cidadã através da discussão da Educação Patrimonial.

O desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial do município de Erechim oportuniza, além de um olhar para a preservação do seu patrimônio histórico, a preservação da memória cultural dos indivíduos que compõem essa comunidade, que se expressa por meio da cultura, da memória, da identidade, do sentimento de pertença e de sua cidadania.

Justifico a escolha do tema Educação Patrimonial nos espaços de educação não-formais por ser a Educação Patrimonial um recurso valioso que possibilita reconhecer, valorizar, refletir, preservar e difundir o patrimônio cultural local, regional ou nacional. A memória, a identidade e a cidadania constituem-se base para a Educação Patrimonial, uma vez que o patrimônio cultural adquire valor coletivo quando é concebido como bem, testemunho e herança da cultura.

Após apresentar esta sessão introdutória, esta dissertação está dividida em cinco partes. A primeira parte, intitulada “*Do patrimônio cultural à Educação Patrimonial: breve história*”, aborda a formação do conceito de patrimônio cultural no Brasil, apontando como surgiram as políticas públicas de proteção ao patrimônio no país, no Rio Grande do Sul e em Erechim, assim como as produções encontradas nos bancos de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior, SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, na ANPUH – Associação Nacional de História, BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2000 a 2019. No Rio Grande do Sul, pesquisei nos bancos de dados da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Pelotas; em Erechim, nas bibliotecas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Universidade Federal da Fronteira Sul, e sites da internet, a partir do descritor Educação Patrimonial.

Na segunda parte, “*Refletindo as relações entre cultura, identidade, pertencimento, memória e cidadania*”, contextualizei os conceitos de cultura, identidade, pertencimento, memória e cidadania, que serão as categorias analisadas.

Na terceira parte, “*Percurso Metodológico*”, apresento a metodologia da pesquisa desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação e, também, a forma como serão coletados e analisados os dados da pesquisa.

A quarta parte, denominada “*Apresentação e Análise dos resultados*”, é composta pelo relato das oficinas desenvolvidas com os alunos da Escola Municipal Cristo Rei participantes do Programa Integração AABB Comunidade, relacionando essa experiência às categorias de análise. Ainda nesta seção, apresento a “*Educação Patrimonial em um espaço de educação não-formal: proposta de ação*”, onde proponho a criação de espaços para que sejam realizadas atividades de Educação Patrimonial, formação de professores e oficinas que congreguem o público escolar e a comunidade erechinense em geral com o intuito de promover o resgate da memória dos grupos que compõem as comunidades, seus costumes e suas tradições, que representam o seu patrimônio cultural material e imaterial.

Encerro esta dissertação apresentando considerações importantes a partir dos dados coletados durante as atividades realizadas nas oficinas e das discussões delineadas durante este estudo.

2 DO PATRIMÔNIO CULTURAL À EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: BREVE HISTÓRIA

Para se chegar à formação da concepção de Educação Patrimonial, inicialmente é importante discorrer sobre como surgiu a ideia de patrimônio, uma palavra que carrega uma variedade de significados que, em grande parte, relacionam-se a valores econômicos e financeiros.

2.1 Formação do conceito de patrimônio cultural

A origem do termo patrimônio advém do latim *patrimonium*, que Funari e Pelegrini (2006) apresentam como sendo tudo que pertencia ao *pater familias*, ou seja, considerava-se patrimônio o que estava sobre o domínio do pai de família, o que incluía sua mulher, filhos, escravos, animais, os bens móveis e imóveis que poderiam ser legados em testamento.

O conceito de patrimônio surgido entre os romanos, vinculado à propriedade privada, era um símbolo do poder privado e individual de apenas uma parcela da sociedade, uma vez que não eram considerados cidadãos os estrangeiros e os escravos.

A difusão do cristianismo acrescentou ao caráter aristocrático do patrimônio o aspecto religioso que, por seu simbolismo, levou à valorização dos lugares, objetos e rituais coletivos. Mesmo sendo mantido o caráter aristocrático, os valores sociais compartilhados em torno do sentimento religioso, manifestado através do culto aos santos e pela valorização das relíquias sagradas produziram, nas pessoas comuns, um sentido de patrimônio muito peculiar que ainda permanece na atualidade. As leituras e interpretações populares levaram à reação das elites, manifestada através da monumentalização das igrejas e a criação das catedrais que, apesar de serem patrimônios coletivos, pertenciam à aristocracia, sendo seu representante o bispo, considerado autoridade máxima (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

O surgimento dos Estados nacionais influenciou fortemente o conceito de patrimônio, visto que a queda da monarquia e o surgimento da república “criava a

igualdade, refletida na cidadania dos homens adultos” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p.15).

Na França, apesar dos monumentos da arquitetura histórica greco-romana terem despertado a admiração e a paixão dos antiquários e arquitetos, poucos se preocuparam com sua proteção, a maioria apenas lamentou sua degradação, abandono ou demolição. Por outro lado, na Inglaterra, os antiquários não se limitaram a observar e a descrever a arquitetura gótica, mas assumiram-se guardiões dessa herança. Assim, o vandalismo religioso da Reforma Luterana foi visto como um atentado contra as obras vivas da nação (CHOAY, 2017).

O conceito moderno de patrimônio surgiu durante a Revolução Francesa, pois em meio à luta civil e à violência foi criada uma comissão com vistas à preservação do patrimônio histórico nacional, uma vez que neste período, foram “incendiadas igrejas, destruídos monumentos [...] as profanações, destruições e degradações acabaram por gerar uma reação dos intelectuais e eruditos, no sentido de identificar e inscrever obras de artes e monumentos [...]” (CUREAU, 2015, p. 112.). A partir de então, a França passou a inventariar o patrimônio que possuía significado histórico nacional, buscando a sua preservação.

Apesar dessa iniciativa que buscava preservar o patrimônio histórico, foi somente em 1906 que a França teve uma legislação mais ampla em benefício do patrimônio nacional, limitando os direitos de propriedade privada. Neste mesmo ano, os Estados Unidos (EUA) editaram a primeira lei patrimonial, a *Antiquities Act*, que se restringia a proteger bens culturais de interesse da nação. Mais tarde, em 1935, surge nos EUA a *Historic Sites Act*, que complementou a lei anterior, enfatizando a compilação de catálogos de bens de cunho histórico (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

A parca legislação protetora dos bens considerados de natureza histórica encontrou resistência dos proprietários, uma vez que a preservação limitava o seu direito de dispor livremente, de alterar ou mudar suas características ou até mesmo destruí-los. Conforme destaca Choay (2017), apesar de choque que a legislação causou na França por limitar os direitos de propriedade, foi privilegiado o interesse público. Já, nos EUA, considera-se um atentado à liberdade do cidadão limitar o uso do patrimônio histórico privado.

A ênfase no patrimônio nacional chega ao seu auge no período entre 1914 e 1945, quando eclodem as duas guerras mundiais, impulsionadas pelo nacionalismo (FUNARI; PELEGRINI, 2006). Nesse período, vários países buscaram explicar sua nacionalidade e construir a sua cidadania a partir de vestígios materiais de civilizações antigas, os acrescentando à sua história, como se fossem seus herdeiros legítimos.

Explicam Funari e Pelegrini (2006) que os italianos, usaram dos vestígios romanos para construírem sua identidade; na Alemanha nazista, os vestígios dos germanos, considerados seus antecessores, foram usados para justificar invasões militares e reivindicar territórios; a Inglaterra considerava-se herdeira de civilizações antigas, como a mesopotâmica, a egípcia e a romana.

Apesar da proliferação dos museus, apenas em 1931 que foram aplicadas medidas mais efetivas com vistas à preservação do patrimônio histórico a nível mundial a partir da Carta de Atenas, um documento que resultou do I Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos em Monumentos, do qual participaram apenas países europeus. Essa carta continha recomendações internacionais referentes à conservação, manutenção e utilização do patrimônio histórico e arqueológico.

A associação entre nacionalismo e imperialismo só veio a ser superado no final da II Guerra Mundial, com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1956 (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

Imerso em significados históricos e afetivos, o patrimônio histórico foi gradativamente recebendo novos contornos, o que foi fundamental para o conceito moderno de patrimônio cultural que se formou.

Assim, o conceito de patrimônio passou por uma homogeneização de valores, que foram perceptíveis após o término da II Guerra Mundial, quando as arquiteturas dos séculos XIX e XX foram gradativamente integradas à categoria de monumentos históricos (CHOAY, 2017). Em decorrência desta guerra e da destruição da Europa, a ONU, por meio da UNESCO, promoveu diversas conferências que culminaram na Carta de Veneza (1964), que contou com a participação de três países não europeus, a Tunísia, o México e o Peru. Esse documento trouxe recomendações de

como realizar restauro, escavações e, também, como publicar os resultados de estudos.

Quinze anos depois da Carta de Veneza, oitenta e cinco países haviam assinado a Convenção do Patrimônio Mundial, o que resultou em um sistema de cooperação e de assistência internacional com o intuito de auxiliar os países que fizeram parte desta convenção em seus esforços para a preservação e identificação do patrimônio cultural e natural (CHOAY, 2017).

Em 1972, a 27ª Reunião da UNESCO acrescentou o conceito de lugares notáveis à ideia de patrimônio, dando origem ao que se entenderia por patrimônio imaterial, ampliando um pouco o conceito de patrimônio histórico que, a partir de então, foi conhecido como patrimônio cultural (GRAMMONT, 2006).

Em 1981, dois documentos se destacaram na proteção ao patrimônio cultural, a Carta de Burra, que detalhou e definiu os conceitos de sítios, preservação, conservação, restauração e reconstrução; e a Carta de Florença, que tratou a salvaguarda dos jardins históricos do mundo. A Carta de Washington, de 1986, orientou a proteção e defesa de cidades históricas e as áreas urbanas, bem como os métodos e instrumentos que podem ser utilizados nesse processo. A Carta de Lausanne, em 1990, tratou dos princípios relacionados à gestão do patrimônio arqueológico, destacando o inventário, a prospecção, escavação, documentação, pesquisa, dentre outros, chegando a definir o perfil do profissional que atua nessa área (RAMOS, 2016).

Ao longo do século XX, inúmeros documentos foram firmados internacionalmente, nacionalmente, e também, em nível estadual e municipal, buscando estabelecer normas e procedimentos, criar conceitos e posturas para orientar as ações preservacionistas, com vistas à conservação e à restauração, além ampliarem a noção de patrimônio. A seguir será apresentado como se formou a concepção de patrimônio cultural no Brasil, assim como as políticas públicas de preservação do patrimônio cultural brasileiro.

2.2 A concepção de patrimônio cultural no Brasil e as políticas públicas de preservação

No Brasil, apesar das ações de preservação do patrimônio histórico serem recentes, em diversos momentos da história do país encontramos a preocupação com o destino de bens que lembram fatos importantes ocorridos no passado.

Lemos (2013) destaca a iniciativa precursora do Conde de Galveias, que no ano de 1742 redigiu uma carta a Luís Pereira Freire de Andrade, governador de Pernambuco, lamentando a transformação do Palácio das Duas Torres, obra do Conde de Nassau, em quartel das tropas locais. O Conde de Galveias apontava a importância da manutenção da integridade dessa construção holandesa, tendo em vista seu valor histórico, uma vez que era um marco das ações lusitanas na restauração da capitania. Enfatizava também a importância do significado deste tipo de obra que, para ele, "são livros que falam, sem que seja necessário lê-los" (GALVEIAS apud LEMOS, 2013, p.36).

A preocupação do nobre português com os bens históricos não surtiu efeitos frente à ação degradadora do patrimônio nacional, visto que a história contada pelos vencedores sempre buscou anular o vestígio da cultura dos vencidos, restando alguns fragmentos resgatados por colecionadores ou algum intelectual.

Fontes riquíssimas da história dos povos têm sido destruídas ou são perdidas frente às conquistas territoriais e invasão cultural. A imposição da cultura do invasor, da sua língua e religião, demonstra a força avassaladora do grupo dominante que, ao impor sua cultura e tradições, rompe com a cultura e com a identidade do grupo dominado. Como exemplo, Le Goff (2003) cita o embate total entre o antigo e o moderno, entre os europeus e os indígenas da América como acontecimento com consequências drásticas, uma vez que os indígenas foram vencidos, conquistados, destruídos e assimilados, numa clara demonstração imperialista e colonialista.

Darcy Ribeiro (2004, p.35) explanou com muita propriedade e riqueza de detalhes, em "O povo brasileiro", que os povos aqui encontrados estavam estruturados em "tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes, o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta

civilização urbana e classista”, que impôs a língua, a religiosidade e a cultura invasora aos indígenas.

Bourdieu (2011) explica que a cultura dominante contribui para unir a classe dominante, os distinguindo das demais, criando a ilusão de sociedade integrada, ou seja, levando às classes dominadas à desmobilização, à falta de consciência, uma forma de legitimar a ordem estabelecida e suas distinções.

Esse processo, visto como civilizatório, fez com que os costumes, a língua e a religiosidade, que fazem parte do patrimônio cultural dos povos que aqui estavam, fossem profundamente impactados, contribuindo para que muitos conhecimentos e bens culturais brasileiros, obras de arte, fossem gradativamente perdidos ou evadidos do país.

Oriá (2010) aponta que muitas obras de arte brasileiras, principalmente as de estilo barroco, foram levadas para o exterior, uma consequência da expansão do mercado internacional de antiguidades.

Diante da constatação de que tesouros nacionais estavam sendo perdidos e influenciados pelo nacionalismo nascente no período pós Primeira Guerra Mundial, intelectuais brasileiros, parte vinculada à Semana de Arte Moderna de 1922, posicionaram-se contra o abandono e a destruição do patrimônio nacional, cobrando a responsabilidade do Estado pela sua preservação. A resposta do Estado foi dada na Constituição Federal de 1934, em seu art. 10, parágrafo 3º, que apontou ser atribuição da União e dos Estados “proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte” (BRASIL, 1934).

A iniciativa da intelectualidade brasileira da época contribuiu para a formação de “novas concepções sobre patrimônio e sua preservação” (RAMOS, 2016, p.86), o que pôde ser percebido na solicitação do Ministro da Educação do Governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, a Mário de Andrade² para redigir um documento com vistas à criação de um serviço de proteção do patrimônio histórico e

² Mário de Andrade, romancista, poeta, pesquisador, um dos grandes representantes do movimento literário modernista brasileiro. Foi diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo entre os anos de 1934 e 1938.

artístico nacional – SPHAN³, em 1936, órgão precursor do IPHAN. Assim, em 13 de janeiro de 1937 foi editada a Lei nº 378, que pelo seu artigo 46:

Fica criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional (BRASIL, 1937a).

Por indicação de Mário de Andrade, a direção do SPHAN coube a Rodrigo Melo Franco de Andrade, que assumiu em 1937 (IPHAN, 2014). Em novembro, do mesmo ano, o ministro Gustavo Capanema apresenta o Decreto Lei nº 25/1937 que é sancionado por Getúlio Vargas. Este decreto, além de organizar a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, passa a regulamentar os bens culturais brasileiros. Em seu capítulo I, denominado Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no art. 1º, determina que:

Art. 1º - Constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937b).

O Art. 1º, do Decreto Lei nº 25, de 1937, ao considerar patrimônio os bens móveis e imóveis (BRASIL, 1937b), acaba restringindo a noção de patrimônio apenas para os bens materiais, com destaque principalmente às construções e monumentos de notável valor estético, o patrimônio edificado, chamados bens pedra e cal.

O Decreto Lei nº 25, no parágrafo 1º determina ainda, que para serem considerados patrimônio histórico nacional, os bens de interesse público devem ser registrados em Livro Tombo, ficando definida, no II Capítulo deste documento, a

³ O SPHAN, criado pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, em 1946 passa a se denominar Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) que, em 1970, se transforma em IPHAN; em 1979, o IPHAN se divide em SPHAN – órgão normativo - e Fundação Nacional Pró-memória (FNpM) – órgão executivo; em 1990 ocorre a extinção do SPHAN e da FNpM e criação do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC); até que em 06 de dezembro de 1994, pela Medida Provisória de nº 752, o IBPC e o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura – IBA, passam a denominar-se, respectivamente, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e Fundação de Artes – FUNARTE (IPHAN, 2014).

regulamentação do instituto do tombamento, que determina que o bem tombado seja registrado em um dos quatro tipos de livros tombos:

- 1) no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, as coisas pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular, e bem assim as mencionadas no § 2º do citado art. 1º.
- 2) no Livro do Tombo Histórico, as coisas de interesse histórico e as obras de arte histórica;
- 3) no Livro do Tombo das Belas Artes, as coisas de arte erudita, nacional ou estrangeira;
- 4) no Livro do Tombo das Artes Aplicadas, as obras que se incluírem na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras (BRASIL, 1937b).

A partir de então, o tombamento passa a ser instrumento jurídico utilizado para a proteção do patrimônio cultural brasileiro, nas três esferas governamentais: federal, estadual e municipal.

Apesar das ideias de Mário de Andrade, postas no anteprojeto de criação do SPHAN, apresentarem caráter inovador para a época, acredita Sala (1990), que esse projeto idealista continua quase desconhecido em suas particularidades, talvez por seu caráter revolucionário demais para ser colocado totalmente em prática, tanto naquela época, quanto agora.

Assim, o Decreto Lei nº 25, apesar de lançar diretrizes do trabalho do SPHAN e instituir a figura jurídica do tombamento, não acatou, na integralidade, o anteprojeto idealizado por Mario de Andrade, por razões políticas. Assevera Sala (1990, p.25) que:

[...] não escapou aos teóricos articuladores do Estado Novo o perigo representado pela iniciativa paulista em seu sentido de democratização da cultura, principalmente a cultura imaterial representativa de etnias que tinham no Brasil o seu lugar geográfico e que atrapalhavam das mais diversas formas seu projeto nacionalista.

A este respeito, Silva (2013) argumenta que a formação da identidade nacional estava calcada em um processo ideológico que excluía as diferenças culturais.

Enfatiza Julião (2009) que o Decreto Lei nº 25/37, veio atender aos objetivos do Estado Novo, e o recém-nascido SPHAN, iniciou sua atuação a partir de uma atuação altamente centrada e, acima de tudo, a partir de um viés ideológico traçado por uma cultura patrimonial elitista, com atitudes excludentes com relação ao patrimônio cultural brasileiro.

Rodrigo Franco de Andrade permaneceu na direção do SPHAN até o ano de 1967. As primeiras décadas de atuação são chamadas de fase heroica em razão da quantidade de trabalho realizado, pela restrição orçamentária e ainda pelo forte discurso salvacionista do trabalho realizado. Nestes 30 anos, as atividades do SPHAN se concentraram basicamente na preservação, restauro e tombamento dos bens imóveis e, em decorrência da valorização e comercialização ilegal, os objetos móveis (imagens, mobiliário, pintura, etc.) também receberam atenção (OLIVEIRA, 2007).

A inclinação pela proteção dos bens pedra e cal se devia ao fato de acreditar-se que os “bens de natureza e imaterial e seus produtos eram mantidos e preservados pelas próprias pessoas não necessitando da proteção do estado” (OLIVEIRA, 2007, p.45). Assim, por um longo período foram parcas as iniciativas de se reconhecer a diversidade do patrimônio histórico brasileiro, ficando as ações preservacionistas direcionadas aos bens culturais vinculados aos setores dominantes da sociedade “[...] na tentativa de se forjar uma identidade nacional homogênea e unívoca para o país” (ORÍÁ, 2010, p.10), aos moldes do projeto nacionalista vigente.

Na década de 1970, a crise do modelo econômico, que elevou a inflação e o endividamento externo brasileiro, culminou na queda da eficiência das políticas públicas, levando a uma progressiva mobilização social. “Em termos de política de preservação, surge a necessidade de modernizar o conceito de preservação” (IPHAN, 2016, p.1). Nesse contexto, surge a assinatura do “Compromisso de Brasília”, um documento resultante do 1º Encontro dos Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais, que buscou convocar os Estados e Municípios brasileiros a serem atuantes na preservação do patrimônio cultural.

As recomendações constantes no “Compromisso de Brasília” foram complementadas pelo “Compromisso de Salvador”, em 1971, ocasião em que foi realizado o II Encontro de Governadores para Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Natural do Brasil com o intuito de reafirmar o que foi assumido no “Compromisso de Brasília”. Neste encontro, dentre as diversas recomendações estavam a criação do Ministério da Cultura e Secretarias ou Fundações de Cultura no âmbito estadual, elaboração de legislação com vistas a aumentar o conceito de visibilidade do bem tombado e sua proteção mais eficiente; foi sugerido o fomento à indústria do turismo; a preservação e valorização dos monumentos naturais (IPHAN, 1971).

O Compromisso de Salvador recomendava também aos governos estaduais a inclusão de estudos brasileiros e museologia no ensino de 2º grau, como curso complementar, de modo a permitir que os novos profissionais prestassem serviços em centros menores, quando não houvesse profissional de nível superior habilitado (IPHAN, 1971).

Reconhecida como Constituição cidadã, a Constituição Federal de 1988 é um marco da democracia brasileira, uma vez que veio garantir o Estado democrático de direito e a justiça social, visto que ampliou muito a proteção aos direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos. Esta Carta Constitucional além de ratificar a proteção ao patrimônio cultural brasileiro veio também, determina, em seu art. 23, que a União, os estados, o distrito federal e os municípios devem:

[...]

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural (BRASIL, 1988)

A Constituição de 1988, em seu art. 30, parágrafo 9º, também previu a competência dos municípios em “promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual” (BRASIL, 1988).

Apesar de Mário de Andrade ter idealizado “preservar a totalidade de nossos bens culturais, inclusive hábitos, credences, cantos, lendas e superstições populares” (SALA, 1990, p.21), isto só foi garantido com a Constituição de 1988, em seu art. 216, estendeu a proteção aos bens imateriais, de natureza intangível.

Art. 216. Constituem 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 artístico-culturais;

V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Embora o art. 215 da CF tenha garantido o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e o art. 216 ter previsto a preservação do patrimônio cultural imaterial (BRASIL, 1988), foi somente no ano de 2000 que o registro dos bens de natureza imaterial foi regulamentado pelo Decreto nº 3.551, que criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial - PNPI. O art. 1º deste decreto determina que “Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro” (BRASIL, 2000).

Esse assentamento poderá ser feito em: a) Livro de Registro dos Saberes, que é dedicado ao registro dos conhecimentos e modos de fazer das comunidades; b) Livro de Registro das Celebrações, para inscrição dos rituais, festas e práticas da vida social; c) Livro de Registro das Formas de Expressão, referente às manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; d) Livro de Registro dos Lugares, destinado à inscrição dos espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (BRASIL, 2000).

Referem Mendonça e Mendonça (2012, p.263) que:

[...] o registro passa a ser o instrumento de maior relevância à salvaguarda de bens culturais pertencentes à dimensão imaterial. Por seu turno, a salvaguarda diz respeito a medidas de viabilidade ao patrimônio cultural imaterial que tem na identificação, documentação, investigação, preservação e promoção desses bens a forma de resguardá-los às futuras gerações [...].

O registro dos bens culturais imateriais viabiliza a sua salvaguarda e é uma forma de contribuir para que sejam compartilhados com as gerações futuras. Funari e Pelegrini (2006) exemplificam a importância do registro dos bens intangíveis ao se referirem ao assentamento do Ofício das Paneleiras de Goiabeiras, o primeiro bem cultural catalogado no Livro de Registro dos Saberes, em 20 de dezembro de 2002, a pedido da Associação das Paneleiras de Goiabeiras e da Secretaria Municipal de Cultura de Vitória, com o intuito de preservar o saber-fazer ligado à fabricação artesanal de panelas de barro, em Goiabeiras Velha, em Vitória, no Espírito Santo. Tal conhecimento tem sido repassado sucessivamente de mãe para filha e é fonte de renda e sobrevivência daquelas famílias.

Apontando a importância do registro, Brayner (2007) refere que os bens culturais, ao serem registrados, necessariamente são inventariados, documentados e estudados. Os estudos originados auxiliam na identificação dos problemas que ameaçam a continuidade da existência desses bens, a sua forma de sua produção, circulação e valorização, e como podem contribuir para melhorar a vida das pessoas que com eles se identificam.

Percebe-se, assim a importância de uma legislação preservacionista do patrimônio cultural, a nível internacional e nacional. No caso brasileiro, ao institucionalizar a cultura, a Carta Constitucional assume um importante compromisso, o de reconhecer a cidadania cultural de todos os brasileiros, assim como seu direito à educação e à cultura. Além disto, ao admitir o patrimônio imaterial como parte do patrimônio cultural nacional fica reconhecida a diversidade cultural e as manifestações de natureza imaterial dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira.

2.2.1 As políticas públicas de preservação no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul as diretrizes, ações de tombamento e orientações para intervenções são realizadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado Rio Grande do Sul – IPHAE, criado na década de 1990. Este instituto tem na sua origem a Divisão de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, ligada à Secretaria da Educação, criada em 1954, para a defesa do patrimônio arquitetônico

e cultural do Rio Grande do Sul, além de estudos e difusão do folclore. Em 1964 surge, junto a essa Divisão, a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul, que tem a responsabilidade pela política de preservação dos bens patrimoniais e culturais do Estado. A partir de 1979, esse órgão foi nomeado de Coordenadoria do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, CPHAE (IPHAE, 2019).

A partir dos anos 1980, vários bens imóveis passaram a receber proteção a nível estadual através do tombamento, levando em conta o valor histórico e arquitetônico agregados. No ano de 1990, após a criação da Secretaria de Estado da Cultura, a Portaria nº 11/90 alterou a denominação das coordenadorias, que foram convertidos em institutos. Foi nesse contexto que nasceu o IPHAE que, no final do primeiro semestre chegou a 154 tombamentos (IPHAE, 2019).

O IPHAE, além de ações de tombamento, tem a responsabilidade de identificar, cadastrar, fiscalizar e promover ações de proteção ao patrimônio cultural. Mantém convênios com os municípios gaúchos com o intuito de inventariar os bens de valor cultural e auxiliar em ações de proteção ao patrimônio cultural mediante parcerias com os municípios, IPHAN e associações civis (IPHAE, 2019).

2.2.2 As políticas públicas de preservação em Erechim

Apesar de Erechim ter seu primeiro bem tombado em 1992, o Castelinho, sede da antiga Comissão de Terras do Estado, registrado no Livro Tombo Histórico nº 66 do IPHAE, as políticas de preservação patrimonial tiveram início com a Lei nº 2595, de 04 de janeiro de 1994, que instituiu o Plano Diretor do município que, em vários capítulos, estabeleceu o cuidado e a proteção com bens culturais do município. Nesta lei, cabe destacar os seguintes artigos, parágrafos e alíneas:

[...]

Artigo 12 - Ficam estabelecidas as seguintes diretrizes básicas:

[...] VIII - Estimular a proteção de edificações de valor histórico, preservando sua configuração urbanística e memória arquitetônica;

[...]

Art. 42

[...] - A proteger sítios de excepcional beleza ou de valor científico ou histórico;

[...]

Artigo 51 - São Áreas de Interesse Paisagístico, dentre outras:
 [...] - As paisagens urbanas construídas pelo homem, de caráter histórico e cultural;
 [...]

Artigo 60 - A identificação das Áreas de Interesse Cultural deverá ser feita por meio de inventários e registros realizados com o assessoramento de órgão oficial, considerando os seguintes critérios:

- a) valor histórico, arquitetônico ou urbanístico das edificações nelas contidas;
- b) antiguidade;
- c) raridade formal;
- d) risco de desaparecimento;
- e) estado de conservação;
- f) existência de atividades representativas da tradição cultural ou econômica dos grupos étnicos formadores da população local;
- g) acessibilidade;
- h) uso atual;
- i) existência de sítios de valor histórico e arqueológico.

[...]

Artigo 67 - O Executivo Municipal deverá promover programas com relação ao meio ambiente, no sentido de:

[...] IV - Proteger o patrimônio cultural, histórico, paisagístico e ecológico, promovendo a sua utilização em condições que assegurem a sua conservação; [...] (ERECHIM, 1994)

Conforme estabelecido no Plano Diretor de Erechim, as áreas de preservação elencadas não se referem apenas ao patrimônio histórico, arquitetônico ou urbanístico, mas também a paisagem cultural, ao meio ambiente e ecológico.

Em 2007, a partir da Lei nº. 4.176, de 08 de agosto, foi criado o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural – COMPHAC, vinculado ao Gabinete do Prefeito (ERECHIM, 2007a). O COMPHAC é composto por treze membros, sendo quatro representantes da Prefeitura Municipal e nove de entidades da comunidade, encarregados de auxiliar o governo municipal na orientação, planejamento, interpretação e ponderações de questões voltadas ao patrimônio cultural erechinense. O art. 2º da referida lei, aponta como sendo atribuições do COMPHAC:

- I – Assessorar a Administração Municipal nos assuntos pertinentes ao patrimônio histórico, artístico e cultural do Município;
- II – Estabelecer critérios para enquadramento dos valores culturais, representados por peças, prédios, monumentos e espaços a serem preservados, tombados ou desapropriados;
- III – Propor a inclusão ou exclusão, no patrimônio histórico, artístico e cultural do Município, de bens considerados de valor histórico, artístico e cultural;
- IV – Propor, por todos os meios a seu alcance, a defesa do patrimônio histórico, artístico e cultural do Município;

- V – Dar parecer em pedidos de demolição e qualquer outro aspecto relativamente a imóveis que tenham significação histórica, artística e cultural para o Município, analisando a preservação total ou parcial do bem;
- VI – Opinar sobre qualquer assunto pertinente ao patrimônio histórico, artístico e cultural do Município, quando solicitado pelo Prefeito ou pelos Secretários Municipais;
- VII – Analisar, periodicamente, sugerindo sua ampliação se necessária, o inventário do patrimônio histórico, artístico e cultural de Erechim;
- VIII – Opinar sobre a captação e aplicação de recursos para a preservação do patrimônio (ERECHIM, 2007a).

Ainda em 2007, é editada a Lei n.º 4.248/07, que instituiu a proteção do patrimônio cultural do município de Erechim. Esta lei, em seu Art. 1º estabelece que:

Art. 1º Constitui patrimônio histórico, artístico e cultural o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no Município e **cuja preservação e conservação sejam de interesse público**, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Município, quer por seu valor arqueológico, etnográfico ou bibliográfico.

§ 1º Incluem-se entre os bens a que se refere o caput deste artigo os monumentos naturais e os sítios e paisagens que devam ser preservados, conservados e protegidos, por sua feição notável dotada pela natureza ou promovida pelo engenho humano.

§ 2º Os bens a que se refere este artigo passarão a integrar o patrimônio histórico, artístico e cultural do Município, mediante sua inscrição, isolada ou agrupadamente, no Livro Tombo – grifos nossos (ERECHIM, 2007b).

A partir da criação do COMPHAC e da Lei n.º 4.248/07, Erechim passou a contar com uma legislação municipal de proteção dos bens culturais, reproduzindo os critérios já estabelecidos pela legislação nacional. A aprovação das leis que “declararam lugares e eventos como patrimônio municipal teve seu auge com o IPAC – Inventário de Proteção do Acervo Cultural, elaborado em 2009 e que lista 142 bens indicados para tombamento” (PRESTES, 2012, p.24).

Refere Prestes (2012) mesmo antes do IPAC, o município contou com leis específicas que declaram alguns lugares como patrimônio cultural da cidade de Erechim: a primeira declara a linha ferroviária, pela sua representatividade no surgimento da cidade, como patrimônio municipal (2000); Romaria de Nossa Senhora de Fátima, considerada bem imaterial (2001); o Centro de Tradições Gaúchas – CTG – Galpão Campeiro (2002) e o Centro Educacional São José (2003) também foram declarados patrimônio cultural.

Segundo Pereira et al. (2016), em 2015, foi iniciado um projeto de extensão multidisciplinar, vinculado aos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Licenciatura em História, da Universidade Federal da Fronteira Sul, em parceria e fomento da Secretaria de Cultura e o Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de Erechim. O estudo resultou no trabalho “Investigação do patrimônio arquitetônico regional: documentação e Educação em Erechim-RS”, que teve como base as atividades de inventário de edificações de representação histórica e cultural, de 2009. O objetivo desse projeto foi

[...] iniciar as atividades de inventário de edificações pertencentes ao legado histórico-cultural regional, para servir de registro, documentar e subsidiar o desenvolvimento de ações de políticas patrimoniais pelo poder municipal, e iniciar ações de educação patrimonial. Este projeto está em fase de finalização para ser entregue para a Prefeitura Municipal (PEREIRA et al., 2016, p.5).

As atividades do projeto oportunizaram o reconhecimento geral da localização dos bens imóveis com representação histórica e cultural do município de Erechim. Conforme a lista, datada de 24 de outubro de 2016, Erechim consta com 170 imóveis inventariados, sendo 20 construções em madeira; 24 ecléticas, 69 em *Art Déco*, destas, posteriormente, 3 foram demolidas e 3 foram descaracterizadas em razão de reformas realizadas; 34 construções em arquitetura modernista; 19 construções catalogadas como outras e áreas de interesse cultural, histórico e de preservação natural; e ainda 4 construções de arquitetura de interesse cultural rural conforme já referenciado no início deste estudo (ERECHIM, 2018).

O relatório do inventário entregue, segundo Pereira et al. (2016), constitui-se recurso para que o COMPHAC, a Secretaria de Cultura, em conjunto com a sociedade civil, planejem e instrumentalizem ações de preservação do patrimônio cultural de Erechim.

2.3 A Educação Patrimonial no Brasil

Apesar de o Brasil desenvolver uma política pública que visasse a patrimonialização de bens e artefatos cuja preservação fosse considerada de

interesse público em razão de seu valor histórico, arqueológico ou etnográfico, foi a partir da tradução da expressão inglesa *Heritage Education* que o termo Educação Patrimonial passou a ser referenciado a partir da década de 1980.

O termo Educação Patrimonial surgiu no Brasil durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, em Petrópolis, em 1983, momento em que emergiram importantes discussões sobre a necessidade de um estudo aprofundado sobre a preservação do Patrimônio Histórico Cultural brasileiro (IPHAN, 2014). Embora o termo Educação Patrimonial tenha surgido nesse período, Chagas (2006) destaca que as práticas educativas com foco no patrimônio vêm ocorrendo em museus brasileiros desde o século XIX, portanto, ter o 1º Seminário Uso Educacional de Museus e Monumentos no Museu Imperial, em Petrópolis, no ano de 1983, não viria ao encontro da realidade dos praticantes de atividades e programas de Educação Patrimonial.

Com a difusão da Educação Patrimonial surgem as primeiras discussões conceituais/práticas sobre o tema que gradativamente passa a despontar nas publicações brasileiras e a ser objeto de inúmeros trabalhos acadêmicos. Em 1993, o historiador José Ricardo Oriá Fernandes publicou parte de um dos capítulos de sua dissertação, que nomeou de *Educação Patrimonial e Cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história*, na Revista Brasileira de História (RBH). Neste estudo, o autor propõe, numa perspectiva interdisciplinar, que o patrimônio histórico cultural seja apropriado como objeto de estudo para o ensino da história, de modo que venha desenvolver nos alunos, além de consciência preservacionista da memória histórica, referência de identidade e de construção da cidadania.

Em 1999, Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro publicaram o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, que se tornou um dos principais materiais de apoio utilizados pelo IPHAN. Esse material é

Publicação pioneira na área, seu conteúdo resultou da sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, preferencialmente, com técnicos das superintendências do IPHAN, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários, na segunda metade dos anos 1980 e 1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país (IPHAN, 2014, p.13).

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* é obra de referência e foi importante para nortear a Educação Patrimonial em um primeiro momento e a sistematizar questões que ainda não estavam bem fundamentadas. Logo no início, ao trazer o que é Educação Patrimonial, as autoras apontam que:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.6).

A utilização do termo “alfabetização cultural” conduz a uma visão equivocada de que uma cultura é inferior à outra, ou que existem pessoas sem cultura, uma vez que é impossível um ser que vive em uma comunidade produtora de cultura ser um analfabeto cultural. A este respeito, a posição de Soares e Oosterbeek (2018) é de que “nenhuma pessoa pode ser considerada “analfabeta cultural”, mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal”.

Referem Tolentino (2016, p.40) que uma grande quantidade de projetos e textos acadêmicos acaba repetindo de modo acrítico a ideia de alfabetização cultural que foi inspirada nos escritos de Paulo Freire, sem a reflexão necessária. Complementa o autor que o guia adota uma concepção de Educação Patrimonial instrutivista, ou seja, apenas para transmissão do conhecimento.

Além do apontamento sobre “alfabetização cultural” encontrados na publicação, vários estudiosos contemporâneos ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* têm levantado questionamentos sobre outros aspectos, como por exemplo, a ênfase de que a Educação Patrimonial é uma metodologia. A Educação Patrimonial apresentada no guia, segundo Scifoni (2015, p.195), “não é uma metodologia, nem é expressão de uma determinada metodologia”. Complementa a autora de que esta a crítica foi apontada inicialmente por Denise Grispum (2000) e Mário Chagas (2006).

Mesmo existindo críticas e apontamentos ao Guia é preciso considerar a sua representatividade e importância, levando em conta que em seu período de nascimento ainda eram incipientes os estudos em Educação Patrimonial no Brasil.

Demarchi (2018), ao fazer referências ao Guia, destaca que este é um material muito utilizado em práticas educativas em nosso país e também ainda é muito citado em trabalhos acadêmicos. Justifica o autor que isso se deve ao seu fácil acesso na internet; por ter a consideração de uma autarquia federal (IPHAN), o que lhe confere credibilidade; a forma didática como é apresentado; e as inúmeras sugestões de tabelas a serem preenchidas e os exemplos concretos a serem seguidos. Outro fator que explica a utilização do guia é a carência de materiais que indiquem diretrizes práticas para serem desenvolvidas em Educação Patrimonial.

Nos anos subsequentes à publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, o IPHAN investiu em ações de Educação Patrimonial, embasando-se principalmente nas práticas educativas fundamentadas nesta referência. Algumas das ações desenvolvidas por este órgão, segundo Magalhães (2011), foram: - Reunião técnica realizada pela Coordenação de Educação Patrimonial em Pirinópolis/GO, em 2004; I Encontro Nacional de Educação Patrimonial – ENEP, em São Cristóvão/SE, em 2005; Publicação do *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*, por Evelina Grunberg, em 2007; - A institucionalização das Casas do Patrimônio; - Realização de duas mesas redondas para tratar do tema Educação Patrimonial, durante o “I Fórum do Patrimônio Cultural - Sistema Nacional do Patrimônio Cultural: Desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão”, em Ouro Preto/MG, em 2009.

A necessidade de organizar e sistematizar as ações educativas no âmbito das políticas de preservação do patrimônio cultural brasileiro levou à criação de uma Gerência de Projetos e Educação Patrimonial - GEDUC (Decreto nº 5.040/2004) responsável pela promoção de eventos e iniciativas com vistas à discussão de diretrizes teóricas e conceituais, assim como dos eixos temáticos que viriam a nortear a Educação Patrimonial no país. Esta Gerência realizou importantes atividades como a Reunião Técnica de Educação Patrimonial e o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial, citados anteriormente. Em 2009, com a institucionalização da Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), pelo Decreto nº 6.844/2009, esta coordenação vincula-se ao recém-criado Departamento de Articulação e Fomento (DAF), com o intuito de fortalecer, no centro do órgão, uma instância responsável por promover, coordenar e avaliar a implementação de programas e projetos de Educação patrimonial (IPHAN, 2014).

Os diferentes eventos, as oficinas, materiais de apoio, os projetos promovidos pelo IPHAN, a experiência acumulada, possibilitaram a construção de propostas metodológicas de Educação Patrimonial, bem como resultaram em inúmeras publicações⁴. O material produzido, resultados da reflexão de educadores e profissionais das ciências humanas permitem a identificação de “certos princípios norteadores que amplificam a eficácia do reconhecimento e da apropriação dos bens culturais e, por conseguinte, a relevância da implementação dos vários instrumentos legais de proteção do Patrimônio Cultural” (IPHAN, 2014, p.19). Contudo, “esses materiais não constituem um fim em si mesmo; ao contrário, compõem partes de processos educativos” (IPHAN, 2014, p.19). Este olhar oportunizou a construção de uma nova concepção de Educação Patrimonial:

Atualmente, a CEDUC defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p.19).

O processo participativo é uma forma democrática de oportunizar que as comunidades façam parte do processo de preservação dos seus bens culturais, que segundo o IPHAN (2018, p.1), “resulta em procedimentos mais democráticos de preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro”.

O IPHAN, desde a sua criação, manifestou em documentos, iniciativas e projetos que demonstram a importância da efetivação de ações educativas como estratégia para promover a proteção e a preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado na área (IPHAN, 2014).

A Educação Patrimonial faz parte das políticas de preservação do patrimônio cultural brasileiro. Grunberg (2007, p.20) define a Educação Patrimonial como

⁴ Disponíveis no site do IPHAN: < <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca=>>.

“processo permanente e sistemático de formação educacional, que coloca o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo”, o que a torna indispensável para a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural de um povo e para definição de suas identidades.

O patrimônio cultural, em suas diferentes manifestações, reflete a pluralidade e a diversidade das culturas dos povos que o formaram, sua trajetória, seus modos de vida, seus valores e características que os diferenciam de outras populações, por isso a sua riqueza em significados.

Florêncio (2012) acredita que os bens culturais devam ser associados à vida cotidiana, criando-se significados.

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e vive agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia (BRANDÃO, 1996 apud FLORENCIO, 2012, p.23).

Assim, o conhecimento crítico a respeito desses bens e a sua apropriação pelas comunidades afetadas, reforçam os sentimentos de pertença, de identidade e cidadania. Por isso a importância de um trabalho de Educação Patrimonial na educação formal e nos espaços de educação não-formais.

Gadotti (2005) diferencia educação formal e informal inferindo que:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. [...] A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal” (GADOTTI, 2005, p.2).

No Brasil, a educação não-formal ganhou forças a partir da pedagogia libertadora de Paulo Freire, voltada para a educação de adultos trabalhadores

(ARAÚJO, 2015). Assim, o tema Educação Patrimonial pode ser trabalhado em uma perspectiva de educação não-formal, visando a emancipação dos sujeitos, a construção e o fortalecimento de suas identidades.

Machado (2004) acredita que um dos elementos básicos da construção do cidadão é a identidade cultural, ou seja, sua capacidade de sentir-se pertencente a um grupo que compartilha sentimentos, signos tradições, enfim, que possui uma história comum. O pertencimento pode estar relacionado a um território amplo ou a características de sujeitos que participam de grupos étnicos, religiosos, de gênero, etc., de modo que os traços culturais desses grupos coexistam para a formação da identidade nacional, acrescentando a ela matizes muito particulares.

A Educação Patrimonial é um recurso metodológico que oportuniza que crianças e adultos tenham contato com bens e fenômenos culturais, possibilitando que realizem relações com o lugar, atribuindo-lhe significados e percebendo a importância de sua preservação por ser referência de identidade e memória. Essa relação propicia o “despertar do sentimento de pertencimento e a apropriação do patrimônio cultural da cidade, potencializando elos entre os bens culturais, memória, identidade e cidadania” (EQUIPE DA CASA DO PATRIMÔNIO DE JOÃO PESSOA, 2012, p.6).

O entendimento de Educação Patrimonial concebido pelo IPHAN considera essencial que as comunidades envolvidas participem em todo o processo de preservação dos seus bens culturais, garantindo seu direito à memória, à cultura e à cidadania. Apontam Thompson e Souza (2015, p. 159) que “a participação dos grupos sociais em todo o processo, desde suas formulações até as execuções, é um pressuposto essencial às atividades de EP”. Isto “é o autorreconhecimento da sociedade, através do poder público, da sua heterogeneidade, distanciando-se dos discursos generalizantes do Estado Nacional, tradicionalmente produtor de uma cultura unilateralista” (THOMPSON; SOUZA, 2015, p. 159).

O processo participativo faz parte das políticas públicas que preveem ações educativas de preservação e valorização do patrimônio cultural das sociedades produtoras e detentoras das referências culturais. A partir dessa perspectiva, o IPHAN percebeu que para preservar o Patrimônio Cultural brasileiro é necessária “a construção coletiva de uma nova percepção das ações educativas nesse campo” (IPHAN, 2014, p. 27).

Com o objetivo de potencializar o diálogo e o processo participativo, a CEDUC lançou os Macroprocessos Institucionais, que fazem parte da política de Educação Patrimonial do IPHAN e encontram-se estruturados em três eixos: a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal. 1º) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal; 2º) Gestão compartilhada das ações educativas; 3º) Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial.

Os inúmeros avanços das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural brasileiro são decorrentes das ações do poder público da época, no caso, do Partido dos Trabalhadores (PT), que valorizava a participação popular efetiva nas políticas públicas e nas decisões de interesse público.

Passo, a seguir, a apresentar as características dos três eixos temáticos nos quais a política de Educação Patrimonial do IPHAN está estruturada.

1º Eixo: Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal

A inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal foi possível mediante a parceria com o Ministério da Educação, resultando em duas estratégias, uma delas diz respeito ao Programa de Extensão Universitária – ProExt, institucionalizado pelo Decreto nº 6.495, que garante o financiamento de projetos e programas extensionistas nas universidades.

Segundo dados do MEC, em 2015, 657 propostas foram aprovadas em edital do ProExt e receberam um total de recursos de 85,4 milhões de reais. O ProExt disponibiliza nos editais 20 linhas temáticas para submissão de projetos. Nesse ano, do total de propostas aprovadas, 41 pertenciam à linha temática Preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro (BRASIL, 2015).

A segunda estratégia esteve vinculada ao Programa Mais Educação (PME):

O Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As atividades fomentadas são organizadas em macrocampos que envolvem temas associados às políticas federais desenvolvidas pelos ministérios parceiros, como o Ministério da

Cultura, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente e a Controladoria Geral da União. O Programa envolve escolas das redes municipais e estaduais em contextos diversos, como escolas rurais e indígenas, escolas em áreas de pobreza e em zonas metropolitanas. O MEC prioriza a inserção das escolas de acordo com alguns critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), grande número de alunos que recebem benefício do Programa Bolsa Família, escolas em áreas de vulnerabilidade social e municípios que fazem parte do Plano Brasil sem Miséria (IPHAN, 2014, p. 33).

As atividades desenvolvidas no PME foram organizadas em macrocampos e atividades e, a partir da parceria entre o IPHAN e o MEC, a Educação Patrimonial passou a pertencer ao macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, que visava, além do incentivo às artes, valorizar “às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história” (BRASIL, 2014, p.14). O II Encontro Nacional de Educação Patrimonial – II ENEP, realizado em Ouro Preto (MG), em julho de 2011, foi o marco desta parceria e, coube ao IPHAN recomendar uma atividade específica de Educação Patrimonial que articulasse os princípios do PME às diretrizes da política de Educação Patrimonial (IPHAN, 2014).

Para fornecer maiores subsídios às escolas vinculadas ao PME nas atividades de Educação Patrimonial no contraturno escolar, o IPHAN, juntamente com o MEC, disponibilizou algumas publicações referentes à Educação Patrimonial na perspectiva do Programa Mais Educação⁵: *Educação Patrimonial: programa Mais Educação*, de 2011; *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Manual de Aplicação*, de 2013; e *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fichas do Inventário*, que complementavam o Manual de Aplicação.

A proposta de Educação Patrimonial no PME buscava sensibilizar os estudantes sobre a importância do seu patrimônio cultural, a partir das orientações e propostas de atividades de Educação Patrimonial. A publicação *Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Manual de Aplicação*, é um material que contém orientações de como mapear, classificar e registrar as referências culturais (lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes) que formam o

⁵ Todas as publicações encontram-se disponíveis no site do IPHAN em: <<http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=&busca=mais+educa%C3%A7%C3%A3o>>

patrimônio cultural do local; a forma de organizar a pesquisa, apresentar e divulgar os resultados.

O PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, teve sua vigência até 2016, quando a Portaria do MEC nº 1.144/2016 estabeleceu o programa Novo Mais Educação e, a partir de então, as escolas optantes, oferecerão atividades de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme a Portaria do MEC nº 1.144/2016, o Programa Novo Mais Educação objetiva o desenvolvimento do ensino-aprendizagem discente com vistas ao domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo. Este documento justifica o programa devido as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015 não terem sido atingidas.

Segundo o Parágrafo único do artigo 1º da Portaria nº 1.144/2016, além do acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática, a ampliação da carga horária se estende, também, para “desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016).

Desta forma, a Educação Patrimonial deve ser mantida dentre as atividades desenvolvidas nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, em razão de seu caráter de respeito à diferença e à diversidade cultural, visto que seu objetivo é “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” (BRASIL, 2014, p.12).

2º Eixo: Gestão compartilhada das ações educativas

Apresenta como principal estratégia a concepção e a implantação da Rede Casas do Patrimônio, núcleos existentes em diferentes lugares do país, nos quais se reúnem o IPHAN, poder público e sociedade civil para discutir “as necessidades para compreensão, preservação e salvaguarda do patrimônio cultural, considerando as especificidades e demandas de cada localidade e tentando promover a democratização e a gestão participativa dos bens culturais” (RAMOS; SANTOS, 2017, p.169).

Sua proposta integra-se à construção de um novo marco institucional para o IPHAN, debatido internamente ao longo do ano de 2007. O resultado das discussões veio a público na Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, ocorrida em Pirenópolis (GO), em 2008, momento em que as diretrizes gerais foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo. No ano seguinte, ocorreu o 1º Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, em Nova Olinda (CE), resultando na formulação da Carta de Nova Olinda.

Apesar da ideia das Casas do Patrimônio ter sido concebida entre os anos 2005 e 2006, para “[...] estruturar [...] as sedes das superintendências regionais e dos escritórios técnicos para funcionar como uma agência cultural local, preparada para atender a estudantes, pesquisadores, visitantes das áreas tombadas e à população em geral” (IPHAN, 2006, p.1), foi somente ao longo de 2007 que foram amadurecidas as discussões sobre esses espaços. Um ano depois, em 2008, os resultados das discussões foram debatidos e consolidados coletivamente durante a Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, em Pirenópolis-GO, oferecida para qualificar os servidores do IPHAN de todas as unidades da federação. No ano seguinte, em 2009, aconteceu o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, em Nova Olinda-CE, evento que resultou na elaboração da Carta de Nova Olinda (IPHAN, 2014), documento que traça conceitos e diretrizes para as Casas do Patrimônio.

3º Eixo: Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial

Neste eixo, por meio da instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial buscaram-se elementos que estabelecessem critérios e garantissem o cumprimento de diretrizes mínimas da Política Nacional de Educação Patrimonial, consolidadas na Carta de Nova Olinda (2009), no I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (2009) e Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011) (IPHAN, 2014).

A Carta de Nova Olinda, documento publicado pelo IPHAN, em 2009, é um dos marcos da Educação Patrimonial que, além traçar novos conceitos, premissas básicas, objetivos, estratégias, formação da Rede, aspectos estruturais e operacionais, traz recomendações sobre a atuação deste instituto⁶. O apontamento, na primeira sugestão da carta, é a de “Estabelecer como princípio que a ação educativa seja componente das ações institucionais de gestão do patrimônio, com previsão de recursos específicos” (IPHAN, 2009, p.10).

No I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural, de 2009, a Educação Patrimonial foi abordada visando “discutir os desafios para a formulação da Política Nacional de Educação Patrimonial” (IPHAN, 2014, p.40). Fizeram parte do evento duas mesas de trabalho que discutiram a Educação Patrimonial sob duas perspectivas: 1ª) interação e ação nas comunidades; 2ª) inserção na educação formal.

Contavam na pauta das discussões os desafios para a estruturação do Sistema Nacional de Educação Patrimonial, de modo que articulasse os diferentes departamentos do IPHAN e que previsse a gestão compartilhada das Casas do Patrimônio por meio do envolvimento de estabelecimentos de educação formais e não formais, instituições das três esferas do governo e da sociedade civil. Foram ainda estabelecidos objetivos para os dois anos seguintes e ações estratégicas a serem implementadas até 2014, prevendo a qualificação corpo técnico e administrativo do IPHAN para atuação nas Casas do Patrimônio; a criação de instrumentos que possibilitassem o fomento da rede das Casas do Patrimônio, dentre outros (IPHAN, 2014).

Outro evento que consolidou a instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial foi o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, ocorrido em Ouro Preto-MG, em 2011. O encontro buscava “a consolidação de uma rede de agentes educadores no campo do Patrimônio Cultural e a formatação pactuada da Política Nacional de Educação Patrimonial” (IPHAN, 2014, p.41).

O II Encontro Nacional de Educação Patrimonial oportunizou reunir os técnicos do IPHAN, os representantes da Rede Casas do Patrimônio e pessoas envolvidas com projetos ou programas ligados ao tema, o que permitiu traçar

⁶ A Carta de Nova Olinda foi redigida por representantes do IPHAN, da sociedade civil, universidades, secretarias de estado, poder público municipal e estadual.

diretrizes e ações para a construção de uma Política Nacional de Educação Patrimonial.

A Carta de Nova Olinda (2009), o I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural (2009) e o Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011) são importantes eventos que fizeram parte dos debates institucionais, aprofundamentos teóricos e técnicos e estratégias de educação patrimonial. Esses eventos contribuíram para a publicação da obra *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, em 2014, uma importante referência que tem orientado as atividades discussões referentes à Educação Patrimonial no Brasil.

Vários pesquisadores, a maioria ligada aos eventos precursores da Política de Educação Patrimonial no país, publicaram seus estudos sobre Educação Patrimonial em obras editadas pelo IPHAN e em periódicos científicos. Destacam-se: Átila Bezerra Tolentino, Sônia Regina Rampim Florêncio, Simone Scifoni, Evelina Grunberg, Ricardo Oriá, Mário Chagas, Maria de Lourdes Parreira Horta, Sandra C.A. Pelegrini, Analúcia Thompson, dentre outros.

No período de 2000 a 2019, a Educação Patrimonial foi tema de 628 artigos encontrados no banco de dados da CAPES, 16 artigos na base de dados da SciELO; 50 artigos na ANPUH e 63 dissertações da BDTD, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações de instituições de ensino brasileiras. Neste banco de dados não foi encontrado nenhum registro de teses que tratassem do tema Educação Patrimonial.

O Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, oferecido pelo IPHAN, registrou 137 defesas, no período de 2012 a 2019, destas, apenas 7 abordaram a temática Educação Patrimonial, uma de 2013, três de 2014, duas 2016 e uma de 2017. Para pesquisa nesses bancos de dados, foi usado o descritor Educação Patrimonial.

A seguir, serão apresentadas as universidades do Rio Grande do Sul que mais se destacam por seus estudos e atividades em Educação Patrimonial.

2.4 A educação patrimonial no Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, três universidades se destacam em suas pesquisas e atividades de Educação Patrimonial em nível local e regional: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2.4.1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM as atividades de extensão envolvendo a Educação Patrimonial tem sido desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (LEPA) e pelo Núcleo de Educação Patrimonial e Memória (NEP), criados em 1982 e 1998, respectivamente.

O LEPA encontra-se vinculado ao Departamento de História do Centro de Ciências Sociais e Humanas e conta com uma equipe formada por arqueólogos, geólogos, historiadores, paleontólogos e artistas plásticos que atuam em atividades de pesquisa desenvolvidas pelo laboratório e programas de Educação Patrimonial (UFSM, S/D).

O NEP inicialmente recebeu a denominação de Núcleo de Educação Patrimonial, nome que manteve até 2005, quando recebeu a complementação “e Memória” ao nome, ampliando a sua ação para a área do patrimônio e memória.

O NEP desenvolve atividades nas áreas de Educação Patrimonial e memória em diferentes cidades gaúchas por meios das prefeituras ou secretarias de educação e cultura, que solicitam a realização de atividades com vistas à identificação, levantamento ou valorização dos bens culturais. Faz parte de suas atividades a organização de oficinas de capacitação com o intuito do envolvimento de educadores das redes estaduais e municipais de ensino para atuarem na sensibilização sobre a importância da conservação e preservação dos bens culturais e naturais de suas comunidades. Sua atuação junto aos estudantes se dá por meio de palestras e/ou projetos de caráter lúdico que buscam abordar a importância da preservação e da valorização de elementos que criam cidadania e identidade (SOARES, 2007).

O Núcleo também presta serviços de consultorias e de desenvolvimento de projetos autônomos, com vistas ao resgate de memória oral, da Educação

Patrimonial. Outro tipo de atividade desenvolvida é a valorização dos saberes locais, oportunizando sua inclusão em projetos de roteiros turísticos de fazeres diversificados, divulgando produtos artesanais (manufaturas têxteis) e a produção de alimentos específicos (UFSM, S/D).

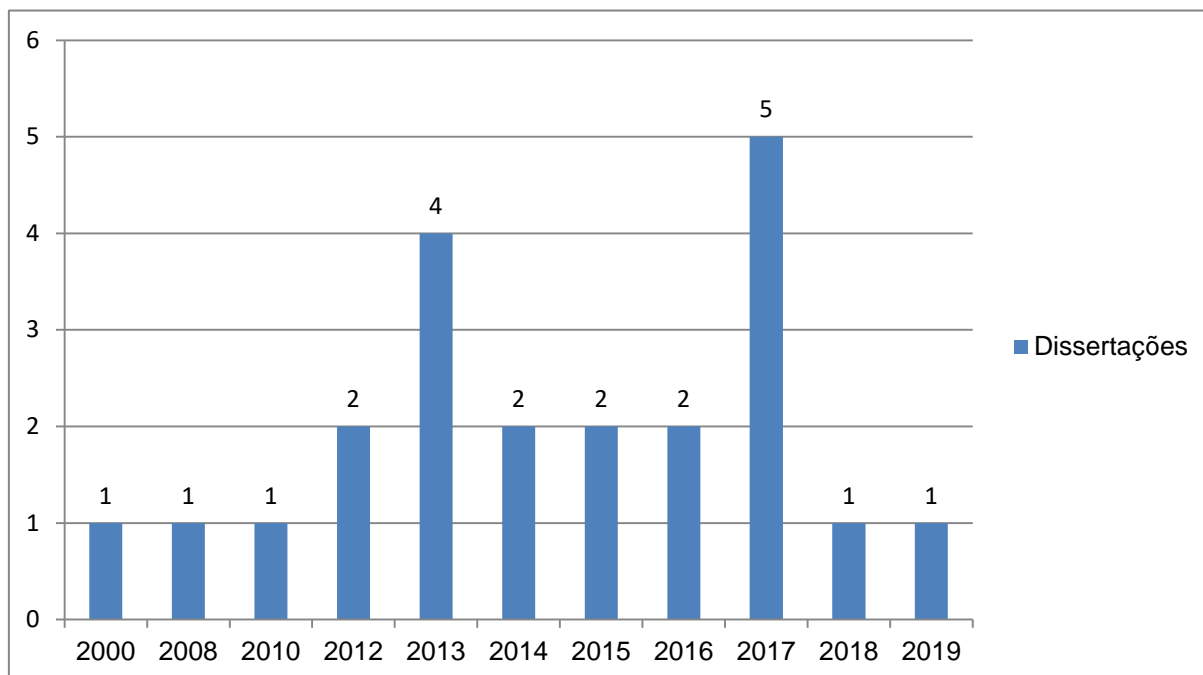
Alguns dos projetos desenvolvidos pelo NEP foram: A Carta do Corso: Material Lúdico vai a Escola ensinar História; Patrimônio e Memória na Vila de Santo Amaro, distrito de General Câmara/RS; Construindo Maquetes: um suporte lúdico para o Ensino de História; Levantamento do Patrimônio e Inserção do Tema no currículo escolar; Educação Patrimonial no município de Santana do Livramento, RS; Valorização da Memória e Resgate da História da Casa de David Canabarro; Educação Patrimonial através da Pesquisa Arqueológica no município de Coronel Barros, RS; Construindo Maquetes: Um suporte lúdico para o ensino de História; Educação Patrimonial em Santa Maria; Educação Patrimonial em São Martinho da Serra; Divulgando o LEPA: aproximação de saberes através de palestras, entrevistas, oficinas e exposições.

O projeto “Divulgando o LEPA: aproximação de saberes através de palestras, entrevistas, oficinas e exposições”, foi direcionado à comunidade escolar e civil, com o objetivo principal de divulgar o conhecimento acadêmico arqueológico desenvolvido pelo LEPA/UFSM. Segundo Lima et al. (2007) neste projeto foram trabalhadas questões de educação patrimonial, oportunizando discussões ligadas ao tema e a aproximação com conceitos importantes que levam a pensar a questão do patrimônio cultural. A partir disso foram desenvolvidas atividades educativas envolvendo estudantes de Ensino Fundamental e Médio de escolas de Santa Maria-RS.

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao LEPA e ao NEP deram origem a livros e capítulos de livros, a trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais e a um grande número de publicações em periódicos científicos e anais de eventos.

O tema Educação Patrimonial também faz parte do rol de pesquisas dos mestrados da UFSM, onde a Biblioteca da instituição tem registradas vinte e duas dissertações que abordam o tema Educação Patrimonial no período 2000 a 2019 (Fig. 1).

Figura 1 - Dissertações sobre o tema Educação Patrimonial na UFSM - 2000 a 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

2.4.2 Universidade Federal de Pelotas – UFPel

A Universidade Federal de Pelotas possui inúmeros projetos e programas com ações de Educação Patrimonial envolvendo professores e alunos - bolsistas e voluntários - dos Cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação da universidade.

O Laboratório de Educação para o Patrimônio – LEP é um dos responsáveis por projetos que buscam refletir o papel dos museus como agentes educativos e contribuir para a qualificação de ações educativas desenvolvidas por estas instituições. Além de investigar as ações educativas realizadas em instituições museológicas do Rio Grande do Sul, o LEP organizou uma Mediateca que dispõe de material educativo produzido museus e instituições, nacionais e internacionais, voltadas ao tema patrimônio, os disponibilizando para consulta e experiências educativas (LEP, S/D).

As atividades realizadas pelo LEP, segundo Vergara et al. (2016), utilizam jogos para aproximar os visitantes do patrimônio de Pelotas, valorizando o patrimônio cultural e a memória social da cidade.

Outro exemplo é o Projeto “Turismo e Educação Patrimonial” desenvolvido pelo Curso de Bacharelado em Turismo mediante visitas guiadas pelos prédios históricos da UFPel. O projeto considera que a preservação dos bens culturais seja compreendida como prática social, de modo a vir reforçar o sentimento de pertença da comunidade em relação ao patrimônio (HALLAL et al., 2016).

Foi desenvolvido também na UFPel o Programa Regional de Educação Patrimonial – Memorar nos municípios de Aceguá, Arroio Grande, Bagé, Capão do Leão, Cerrito e Jaguarão, que fez parte do convênio “Arqueologia e Educação Patrimonial na Região Sul do Rio Grande do Sul”, firmado entre o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas (LEPAARQ/ICH/UFPel) e a empresa Votorantim Celulose e Papel (VCP) em cumprimento da legislação de proteção e valorização do patrimônio cultural. Este programa buscava sensibilizar as comunidades envolvidas para o valor do seu patrimônio cultural, incentivando-as a se envolverem ativamente na sua proteção, preservação e gestão (CERQUEIRA; PEIXOTO, ZORZI, 2010).

O LEPAARQ foi criado em 1991 como um projeto de extensão permanente, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) que, desde o seu surgimento, tem se destacado por seu envolvimento em atividades educativas e na divulgação científica junto à comunidade (LEPAARQ, 2019).

Dentre os projetos desenvolvidos pelo LEPAARQ podemos citar: 1) Salvamento Arqueológico da Área Urbana de Pelotas – Programa BID/Monumenta; 2) Arqueologia e História Indígena do Pampa: Estudo das populações pré-coloniais na bacia hidrográfica da Laguna dos Patos e Lagoa Mirim; 3) Projeto Arqueologia, Educação Patrimonial e História Indígena em Pelotas; 4) Café Arqueológico; 5) Territórios negros na região central e na região das antigas charqueadas do RS: fluxos de memórias e fronteiras étnicas em uma perspectiva comparativa (LEPAARQ, 2019). Os resultados das pesquisas realizadas são encontrados em periódicos nacionais e, também, nos Cadernos do LEPAARQ, revista eletrônica da UFPel que, desde de 2004, publica textos de antropologia, arqueologia e patrimônio.

Apesar dos inúmeros projetos envolvidos com as áreas de arqueologia e Educação Patrimonial, não foram encontradas dissertações ou teses que abordassem o tema Educação Patrimonial na UFPel.

2.4.3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS possui, em seu patrimônio, doze edifícios construídos entre os anos de 1898 e 1928, denominados prédios históricos. No ano de 1996, acompanhando o processo de valorização do patrimônio cultural, iniciado nos anos 90 nos países ocidentais, a UFRGS criou o Projeto Resgate do Patrimônio Histórico e Cultural (PRPHC), que busca preservar o patrimônio cultural e a memória da instituição, representada pelo conjunto das edificações construídas no final do século XIX e no início do século XX, que foram sedes dos primeiros cursos da universidade (DEVINCENZI, 2015).

Em 1998, a UFRGS inscreveu o Projeto Resgate do Patrimônio Histórico e Cultural da UFRGS no Programa Nacional de Apoio à Cultura do Ministério da Cultura (PRONAC), que recebeu aprovação em 1999 e, em 2000, para sua administração foi criada a Secretaria do Patrimônio Histórico, que em outubro de 2012 passou a chamar-se Setor de Patrimônio Histórico (UFRGS, 2019).

O Setor de Patrimônio Histórico desenvolve ações educativas com vistas à sensibilização das comunidades interna e externa da UFRGS sobre a importância da restauração, da conservação e da manutenção de seus prédios históricos, procurando vincular o patrimônio edificado à vida das pessoas (DEVINCENZI, 2015), de modo que os indivíduos se identifiquem com o mesmo e que este sentimento reforce o vínculo de pertença, para que esse bem cultural lhes tenha significado.

Cabe destacar, ainda o Programa de Educação Patrimonial (PEP), desenvolvido entre a UFRGS e o Arquivo Público do Rio Grande do Sul – APERS, desde o final de 2008. O programa busca aproximar a universidade, o público escolar e o APERS, tendo o Arquivo como um importante espaço para ações de Educação Patrimonial.

O PEP desenvolve, gratuitamente, oficinas de Educação Patrimonial a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da

Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cursos semestrais de capacitação para oficinairos (estudantes de graduação), além de formação continuada para professores. O programa contribui com a formação e aprimoramento dos graduandos do Curso de Licenciatura em História que têm a oportunidade de estarem inseridos em uma instituição de memória, participando de abordagens em Educação Patrimonial e práticas docentes com estudantes de diferentes idades (UFRGS/APERS, 2016), durante o Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial.

Três oficinas de Educação Patrimonial são oferecidas pelo PEP a estudantes da Educação Básica. A primeira, voltada a estudantes de 6º e 7º ano do ensino fundamental, é chamada de “Os Tesouros da Família Arquivo”. Seu tema é a escravidão no Brasil, com foco no Rio Grande do Sul, abordando principalmente a resistência dos escravizados e sua luta pela liberdade. O material utilizado na oficina é composto por diferentes documentos (cartas de liberdade, registros de compra e venda de escravos, inventários, processos-crime e testamentos) que são parte da história dos escravizados no estado. A segunda oficina, trabalhada por estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental, é denominada “Desvendando o Arquivo Público: As relações de gênero na história” e possui como tema a trajetória de mulheres e seus papéis sociais decorrentes da relação entre os gêneros, enfatizando além da opressão sofrida, a resistência e a superação destas condições. Fazem parte da oficina os documentos de processos-crime, certidão de nascimento, documentos de Desquite e habilitação para casamento. A terceira oficina, chamada “Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos” é destinada a alunos do ensino médio e estudantes da EJA. Usa-se nesta oficina processos da Comissão Especial de Indenização para analisar pedidos de indenização por danos físicos e psicológicos sofridos por ex-presos políticos no período da Ditadura, no RS (BARILI, 2018).

Apesar de a UFRGS desenvolver ações e Programas de Educação Patrimonial há mais de 20 anos, e mesmo possuindo artigos e trabalhos publicados em revistas científicas e anais de eventos, foram encontradas apenas duas dissertação que abordaram o tema Educação Patrimonial nesta instituição, uma em 2004 e outra no ano de 2018.

Das três universidades do Rio Grande do Sul citadas pelas ações de Educação Patrimonial, no período de 2000 a 2019, a UFRGS possui 8,33% (2) das dissertações sobre o tema e a UFSM 91,67% (22). Um número bastante representativo se comparado aos registros da BDTD, onde foram encontradas 63 dissertações⁷ que abordaram o tema, no referido período.

No Rio Grande do Sul, os pesquisadores que mais se destacam por seus estudos em Educação Patrimonial são: Saul Eduardo Seiguer Milder, André Luis Ramos Soares, Sergio Celio Klamt, Mauri Luiz Bessegatto, Maria Beatriz Pinheiro Machado, José Itaquí e Maria Angélica Villagran, Carla Rodrigues Gastaud.

2.5 Educação patrimonial em Erechim

No município de Erechim foram verificadas poucas publicações que envolvem o tema Educação Patrimonial. Quatro publicações foram encontradas, sendo 1 dissertação e 3 artigos.

A dissertação, “Dilemas identitários na Educação Patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar”, de 2018, autoria de Katilene Godoy Hoffmann, da Universidade Federal da Fronteira Sul, investigou os dilemas da inserção da Educação Patrimonial no contexto educacional brasileiro no âmbito das políticas públicas de escolarização. Para isso, buscou identificar as práticas de Educação Patrimonial em oficinas do Programa Mais Educação em uma escola pública do município de Erechim. Neste estudo, a autora evidenciou que, muitas vezes, o insucesso de práticas e políticas de Educação Patrimonial é decorrente da descontinuidade das atividades desenvolvidas e também pela desvinculação com as realidades desses locais. Adverte Hoffmann (2018) que, de modo geral, os programas de Educação Patrimonial continuam vinculados a bens institucionalizados e reconhecidos pelo Estado. Ou seja, ainda impera no meio escolar a ideia de que somente os museus e monumentos são considerados patrimônio.

⁷ Das 63 dissertações constantes no banco de dados da BDTD, havia o registro de uma dissertação da UFRGS, no ano de 2018; uma da Universidade de Caxias, em 2017; uma da UNILASALLE, 2015; uma da Universidade de Caxias, 2006 e uma da UNISINOS, em 2004.

Isto denota a necessidade da qualificação dos professores para trabalhar a Educação Patrimonial na escola, seja em sala de aula ou no campo Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

Dos artigos publicados, o primeiro, “Acervo Arqueológico da URI – Câmpus de Erechim: uma proposta em Educação Patrimonial”, de Potira Inês Delazeri, originou-se de sua monografia do Curso de Especialização em Processos Interdisciplinares em Arqueologia, realizada em uma escola privada do município de Erechim, com estudantes das 5^{as} séries do Ensino Fundamental, momento em que foram oferecidas oficinas sobre cultura material de grupos indígenas pré-históricos que habitaram a região do Alto Uruguai. As oficinas compostas por atividades lúdicas, utilizando-se cerâmicas quebradas e uma maquete de um sítio arqueológico de habitação, tornaram o ambiente mais agradável e motivador (DELAZERI, 2008). Segundo a autora, as atividades possibilitaram que os estudantes se sentissem fazendo parte do contexto estudado, desenvolvendo conhecimentos sobre a cultura dos povos estudados, o que proporcionou a valorização desse passado.

Segundo Delazeri (2008), a próxima etapa foi conduzir os estudantes a uma exposição composta por peças do Acervo Arqueológico da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Erechim, que congrega uma coleção de peças arqueológicas resgatadas na região Alto Uruguai durante a construção da barragem de Itá, o que possibilitou que os alunos tivessem contato com a cultura material dos povos indígenas pré-históricos que habitaram a região.

Delazeri (2008) percebeu, durante sua pesquisa, as inúmeras possibilidades de se trabalhar a Educação Patrimonial no contexto escolar por meio da interdisciplinaridade, pois a reconstrução dos objetos de cerâmica permite que os estudantes avaliem formas, utilidade, contornos, profundidades, quantidades, possibilidades de reconstrução, o que pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem matemática. Os quebra-cabeças são importantes para desenvolver a capacidade de observação e organização, bem como pode ser utilizado na socialização e desenvolvimento de habilidades intelectuais de modo prazeroso. Para a história, possibilita a localização no espaço e no tempo, conhecer o modo de vida dos povos, costumes, crenças, enfim, entender o seu cotidiano, o que torna o estudo da disciplina mais atrativo. Na disciplina de Língua Portuguesa podem ser estudados

os significados dos termos desconhecidos, e se fazer a interpretação de seus modos de vida.

As atividades desenvolvidas por Delazeri (2008) revelam a importância da utilização do acerto, um bem cultural que oportuniza o contato com a cultura desses povos e perceber a diversidade cultural e o entendimento e aceite das diferenças.

O segundo artigo, “Investigação do Patrimônio regional: documentação e Educação em Erechim-RS”, de Natália Biscaglia Pereira, Caroline Rippe De Mello Klein, Eduarda Farina e Gabriela Pedroso, é parte de um projeto de extensão, iniciado em 2015, vinculado aos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Licenciatura em História, da Universidade Federal da Fronteira Sul, que tem como parceira a Secretaria de Cultura e o Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural de Erechim. O objetivo do projeto foi promover a Educação Patrimonial, a investigação e a documentação a partir do inventário de bens edificados listados como de interesse histórico.

De acordo com Pereira et al. (2016), durante a pesquisa os estudantes de Arquitetura e Urbanismo realizaram o levantamento *in loco*, registro fotográfico e mapeamento buscando coletar e documentar informações sobre as edificações que constituem o patrimônio regional. Foi adotado o modelo de fichas de inventário a partir de modelo proposto pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado – IPHAE⁸, ao qual foram incluídos outros campos informativos.

Ficou a cargo dos acadêmicos do Curso de Arquitetura o levantamento *in loco* para cada edificação listada que, durante a visita, foram realizados registros fotográficos e coletadas informações referentes ao endereço, quando foi construída, nome do proprietário. Nesse momento foi feito também o reconhecimento do estilo da construção, o que possibilitou a localização temporal do bem na história de Erechim. Aos acadêmicos do Curso de História coube pesquisar nos arquivos históricos e bibliotecas da região e nos departamentos de Obras e Imóveis da Prefeitura Municipal. A partir do levantamento arquitetônico, os acadêmicos

⁸ No Rio Grande do Sul, as ações de tombamento são coordenadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, o IPHAE, responsável por estabelecer aos bens tombados, as áreas de entorno, as diretrizes e orientações para as intervenções nessas áreas. Este instituto firma convênios e parcerias junto com os municípios gaúchos “para inventariar os bens edificados de valor cultural, [...] auxiliando-os na implementação de legislações municipais de tombamento e ações de proteção do patrimônio cultural em parceria com os municípios, o IPHAN e as associações civis” (RIO GRANDE DO SUL, S/D).

procederam ao cruzamento de dados, o que resultou em um dossiê de bens patrimoniais construídos em Erechim, nos estilos Arquitetura da Colonização/Arquitetura em Madeira, Arquitetura Eclética, Arquitetura *Art Déco* e Arquitetura Modernista (PEREIRA et al., 2016).

Os acadêmicos também desenvolveram atividades de Educação Patrimonial, principalmente na Feira do Livro de Erechim de 2016, com vistas a compartilhar a responsabilidade da comunidade sobre o patrimônio e o desenvolvimento local. Algumas ações foram enfocadas na comunidade escolar do município por meio de atividades lúdicas (PEREIRA et al., 2016), com o intuito de levar os estudantes a compreenderem os conceitos de Educação Patrimonial e se apropriarem do seu patrimônio por meio dos vínculos de identidade e de pertença.

O terceiro artigo, intitulado “Sinfonia na cidade: Educação Patrimonial para preservação da memória sonora urbana”, de Marcela A. Maciel, propôs desenvolver arranjos culturais para a identificação, o registro e a preservação de territórios sonoros que concentram e reproduzem práticas culturais coletivas em na cidade de Erechim.

A atividade foi desenvolvida pelo Sinfonia na Cidade, coletivo artístico-cultural da Universidade Federal da Fronteira Sul voltado à “criação, produção, mobilização e articulação de ideias inventivas em paisagem sonora” (MACIEL, 2018, p.2).

O Sinfonia na Cidade promove, desde 2015, diferentes eventos e oficinas que buscam desenvolver projetos de extensão, cultura e pesquisa em paisagem sonora. Dentre as atividades destaca-se a instalação artística itinerante “Sons e Memórias”, “um espaço de experimentação que permitiu a quase 1000 espectadores a fruição estética de paisagens sonoras cotidianas de Erechim, criando desenhos das suas memórias sonoras” (MACIEL, 2018, p.2).

O jogo sonoro PokéSom, foi outro arranjo cultural utilizado como artifício pedagógico para a escuta urbana. Acredita a autora que promover “arranjos culturais enquanto espaços coletivos de experiências de arte sonora apresenta-se como estratégia para salvaguarda de paisagens sonoras cotidianas, [...] construção da identidade sonora e preservação da memória sonora das comunidades” (MACIEL, 2018, p.2).

Foi possível verificar que mesmo sendo pequena a produção acadêmica sobre Educação Patrimonial no município de Erechim, a abordagem do tema foi bastante diversificada e aplicada em forma de oficinas lúdicas que abordaram o patrimônio material nos estilos Arquitetura da Colonização/Arquitetura em Madeira, Arquitetura Eclética, Arquitetura *Art Déco* e Arquitetura Modernista erechinenses; as referências culturais de grupos pré-históricos, representada por meio de artefatos do acervo arqueológico da URI Erechim; e patrimônio imaterial, representado pelas experiências de arte sonora com vistas à construção da identidade e preservação da memória sonora erechinense. Temos, também, uma abordagem sobre a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação, onde foi percebida a necessidade de qualificar professores para trabalhar com o tema Educação Patrimonial em sala de aula ou no campo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, agora no Novo Mais Educação.

Após a apresentação de um breve histórico da Educação Patrimonial no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Erechim e o caminho que foi preciso percorrer até o estabelecimento de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural, percebeu-se que para trabalhar com a categoria Educação Patrimonial é necessário realizar uma reflexão sobre os conceitos de cultura, memória, identidade(s), pertencimento e cidadania, que entendo serem imprescindíveis à problemática levantada neste estudo: Como utilizar a categoria Patrimônio Material para promover a noção de cidadania, identidade cultural e o sentimento de pertença em crianças e adolescentes, de uma escola municipal de um bairro da periferia do Município de Erechim-RS, que participam do Programa AABB Comunidade?

Os conceitos de cultura, identidade, pertencimento, memória e cidadania são as categorias que o patrimônio cultural tem em comum e que, posteriormente, são utilizadas na análise de conteúdos do trabalho de intervenção.

3 REFLETINDO AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, IDENTIDADE, PERTENCIMENTO, MEMÓRIA E CIDADANIA

Partindo-se da premissa de que a Educação Patrimonial é uma importante ferramenta metodológica que pode ser utilizada para o estudo do patrimônio cultural de um grupo, de uma comunidade ou sociedade, é indispensável estudar as relações existentes entre os conceitos de cultura, identidade e memória, para que se possa entender o vínculo de pertença e apoderamento com relação aos bens culturais disponíveis nos diferentes espaços sociais e a participação cidadã.

3.1 A cultura

Chegar à definição do que é cultura não é uma tarefa simples, uma vez que é um termo amplo e complexo que envolve diferentes aspectos da vida dos grupos humanos. Existem diferentes conceitos de cultura na atualidade, segundo Marconi e Presotto (2001) chega-se a mais de 160 definições desse termo.

Iniciaremos pela etimologia da palavra cultura, derivada do latim *culturae*, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. *Culturae*, por sua vez, tem sua origem no termo latino *colere*, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas” (HOUAISS, 2009).

A palavra germânica *Kultur* foi utilizada no final do século XVIII e no início do século XIX para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, assim como o termo francês *Civilization*, que se referia especialmente às práticas materiais de um povo (LARAIA, 2009). A associação da palavra cultura com civilização era habitualmente utilizada pelos príncipes da nobreza alemã, “preocupados demais em imitar as maneiras civilizadas da corte francesa” (CUCHE, 2002, p.25).

Destaca Cucho (2002) que o termo *kultur* evoluiu mais rapidamente que sua homóloga francesa *Civilization*, visto que para a intelectualidade burguesa alemã, a adoção de seu uso era uma forma de oposição à aristocracia da corte. Nesse sentido, para esses, *kultur* era o contrário de civilização, uma vez que “consistia naquilo que era especificamente alemão, naquilo que distinguia esse povo e essa nação das demais; [...] *kultur* residiria o gênio nacional de um povo, sua

profundidade, sua espiritualidade” (COELHO, 2008, p.21). Assim, a cultura passa a ser entendida como uma marca característica da originalidade e superioridade do povo alemão, ideia que permeia as discussões nacionalistas alemãs nos períodos históricos posteriores, que culminariam na Primeira Guerra Mundial (CUCHE, 2002).

A rivalidade nacionalista francesa e alemã e seu embate violento na Primeira Guerra Mundial acentuam o debate ideológico entre as duas concepções de cultura. Segundo Cuche (2002, p.30) “As palavras tornam-se *slogans* utilizados como armas”. De um lado a concepção particularista alemã e de outro a universalista, francesa.

Apesar do uso das variantes *Civilization* e *Kultur*, desde o século XVIII, Oliveira e Alves (2005) lembram que foi Edward Burnett Tylor, em 1877, quem empregou pela primeira vez o vocábulo inglês *culture*, em amplo sentido, se referindo a todos os costumes, hábitos, aptidões, os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana.

Tylor relacionava a cultura a todas as manifestações humanas em sua dimensão coletiva, afastando a ideia de que a cultura seja fruto de hereditariedade biológica. Ou seja, para ele, a cultura encontra-se relacionada às realizações materiais dos homens.

Em sua obra “Cultura Primitiva”, Tylor inaugurou o surgimento da etnologia como ciência autônoma e explica a evolução da cultura e sua universalidade. Ele foi o primeiro etnólogo a se dedicar ao estudo da cultura nos diferentes tipos de sociedade, procurando envolver todos os aspectos, desde os materiais, os simbólicos, até corporais (CUCHE, 2002).

Seguindo-se a Tylor, surge Franz Boas que, apesar da relação cordial com Taylor, de quem recebeu apoio financeiro no início da carreira, realizou a crítica ao método comparativo da teoria evolucionista daquele etnólogo. “Tal metodologia detinha-se em encontrar semelhanças entre as diversas sociedades e compará-las com a sociedade europeia a fim de perceber em qual nível da escala civilizatória estaria o “outro” enquanto grupo” (SOILO, 2014, p.254).

Os adeptos à teoria evolucionistas compreendiam “as sociedades não europeias como grupos inferiores na escala social, grupos que chegariam à evolução tal quais os europeus com o passar do tempo” (SOILO, 2014, p.253). Para

os evolucionistas esses grupos se encontravam em uma escala evolutiva que tendia a se tornar tal igual à sociedade europeia, que por ter evoluído, teria trilhado no passado os mesmos estágios culturais dos povos menos evoluídos.

Franz Boas criticava, além do evolucionismo, o racismo e, também, os determinismos geográfico, racial, psicológico (quando transposto dos indivíduos às culturas) e econômico, a partir dos quais foi definindo a importância do conceito de cultura como elemento explicativo da diversidade humana (CASTRO, 2005).

Apesar de sua formação inicial em Física e Matemática, foi a Geografia (física e humana) que levou Franz Boas à antropologia. Refere Cuche (2002) que Boas, foi o primeiro antropólogo a realizar pesquisas *in situ* na observação direta e prolongada das culturas primitivas. Neste sentido, é ele o inventor da etnografia.

Boas (2010, 113) define cultura como sendo o conjunto das reações e atividades físicas/mentais “que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo para consigo mesmo”.

Pereira (2011) acredita que apesar dos pontos elencados por Boas serem indispensáveis para se entender o conceito de cultura, são insuficientes uma vez que seus elementos não são independentes, tendo em vista possuírem uma estrutura. Boas aponta que mesmo entre os animais é possível encontrar essa relação acima elencada. Sendo assim, o peso do significado de cultura é atribuído à língua e outros elementos mais inerentes à atividade humana.

Mesmo inovando quanto à definição de cultura, que para ele deixa de ser uma única, Franz Boas abre um leque de diferentes interpretações para cultura e alerta a necessidade de uma análise cuidadosa para se entender este conceito “no âmbito da chamada cultura primitiva ou das classificadas como modernas” (PEREIRA, 2011, p. 108).

A partir dos estudos iniciais surgiram várias abordagens que buscaram explicar e problematizar a cultura nas diferentes áreas do conhecimento.

Partindo de uma linha, se não contínua, mas paralela a de Boas, Malinowski faz uma proposta de trabalho proveitosa para os que, além de compreender o processo cultural, pretendem atuar sobre ele. Para isso, Malinowski sugere que se

deve entender uma cultura no presente, no seu presente, ao invés de remontar suas origens ou aquilo que se presume serem ou terem sido suas origens (COELHO, 2008).

Outro pensador de destaque é Clifford Geertz, que trouxe nova dinâmica ao conceito de cultura ao acreditar, a exemplo de Max Weber, que o ser humano é um “animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; [...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p.4).

A esse respeito, Laraia (2009) complementa que para Geertz, os símbolos e significados são partilhados pelos membros do sistema cultural, portanto, estudar a cultura oportuniza analisar um código de símbolos partilhados pelos componentes dessa cultura.

Assim, a partir dessa visão, a cultura ocorre na mediação das relações dos seres humanos entre si, por meio da produção de sentidos e de seus significados.

Já o antropólogo Levi-Strauss “define cultura como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais - mito, arte, parentesco e linguagem [...]” (LARAIA, 2009, p.61).

De acordo com Levi-Strauss a cultura foi criada no momento em que surgiu a primeira regra, que proibia o incesto, pelo motivo de que “A proibição do incesto está ao mesmo tempo no limiar da cultura, na cultura, e em certo sentido [...] é a própria cultura” (LÉVI-STRAUSS, 1982, p.50). Para este autor, a cultura nasce na convenção de normas e em sua formulação simbólica.

Cabe destacar, ainda Bourdieu, a quem Coelho (2008) elenca como sendo o teórico que raramente se serve do conceito antropológico de cultura, uma vez que sua preferência recai sobre a ideia restrita da cultura, simplificada, nos domínios das artes e das letras, que o motivou a investigar “os mecanismos sociais presentes na origem da criação artística e no processo de consumo da cultura nos diferentes grupos sociais” (COELHO, 2008, p.27). Para tanto, Bourdieu lança mão da palavra *habitus* para os estudos da cultura e da política cultural. *Habitus*, na concepção bourdiana se refere aos

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2011, p. 87).

Neste sentido, *habitus* diz respeito às ações, competências, atitudes, modo de pensar, incorporadas pelos indivíduos a partir das suas condições de existência. Essas têm sua origem nas interações entre os membros da sociedade, moldando suas atitudes e seu modo de pensar, contudo há que se levar em conta o que nos coloca Bourdieu (2011) de que por mais que exista uma homogeneidade dos *habitus* de um grupo, que de certa forma lhe garante a homogeneização de gostos, deve ser considerada a existência de uma diversidade de estilos pessoais, ou seja, o *habitus* não é um sistema rígido de determinação mecânica das ações dos indivíduos, é sucessível a modificações.

Outros estudiosos também contribuíram para o conceito de cultura. Candau (2016) conceitua cultura como sendo práticas, representações, crenças, lembranças produzidas por uma sociedade. Para Sachs (2005, p.161) “cultura é um conceito holístico. Porém, no seu bojo surgem culturas particulares [...]”. Sendo assim, trabalhar com o tema cultura demanda um entendimento da amplitude de suas diferentes formas de existência.

Já Pesavento (2005, p.15) refere que cultura é “uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, [...] os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa”.

Chauí (1995), por sua vez, aponta a necessidade de se ampliar o conceito de cultura, adotando-o com o significado de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, visto que todos os indivíduos são sujeitos culturais.

Dada sua abrangência e relevância, a cultura não pode ser vista como “uma variável sem importância, secundária e dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto

a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior” (HALL, 1997, p. 06).

Percebemos em Hall (1997) a importância do estudo da cultura, o que pode ser justificado pela sua abrangência e capacidade de estar presente em todos os espaços de vida, fazendo mediações, realizando conexões e, até mesmo, tencionando fronteiras sociais, econômicas e políticas.

Refere Chauí (2006) que a cultura está unida de forma indissolúvel à esquerda, por ser desta a posição crítica que visa romper as condições estabelecidas nas quais são reproduzidas a exploração e a dominação, assim como é de seu caráter “afirmar a possibilidade da justiça e da liberdade, isto é, da emancipação, por meio da prática social e política” (CHAUÍ, 2006, p.8).

Percebe-se a amplitude e a complexidade da ideia de cultura, uma vez que se relaciona com a produção de significados, ideias, valores, símbolos e comportamentos que constituem a formação cultural da vida e das práticas sociais das pessoas. Assim, as diversas formas de se perceber a sociedade, considerando a singularidade das diferentes culturas existentes, nos oportunizam pensar a importância da cultura, nos diferentes aspectos constitutivos de um povo, uma vez que isso contribui para a formação de sua identidade individual e coletiva.

Tendo em vista que a Educação Patrimonial pode ser concebida como base para o entendimento e valorização da diversidade cultural “estabelecendo recursos para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo” (FLORÊNCIO, 2015, p.24), neste estudo, os escritos de Cucho são base para análise da categoria *cultura*.

3.2 A identidade

Identidade, por sua vez, é um tema que tem sido utilizado em discussões acadêmicas e nos variados discursos para justificar as preferências, valorizações, estilos, posicionamentos, interfaces com o lugar, espaço e território.

A palavra identidade advém do termo latino *identitas*, formada por *idem*, que significa o mesmo. Um dos significados se refere ao conjunto de características que

distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la (HOUAISS, 2009).

Diferentes autores têm procurado definir e contextualizar o que é identidade. Castells (2010, p.22) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda de um conjunto de atributos culturais inter-relacionados o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Ou seja, tendo em vista ser construída socialmente, nas relações estabelecidas no cotidiano e por meio das influências manifestadas na cultura, a identidade continuamente se constrói e reconstrói, justificando o pensamento de Coelho (2008) de que a cultura é produtora de identidade, garante a identidade e garante a si mesma por meio da identidade que dá origem.

Contudo, adverte Cuche (2002) que não se pode confundir noções de cultura e identidade cultural, apesar das duas possuírem grande ligação. A cultura, a seu ver, pode existir sem consciência de identidade, por outro lado, valendo-se de estratégias de identidade é possível manipular e mesmo modificar uma cultura.

Morin (2002) acredita que os traços de identidade surgem no seio de cada cultura, que alimenta as identidades social e humana. Sendo assim, a identidade é uma construção social que, segundo Cuche (2002) acontece no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas.

Além dos contextos sociais, outros contextos, podem influenciar a construção da identidade, conforme apontam Soares et al. (2007), no Brasil, a construção da identidade nacional coube às elites, que se ocuparam em forjar nosso imaginário patriótico. O processo de nacionalização, obra do Estado Novo, acelerou e intensificou o que já vinha sendo promovido pelas elites dominantes brasileiras já há algum tempo, na tentativa promover uma noção de pertencimento e uma identidade nacional.

Castells (2011, p.24), afirmando que "a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder", apresenta três formas de construção de identidades que têm marcado a modernidade, conforme segue:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 2011, p. 24).

Cada tipo de processo de construção de identidade leva a um distinto resultado de constituição de sociedade, logo “a identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil” (CASTELLS, 2011, p.24), ou seja, são os atores sociais organizados e estruturados mesmo de modo contrário, que reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural.

Há uma crise de identidade na sociedade, tida como parte de um amplo processo de mudança, onde as identidades modernas estão sendo deslocadas ou fragmentadas. Nesse processo, as identidades são apropriadas e descartadas a todo o momento no cotidiano da vida social (PEDRO; FERREIRA; MORAES, 2009). Vivemos os efeitos da globalização, onde a informação e seus produtos se encontram disponíveis em tempo real na mídia, além disso, a internet tem possibilitando uma maior interação entre as pessoas nos diferentes países, impactando a identidade cultural dos indivíduos.

Bauman (2005) acredita que a modernidade gerou um estado de fluidez onde as identidades se desfazem acompanhando o ritmo contínuo da modernidade líquida. Nesse espaço os indivíduos constroem suas identidades mediante o consumo de objetos caros, como forma de ostentar a sua diferença, reivindicando o seu prestígio. O poder de consumir já o diferencia e quanto mais consome mais diferente se torna, aos olhos dos outros, mais integrado à sociedade-mercado se tornará. Os demais, os consumidores sem dinheiro, os menos visíveis, mais à margem serão colocados.

Stuart Hall (1998) também percebe o impacto da modernidade, especialmente da globalização sobre a identidade cultural, visto que as sociedades modernas passam por mudanças rápidas e constantes, muitas vezes permanentes.

Assim, podemos perceber que a incompletude da(s) identidade(s) faz(em) com que a construção identitária ocorra permanentemente em um contínuo e dinâmico processo que ocorre ao longo da trajetória social.

Para Santos (2010), as identidades e os comportamentos a eles associados são constituídos historicamente mediados pelas relações sociais, pelo compartilhamento das perspectivas e pela crença em uma identidade comum, que resulta no sentimento de pertencimento a um grupo.

Percebe-se que diferentes teóricos buscaram explicar o que é identidade. Dubar em sua obra “A crise das identidades: a interpretação de uma mutação”, cita que existem diferentes formas de identidades e identificações. A identidade, para Dubar (2009) resulta na diferenciação e generalização. A diferenciação visa definir a diferença de alguém ou algo em relação ao outro ou a outra coisa. A generalização, por sua vez, busca apontar o ponto comum entre os pontos diferentes, por isto, a identidade pode ser a diferença e, também, a pertença comum. Sendo assim, a identidade é tudo que existe de singular e o que é partilhado.

Destaca Santos (2010) que a Identidade Nacional é uma modalidade de identidade coletiva organizada em torno do Estado Nação e que está fundada sobre o princípio da autoridade, posto acima da solidariedade. Apesar desse fato, o nacionalismo apresenta um caráter étnico, uma vez que na origem da concepção de Nação está a de uma comunidade étnica. A autora argumenta que na prática o nacionalismo se liga à ideia de pertencimento, justamente por isso o imigrante, que possui uma identidade dupla, é uma contradição dentro da categoria do Estado Nação.

Encontramos também em Oliveira (2004, p.139) a afirmação de que a identidade cultural gera uma espécie de “sentimento de pertencimento”, o que demonstra a proximidade existente entre identidade e pertencimento.

Ao se conceber o patrimônio como patrimônio, como uma representação da memória, envolve também a construção da identidade que, segundo Silva (2000), apresenta uma estreita relação de dependência da diferença, que são ativamente produzidas. Onde existe a identidade e a diferença, ou seja, uma diferenciação, está presente o poder de incluir ou excluir, demarcar fronteiras e classificar.

Sendo assim, neste estudo, para análise da categoria *identidade* são usados os conceitos identidade de Tomaz Tadeu da Silva.

3.3 O pertencimento

Encontramos entre as definições de pertencer: fazer parte de; ser parte do domínio de (HOUAISS, 2009). O pertencimento está intimamente atrelado à identidade, ao sentimento de fazer parte de alguma coisa, ao desejo de estar junto de alguém.

O homem é um ser social por natureza, que constitui relações sociais com seus pares desde o seu nascimento. Nascemos em um núcleo familiar, pelo qual desenvolvemos sentimento de pertença, que estendemos a grupos sociais maiores, e cada vez mais amplos.

De acordo com Silva (2013), o sentimento de pertencimento relaciona-se com a proximidade, à ligação com o local. Dá ideia de enraizamento, que o indivíduo constrói e é construído, planeja e se sente parte de um projeto, modifica e por ele é modificado.

A necessidade de pertencimento individual influencia o modo como o sujeito irá se comportar no meio social. A aceitação e a necessidade de formar laços sociais tornam os indivíduos mais bem adaptados para atuar na sociedade (GASTAL, 2016).

Dias e Soares (2008, p.54) acreditam que "não é possível esperar que a população de qualquer município, valorize aquilo com que não se identifica, imposto como patrimônio [...]", por isso a importância de se conhecer o passado para ver nas diferentes experiências humanas ocorridas, uma oportunidade para se pensar sobre elas, para que dessa forma se possa interpretá-las e relacioná-las com o presente.

A cultura é produtora de identidade, visto que desenvolveu-se a partir da necessidade do homem fazer parte de um território, de uma nação, delineando padrões de comportamentos próprios que vieram a fortalecer esse território e a identidade de seu grupo social (SUZUKI; BORTOLETTO, 2010). Assim, o pertencimento está ligado ao desejo de fazer a um grupo ou território, enquanto que

o pertencimento cultural ao sentimento de se identificar como pertencente a certa cultura.

Em diferentes momentos os governos brasileiros utilizaram-se do nacionalismo para fortalecer a identidade nacional, o sentimento de pertencimento. A Semana de Arte Moderna de 1922, como já foi referida, foi um movimento artístico que buscava dar um sentido nacionalista à arte, que nada mais é do que uma forma de reforçar a identidade nacional e o sentimento de pertença.

Refere Pelegrini (2009), que o patrimônio cultural de uma comunidade reúne memória, história e referenciais identitários fundamentais à formação do cidadão. Contudo, alerta a autora, que nem tudo, por ser antigo, adquire o caráter de bem patrimonial, mas somente aqueles que apresentam sentido de pertença e identidade, que vêm a constituir um amplo valor cultural.

Dubar (2009) acredita que a identidade social é, antes de mais, sinônimo de categoria de pertença. Contudo, aos moldes da identidade, o pertencimento não é sólido nem garantido para toda a vida, bem como ambos são dependentes das escolhas, tomadas de decisão e modos de agir do indivíduo (BAUMAN, 2005).

A identidade repousa, assim, em um sentimento de pertença. A identificação com o local cria o sentimento de pertencimento, o significa que o indivíduo adotou um significado afetivo, que são laços que transformam um lugar comum em um espaço especial, onde irá compartilhar experiências e vivências. Tendo em vista a concepção de pertencimento, adotados por Bauman em seus escritos, este autor será base para análise da categoria *pertencimento*, neste estudo.

3.4 A memória

É desafiador discutir as diferentes dimensões da memória, suas relações com o patrimônio histórico cultural, com as ciências humanas e demais ciências, visto que os estudos sobre este tema, além de possibilitar entender fatos e tempos passados, possibilitam olhar para as representações simbólicas históricas, histórias de vida, registros materiais e imateriais que envolvem a cultura, a identidade, o pertencimento, a cidadania e uma gama de sentimentos e representações que fazem parte da vivência humana.

A memória tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, que têm buscado entender e relacionar o seu funcionamento nos campos biológicos, psíquicos, psicológicos, neurofisiológicos, pedagógicos. Nesse universo, o estudo da memória social se insere em um campo amplo que se apoia, em certos momentos, em algumas dessas áreas disciplinares, usando dos seus conceitos.

Apesar de a princípio a memória se apoiar na história vivida, experiências pessoais, como algo próprio do indivíduo, Halbwachs (2006) entende a memória como um fenômeno coletivo ou social construído coletivamente e sujeito a transformações constantes. Ou seja, na perspectiva deste autor, a memória possui caráter coletivo, portanto as memórias individuais dependem da relação com o outro para se formarem e para se manterem. Sendo assim, por mais que a memória passe a ideia de ser pessoal, sua construção é coletiva, e está atrelada a relação entre os pares a partir de suas vivências.

Pollak (1992, 204) entende a memória como sendo “é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo [...]”. Tanto para Pollak (1992 e 1989) quanto para Halbwachs (2006), a memória, fenômeno coletivo construído socialmente, tem papel fundamental na construção da identidade.

Segundo Sepúlveda dos Santos (2013), memória é um termo que tem sido usado para indicar imaginários coletivos de acontecimentos passados, que são partilhados por determinados grupos sociais. Esses imaginários têm a função de possibilitar a lembrança do passado, constituindo assim suas identidades e reconhecendo o seu pertencimento a algo maior.

Desta forma, as memórias são parte da nossa capacidade de olhar o mundo reunir sentimentos, emoções, sensações, experiências, que por algum motivo escolhemos guardá-las. Por isso as memórias necessitam de rememorações. Explica Tedesco (2004) que a memória, ao necessitar de imagens, dificulta o esquecimento, por parte de uma consciência simbólica, que nada mais é do um “sentir mais profundo da vida, do tempo e da identidade” (TEDESCO, 2004, p.49).

Conforme apontam Soares, Minuzzi e Maciel (2010) a memória é um importante suporte para se trabalhar história local, uma vez que demonstra aspectos

familiares, das instituições, das comunidades e grupos de convívio. Possibilita, por meio das lembranças, trazer elementos de certo acontecimento do tempo histórico vivido para o presente.

Nós, seres humanos, precisamos de lugares de pertença, de significação, locais de memórias cristalizadas, onde as pessoas se reconheçam como grupo e se identifiquem individualmente ou coletivamente.

Candau (2016, p.156-157) explica que:

Memória e a identidade se concentram em lugares, e em lugares privilegiados, quase sempre com um nome, e que se constituem como referências perenes percebidas como um desafio ao tempo. A razão fundamental de ser um lugar de memória observa Pierre Nora, é a de deter o tempo, bloquear o trabalho de esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte. A função identitária desses lugares fica explícita na definição que é dada a eles pelo historiador: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer. Um lugar de memória é um lugar onde a memória trabalha [...].

Os lugares de memória reforçam o sentimento de identidade e de pertença. A temática memória nunca esteve tão em voga na atualidade e a valorização do patrimônio cultural corroborou para esta visibilidade. Chauí (2006) aponta os monumentos, documentos, coleções, objetos antigos e ícones, como edificações, cujo estilo desapareceu, bibliotecas, museus, dentre outros, como sendo suportes da memória.

As memórias fazem parte da capacidade da capacidade humana de reunir experiências, saberes, sentimentos, emoções que por algum motivo escolhemos guardar. Esses são essenciais à construção da identidade de um grupo uma vez que dão ideia de continuidade.

Contudo, alerta Sepúlveda dos Santos (2013) que, ao nos voltarmos para o passado, temos apenas uma das interpretações possíveis de uma rede complexa de fatos, eventos, conflitos – muitos dos quais não deixaram marcas, foram silenciados. Por mais que o historiador procure, ele só pode dar conta de uma reconstituição parcial do passado. Lugares da memória proporcionam, em algumas situações, a compreensão de vidas, feitos, desejos que foram deixados à margem da história.

Em vista do caráter coletivo da memória e sua relação com os aspectos históricos que formam a cultura, preservar a memória de um povo, ou de uma comunidade é um direito que se insere no contexto da cidadania cultural, ou seja, “a cultura como direito dos cidadãos” (CHAUÍ, 2006, p.69), um direito à sua memória histórica.

No olhar de Halbwachs (2006), a memória coletiva não é vista como imposição, como forma de dominação ou violência simbólica em razão de sua capacidade de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas por promover a adesão afetiva ao grupo.

Contudo, é preciso considerar que a memória coletiva também é um instrumento e objeto de poder e “O poder é semeador e promotor de memórias e esquecimentos” (CHAGAS, 2002, p.44). A esse respeito, Le Goff (2003, p.471) adverte que cabe aos “antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos [...] trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Myrian Sepúlveda dos Santos realizou seus estudos sobre memória e memória coletiva a partir de Halbwachs, Pollak, Pierre Nora, Freud, dentre outros para entender as diferentes visões do passado, representadas pela memória e pelo esquecimento presentes nas narrativas e organizações de coleções, além da pertinência teórica de conceitos como memória, memória coletiva, memória cultural e pós-memória. Neste, estudo, para analisar a categoria *memória*, seguirei os escritos de Sepúlveda dos Santos.

Partindo-se do princípio que cultura, identidade, pertencimento, memória, são atributos indispensáveis à Educação Patrimonial, o direito à memória, por sua vez, é uma questão de cidadania, o tema que será abordado a seguir.

3.5 A cidadania

A ideia de cidadania foi gradativamente construída, incorporando diferentes transformações ao longo da história da humanidade. Segundo Pinsky e Bossanezi (2013), a ideia de cidadania surgiu, inicialmente, entre o povo hebreu que, com sua

ética religiosa e moral, oportunizaram o surgimento de ideias humanistas, principalmente através da ideia de um único Deus.

A cidadania em Atenas, na Grécia antiga, ligava-se a ideia de cidade-estado. Existiam várias normas que regulavam a obtenção da cidadania, em uma sociedade onde ser um cidadão era um direito estendido a poucos, o que acarretava um grande número de excluídos da cidadania, entre eles os estrangeiros, os escravos e as mulheres. Segundo Guarinello (2013, p.35) “pertencer à comunidade da cidade-estado não era, portanto, algo de pouca monta, mas um privilégio guardado com zelo, cuidadosamente vigiado por meio de registros escritos e conferido com rigor”.

Na Roma antiga, a palavra cidadania foi utilizada como indicativo da situação política de uma pessoa e dos direitos que poderia ou não exercer. Na sociedade romana somente os romanos livres tinham o direito à cidadania. Contudo, neste universo, ainda havia distinção, “só os cidadãos ativos tinham direito de participar das atividades políticas e de ocupar os mais altos postos da administração pública. Uma particularidade deve ser ressaltada é que as mulheres não tinham a cidadania ativa [...]” (DALLARI, 2013, p.18).

Na Idade Média, a participação política era limitada a algumas circunstâncias vinculadas ao status social e econômico dos indivíduos. Nesse período os aspectos relativos à cidadania foram compostos por concepções filosóficas com base no cristianismo (BEDIN, 2008).

A concepção moderna de cidadania passou a ser construída a partir das revoluções burguesas, ocorridas entre os séculos XVII e XVIII (DALLARI, 2013), gestada a partir da efervescência de ideias oriundas das lutas sociais. De acordo com Odalia (2013) a Revolução Francesa foi culminância de um processo histórico de vinha se desenvolvendo. Este movimento revolucionário contribuiu para o fortalecimento do conceito de cidadania, uma vez que trouxe uma ruptura drástica na estrutura de poder na França, passando a definir os direitos individuais e coletivos dos homens como sendo universais.

Apesar da intenção da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, publicada em 1789, tivesse a pretensão de um caráter universal a todos os cidadãos, indistintamente, novas desigualdades foram legalizadas, num claro sinal de discriminação pela cidadania.

No ano de 1791 os líderes da Revolução Francesa, reunidos numa Assembleia, aprovaram a primeira Constituição francesa e aí já estabeleceram regras que deformavam completamente a ideia de cidadania ativa. Recuperando a antiga diferenciação romana entre cidadania e cidadania ativa, [...] estabeleceram que para ter participação na vida política [...] era preciso ser cidadão ativo, não bastava ser cidadão. E dispuseram que para ter a cidadania ativa eram necessários certos requisitos [...] não bastava ser pessoa (DALLARI, 2013, p.20-21)

Percebe-se que a cidadania idealizada na Revolução Francesa deixou de ser símbolo de igualdade ao privilegiar um grupo que considerou cidadãos ativos, ou seja, aqueles que diretamente permaneceriam no poder, com direito de votar e ser votado em Assembleia Nacional. Mais uma vez as mulheres e as camadas menos favorecidas da população foram excluídas do direito à cidadania ativa. Acredita Dallari (2013) que muitas vitórias foram conseguidas desde a Revolução Francesa, mas muito ainda falta caminhar para que a cidadania seja expressão de direito estendido a todos os setores da sociedade.

De acordo com Cardoso Jr. (2009) fica mais claro o entendimento de cidadania se esta for entendida como a

[...] soma dos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais conquistados, exatamente nessa ordem, pelos membros de uma sociedade, trata-se, então, de um conjunto de direitos e liberdades que exige reciprocidade de cada indivíduo, sendo, eminentemente, uma construção histórica (datada e geograficamente localizada) (CARDOSO JR., 2009, p.12).

No Brasil, a construção de direitos sociais não seguiu a mesma dinâmica dos países desenvolvidos. Explica Carvalho (2002 apud CARDOSO JR., 2009) que, no Brasil, as fortes mudanças ocasionadas pela crise do café, no pós-1930, agravadas pela Revolução de 30, truncaram os alicerces da cidadania brasileira moderna. Ou seja, Vargas governou a maior em parte do tempo em ditadura, concedendo direitos a partir de 1931, chegando seu auge durante a Segunda Guerra Mundial.

Nesse período foram criados direitos fundamentais ao trabalhador que existem ainda hoje, tais como férias, previdência, jornada de trabalho delimitada e salário mínimo, o que só virá a ser alterado com a entrada em vigor da nova legislação trabalhista.

Percebe-se que ao contrário da França, no Brasil, a construção da cidadania partiu dos direitos sociais e não dos direitos civis. Nosso processo de cidadania continuou sendo construído gradativamente e, ao mesmo tempo, a exemplo dos demais casos, também não houve um tratamento igualitário a todos os brasileiros. Outra consequência da criação dos direitos sociais foi, segundo Cardoso Jr. (2009, p.13), a garantia de direitos aos “[...] que tinham carteira de trabalho – configurou a construção de uma ***cidadania regulada***, os direitos a serem concedidos eram os que o Estado julgava adequados, como também seus recebedores eram escolhidos entre a população urbana”.

Com o Golpe Militar de 1964, a cidadania brasileira foi restringida no seu processo de construção, até o advento da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, que em seu Artigo 1º, inciso 2º, apresenta a Cidadania como um dos seus fundamentos (BRASIL, 1988).

Na atualidade, a concepção de cidadania está atrelada à ideia de inclusão das populações excluídas, ou seja, indistintamente, todos e qualquer cidadão pertencente à sociedade deve tornar-se cidadão independente do seu *status* social, econômico, ideológico. A cidadania deve ser compreendida como uma possibilidade de inclusão de todos os segmentos da população (BERTASO, 2009), o torna indispensável que todos os cidadãos exerçam seus direitos de cidadania (DALLARI, 2013).

Sabe-se que, na prática, uma parcela da população é excluída de um de seus mais elementares direitos de cidadania, a cultura, que na maioria das vezes é vista como desnecessária, em contrapartida às suas demandas mais básicas.

Martins (2015) aponta que diferentes elementos que compõem a cidade são representados por meio da memória, da identidade, por isso é muito importante entender o Direito à memória como sendo uma dimensão da cidadania implica reformular as relações entre nós e nossas produções enquanto povo, assim como nossa participação ativa.

O conceito de cidadania se alterou ao longo do tempo, assunto caráter distinto de um país para o outro. Pinsky refere que na atualidade:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis, é também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2013, p.9).

Teoricamente, a cidadania pressupõe que todos que participam da sociedade civil possuem direitos e deveres e que todos os envolvidos devem ser atores conscientes dos processos decisórios e que a sua participação é que determinará o exercício da sua cidadania. Carvalho (2004) alerta que a ideia de que possuir este ou aquele direito não garante o direito a outros tipos de direitos que muitas vezes são estendidos por conveniência. O autor destaca que em nosso país, que apensar da Constituição Federal ter incluído vários direitos e alargado o conceito de cidadania, isto está distante de resolver os diferentes problemas sociais que vivenciamos diariamente e, ainda hoje, muitos direitos civis são inacessíveis para grande parte da população.

Por fim, é possível dizer que apesar de a Constituição Federal ter inovado em colocar a cidadania como direito fundamental, bem como ter inserido a cultura como um direito de todo cidadão, estendendo sua proteção ao patrimônio cultural material e imaterial, ainda há espaços sem o devido envolvimento de ações educativas, como estratégias de preservação do Patrimônio Cultural. O resultado não pode ser diferente, visto que esse tipo de fator é corresponsável:

[...] pela inexistência do sentimento de pertencimento dos habitantes por sua herança cultural. Por isso entendo que o caminho para a preservação e conservação do legado deixado a todos deve ser construído com os alicerces da educação patrimonial. Neste início de século intervenções de salvaguarda que não priorizem a educação patrimonial estão fadadas ao insucesso (SOUZA, 2013, p.51).

Reconhecer o patrimônio histórico e cultural é uma oportunidade para que a própria comunidade conte a sua história, fale de suas referências, de seus saberes, dos sentimentos coletivos e dos símbolos presente nessa representação. Por isso o patrimônio é uma representação da cultura, que está intrinsecamente ligada à cidadania, à identidade, ao sentimento de pertença. O descaso com relação a ele,

pode condenar as gerações futuras a perder esse referencial cultural e isso seria privá-las do seu direito à memória. Nas palavras de Francisco Riopardense de Macedo “Quem não conhece a história da sua cidade, que é parte da sua própria, não é cidadão dela, é hóspede” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Tendo a Educação Patrimonial como uma importante ferramenta para a formação cidadã, que oportuniza o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e social, a criticidade, pensamento reflexivo e humanista, analisarei a categoria *cidadania* na perspectiva da inclusão, interação e reconhecimento às diferenças a partir da abordagem teórica de João Martins Bertaso e de cidadania cultural de Marilena Chauí.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico se refere ao caminho escolhido para se atingir aos objetivos definidos. Aponta Gonçalves (2007, p.63) “que, ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica como pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento”.

Neste capítulo apresentarei, inicialmente, algumas definições acerca de Metodologia, Pesquisa Qualitativa, Pesquisa-ação e Análise de Conteúdo, bem como que parcela do patrimônio histórico e cultura de erechinense será alvo do meu estudo. A seguir, serão descritos o local e os sujeitos de pesquisa, descreverei como se dará a coleta de dados e como esses dados serão analisados e o produto deste estudo. Apresentarei, também, os aspectos éticos referentes à pesquisa.

4.1 Metodologia

Metodologia é o caminho instrumental próprio de abordagem da realidade, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 2013). A metodologia não contempla apenas a escolha do espaço da pesquisa, seus critérios de amostragem e estratégias para o trabalho de campo, seus instrumentos e procedimentos para análise de dados, a descrição dos métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa, uma vez que indica as opções e a leitura operacional utilizada pelo pesquisador (DESLANDES, 1999).

Assim, a metodologia é muito mais abrangente do que a mera descrição de quais métodos e técnicas o pesquisador utilizará em seu estudo, uma vez que apresenta uma explicação meticulosa e detalhada de toda a ação a ser desenvolvida durante a realização da pesquisa.

4.2 Tipo de estudo, abordagem da pesquisa

A proposta para a realização deste estudo será por meio de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, aplicada a um grupo de crianças e adolescentes que participam de um programa que desenvolve atividades socioeducativas no município de Erechim, um programa desenvolvido pela Associação Atlética Banco do Brasil, o AABB Comunidade.

4.2.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem seu berço na sociologia e na antropologia. Na sociologia, os estudos da Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930, determinaram a importância da pesquisa qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos. No mesmo período, na antropologia, os estudos de Boas, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brow e Malinowski traçaram os contornos para o método de trabalho de campo.

Nas Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser traduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2011, 22)

Marconi e Lakatos (2006) entendem a pesquisa qualitativa como sendo capaz de incorporar a questão dos significados e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Sua finalidade, segundo Gaskell (2002), não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, ou seja, as diversas representações sobre determinado assunto.

A abordagem qualitativa de um problema, conforme apontado por Richardson (1999, p.79), “pode ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Complementa Richardson (1999) que, no que diz respeito a procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo, utilizam-se das

técnicas de observação e entrevistas, já as pesquisas documentárias, exploram a análise de conteúdo e a análise histórica. A observação, quando realizada adequadamente, podem revelar resultados surpreendentes, trazendo informações e fenômenos novos que tornam o trabalho do pesquisador desafiador.

4.2.2 Pesquisa-ação

Apesar de a Pesquisa-ação ser um método utilizado nos EUA desde os anos 40, por Kurt Lewin, a partir do qual foi disseminado pelo mundo, foi nos anos 70, na Alemanha, que a pesquisa-ação assumiu uma perspectiva emancipatória com Habermas. Na mesma época, na França, Barbier propõe a teoria de Pesquisa-Ação institucional, articulada à sociologia de Pierre Bourdieu, dentre outros teóricos renomados (CHISTÉ, 2016).

No Brasil, as pesquisas participantes acompanham o movimento de redemocratização brasileira, na década de 1980, a ponto de o Ministério da Educação (MEC) promover um seminário sobre esse tema, que foi publicado na revista *Em Aberto*, em 1984. O retorno de Paulo Freire ao Brasil, após o exílio, contribuiu com a sistematização de eventos voltados à educação. Essas ações estenderam a discussão sobre métodos de pesquisa em educação. Destacam-se, nesse período, importantes produções: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de Menga Ludke e Marilde; as obras de Carlos Brandão; *Pesquisa-ação na instituição educativa*, obra traduzida de René Barbier; e as publicações de Michel Thiollent, especialmente a obra *Metodologia da pesquisa-ação* (CHISTÉ, 2016).

Pesquisa-ação, segundo Thiollent (1998, p. 14) é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na pesquisa ação, o pesquisador pretende desempenhar papel ativo na realidade onde os fatos são observados. Esse universo de trocas, entre pesquisador

e pesquisados, dá origem a um processo de interação entre o saber formal e o informal, resultando na produção de conhecimentos, a partir dos dados analisados (THIOLLENT, 1998).

Thiollent (2000, p. 16) destaca alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação vista como estratégia metodológica da pesquisa social:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados".

Sendo assim, a pesquisa-ação adquire a forma de acordo com os objetivos e o contexto da pesquisa, na qual ela é aplicada. Este método de pesquisa busca a mudança de atitudes e de práticas, que novas situações e condições sejam criadas em decorrência de um projeto, por isso é muito importante a participação de todos. Para Barbier (2002, p.104) "trata-se de encontrar, na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão" (BARBIER, 2002, p. 104).

Neste sentido, lembra Thiollent (2000), que a pesquisa-ação não se constitui apenas da ação ou da participação, uma vez que por meio desta metodologia é possível a produção de conhecimentos, a aquisição de experiência, contribuir com a discussão acerca das questões envolvidas.

A pesquisa-ação possibilita que pesquisador exerça um papel ativo na realidade observada, o que lhe permite vivenciar os diferentes sentimentos e dificuldades partilhados pelo grupo ou realidade observada e, isso, certamente fará parte do processo de reflexão proposto.

Escolhi a pesquisa-ação por acreditar que o trabalho em conjunto do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, em torno de problema comum, pode transformar essa realidade, afetando a vida dessas pessoas. Um processo emancipatório e transformador tornar-se-á possível se as pessoas mudarem o seu olhar sobre mundo.

4.3 Patrimônio histórico e cultural de Erechim

A Colônia Erechim, criada em 1908 e instalada em 1910, foi o 8º distrito de Passo Fundo. No ano de 1909, a colônia recebeu sua primeira leva de imigrantes e em pouco mais de três anos sua população chegou a 14.000 habitantes. Sua ocupação se deu principalmente por imigrantes vindos das Colônias Velhas ou da Itália, Alemanha, Polônia, Rússia, dentre outros (GIARETTA, 2008).

No ano de 1909, foi criado o povoado Erechim, onde atualmente é o município de Getúlio Vargas. Com a chegada da ferrovia, pequenas estações, como as de Erebangó, Capoerê, Paiol Grande e Barro (hoje Gaurama), vão sendo instaladas ao longo da linha férrea, em torno das quais pequenos vilarejos foram se formando. Esse novo panorama levou o governo optar pela transferência da sede da colônia para o povoado de Paiol Grande, em razão de sua localização junto da estação da Viação Férrea, recém-inaugurada, em 1910. A data de 30 de abril de 1918, marca a elevação à categoria de município da então colônia Erechim, que passa a se chamar Vila Boa Vista, nome que perdurou até 1922, quando passou a se chamar “Boa Vista do Erechim”. Em 1938, o município recebe o nome de José Bonifácio e somente em 1944 passa a ser chamado definitivamente de Erechim, em homenagem à colônia de origem (BIANCHINI, et al., 2008; FÜNFGELT, 2004).

A influência da colonização pelas diferentes etnias se refletiu nos costumes, na religiosidade e nas tradições que fazem parte da cultura erechinense. Essa influência é perceptível também nas construções, uma vez que os imigrantes incorporaram a elas traçados peculiares de seus lugares de origem.

Muitas construções em madeira, eclética, *Art Déco* e Modernista das primeiras décadas do século XX fazem parte do Patrimônio Cultural de Erechim,

contudo estão sujeitas à descaracterização ou ao desaparecimento por não existir uma política de proteção efetiva.

O patrimônio material será apresentado, no decorrer desta pesquisa, por meio de imagens utilizadas para ilustrar a formação do patrimônio cultural erechinense ao longo das décadas do século XX. Saliento, porém, que trabalharei mais efetivamente com o Castelinho (prédio que abrigou a Comissão de Terras), a Praça da Bandeira, o Painel em homenagem ao Colono, a primeira escola do Professor Mantovani, e os passeios da Av. Maurício Cardoso e início da Av. Sete de Setembro, construídas em pedrinhas *petit pavê*, o mosaico português.

4.3.1 Castelinho

O Castelinho, antiga sede da Comissão de Terras do Estado (Fig.8), foi construído em madeira entre 1912 e 1915 e é o único prédio tombado no município de Erechim⁹ e, pela Lei nº 11.229 de 1998, foi doado à Prefeitura Municipal. Pereira, Alves e Zago (2014) refere, que o Castelinho, dada sua natureza oficial, apresenta uma rica ornamentação, sendo por este motivo que este nome se popularizou.

O prédio possui cinco pavimentos, dos quais fazem parte o porão, um primeiro nível que encontra-se abaixo do nível da rua, seguindo-se do térreo, do segundo pavimento e ático. Toda a estrutura do prédio, desde pisos, forros e paredes é em madeira, com as peças de vedação em sentido vertical. Os lambrequins, elementos decorativos de madeira utilizados nos acabamentos dos beirais, apresentam linhas elegantes e requintadas.

Segundo Pereira, Alves e Zago (2014, p.1):

O edifício foi executado com telhado em várias águas, com rebuscados lambrequins nos beirais, com janelas ornamentadas e grandes varandas laterais. A madeira utilizada era fixada através de encaixes e ensabladuras. As paredes eram construídas com tábuas largas, aplainadas e dispostas verticalmente, bem próximas uma das outras. O detalhe de mata-junta era o responsável pela vedação das frestas.

⁹ O Castelinho foi inscrito no Livro Tombo Histórico nº 66, em 21/12/1992. A Portaria de Tombamento foi a nº4/91, constante no Diário Oficial, de 18 de março de 1991.

O estilo arquitetônico, segundo Fünfgelt (2004) difere do padrão das demais edificações construídas na Vila. Foi contratado para sua execução o Sr. Germano Müssing, que possivelmente foi o idealizador da obra. O prédio construído se diferenciou dos demais tanto na suntuosidade quanto pela riqueza dos detalhes. Os materiais utilizados na sua construção foram trazidos de outras regiões.

Complementa Chiaparini et al. (2012) uma das peculiaridades da técnica de construção do Castelinho é de não terem sido utilizados pregos na madeira, uma vez que tudo foi fixado por encaixe e com cavilhas feitas da própria madeira.

Por algum tempo o Castelinho foi ocupado pela Secretaria Municipal de Cultura, foi utilizado para exposições e como Casa do Papai Noel. Atualmente o prédio encontra-se em processo de restauro.

4.3.2 Praça da Bandeira

A Praça da Bandeira, inicialmente denominada Praça Cristóvão Colombo (Fig. 9 e 10), é o ponto central para onde convergem todas as ruas e avenidas de Erechim. O traçado e o planejamento urbano a diferenciam da maioria das cidades do interior gaúcho. Seu idealizador foi o engenheiro Carlos Torres Gonçalves, influenciado na doutrina positivista do francês Augusto Comte, do qual era adepto. Pereira, Valle e Silva explicam o traçado urbano de Erechim.

O desenho é de uma malha xadrez regular, com a sobreposição de quatro avenidas diagonais que partem da praça principal da cidade, formando algumas quadras triangulares, privilegiando a circulação viária. Uma larga avenida principal, de 40 metros de largura, configura a marcação da direção Norte Sul, com canteiro central arborizado. O traçado geométrico implantado na cidade condizia com o racionalismo abstrato do positivismo inspirado em cidades como Washington, Paris, La Plata, Barcelona e Belo Horizonte (PEREIRA; VALLE; SILVA, 2017, p.4).

A Praça da Bandeira encontra-se circundada por importantes prédios, dos quais fazem parte a Prefeitura Municipal, a Câmara de Vereadores, a Catedral São José, a Igreja Episcopal do Brasil, e a Coordenadoria Regional de Educação. Segundo Fünfgelt (2004, p.69), esse tipo de organização, “fortalece a concepção

positivista através da centralização do poder materializada na estrutura física da cidade”.

O projeto paisagístico da praça só foi elaborado em 1950, pelo Engenheiro e Paisagista Francisco Riopardense de Macedo, no período em que foi Chefe de Obras da Prefeitura de Erechim. Nesse ano a praça recebeu um chafariz trazido de Minas Gerais (CHIAPARINI, 2012).

4.3.3. Paineis ao Colono

O painel em homenagem ao colonizador, construído na Praça da Bandeira, em *petit pavé*, em 1953, também foi obra de Francisco Riopardense de Macedo. O painel, com dimensões de 8,50m por 12,50m foi executado com pedrinhas brancas e pretas, em fundo de pedras vermelhas, representando uma cena do cotidiano na colônia. “Esta mesma técnica de pavimentação foi também usada na antiga Grécia e Roma, para revestimentos de pisos e paredes, em desenhos que representavam cenas daquela época” (MACEDO, S/D).

O painel, idealizado por Paisagista Francisco Riopardense de Macedo, foi executado durante seu afastamento do cargo e não seguiu o projeto original, resultando em alterações em relação ao que foi desenhado (Fig. 11 e 12).

4.3.4 A primeira escola de Erechim

O Professor Carlos Mantovani, nasceu e estudou na Itália. No Brasil, foi professor nos povoados de Nova Pádua, Nova Trento e Vila Antônio Prado, no Município de Caxias do Sul. Chegou a Erechim em 1917, acompanhado da esposa e de um sobrinho. Após iniciar suas atividades em uma escola improvisada em um barraco que mandara construir para sua residência, em 1919, construiu um novo prédio na Av. Presidente Vargas, onde instalou a primeira escola de Erechim (CHIAPARINI, 2012) (Fig.12), que serviu de escola por um período de 6 anos (GARCEZ, 2008).

Apesar de sua importância histórica e de ter resistido ao tempo, o prédio onde funcionou a primeira escola pública de Erechim está em completa situação de abandono.

4.3.5 Os passeios das Avenidas Maurício Cardoso e Sete de Setembro

No período que em que atuou junto à Secretaria de Obras, Francisco Riopardense de Macedo foi responsável pela modernização do paisagismo de Erechim, a partir do desenvolvimento de um projeto de ajardinamento e revitalização da cidade.

Os passeios e canteiros centrais da cidade, segundo Oliveira et al. (2013, p.96) “foram revestidos com mosaico português, técnica que consistia na formação de desenhos e padrões por meio de contraste entre pedras de cores diferentes”.

O plano urbanístico de Francisco Riopardense de Macedo previu, além do embelezamento e a organização dos espaços da área central da cidade, a revitalização das praças e canteiros, o que contribuiu para que as famílias usufríssem mais desses espaços, sendo prática comum, aos finais de tarde e fins de semana, amigos e familiares sentarem nos bancos ao longo das avenidas para o chimarrão, a pipoca e para conversar.

4.4 Local e sujeitos da pesquisa

O local de estudo é um espaço de educação não-formal, denominado Programa de integração AABB Comunidade. O Programa, implantado em 24 de outubro de 1987, funciona na sede da AABB Erechim, situada na Av. Sete de Setembro, nº 1720 - Bairro Fátima, em Erechim-RS. Neste espaço são realizadas atividades com crianças e adolescentes, de ambos os sexos, pertencentes à rede pública de ensino do município.

4.4.1 Caracterizando o Programa Integração AABB Comunidade

O Programa Integração AABB Comunidade, criado em novembro de 1986, está presente em aproximadamente 350 municípios brasileiros, atendendo mais de 40 mil crianças e adolescentes com idades entre 6 e 18 anos incompletos, provenientes de famílias de baixa renda.

O AABB Comunidade é uma proposta socioeducativa que integra família, escola e comunidade. Mantido pela Federação Nacional de AABBs – FENABB e Fundação Banco do Brasil – FBB, o Programa é desenvolvido em Associações Atléticas do Banco do Brasil – AABBs, em parceria com prefeituras municipais e com o apoio do Banco do Brasil, de lideranças das comunidades acolhidas; de organizações do setor público, privado e terceiro setor; das famílias dos educandos; de escolas da rede pública de ensino.

Orientado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o AABB Comunidade propõe complementação socioeducacional de forma integrada à família, à escola e à comunidade, favorecendo o desenvolvimento socioeducativo das crianças e adolescentes atendidos (AABB COMUNIDADE, 2018).

O Programa, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, tem como parceiros: a Prefeitura Municipal de Erechim, a Fundação Banco do Brasil, a Federação Nacional das AABBs, a AABB, a Faculdade Anglicana de Erechim (FAE), e a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim, cujos acadêmicos de diferentes cursos, realizam seus estágios e práticas de ensino. Colabora com o Programa a empresa Sementes Estrela, de Erechim.

O Programa Integração AABB Comunidade desempenha uma importante função social no desenvolvimento educacional e na formação integral das crianças e adolescentes que participam das atividades oferecidas. Sua proposta está direcionada ao desenvolvimento de uma cidadania ativa, solidária, responsável, que almeja a criação de sujeitos de direitos, sonhadores, protagonistas de sua construção histórica e cidadã.

As atividades desenvolvidas no Programa Integração AABB compõem-se de oficinas ligadas a manifestações artísticas, culturais e esportivas, que oportunizam desenvolver a criatividade, a coordenação motora fina e ampla, a concentração, a

expressão individual e coletiva, a sociabilidade e o trabalho em equipe, capacitando as crianças e adolescentes a valorizarem seus talentos e a superarem dificuldades.

Atualmente, participam do Programa 160 crianças e adolescentes das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Caras pintadas, Cristo Rei e Luiz Badalotti.

4.4.2 Caracterizando o espaço e os sujeitos de pesquisa

As crianças das turmas 41 e 42, que participam do Programa AABB Comunidade de Erechim têm idades que variam entre 9 e 14 anos e cursam o 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cristo Rei de Erechim. A maior parte dos estudantes reside no Bairro Cristo Rei.

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Cristo Rei (2018), a maior parte dos pais dos pais que respondeu a pesquisa socioeconômica realizada pela escola possui ensino fundamental incompleto; a maioria das famílias é formada por 5 integrantes; 83% das famílias possuem casa própria. 53,3% das famílias recebem de 1 a 2 salários mínimos; 6,6% de 3 a 4 salários mínimos; 10% não recebem salário fixo; 26,7% preferiram não responder.

Dados do IBGE (2010) indicam que o bairro Cristo Rei possuía, em 2010, 3,79 pessoas por domicílio; 26,58% da população são crianças e adolescentes com idades de 5 a 14 anos, destas, 9,74% não são alfabetizadas. Ainda, de acordo com o censo de 2010, foi verificado que o valor do rendimento mediano mensal dos domicílios neste bairro foi de R\$ 1.020,00.

Por uma questão de logística, as crianças e adolescentes que frequentam o Programa AABB Comunidade são divididas em dois grupos, o dos meninos e o das meninas. A justificativa desta divisão se deve às atividades esportivas desenvolvidas a cada encontro, nas quais os meninos, por terem mais habilidade física e força, e por serem fisicamente maiores, inviabilizam as brincadeiras e jogos recreativos em conjunto, buscando-se assim preservar as meninas.

Três professores são responsáveis pelas atividades que envolvem jogos de futsal, pebolim, ping pong, jogos de computador, artesanato, oficinas de arte, são

desenvolvidas semanalmente, nas segundas-feiras e quartas-feiras, das 13h30min às 15h30min.

A infraestrutura oferecida é composta por uma sala com mesinhas e cadeiras, quadro branco e pincéis, televisor tela plana, em anexo, sala onde há diferentes jogos educativos, livros, materiais didáticos; amplo salão de esportes onde são realizadas atividades esportivas e brincadeiras. Neste ainda há: sala com três terminais de computador com acesso à internet, televisor tela plana e uma mesa ampla onde as crianças e adolescentes podem desenhar, pintar, brincar com jogos de montar, etc.; sala com uma mesa de pebolim; sala adaptada onde foi colocada uma mesa de ping pong; sala onde são guardados brinquedos, bonecas, bambolês, bolas, dentre outros.

No período de verão, as crianças e adolescentes desenvolvem atividades recreativas nas áreas externas, onde utilizam a quadra de futsal, a quadra vôlei de areia e a piscina.

4.5 Coleta e análise dos dados

Em um primeiro momento, na fase exploratória, foi realizado um contato com os professores que atuam no Programa AABB Comunidade de Erechim, para ver a possibilidade de realização da pesquisa. Neste momento foi entregue um ofício de do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* - Mestrado Profissional em Educação me apresentando como acadêmica do curso, juntamente com um esboço do projeto.

Após a apresentação do esboço do projeto, os professores relataram o funcionamento e a caracterização do Programa Integração AABB Comunidade, sua abrangência e o público atingido, os dias e os turnos de funcionamento. Falaram sobre o uso dos espaços, os materiais disponíveis e a possibilidade de aquisição de novos materiais didáticos, se necessário.

A fase exploratória é um momento de descobertas, de se conhecer o campo de pesquisa, de se estabelecer os primeiros contatos com os interessados para verificar as suas expectativas e realizar um levantamento inicial da situação/diagnósticos, seus principais problemas e eventuais ações (THIOLLENT, 2000).

Segundo Minayo (2011), a fase exploratória da pesquisa é o período em que o pesquisador se dedica às indagações sobre o objeto de pesquisa, assim como a metodologia adequada e a operacionalização necessária para dar andamento ao trabalho de campo. Seu ponto principal é a construção do projeto de pesquisa. Já Marconi e Lakatos (2006) acreditam que a fase exploratória é importante para aumentar a familiaridade do pesquisador com o local de pesquisa ou fato de pesquisa, o que pode tornar o estudo mais preciso.

As crianças e adolescentes frequentam o programa em dois turnos semanais e a turma com horários disponíveis seria a que frequenta nas segundas-feiras e quartas-feiras, à tarde, das 13h30min às 15h30min. Um grupo formado por 41 crianças e adolescentes com idades que variam entre 9 e 14 anos, oriundos de duas turmas 41 e 42, 4^{os} anos da Escola Municipal Cristo Rei de Erechim.

Recebi a lista dos alunos que participam do programa nos referidos horários, com suas respectivas datas de nascimento, que são 22 meninas e 19 meninos e ficou determinado para meu trabalho de campo às segundas-feiras, das 13h30min às 15h, ficando o tempo restante para atividade recreativa com os professores do Programa. Também ficaram combinadas duas tardes de observação, para melhor conhecer as crianças e adolescentes que participam dessa atividade.

Cruz Neto (2004, p.62) acredita que:

Outra articulação necessária se refere à interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos no trabalho. Nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua. O objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência mútua..

Conforme relatado pelos professores/coordenadores do Programa Integração AABB Comunidade, as crianças e adolescentes, principalmente os meninos, têm dificuldades em se adaptarem às mudanças e são resistentes em participarem de tarefas que julgarem como não sendo atrativas, uma vez que a preferência desse grupo recai para atividades físicas, ou jogos de computador.

O trabalho do pesquisador junto ao público estudado, segundo Cruz Neto (2004, p.55):

De preferência, deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Isso justificou o planejamento de duas observações para melhor adaptação do grupo de meninos e meninas com minha presença, para posterior início de nossos encontros.

Na data combinada, fiz minha primeira observação, em um primeiro momento com as meninas, que estavam bastante curiosas com minha presença. A professora coordenadora me apresentou e seguiu com a atividade. Em outro momento conheci o grupo de meninos, que estava em atividades no salão de esportes, uma parte jogava futsal, outra pebolim, enquanto outros brincavam com jogos nos computadores. Fui apresentada ao grupo que simplesmente ignorou minha presença.

Na segunda semana de observação, as meninas estavam mais curiosas ainda. Perguntaram a minha formação, quando falei que estudei História e Arqueologia, seus olhos brilharam, e foram muitas as perguntas, que fui respondendo uma a uma e imaginando como faria a inserção do tema Patrimônio Cultural, para se chegar à Educação Patrimonial. Neste dia, quando fui observar os meninos, alguns até responderam a algumas perguntas que fiz (nome, idade), mas não foram receptivos, procurei então observar as atividades que estavam realizando, enquanto fazia anotações em meu diário de campo.

Como procedimentos para a coleta de dados foram utilizadas fotografias, relatos, a observação, a escuta e o registro em diário de campo.

Cruz Neto (2004, p.63) destaca a importância de se recorrer ao registro fotográfico ou filmagens, pois “esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado”.

A técnica eleita para o procedimento de tratamento, análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). A análise de conteúdo compõe

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47).

As fases para a análise de conteúdo, apontadas por Bardin (2011), são: 1º) Pré-análise: momento da escolha dos documentos a serem analisados; a formulação de hipóteses e objetivos; e a elaboração de indicadores que sirvam de base para a interpretação fina; 2º) Exploração do material: consiste na definição de categorias e identificação de unidades de registro; e 3º) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: nesta fase ocorre o tratamento dos resultados brutos, de modo a se tornarem significativos e válidos.

Segundo a perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diferentes discursos e a todas as formas de comunicação. Assim, ao se realizar a análise de conteúdo, será possível se buscar compreender as falas e as mensagens, ou partes destas, fornecidas ou percebidas durante os encontros. Para tanto, os relatos, os materiais produzidos, as fotografias, o registro no caderno de campo, serão analisados e interpretados por meio de um processo de categorização.

4.6 Aspectos éticos

As crianças e adolescentes participantes do Programa Integração AABB Comunidade, de Erechim, possuem o “Termo de Autorização de Participação e de Uso de Imagem e Cessão de Direitos – Educandos” (ANEXO A), que é assinado pelo pai, mãe ou responsável, que os autoriza a participar do Programa Integração AABB Comunidade nas dependências da AABB e de eventuais eventos fora do clube ou do município, para atividades específicas. Esse documento encontra-se arquivado na secretaria da referida instituição

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os encontros, nos quais foram desenvolvidas oficinas de Educação Patrimonial, serão apresentados de forma descritiva e as análises serão realizadas a partir dos relatos das crianças e adolescentes, dos materiais produzidos, fotografias e registro no caderno de campo, tendo como base as categorias Cultura, Identidade, Pertencimento, Memória e Cidadania, elaboradas *a priori*, em razão da relação intrínseca com a Educação Patrimonial.

5.1 Experiências dos educandos a partir das oficinas pedagógicas de Educação Patrimonial

As oficinas pedagógicas de Educação Patrimonial desenvolvidas com os estudantes que participam do Programa Integração AABB Comunidade foram divididas em dois momentos. No primeiro momento utilizei da arqueologia para contar a pré-história dos povos que habitaram o Rio Grande do Sul, em especial a região Norte do estado e para introduzir o tema patrimônio cultural. No segundo momento, as atividades foram realizadas a partir de imagens que ilustram o povoamento de Erechim, o traçado da cidade, as primeiras construções, a evolução da cidade ao longo do tempo.

5.1.1 Primeiro momento

Depois de cumprir a fase de observação, iniciei o primeiro encontro no dia 20 de agosto de 2018, às 13h30min, conforme foi combinado com a coordenação do Programa AABB comunidade.

No primeiro dia, enquanto as meninas acabavam uma peça de artesanato na sala de atividades do salão de esportes, iniciei o encontro com os meninos, expondo que apesar de Erechim ter completado 100 anos, em 2018, bem antes da chegada dos imigrantes já existiam muitos povos que habitavam esta região. Neste dia falamos dos primeiros habitantes do Rio Grande do Sul, com base os estudos de Schmitz (2009), que apontam que há aproximadamente 10.000 aC os primeiros

grupos humanos acamparam às margens do Rio Uruguai e abrigos rochosos do vale do Caí.

Grupos Caçadores Coletores obtinham seus alimentos a partir das atividades de caça, pesca, coleta de variedades vegetais e frutos silvestres. Schmitz (2009) e sua equipe evidenciaram em suas escavações a presença de artefatos líticos, como pontas de projétil e raspadores, produzidos para as atividades diárias do grupo.

Com o auxílio de imagens projetadas e de um cartaz, falei como se dava a ocupação de um espaço, o abandono e a formação do que mais tarde seria um sítio arqueológico (Fig. 2). Expliquei a dinâmica da vida nos grupos indígenas, a alimentação, a produção de ferramentas a partir do lascamento e polimento de pedras, a confecção de cerâmicas e a sua utilização, o descarte e os ritos funerários.

Figura 2 - Formação do sítio arqueológico.



Fonte: Barboza (2018)

Para melhor entenderem os espaços onde se formaram os sítios arqueológicos, apresentei fotos de casas subterrâneas encontradas no Rio Grande do Sul e, também, de sítios arqueológicos da região do Alto Uruguai, assim como artefatos descobertos nesses locais, principalmente material lítico.

Foi impressionante a mudança de atitude dos meninos, que ficaram curiosos com as imagens e fizeram muitas perguntas sobre o tema. Em seguida, coloquei

argila em blocos sobre as mesas e pedi que construíssem o que mais lhes chamou a atenção.

A experiência com a argila foi muito significativa, pois muitos costumavam brincar com o barro, mas ficaram surpresos que o material que estavam manuseando não sujava, nem apresentava a mesma viscosidade daquele material. A experiência de enrolar, amassar, moldar artefatos de diferentes formatos foi motivadora para o grupo, que criou casas subterrâneas, pontas de flechas, machadinhas e pilões com muita criatividade (Fig. 3).

Figura 3 - Material produzido, depois de seco.



Fonte: Barboza (2018)

Encerrado o tempo, os meninos se dirigiram para a atividade esportiva e recebi as meninas. Neste dia, em razão da falta de tempo, apenas lhes falei da história da região, deixando o conteúdo referente à arqueologia e à história dos povos para o próximo encontro. Encerrada a atividade, em conversa com os professores ficou combinado que, para maior aproveitamento, será realizado um encontro semanal com os meninos, alternando na semana seguinte com as meninas, mantendo o horário das 13h30min às 15h.

Na semana seguinte o encontro foi desenvolvido com o grupo das meninas. Após os cumprimentos, relembrei o que foi abordado no encontro anterior, dando ênfase à cerâmica indígena, sua utilização no cotidiano do grupo e o seu uso

cerimonial, a forma como eram feitas e decoradas, e qual o significado desse patrimônio. Destaquei que muitas pessoas encontraram vasilhames inteiros durante a preparação do solo para o plantio e que, por desconhecimento, retiraram do local, levaram para casa e, algumas vezes, transformaram as cerâmicas em vasos de flores. Falei da importância de informar esses achados para não descaracterizar o sítio e para que sejam feitos estudos para se entender como era a vida das pessoas que habitaram esse local, o que pode ser usado para contar a história desse povo.

O conteúdo foi desenvolvido de forma semelhante ao encontro dos meninos, mas ao invés de trabalhar com material lítico, apresentei a elas as diferentes cerâmicas produzidas pelos povos indígenas do Rio Grande do Sul, as técnicas de construção e decoração.

Neste dia simulamos uma atividade de laboratório de arqueologia, dividindo a turma em 5 grupos de 4 meninas, que receberam cerâmicas quebradas, as quais precisaram montar (Fig. 4). As meninas foram muito receptivas com a proposta de montar as cerâmicas usando cola de artesanato e cada equipe participou ativamente da atividade. Fizem muitas perguntas, mas acima de tudo estavam surpresas com a quantidade de cacos recebidos, os tamanhos variados, que foram explorados a espessura e o formato. As meninas acharam interessante que, semelhante à cerâmica indígena projetada, algumas peças não possuíam todas as partes, que esmigalharam durante a quebra dos vasos.

Figura 4 - Reconstrução de cerâmica quebrada.



Fonte: Barboza (2018)

Concluída a atividade, coloquei sobre as mesas os blocos de argila e cada menina pôde construir a sua cerâmica, escolhendo a técnica de construção e decoração (roletada com acabamento simples ou ungluada) (Fig. 5), para posterior pintura da peça. As alunas não esperavam pela atividade com argila, uma vez que já haviam realizado a colagem da cerâmica, o que foi motivador e todas se empenharam com muita criatividade, o que resultou construção de lindos potes que, após a secagem, no encontro seguinte, foram pintados com tinta guache (Fig. 6 e 7).

Em todo momento motivei a reflexão sobre quantas vezes os indígenas precisaram fazer e testar materiais para aprimorar a técnica, e que a dificuldade que estavam sentindo era normal, pois nem sempre o resultado ocorrerá como planejado.

Quando pedi que colocassem os nomes em um pedaço de papel para marcar qual era sua cerâmica, precisei soletrar as sílabas e dizer quais letras deveriam escrever. A maior parte das crianças e adolescentes, tanto meninos, quanto meninas apresentam dificuldades para ler e escrever, algumas ainda não reconhecem as letras. Durante a atividade com argila percebi que muitas não conseguiam manusear a argila com facilidade, pois apresentam baixa coordenação motora fina.

Figura 5 - Construção de cerâmica a partir da argila em blocos.



Fonte: Barboza (2018)

Figura 6 - Cerâmicas durante o processo de pintura.



Fonte: Barboza (2018)

Figura 7 - Cerâmicas pintadas.



Fonte: Barboza (2018)

Para a coleta de dados, a cada encontro busquei retomar o que foi abordado anteriormente, falando da importância do patrimônio cultural, a sua representatividade, o quanto é único, portanto, insubstituível. Com isso, procurei explorar os diferentes aspectos dos fenômenos culturais, levando-os a refletir e melhor compreender a realidade local.

Em seguida foram desenvolvidas atividades lúdicas que motivaram os estudantes a relacionarem o tema do encontro à atividade realizada. Ao término da oficina, as crianças e adolescentes foram motivados a falar sobre o que aprenderam e qual o significado e importância atribuídos ao patrimônio, de que forma ele registra uma história de vida, qual foi a sua função e como ele resistiu ao tempo. Neste momento foi falado do patrimônio material e imaterial, levando-os a pensar sobre os mesmos, procurando relacioná-lo com a atualidade e com sua realidade.

Conversamos sobre o patrimônio que temos na família, as fotos, as lembranças dos avós, as orações que nos foram ensinadas, os benzimentos e a importância de que isso não se perca, pois faz parte da nossa história e da memória de nossos antepassados.

Durante a construção dos materiais, foram diferentes interpretações sobre o uso dos objetos e foram variados os pontos de vistas que buscavam explicar o

passado dos grupos humanos que viveram na região do Alto Uruguai antes da colonização. Foram levantadas diferentes hipóteses sobre a vida desses povos e do motivo do abandono dos locais em que viviam e de seus artefatos.

As atividades, desenvolvidas de forma lúdica e prazerosa, oportunizaram uma discussão rica que abordou, por meio da arqueologia e da Educação Patrimonial, uma parte da história pregressa de povos que habitavam a região antes da chegada dos colonizadores. Povos que foram impactados pela colonização e que, na maioria das vezes, não são reconhecidos pela sua importância histórica e cultural.

Foi perceptível a surpresa das crianças e adolescentes ao saberem que os indígenas que costumeiramente transitam pela cidade vendendo artesanato são remanescentes dos povos que construíram as peças líticas e cerâmicas encontradas nos sítios arqueológicos da região, o que foi muito oportuno para se abordar a cultura indígena e a imposição do aldeamento.

Falar das questões referentes ao aldeamento levou os estudantes a refletirem sobre a violência física e a imensa degradação cultural, social, ideológica e psicológica a que foram submetidos os diferentes povos que anteriormente viviam em liberdade em um espaço imenso, onde era possível caçar, pescar, plantar conforme suas necessidades e viver de acordo com suas crenças.

A abordagem sobre a cultura indígena e a reflexão realizada foi muito pertinente para falar da questão cultural, individual, de grupo e a cultura do “outro”, para que entendessem que a identidade de um não é igual a do outro e que convivemos com a diferença em todos os espaços sociais.

Analisando a categoria *identidade*, segundo uma estratégia pedagógica liberal, a partir de Silva (2000), é possível inferir que ao estimular e cultivar sentimentos de respeito e tolerância com a(s) pessoa(s) de culturas diferentes deve ser uma questão de respeito e não apenas de tolerância. Expliquei a todos como o *que ou quem eu sou e o que ou quem ele é* envolvem relações de poder. Para explicar o que são relações de poder, falei sobre disputa, forças, dando como exemplo um cabo de guerra, uma corda que um grupo puxa de um lado e o outro do outro lado, e o grupo com mais força acaba vencendo.

Abordar a cultura indígena e relações de poder oportunizou falar da cultura dominante que relega os indígenas a um papel secundário em nossa história, o

apontando como andarilhos, vagabundos, mendigos ou simplesmente como desconhecidos à beira da estrada. Na realidade, a humildade, o seu silêncio, são formas de resistência e no artesanato vendido estão vivos os traços de sua cultura, representada por grafismos e objetos culturais.

Ainda hoje é assim que mantêm viva sua cultura, através de seus símbolos, suas crenças, seu gestual, que vão além do material, que apenas servem de apoio, de substrato a essas crenças. O valor dos seus objetos rituais, ou seja, patrimoniais, não é econômico, mas simbólico. A imaterialidade de sua cultura esteve e está presente em todos os momentos de sua vida. Mesmo hoje, vivendo em reservas, num sedentarismo obrigatório, com absorção dos valores econômicos da sociedade atual, recorrem, para manter a sua identidade a essa imaterialidade, a esse simbolismo que os mantêm para sempre índios (RAMOS, 2016, p.90).

As crianças e adolescentes entenderam que a imagem criada do indígena não condiz com a realidade e que a cultura indígena tem resistido à influência do não-indígena há mais de 500 anos conservando seus objetos, suas crenças, que representam seu patrimônio material e imaterial e sua memória histórica.

Refere Cuche (2002) que em determinado espaço, sempre existe uma forma de hierarquia cultural e que, conforme já afirmado por Marx e Weber, a cultura da classe dominante, também sempre será a cultura dominante em razão da força social dos grupos que as sustentam. A dominação cultural não se dá em sua totalidade, nem mesmo é definitiva, uma vez que necessita de um trabalho para manter essa dominação, cujos efeitos podem ser perversos, contudo, suportar a dominação não significa aceitá-la.

A proposta de Educação Patrimonial utilizada nas oficinas se efetivou em forma de inclusão social, pois trabalhar com os objetos culturais indígenas, povos que historicamente não são reconhecidos e têm sido colocados à margem da sociedade, é uma forma de ensinar às crianças e adolescentes sobre a importância de se valorizar e da preservar os saberes e tradições e, principalmente, demonstrar-lhes o respeito à diferença, seja ela étnica, cultural ou religiosa. Esse entendimento possibilita aos indivíduos verem-se como cidadão e, assim, defenderem seus direitos como tais.

Além disso, as crianças e adolescentes entenderam que todas as atividades e práticas sociais são manifestações da cultura, que existem diferentes culturas e que todos, de alguma forma, somos influenciados pela cultura.

No decorrer das oficinas, as crianças e adolescentes ficaram bastante impactadas quando abordamos a diferença da cultura indígena, quando comparada à cultura do não-indígena. Timidamente uma das crianças comentou “*Profe, a mãe da minha avó era índia*” (L.). Outras também falaram de sua descendência indígena, o que vem ao encontro de dados do censo de 2010, de que 0,19% da população do Bairro Cristo Rei se declarou indígena (IBGE, 2010). Percebo certo orgulho em contarem esta novidade. A partir de então, passaram a fazer referência a histórias contadas pelos avós sobre os antepassados indígenas, de como viviam e de onde vieram.

Analisando a categoria *Cultura*, segundo Cucho (2002, p.239) “Não há cultura que não tenha significação para aqueles que nela se reconhecem”. Assim, foi muito gratificante as crianças e adolescentes terem socializado suas histórias, reconhecendo suas raízes e percebendo a multiplicidade cultural, que mesmo o indígena sendo visto como o “outro”, possui uma história, um modo de vida e uma cultura própria que possibilitou a sua sobrevivência ao frio rigoroso do Rio Grande do Sul, construindo casas subterrâneas para se abrigar. Cultura que lhes possibilitou lascar a rocha com incrível precisão para construir suas ferramentas, moldar o barro, enfim, entender a natureza em toda sua dimensão, usá-la e modificá-la de acordo com suas necessidades.

5.1.2 Segundo momento:

Seguindo as atividades com as crianças e adolescentes, em um segundo momento, a partir dos conceitos de patrimônio cultural abordados nas oficinas, onde trabalhamos com material lítico e cerâmico, passei a falar da colonização da região e o surgimento do povoado que mais tarde seria a cidade de Erechim, o seu traçado, as primeiras construções, com o intuito de que os alunos pudessem olhar para os espaços públicos construídos e refletir sobre sua ocupação e apropriação, por pertencerem à coletividade, indistintamente.

Neste dia, fiz uma apresentação em PowerPoint com imagens dos primeiros grupos de colonos chegados à Colônia Erechim, a derrubada da mata, as primeiras estradas, os agrimensores medindo os terrenos e a formação do povoado Paiol Grande, que depois se chamou Boa Vista, passando a ser Boa Vista do Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim. A sequência de fotos dá ideia da rotina no povoado, os meios de transporte (cavalo e carroça) e a Maria Fumaça, que representa a construção da ferrovia, que além de escoar a produção econômica, foi fator que motivou a ocupação dos espaços e a vinda de imigrantes e migrantes.

Gradativamente as fotos foram mostrando a evolução urbana e o desenho do seu traçado característico, de influência positivista, inspirado em Paris, Montevideu e Belo Horizonte, foi sendo delineado. A Praça da Bandeira, outrora chamada de Praça Cristóvão Colombo, conforme podemos observar na Fig. 8, foi pensada e construída para ser ponto central, para onde convergem ruas e avenidas e, em seu entorno, abrigar os prédios que representam os principais poderes, formando, juntamente com o “Paço Municipal”¹⁰, um centro cívico e religioso.

Figura 8 - Boa Vista do Erechim na década de 1920.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font

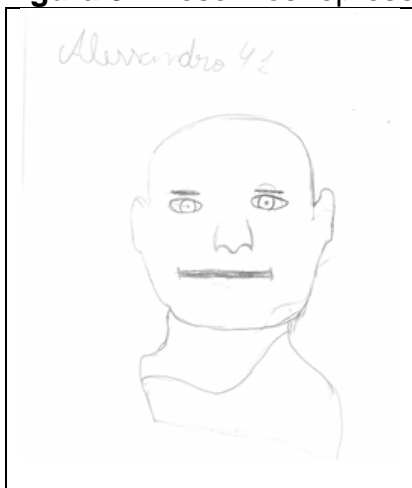
Quando chegamos à década de 1930, marcada por grandes incêndios que assolaram a cidade, falei da destruição de inúmeras residências e prédios comerciais, relacionando ao incêndio no Museu Nacional, no Rio de Janeiro,

¹⁰ Paço Municipal: expressão utilizada por Pereira (2018, p.84) em Erechim centenárias – As identidades contemporâneas e sua relação com o centro simbólico do poder: a Praça da Bandeira e o Paço Municipal.

ocorrido na noite anterior, dia 2 de setembro de 2018. Apresentei algumas fotos do patrimônio que se queimou e falei do significado dessa perda. Isso chamou a atenção do grupo, que passou a comentar as notícias do incêndio.

Como a maioria dos estudantes tem dificuldade na escrita, para não constranger os que ainda não escrevem, pedi, como atividade desta tarde, que produzissem um desenho sobre o que vimos na tarde de hoje, referente à Erechim ou ao acervo do museu perdido no incêndio. Os meninos fizeram belos desenhos e muitos quiseram representar a face Luzia (Fig.9), que é parte do acervo do Museu e foi reconstituída a partir do crânio pertencente a uma mulher que habitou região de Lagoa Santa, em Minas Gerais há mais de 11 mil anos. Os alunos lastimaram por essa peça ter sido danificada no incêndio.

Figura 9 - Desenhos representando a face de Luzia.



Fonte: Aluno da Escola Municipal Cristo Rei que participa do Programa Integração AABB Comunidade

Quando questionei aos alunos quem perdeu com o incêndio do Museu Nacional, um menino respondeu “*todos nós!*” (A.).

Sousa, Silva e Batista (2015) se referem ao patrimônio cultural como sendo um grande legado que o ser humano recebe do passado, o que o torna insubstituível, fonte de vida e inspiração, nosso ponto de referência e identidade.

As crianças entenderam que as peças que estavam no Museu Nacional contavam uma história e que eram insubstituíveis e que a perda foi irreparável, da mesma forma, perceberam que os incêndios acontecidos na cidade de Erechim

impactou a vida das famílias que perderam seus pertences e objetos que contavam suas histórias de vida e continham suas memórias.

A sequência de fotografias permitiu que fosse percebida a transformação dos espaços, que gradativamente receberam novas construções, agora em alvenaria. Na sequência, apresentei a imagem da Praça Cristóvão Colombo, atual Praça da Bandeira, na década de 1930. A fotografia da Praça cercada (Fig. 10) causou estranhamento às crianças e adolescentes que perguntaram “*Quem podia andar na praça?*” (B.), ou seja, a imagem lhes passou a ideia de que, sendo cercada, era preciso autorização para adentrar nesse espaço.

Figura 10 - Cristóvão Colombo na década de 1930.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font

Machado (2011) entende que ao analisar a paisagem urbana ficamos frente a uma narrativa, um texto a ser interpretado. Os espaços contam histórias, a função do educador é promover a sedução, ensinar os educandos a ler os diferentes textos contidos na cidade.

Assim, a imagem (Fig. 10) proporcionou a construção de diferentes leituras da Praça Cristóvão Colombo, retratada na fotografia da década de 1930. O tempo passou e a cerca deixou de existir, mas nem todos veem a praça como espaço de vivências e de sociabilidade. Para muitas das crianças e adolescentes que participaram deste estudo, caminhar pela praça é algo que fizeram poucas vezes durante as festividades do Natal (Fig.11). Outras afirmam que nunca estiveram na

praça, pois vir à “cidade” se resume a ir ao supermercado, no final da Avenida Sete de Setembro, ou seja, sua vida social se efetiva no entorno da escola e no bairro onde residem.

Fica perceptível, assim, que a desigualdade social as condiciona a viver entre os limites de uma fronteira social que não pode e nem deve ser vista como natural ou inevitável, mas resultante do contexto socioeconômico que produz e reproduz as diferenças entre os grupos sociais e legitima a desigualdade.

Figura 11 - Praça da Bandeira enfeitada para o Natal.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font.

A partir dos relatos do grupo dos meninos e do grupo das meninas, fica evidente que a Praça da Bandeira e os prédios em seu entorno, construções que representam o patrimônio cultural de Erechim, não fazem parte de sua realidade social.

Aponta Alcântara (2016, p.121) que “a Educação Patrimonial se apresenta no panorama de desigualdade social em que vivemos – e, por extensão, de falta de acesso efetivo a muitos dos bens culturais”.

Usando os conceitos de modernidade líquida de Bauman, Gevehr (2016) acredita que em tempos líquidos, rapidamente as fronteiras culturais deixam de existir, enquanto que, por outro lado, observa-se o fortalecimento de fronteiras como a exclusão social e a indiferença em relação ao outro. Estas fronteiras se

materializam em forma de espaços excludentes, formando guetos nos espaços urbanos de nossas cidades.

Conforme aponta Almeida (2012), a fronteira social é própria da condição humana e, como qualquer limite social, é ponto de separação de delimitação de uma realidade das outras. Para este autor a fronteira social corresponde a um entre-lugares, cuja dinâmica, faz com que as identidades fundadas sobre a resistência possam esfumegar e tornarem-se fluidas, de acordo com as temporalidades. Esse ponto de vista vai ao encontro de Cuche (2002) que entende que as fronteiras não são imutáveis e, mesmo sendo concebidas como uma demarcação social, que podem ser constantemente renovadas pelas trocas.

A identidade, além de ser concebida na diferença, é o que distingue um indivíduo do outro. Ao analisar a categoria *identidade*, segundo Silva (2000), tanto a identidade, quanto a diferença tem o poder de definir quem pertence e quem não pertence, quem está incluído e quem está excluído. A identidade se identifica com a separação entre "nós" e "eles" e, além de demarcar fronteiras, essa separação e distinção afirmam e reafirmam relações de poder.

A identidade, por ser uma construção social, conforme referido por Cuche (2002) e Morin (2002), não é algo determinado, nem permanente, contudo, é "um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo" (SILVA, 2000, p.96) que possibilita que os indivíduos, e mesmo os grupos, se distingam uns dos outros.

Silva (2000) utilizou os termos mesmidade e outridade como sinônimos para identidade e diferença, as apontando como sendo um problema social, uma vez que "[...] em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável" (SILVA, 2000, p.97).

Para trabalhar com os conceitos de identidade e diferença, Silva (2000) sugere como estratégia pedagógica, cultivar o respeito e a tolerância para com a diversidade cultural, contudo, não se pode deixar de problematizar as relações de poder. Outra estratégia é proporcionar atividades e abordagens que levem os estudantes a mudarem suas atitudes com relação à discriminação e ao preconceito. A principal abordagem, defendida pelo autor, é tratar a identidade e a diferença como questões políticas, problematizando como estas são produzidas e quais são

os mecanismos e instituições que se envolvem na criação da identidade e sua fixação.

Desta forma, não basta apenas apregoar a tolerância e o respeito às diferenças, precisamos problematizar a existência da identidade e da diferença, questionando os mecanismos de sua produção.

Conforme já referido anteriormente, o Castelinho é o único bem tombado no município de Erechim e, apesar de ser o prédio mais antigo da cidade e estar do espaço central, as crianças e adolescentes desconhecem sua história e, para muitas, essa construção passou despercebida, uma vez que não sabiam a sua localização e os que já o tinham visto, na sua concepção, ele era apenas uma casa velha.

O Castelinho, prédio onde funcionou a Comissão de Terras do Estado do Rio Grande do Sul, é citado por Garcez (2018, p.100) como sendo “um dos marcos funcionais da imigração [...]”. A mesma autora destaca que esse local foi utilizado como prefeitura e, nesse espaço, também funcionou uma enfermaria que prestou atendimento médico tanto a chimangos, quanto a maragatos durante a Revolução de 1923 (Fig.12.).

Figura 12 - Castelinho na década de 1920.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font.

Consta nos arquivos da Comissão de Terras, segundo Garcez (2018), o registro da entrada de 7.412 imigrantes de diferentes etnias. Nesse local foi mantido desde sua fundação, até o ano de 1942 vinte aulas subvencionadas assessoradas

pela equipe de engenheiros, responsáveis pela demarcação dos lotes que seriam recebidos pelos colonos, pela abertura de estradas, implantação de escolas, assistência médico-religiosa, de acordo com as necessidades.

O prédio que deu origem ao que conhecemos como Castelinho foi um centro de poder e controle de quem poderia comprar terras e os que não tinham como comprar e se transformaram em um grande contingente que foi utilizado como mão de obra barata nas serrarias, abrindo estradas, construindo a ferrovia e o povoado que surgia. Essa origem e formação fez com que o Castelinho se destacasse como um símbolo de uma elite branca, que corporificava o poder estatal, também representado no traçado urbano e na organização do espaço central, que formam o centro cívico e religioso de Erechim, símbolos de um estado positivista que incorporava a ordem como representação máxima. Muitos dos excluídos, que vivem na periferia da cidade, poderiam ser descendentes dos grupos que não fizeram parte do processo migratório - o caboclo, o índio, o negro - que, naquele período, foram expulsos das terras devolutas do estado para assentar o desenvolvimento e o progresso que estavam chegando a passos largos.

Os índios e os caboclos, apontados como nacionais, foram desterritorializados, excluídos do direito à posse da terra e forçados a adentrarem mata à dentro e a se esconderem nas barrancas do Rio Uruguai (CARON; TEDESCO, 2012).

A história oficial nega a devida importância aos índios, negros e caboclos na formação do povo e da cultura rio-grandense, os vendo de maneira reducionista e preconceituosa. De acordo com Tedesco e Caron:

A história oficial do Rio Grande do Sul exalta os valorosos imigrantes, desbravadores que povoaram e construíram a cultura e a sociedade gaúcha, mas raramente referem-se àqueles que foram os primeiros a labutarem na terra rio-grandense: índios, negros e caboclos (TEDESCO; CARON, 2012, p.165).

A invisibilidade social de alguns grupos que não é reconhecida sua importância como os primeiros desbravadores desta terra, reforça “o caráter subalterno das classes populares e de suas memórias, garantindo a reprodução das

relações de desigualdade social e a hegemonia de classe até hoje” (SCIFONI, 2015, p.202).

Por esse motivo, Scifoni (2015) acredita que devemos repensar a Educação Patrimonial a partir da reflexão sobre o conjunto de bens que são apresentados como sendo herança coletiva, mas que na verdade representa o poder e o controle de uma elite política sobre o social, relegando a um papel secundário o que poderia simbolizar as camadas populares, que também são produtores de riqueza material. Sinaliza a autora que a Educação Patrimonial necessita de uma nova pedagogia que não se prenda a guias ou materiais que orientem um modo de fazer, mas que se tenha como base uma visão crítica do passado e do que é concebido como memória oficial.

Chauí (2006, p.123) adverte que “as políticas de patrimônio histórico, cultural e ambiental estariam condenadas à forma mísera e pomposa da memória e da celebração da história do vencedor”. Por isso a necessidade de uma Educação Patrimonial consciente que, segundo Soares e Oosterbeek (2018, p.52):

[...] também deve perceber, além do patrimônio existente e consolidado, o que foi esquecido, quais grupos são excluídos, os ‘marginais’ (no sentido literal, de estar à margem dos processos decisórios), bem como de que forma pode-se dar visibilidade aos cidadãos com menor espaço de expressividade política.

Durante as oficinas de Educação Patrimonial, enquanto apresentava as imagens da cidade se formando (Fig. 8) narrei como foi construído o prédio que conhecemos como Castelinho, como foi usado, como se deu a colonização desta região, e a desterritorialização dos grupos que habitavam estas terras. Problematicizei que se estivéssemos naquele tempo a qual grupo pertenceríamos? As diversas respostas dos alunos e alunas foram diferentes, contudo, nenhum se identificou como descendente de negros ou caboclos.

A Educação Patrimonial nos possibilita trabalhar com diferentes fatos históricos, oportunizando que os alunos façam uma leitura crítica do passado e percebam aquilo que foi ocultado. Scifoni (2015, p.201) acredita que

[...] não significa negar a existência ou jogar fora tudo que se fez ao longo dos anos nos órgãos de preservação, ou então descartar estes bens como documentos de uma história, mas, fundamentalmente, sinaliza para a necessidade de outro olhar sobre estes mesmos objetos do passado.

O Castelinho e a Praça, que a princípio eram espaços que não possuíam representação para o grupo de crianças e adolescentes, agora lhes traziam curiosidade, pela sua construção, as formas como foram ornamentados e pela história que antes desconheciam.

As principais perguntas feitas sobre o Castelinho foram “*Quem mora lá*” (K.); “*Dá para entrar no Castelinho*”? (A.). Quando respondi que ninguém ocupa o prédio, que no momento está em processo de restauração, mas que houve um tempo que a Secretaria Municipal de Educação ficava neste espaço e que já foi usado para exposições, além de ter sido enfeitada para a Casa do Papai Noel durante muitos Natais (Fig. 13). Foi quando foi questionado “*por que fica fechado um prédio importante e tão bonito*?” (E.). Percebo, então, que as crianças têm internalizada a ideia da função social do Castelinho.

Ao tratar da questão função social dos bens públicos e privados, aponta Justen Filho (2015) que todo o bem público deve ser aproveitado amplamente para a satisfação das necessidades individuais e coletivas. Desta forma, cabe ao Estado garantir que os bens públicos, mesmo os tombados, cumpram suas diferentes funções em benefício da coletividade.

Figura 13 - Castelinho - Casa do Papai Noel.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font.

Continuei apresentando imagens dos prédios antigos, em arquitetura em madeira, modernista, a *Art Déco*, que possui grande representatividade entre as construções antigas. A sequência de imagens chamou atenção dos alunos, que perceberam que os espaços das avenidas Maurício Cardoso e Sete de Setembro foram se modificando gradativamente. Viram os carros com tração animal serem substituídos pelos automóveis, as avenidas e ruas que eram de chão batido serem pavimentadas e os canteiros e passeios se modernizarem¹¹, receberem bancos e arborização¹².

Destaca Turazzi (2009, p.48) que “as imagens participam da noção de pertencimento e da construção do que hoje concebemos como patrimônio [...]”. Desta forma, as imagens antigas da praça e dos prédios em seu entorno foram muito importantes para que os grupos de crianças e adolescentes se conectassem com o passado e construíssem a ideia de patrimônio cultural.

Quando nos detivemos mais uma vez à Praça da Bandeira, as crianças e adolescentes ficaram encantadas com a foto panorâmica (Fig. 14) que mostra todo o espaço da praça e os prédios que a circulam. O painel em homenagem ao “Colono”, um mosaico em pedra *petit pavê*, projetado por Francisco Riopardense de Macedo, e as figuras decorativas que graciosamente adornam a praça (Fig. 15) despertaram curiosidade e encantamento nos estudantes, que nunca as tinham percebido e que nem mesmo ouviram falar da sua existência.

¹¹ A modernização das avenidas a partir do trabalho de Francisco Riopardense de Macedo, segundo Chiaparini (2012, p.247) inicia “Quando o Engenheiro e Urbanista Francisco Riopardense de Macedo chegou em Erechim em 1950, a cidade realmente era um barro só, não se sabia quase a diferença entre a calçada e a faixa de rua, onde os veículos andavam. Ao iniciar seu trabalho, uso, pela primeira vez, no Rio Grande, uma coisa que o pessoal estranhou muito, que foi o meio-fio de concreto, feito no próprio local, e isso despertou muito a atenção, porque ficou muito bonito”.

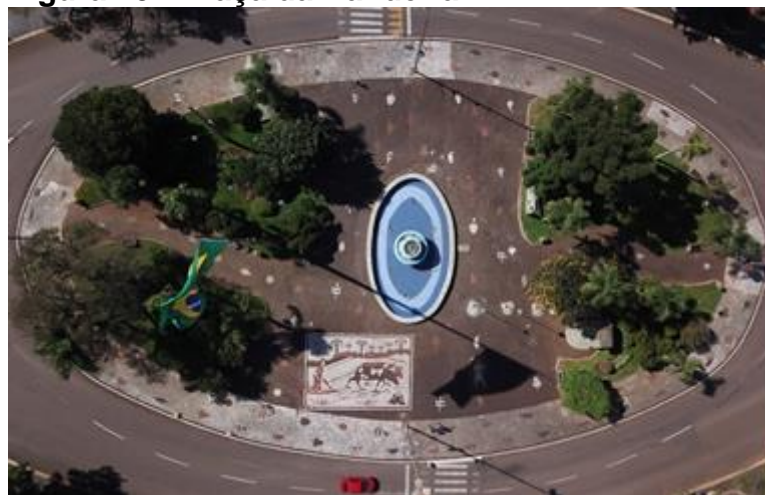
¹² “No início da década, a Prefeitura Municipal iniciou o calçamento das ruas principais e empreendeu melhorias no sistema de iluminação pública. Ao mesmo tempo, um projeto de ajardinamento e revitalização da cidade foi elaborado por Riopardense de Macedo. As calçadas dos passeios, dos canteiros centrais e da Praça da Bandeira foram revestidas com mosaico português, técnica que consistia na formação de desenhos e padrões por meio do contraste entre pedras de cores diferentes. O projeto de Riopardense de Macedo conciliava as tendências europeias mais recentes com as concepções dominantes nas grandes cidades brasileiras. [...] o paisagismo foi realizado predominantemente com espécies exóticas de uso já consagrado. [...] Os canteiros centrais receberam um cordão de cerca-viva (*B. sempervirens*), no interior do qual flores ornamentais e ciprestes (*Cupressus* spp.) cresciam sobre um tapete de grama. Nas calçadas laterais foram plantados ligustros (*L. lucidum*), totalmente alinhados” (OLIVEIRA et al., 2013, p.96).

Figura 14 - Foto panorâmica da Praça da Bandeira e entorno.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font.

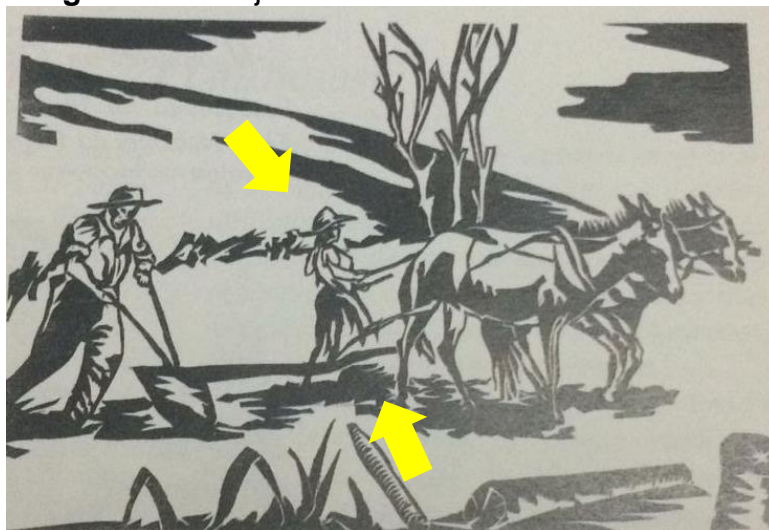
Figura 15 - Praça da Bandeira.



Fonte: Medeiros (2018).

O projeto original do painel da praça, desenvolvido por Riopardense de Macedo, retrata uma cena do cotidiano do imigrante, agora agricultor, arando as terras férteis dessa região, à sua frente, puxando a parelha de animais, a mulher agricultora, sua companheira na lida e na vida (Fig.16).

Figura 16 - Projeto do Painel "Ao Colono" em linoleogravura.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font.

No momento em que apresentei o esboço original da obra criada por Riopardense de Macedo, o colocando ao lado do painel existente na Praça da Bandeira, os dois grupos tiveram reações semelhantes, queriam saber o motivo da alteração, contudo, foram as meninas que se mostraram mais inconformadas e indignadas por ter sido colocada a imagem da mulher agricultora fora do contexto, bem distante da figura masculina que se encontra arando a terra.

Figura 17 - Painel ao Colono.



Fonte: Medeiros (2018).

Guattari (2006) apresenta a arte como núcleo de resistência que atravessa povos e gerações oprimidas, das minorias segregadas, da surdez para a verdadeira alteridade. Assim, desvirtuar uma obra de quem foi reconhecida a autoria, no mínimo pode ser classificado como um desrespeito e desconsideração para com o autor e com a figura da mulher trabalhadora.

A alteração do desenho original oportunizou que o grupo realizasse diferentes leituras da mulher incluída e da mulher excluída do espaço, repensando o papel feminino nas relações de trabalho e na família, as relações de poder envolvidas e o fator excludente na forma como o painel foi construído.

Percebo que após a sensibilização por meio das imagens apresentadas o Castelinho, a Praça da Bandeira e seu entorno, o Painel de Riopardense, que antes eram estranhos aos meninos e meninas participantes do Programa Integração AABB Comunidade, agora estão repletos de significados.

O patrimônio cultural, fonte de inúmeras referências simbólicas e de significados, nos serve de suporte para evocar a memória, adquirindo contornos decorrentes dos fenômenos sociais e coletivo que, ao articular cenas do passado pelo uso das imagens apresentadas ao longo das oficinas, possibilitou fazer relações entre os acontecimentos passados e o tempo presente, e o uso dos espaços públicos da cidade de Erechim. Esta possibilidade vai ao encontro do entendimento de Pinheiro (2015, p. 13), de que o “Patrimônio é memória que não apenas transmuta um passado, mas constrói e reconstrói um presente, que se atualiza constantemente com as identidades e as interpretações da cidade, e ante as ações daqueles que vivem e convivem na sociedade”.

Sempre retomando o que é patrimônio e sua representatividade, solicitei às crianças e adolescentes que representassem graficamente o que consideram patrimônio, o que resultou em diferentes expressões, algumas em forma de desenho, outras por meio da escrita.

Na Figura 18 A, o estudante (V.) representa como sendo patrimônio o chafariz que fica ao centro da Praça da Bandeira. Na Figura 18 B, para a aluna (L.) a representação de patrimônio é a Casa Rigoni, uma construção em madeira do final dos anos 1920, que ainda hoje é propriedade da família e desde a sua construção tem sido utilizada como residência, na parte superior, e comércio, na parte inferior.

Na Figura 18 C a representação do estudante (E.) reproduz o espaço da Praça da Bandeira arborizada, com o chafariz, o Castelinho e a igreja como sendo patrimônio. Percebe-se que, se em um primeiro momento o Castelinho não era conhecido e nem percebido como patrimônio, agora possui representatividade, juntamente com a praça e a igreja.

O estudante (J.), na Figura 18 D, registra como patrimônio a antiga igreja matriz São José, uma construção datada de 1934 e que foi demolida em 1969, e a Praça da Bandeira, com o chafariz, árvore e banco, demonstrando que esse é um espaço de sociabilidade.

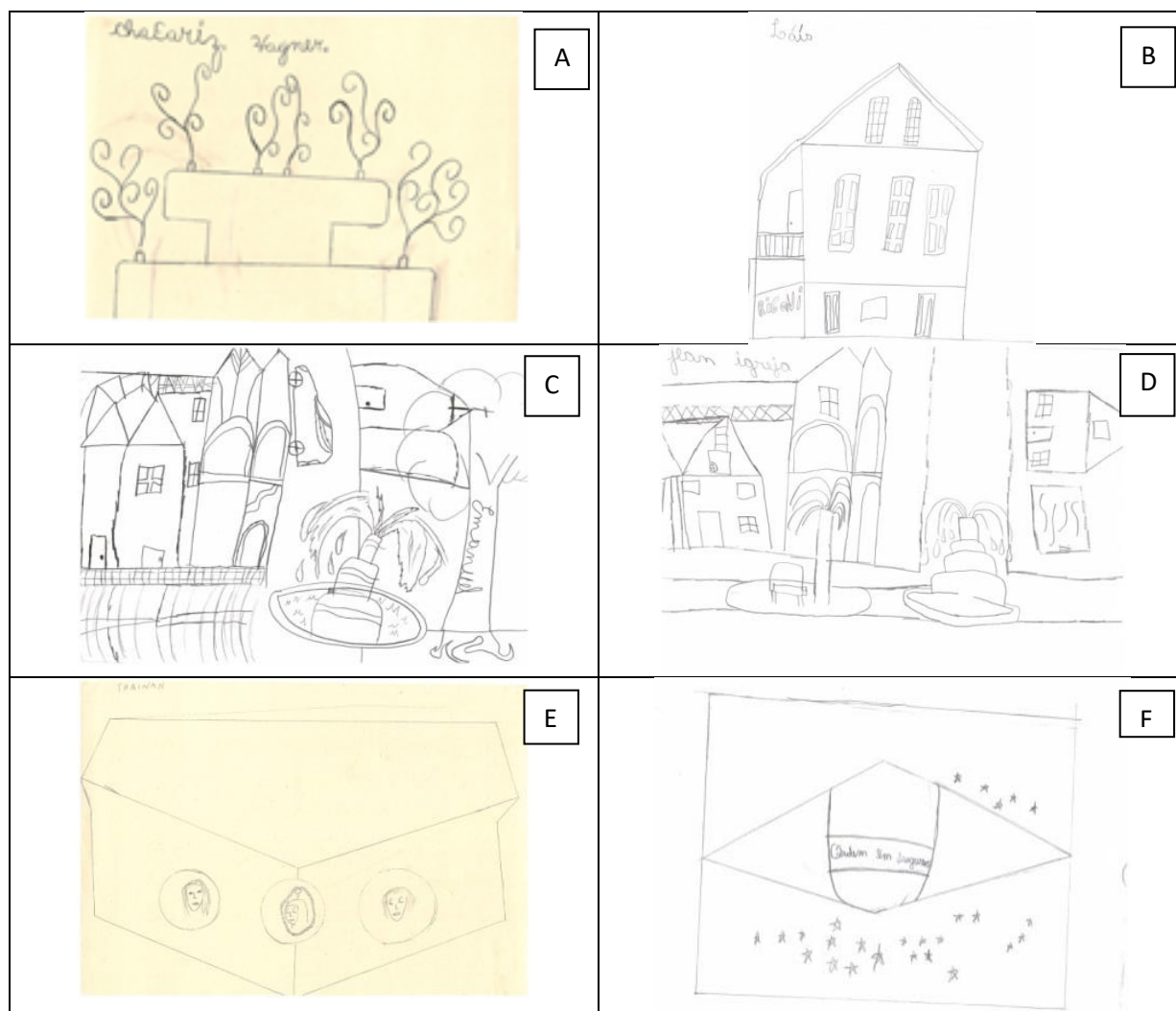
Foi muito interessante a representação de patrimônio constante na Figura 18, o que demonstra que o aluno (T.) entendeu que o patrimônio cultural é constituído de bens de natureza material e imaterial. Nesta figura o estudante desenhou o patrimônio imaterial representando a religiosidade, no centro encontra-se Maria circundada pelo rosário, Jesus à sua direita e José à esquerda.

Na Figura 14 F o estudante (V.) registrou como sendo patrimônio a bandeira do Brasil que, na Praça da Bandeira, está suspensa em um mastro de 35 metros. Um destaque para o lema que foi escrito como sendo “Ordem em progresso”.

Na Figura 19, percebemos pela resposta ao questionamento do que é patrimônio, que a menina se apropriou do que acredita ser patrimônio, que para ela é “...o lugar que é meu e seu...”. Esse espaço deixou de ser um lugar comum para se transformar em um lugar especial que merece cuidado. Vale destacar a relação de afetividade em relação a “*aquele espaço pra gente imaginar as coisas...*” (B.); e o mais importante é que ela percebeu tudo isto como sendo um “*direito*”. A menina percebeu as avenidas como seu patrimônio, portanto, lhes pertencem.

Martins (2015), ao tratar do patrimônio cultural e sua representatividade para o sujeito, sua relação com a memória e sentido de lugar, pontua que o conjunto de valores que são representados pelos significados e símbolos imateriais projetados no espaço geográfico, torna o lugar especial em razão da relação afetiva, por isso abriga marcas de cada pessoa que se encontra intimamente comprometida com o lugar.

Figura 18 - Representação do patrimônio – desenhos.



Fonte: Alunos da Escola Municipal Cristo Rei, que participam do Programa Integração AABB Comunidade.

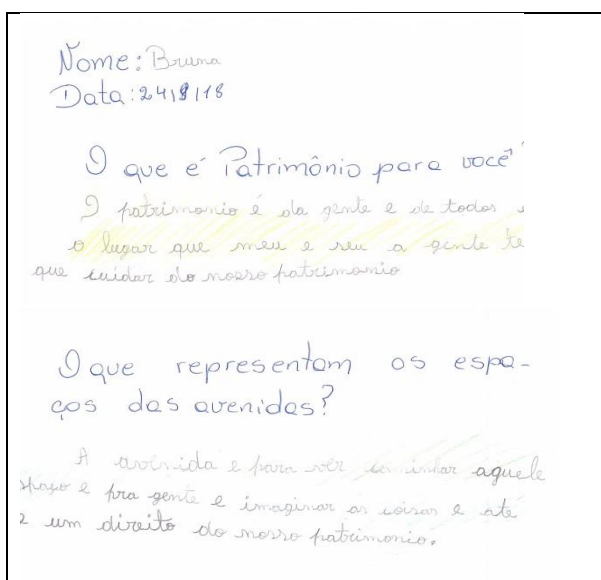
Saber desse espaço tão singular, que é a Praça da Bandeira e seu entorno, oportunizou que as crianças e adolescentes desenvolvessem o interesse e atribuíssem significados ao patrimônio cultural erechinense que passou a ser percebido a partir de sua rede de significados, sentimentos de pertencimento, identidade e apoderamento.

Esta marca afetiva que se cria com o lugar e a rede de significados atrelados ao que concebemos como patrimônio cultural tem suas bases na memória constituída e são fundamentos para a produção da identidade. Ao analisar a categoria *Memória*, conforme a compreensão de memória de Myrian Sepúlveda dos Santos (2002, p.166-167) encontramos que

[...] reminiscências, através das quais nos encontramos com o passado, repetição de atitudes e sentimentos dos quais raramente nos damos conta, construção e reconstrução de nossas identidades ao longo de nossas vidas, e até mesmo o inexplicável saber. Estes são, no entanto, aspectos da memória que só podem coexistir e serem criticamente analisados numa orientação que considere que eles não só se transformam ao longo do tempo, como também transformam o presente à medida em que reinterpretam o passado.

Essa reinterpretação da memória histórica ligadas ao castelinho e à Praça e seu entorno foram importantes para as crianças e adolescentes construírem as suas memórias sobre esses espaços, produzisse sua identidade e estabelecessem o vínculo do pertencimento.

Figura 19 - O que é patrimônio (B.).



Fonte: B. - Aluna da Escola Municipal Cristo Rei, que participa do Programa Integração AABB Comunidade.

Novamente fica perceptível a mudança de atitude das crianças e adolescentes que passaram a se identificar com o patrimônio. Esta identificação e pertença fez com que o patrimônio adquirisse sentido (Fig. 20), fazendo com que se reconhecessem e se apropriassem desse patrimônio cultural que “é nosso e de todos...” (M.).

A aluna aponta como sendo patrimônio “uma coisa que é nossa que é de todos... A escola é nossa e de todos os estudantes e dos professores... e o patrimônio é assim de todos. É nosso” (M.) (Fig. 20).

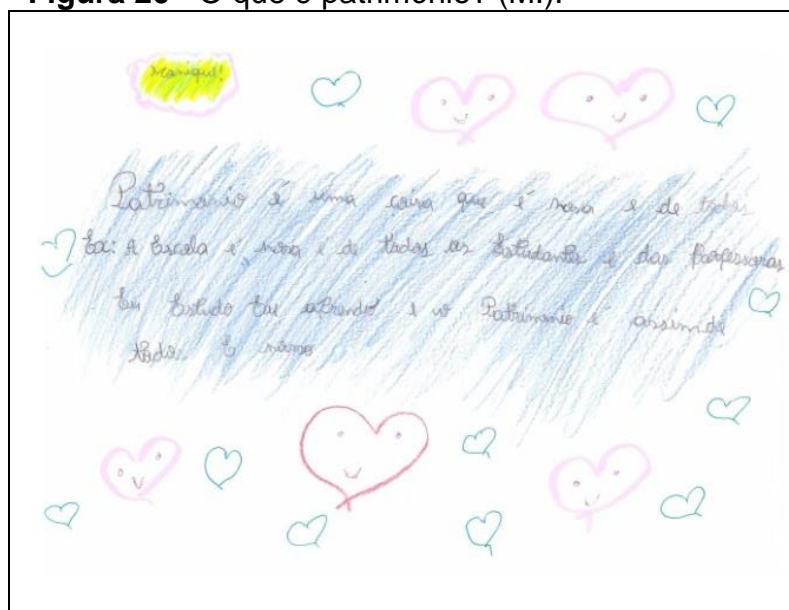
O pertencimento é um sentimento introspectivo que implica em olhar e reconhecer-se como parte integrante, o que segundo Cardoso et al. (2017), provoca “pensar em si mesmo como integrante de uma sociedade que atribui símbolos e valores éticos e morais, o que destaca características culturais”.

Analisando a categoria *Pertencimento*, com base na produção dos alunos e amparada em Bauman (2003), é perceptível que o sentido que é dado ao lugar tem base na necessidade de pertencer a algum lugar em particular.

Apona Bauman (2012, p.44) que “Não se pensa em identidade quando o “pertencimento” vem naturalmente, quando é algo pelo qual não se precisa lutar, ganhar, reivindicar e defender”. Assim, quando há pertença se “torna redundante qualquer preocupação com a identidade” (BAUMAN, 2012, p.44).

Bauman (2011) faz uma interessante colocação de que na atualidade a noção de direitos humanos tem sido utilizada como substituta da ideia de direitos territorialmente determinados, que na prática, são territorialmente limitados, o que ele considera como direitos por pertencimento, ou seja, o direito à diferença.

Nesse aspecto, a nova forma de se interpretarem os direitos humanos básicos “estabelece, no mínimo dos mínimos, os alicerces da tolerância mútua; mas cabe enfatizar, não chega ao ponto de estabelecer os alicerces da solidariedade mútua” (BAUMAN, 2011, p.28). Por esse motivo, o direito à diferença não pode ser fator de intolerância, de negação do direito que muitas vezes se apresenta de forma simbólica, mas que seja fator de reconhecimento e justiça social.

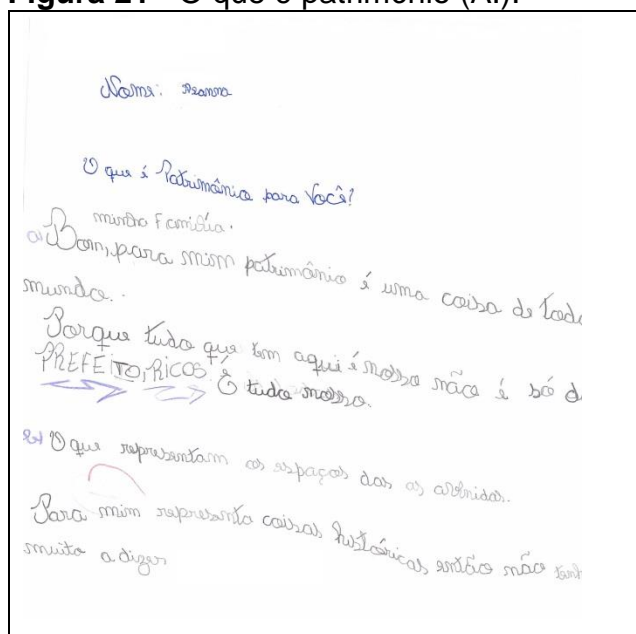
Figura 20 - O que é patrimônio? (M.).

Fonte: M. - Aluna da Escola Municipal Cristo Rei, que participa do Programa Integração AABB Comunidade.

O patrimônio também foi definido como sendo “*minha família*” (A.), que passou a ser percebida como patrimônio vivo e mais uma vez, o patrimônio é apresentado com apropriação e sentimento de coletividade (Fig. 21). Para esta menina, as avenidas *representam “coisas históricas...”*, ou seja, representam o patrimônio cultural. Fica perceptível no relato que a aluna se sente apoderada ao dizer que o “*patrimônio é uma coisa de todo mundo... Porque tudo que é nosso não é só do prefeito, ricos...*” (A.). Percebe-se, assim, que o espaço cercado, que passava a ideia de ser o espaço restrito a alguns, agora se corporifica em local de sociabilidade em que “*todos*”, têm o direito de estar, e que é seu direito de cidadania.

Analisando a categoria *Cidadania*, encontramos em Bertaso (2010) que a cidadania é prática dos direitos humanos, “é luta pela dignidade da vida, e a faz para a proteção dos bens e dos valores comuns à pessoa e à sociedade humana” (BERTASO, 2010, p.27).

Ao apontar o patrimônio como sendo de “*todos*”, indistintamente, independente do cargo, ou da posição social; que as avenidas “*representam coisas históricas*” (Fig. 21); que “*aquele espaço é para gente e imaginar as coisas*” (Fig. 19), as alunas proclamam seu direito de cidadãs de usufruir o patrimônio que é da coletividade.

Figura 21 - O que é patrimônio (A.).

Fonte: A. - Aluna da Escola Municipal Cristo Rei, que participa do Programa Integração AABB Comunidade.

Desta vez, conforme atesta a Figura 22, a criança reconhece a felicidade como sendo o seu patrimônio. *“Patrimônio para mim é ser feliz, saber conviver com todo mundo, não brigar, respeitar os outros... sempre ser feliz”*.

Bertaso (2017) ressalta a importância de que a cidadania seja vista como prática de direitos humanos, como consciência da outriedade. Para este autor, a cidadania “é um potencial de realização do sujeito e de sua subjetividade, gerando as possibilidades pelas quais se pode concretizar o “direito” de sermos felizes e de nos cuidar, o cuidado compreendido como uma demanda comum de todos os humanos” (BERTASO, 2017, p.215). Desta forma, ver o espaço de convívio como um lugar para ser feliz, para se conviver, um lugar para se respeitar e ser respeitado, para se comungar a liberdade de ser feliz, é a livre e mais pura expressão da cidadania.

Essa constatação vai ao encontro do que referem Oliveira e Oliveira Junior de que a Educação Patrimonial oportuniza:

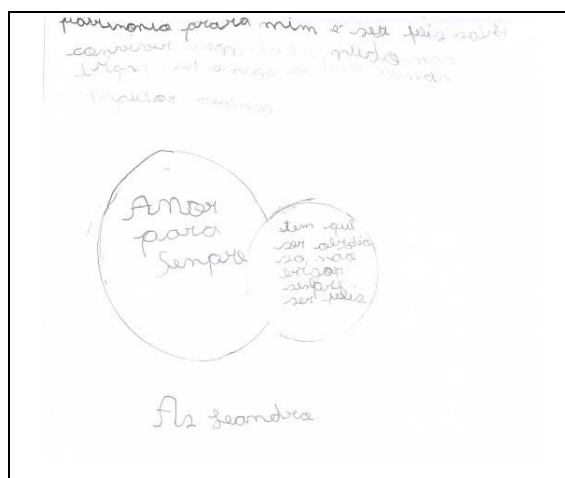
[...] fomentar o fortalecimento dos sentimentos de identidade, pertencimento e mesmo de cidadania do indivíduo e/ou grupo, fazendo perceber os bens que possui em seu meio, pois, por vezes, tal percepção de valorização do patrimônio está obscurecida por dinâmicas segregadoras e excludentes. Logo, a educação patrimonial possui uma íntima relação com a educação em direitos humanos, viabilizando o contato e estimulando a percepção de direitos instituídos, permitindo compreender a formação diversificada da sociedade de forma enriquecedora e minimizando posturas intolerantes (OLIVEIRA; OLIVEIRA JR., 2017, p. 34).

Esse sentimento de identidade e cidadania é perceptível quando a menina (B), da Fig. 19, faz referência de que “*a avenida é para ver, caminhar, aquele espaço é pra gente imaginar as coisas e até é um direito do nosso patrimônio*”, pois há uma apropriação da paisagem cultural formada pelos espaços das avenidas, um espaço que agora ela se identifica e se apropria.

Marilena Chauí (2006) defende a ideia de Cidadania Cultural para se referir à cultura como direito dos cidadãos. Tal direito está garantido no Art. 215 da Constituição Federal que prevê que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Apesar de ser um direito assegurado em lei, nem todos os cidadãos têm acesso à cultura e aos bens culturais, ou mesmo que sejam vistos como produtores de cultura. O papel de sensibilização advinda da Educação Patrimonial oportuniza a reflexão sobre o patrimônio cultural, de modo a problematizar a sua existência e compreender seu significado simbólico e sua relação com a realidade. Por isso é importante que os indivíduos percebam sua “condição na sociedade, assim como escolha o que deve ser eleito como patrimônio” (DIAS; SOARES, 2008).

Figura 22 - O que é patrimônio? (L.).

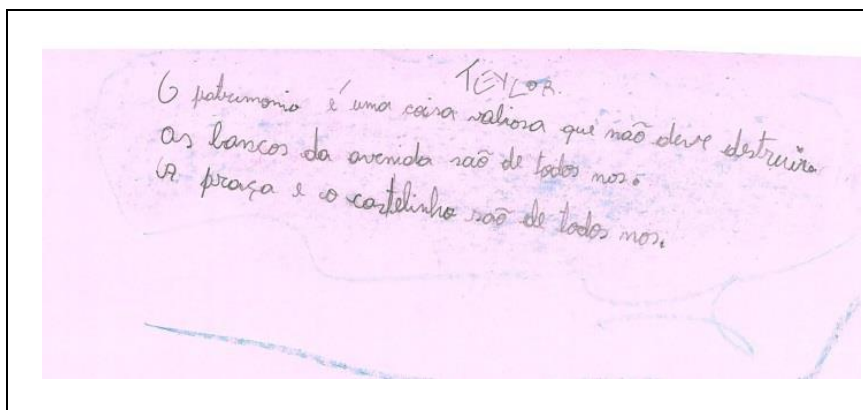


Fonte: L. - Aluno da Escola Municipal Cristo Rei, que participa do Programa Integração AABB Comunidade.

Na Figura 23 o aluno expressa que *“patrimônio é uma coisa valiosa que não se deve destruir”* e, indo além, novamente é apresentado o sentimento de apropriação dos espaços, apontando que: *“os bancos da avenida são de todos nós”, “A praça e o Castelinho são de todos nós”*.

Isso demonstra que a sensibilização do que é o patrimônio cultural e a história desses bens, o porquê de sua preservação, efetivada nas oficinas de Educação Patrimonial, oportunizou que as crianças e adolescentes internalizassem o seu significado e sua importância. Esse processo possibilitou a ressignificação dos espaços apresentados nas imagens, demonstrando que a Educação Patrimonial tem um papel decisivo na valorização e na preservação do patrimônio cultural, pois possibilita a reflexão do significado de patrimônio e dos diferentes conceitos (cultura, identidade, memória, pertencimento, cidadania) que nele estão impregnados, lhe dando sustentabilidade e legitimidade.

Figura 23 - O que é patrimônio? (T.).



Fonte: T. - Aluno da Escola Municipal Cristo Rei, que participa do Programa Integração AABB Comunidade.

No decorrer das atividades, os estudantes que concluíam a atividade podiam brincar com o jogo da memória do patrimônio, cujas figuras ficam viradas e cada um dos 4 membros do grupo tinha sua vez para jogar, virando duas cartas e, se fizesse a dupla, jogava mais uma vez (Fig. 24).

Figura 24 - Jogo da memória do Patrimônio.

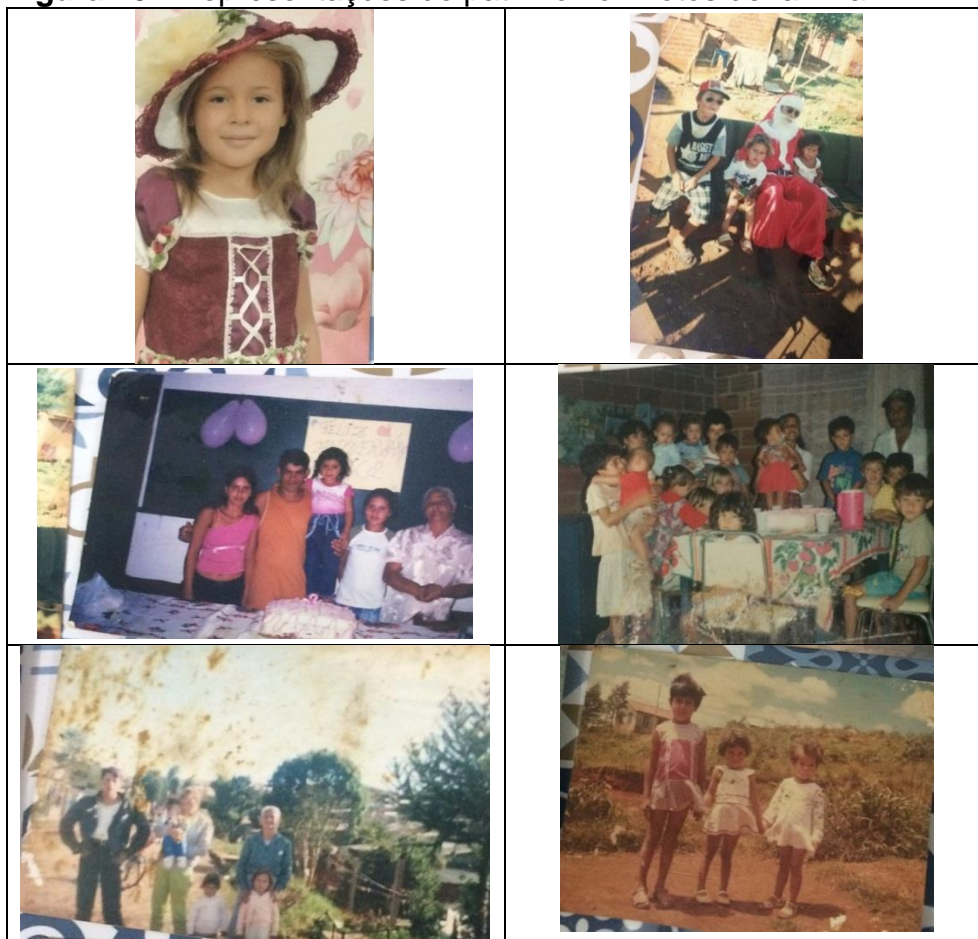


Fonte: Barboza (2018).

Uma das meninas teve a iniciativa de trazer ao encontro algumas fotografias (Fig. 25), que considera patrimônio da sua família. As imagens foram importantes

para abordar sua importância como fonte da memória e da história do núcleo familiar. Que os objetos contam uma história, que são referências do que passou e servem para entendermos quem somos e de onde viemos.

Figura 25 - Representações do patrimônio – fotos de família.



Fonte: K. - Aluna da Escola Municipal Cristo Rei, que participa do Programa Integração AABB Comunidade.

Quando abordei a questão das obras no castelinho e a importância de que as pessoas tenham consciência da necessidade de se proteger e preservar o patrimônio cultural que é de todos, e que alguns prédios, por não terem sido restaurados, logo deixarão de existir, como é o caso da primeira escola de Erechim, uma construção de madeira que corre risco de desabar (Fig. 26), as crianças e adolescentes indagaram sobre de quem seria a responsabilidade pela conservação e manutenção: “Quem tem que cuidar e arrumar quanto tá estragado?”.

Alcântara (2016) acredita que para se construção um pensamento e uma ação preservacionistas é preciso antes um processo de sensibilização que desperte no cidadão uma postura crítica sobre o que é o patrimônio e o porquê de sua preservação.

Figura 26 - Primeira escola de Erechim.



Fonte: Arquivo Histórico Juarez Illa Font.

Expliquei a todos que há critérios que devem ser seguidos para que um prédio, obra de arte ou bem de natureza histórica seja restaurado, e que é responsabilidade do proprietário o seu devido cuidado e preservação e, no caso de um bem tombado, quando o responsável não tem condições de arcar com os custos, deve comunicar o órgão responsável, no caso o IPHAN.

Consta no art. 19 do Decreto lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 que:

Art. 19. O proprietário da coisa tombada, que não dispuser de recursos para proceder às obras de conservação e reparação que a mesma requerer, levará ao conhecimento do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a necessidade das mencionadas obras, sob pena de multa correspondente ao dobro da importância em que fora avaliado o dano sofrido pela mesma coisa (BRASIL, 1937b).

Sendo a restauração o tema em discussão, motivei o grupo a falar como gostariam que os prédios antigos da cidade de Erechim ficassem depois de

restaurados. A partir disto, como atividade, oportuneizei que escolhessem dentre as cópias de fotografias de prédios antigos, em tamanho A4, quais gostariam de ver restaurados.

Tanto os meninos, quanto as meninas escolheram diferentes imagens, contudo apenas uma estudante optou pelo castelinho, alguns preferiram casas, outros prédios em Art Déco, que foram pintados com lápis de cor (Fig. 27).

Figura 27 - Atividade - restauro dos prédios antigos.



Fonte: Alunos da Escola Municipal Cristo Rei, que participam do Programa Integração AABB Comunidade.

As atividades desenvolvidas nas oficinas foram de grande importância para sensibilizar as crianças e adolescentes a olharem os prédios históricos e, principalmente, o espaço público que faz parte do patrimônio cultural erchinense e se perceberem como partes da coletividade.

Os patrimônios, segundo Alcântara (2016, p.123) “são bens que pertencem a todos nós, são bens coletivos que dizem a nossa história, que falam do nosso passado e que mostram os caminhos percorridos por pessoas que chegaram a este mundo antes de nós”.

As atividades propostas possibilitaram que as crianças e adolescentes desenvolvessem o conceito de patrimônio cultural e percebessem a importância da proteção, preservação e valorização dos bens que compõem o patrimônio material e imaterial da cidade de Erechim, e que, por apropriação, também lhes pertencem. A Educação Patrimonial torna-se, assim, uma ferramenta para se despertar uma consciência coletiva que leva os indivíduos a perceberem a importância de se preservar o patrimônio cultural que pertence a todos.

Se perceberem como pessoas que integram esses espaços lhes possibilitou ver a cidade com um novo olhar, propiciando o despertar do sentimento de pertença e apropriação do patrimônio cultural erechinense, por conseguinte, assumirem a identidade de cidadãos.

5.2 Educação Patrimonial em um espaço de educação não-formal: proposta de ação

Conforme já referenciado inicialmente, Erechim, apesar de ser o maior município da Região Norte do Rio Grande do Sul, e possuir uma das maiores populações, 105.862 habitantes em 2019, segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, possui apenas um patrimônio tombado, o Castelinho, sendo os restantes apenas inventariados, o que não tem assegurado sua proteção plena, visto que muitos ainda têm sido descaracterizados e demolidos.

A política de proteção ao patrimônio ainda é parca, visto que o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural - COMPHAC tem realizado sugestões para tombamento de residências e prédios históricos, que foram encaminhadas ao Prefeito Municipal, a maioria delas estão aguardando o seu pronunciamento.

A Educação Patrimonial segundo o IPHAN (2014, p.19):

[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar

para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

Sendo assim, efetivar um trabalho de Educação Patrimonial junto às comunidades detentoras e produtoras de referências culturais oportuniza a construção coletiva e democrática do conhecimento, um gérmen para preservação de bens culturais, a formação da identidade, a valorização da memória das comunidades, que as pessoas sintam-se incluídas e pertencentes a esses espaços como sendo parte dos seus direitos humanos, ou seja, de seu direito de cidadão. Além disso, a Educação Patrimonial pode ser uma via de incentivo à restauração e ao tombamento com utilização plena do patrimônio material, assim como o reconhecimento e valorização do patrimônio imaterial, que é parte da diversidade cultural dos povos que formam a comunidade.

Assim, na conclusão deste estudo uma das minhas propostas de ação se centra na utilização do Castelinho como Casa de Cultura, cumprindo a sua função social de ser um espaço usufruído por toda a coletividade, onde podem ser implementadas ações de Educação Patrimonial à comunidade em geral e às escolas públicas e privadas.

Conforme informado por Dall'Agnoll (2009), o Castelinho possui uma área construída total de 904,13m², divididos em 2º subsolo (104,26m²), 1º subsolo (297,61m²), pavimento térreo (296,31m²), 2º pavimento (181,97m²), ático (23,98m²).

As dimensões de cada pavimento são de tamanho excelente que, concluídas as obras de restauro, pode ser utilizado plenamente em oficinas com crianças e adolescentes, formação de professores, exposições e atividades culturais.

Os Cursos de História e Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Fronteira Sul têm desenvolvido projetos de extensão, a exemplo do estudo que viabilizou o inventário do patrimônio cultural edificado de Erechim e, a partir desta caminhada, outros cursos e universidades podem também desenvolver ações que busquem a preservação do patrimônio cultural material e imaterial deste município.

Atualmente, a URI Erechim é curadora de acervo arqueológico que possui diferentes peças líticas e cerâmicas dos indígenas que viveram na região do Alto

Uruguai centenas de anos antes da colonização. Exposições destas peças poderiam ser organizadas neste espaço, para que a população conheça a cultura material deixada por esses povos e, por meio dela, possa ver e entender a identidade do indígena.

Os cursos de graduação das universidades e faculdades de Erechim podem trabalhar Educação Patrimonial em seus estágios, bem como podem ser desenvolvidas atividades de monitoria das diferentes áreas, sempre com vistas à Educação Patrimonial.

Pelas dimensões do Castelinho, a sala de entrada poderia abrigar exposições de arte ou materiais que contassem a história dos povos que formaram a comunidade erechinense. As demais salas poderiam abrigar oficinas, sala de aula para formação de professores, exposição arqueológica, oficina de restauro, biblioteca com acervo físico e digital de obras e estudos sobre patrimônio cultural material e imaterial, espaço para contação de histórias, enfim criar espaços que congreguem a comunidade escolar e a comunidade em geral em atividades lúdicas e de resgate da memória das comunidades, dos costumes e tradições.

Utilizando o Castelinho como Casa de Cultura, oportuniza que a sociedade civil passa a acompanhar e a ter consciência da Educação Patrimonial, diminuindo a distância e o tabu existente quando o tema é tombamento, ou mesmo responsabilidade com o cuidado com o bem cultural.

Prestes (2012) observou que “os proprietários favoráveis à proteção são minoria em meio aos proprietários e cidadãos que desconfiam das ações do poder público e temem o tombamento, transformando o tema em um tabu”. A pesquisadora sentiu esse clima de desconfiança durante sua pesquisa, pois muitos dos proprietários não responderam, responderam parcialmente ou não aceitaram conversar sobre o tema.

Outra proposta é de que as universidades e faculdades de Erechim oportunizem que seus acadêmicos desenvolvam suas práticas, abordando a Educação Patrimonial, em espaços de educação não-formais como centros comunitários, Obra Promocional Santa Marta, sindicatos, dentre outros. A opção por esses espaços se deve ao fato de serem seus locais de convivência e, pela proximidade, facilitarem o acesso e a inclusão dos moradores da periferia que, da

maioria das vezes, além de pauperizados, desconhecem seus direitos e têm negada sua cidadania cultural.

Desta forma, a criação da Casa de Cultura Castelinho e proporcionar projetos de educação permanente em diferentes espaços é uma oportunidade para que a Educação Patrimonial seja uma construção efetiva na comunidade, a integrando à vida das pessoas de modo que se autorreconheçam como produtoras de cultura e participem do processo de valorização e preservação dos bens que elencarem como sendo seus bens socioculturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este estudo, que buscou discutir a Educação Patrimonial em um espaço de educação não-formal, como instrumento fundamental na construção da cidadania, não diminuiu minhas inquietações por perceber que apesar de o patrimônio cultural configurar em um bom número de publicações no município de Erechim, o tema Educação Patrimonial ainda incipiente, é pouco explorado.

As oficinas desenvolvidas com os estudantes que participam do Programa de Integração AABB Comunidade foram de grande importância, uma vez que as atividades de Educação Patrimonial os oportunizaram refletir a valorização do patrimônio, e a perceberem que ele materializa uma relação de poderes que geralmente conta a história dos vendedores, que não é de toda a comunidade.

Em cada atividade foi perceptível a mudança de atitude dos alunos e alunas, motivados por saberem como se formou a cidade. A partir do patrimônio cultural foram realizadas diferentes reflexões sobre os grupos envolvidos na construção dos espaços de Erechim, levando os alunos a perceber as questões sociais, as alteridades, que independente do lugar em que o indivíduo resida, ou do seu status social ou condição econômica ele é um cidadão, com direito à sua cultura e, principalmente, de que não existe nenhuma forma de cultura que seja melhor ou superior à outra.

Os estudantes puderam perceber que, além de terem direito ao patrimônio que é de todos, conseqüentemente, também é delas, têm responsabilidade com o seu cuidado e com a sua preservação.

Analisar as falas e as atividades realizadas a partir das categorias *cultura*, *identidade*, *pertencimento*, *memória* e *cidadania* possibilitou demonstrar que tratar a Educação Patrimonial de forma crítica, pode conduzir os indivíduos à sua emancipação, a se verem como sujeitos, como pertencentes aos espaços de memória, formando a sua identidade e, conseqüentemente, a se sentirem cidadãos. Quando nos sentimos pertencentes, nos identificamos, somos partes, portanto, a identidade é somente uma consequência. Por sua vez, ao sentimento de ser parte, também pressupõe o direito de estar, de ser incluso, que é o direito à cidadania.

Por esse motivo, a Educação Patrimonial deve ser libertadora e reflexiva, levando os indivíduos a compreenderem a sua realidade pelo entendimento dos fatos passados e é nosso papel, como educadores, nos empenhar para que o patrimônio cultural não seja utilizado para naturalizar a injustiça e a violência social, mas ser inclusivo e promotor de justiça social.

O uso do Castelinho como Casa de Cultura ratifica o seu uso e a função social de um bem público tombado que, pelo seu uso histórico, e até mesmo por ter servido aos interesses de um grupo restrito, é uma questão de justiça social com as milhares de pessoas que foram excluídas do acesso a terra e/ou esquecidas do seu papel de desbravador e mão-de-obra que ajudou a construir o patrimônio cultural material e imaterial atual.

Este estudo cumpriu o seu objetivo que foi discutir a Educação Patrimonial, nos espaços não-formais, como instrumento fundamental na construção da cidadania e o modo como a categoria Patrimônio Material foi utilizado para promover a noção de cidadania, identidade cultural e o sentimento de pertença foi por meio de oficinas de Educação Patrimonial usando imagens do centro histórico e principais avenidas de Erechim.

Realizar este estudo oportunizou verificar quer é possível trabalhar com a história local utilizando a Educação Patrimonial de forma reflexiva, crítica, sem a limitação de reproduzir a história das classes dominantes. O trabalho possibilitou que os estudantes se sentissem incluídos e se vissem como protagonistas de suas histórias. O sentimento de pertencimento a este espaço e se descobrirem como sujeitos com direitos contribuiu para elevar a sua autoestima e para a mudança positiva de atitudes.

Foi muito gratificante perceber que o grupo, que inicialmente desconhecia o Castelinho, único bem tombado no município, não se limitou a vê-lo como um monumento intocável, uma vez que valorizaram suas formas, sua beleza estética e, principalmente, referiram a necessidade de que este patrimônio tenha uma função social e seja utilizado na sua integralidade.

A problematização da realidade e a desmistificação do patrimônio reduzido a apenas um monumento, possibilitou que o grupo construísse o seu entendimento do de patrimônio cultural. Os alunos e alunas perceberam que o patrimônio não se

limita a um lugar em específico, ou a um objeto, o que permitiu que vissem os espaços da avenida e da Praça da Bandeira como um patrimônio coletivo, que “é de todos”, que merece respeito e cuidado.

Desta forma, posso concluir que foi possível utilizar a Educação Patrimonial, neste caso, representada pelo patrimônio material, para promover a noção de cidadania, identidade cultural e o sentimento de pertença do grupo de estudantes da Escola Cristo Rei que participam do Programa AABB Comunidade, por meio de uma reflexão crítica e problematizadora do patrimônio cultural local.

Como limitação de estudo, destaco não ter conseguido liberação para os alunos conhecerem o Laboratório de Arqueologia da URI Erechim, nem realizar um passeio pela praça e centro histórico. A justificativa dos professores é de que os alunos se evadem quando têm oportunidade e que seria um risco desnecessário, por isso não são permitidas atividades fora do espaço da AABB Comunidade.

Outra limitação foi a falta de condições para retornar e verificar como os estudantes foram impactados pelo trabalho realizado e se esta construção se efetivou em atitudes e práticas do seu cotidiano, uma vez que o Programa Integração AABB Comunidade também recebe outras instituições parceiras que, com seus acadêmicos, mantém uma programação agendada ao longo do ano. Por este motivo, realizei contato com a Coordenação da Escola Municipal Cristo Rei para, no início do ano letivo de 2020, apresentar os trabalhos realizados pelos alunos da escola e realizar oficinas de Educação Patrimonial, de acordo com a disponibilidade do calendário escolar.

Mesmo não conseguindo avaliar a efetividade das ações realizadas nas oficinas de educação patrimonial, foi perceptível o quanto o tema impactou o grupo de crianças que, por meio do patrimônio cultural, puderam se perceber como sujeitos históricos e descobrir sua cidadania cultural.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Clénio Sierra de. Não era vidro, mas se quebrou - Alguma memóriada prática de educação patrimonial vivenciada pelo Centro Cultural Estrela de Lia (2006-2010). **Educação**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático 5).

ALMEIDA, Maria Geralda de. Fronteiras sociais e identidades no território do complexo da usina hidrelétrica da Serra da Mesa-Brasil. In: BARTHE-DELOIZY, Francini; SERPA, Angelo (Orgs). **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012,

ALVES, Clarissa Sommer; BRANDO, Nôva; MENEZES, Vanessa Tavares. Ação educativa e educação patrimonial em arquivos: a oficina “resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos” no APERS. **OPIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 9-27, 2015.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Nos “lugares de memória” também se educa! IV colóquio internacional educação, cidadania e exclusão. **Anais...** Rio de Janeiro, 29 e 30 de junho de 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARILI, Deiner Lucian. O programa de educação patrimonial UFRGS-APERS e o ensino de temas controversos: considerações de um oficinairo. **EBR – Educação Básica Revista**, v.4, n.1, p. 94-106, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **A sociedade individualizada**: Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEDIN, Gilmar Antônio. **A Idade Média e o nascimento do Estado Moderno**: Aspectos Históricos e Teóricos. Ijuí: UNIJUI, 2008.

BERTASO, João Martins (Org.). **Cidadania, diversidade e reconhecimento:** produção associada ao projeto de pesquisa 'Cidadania em sociedades multiculturais: incluindo o reconhecimento'. Santo Ângelo: FURI, 2009.

_____. **Cidadania e interculturalidade.** Santo Ângelo: FURI, 2010.

_____. Olhar Sistêmico sobre Cidadania e Diversidade Cultural. **RDU**, Porto Alegre, v.13, n.75, p. 202-217, maio-jun., 2017.

BIANCHINI, Greisi Mara; SANTOS, Vanessa Rita dos; CAVALCANTI, Juliano; BRESOLIN, Raquel Rhoden; CIOTTI, Carla Simone. Erechim: a trajetória de formação urbana do município. **Anais...** 1º Congresso Internacional de Tecnologias para o Meio Ambiente. Bento Gonçalves-RS. 29 a 31 de outubro de 2008. Disponível em: < https://siambiental.ucs.br/congresso/getArtigo.php?id=36&ano=_primeiro>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo.** Petrópolis, RJ: Vozes [1942] 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R. e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição Federal.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019. (a)

BRASIL. **Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del0025.htm>>. Acesso em: 15 maio 2018. (b)

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.** Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Extensão Universitária – PROEXT Programa Mais Cultura nas Universidades**. Gramado-RS – 21/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n 2, p. 179-191, jul.-dez., 2013.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. **A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social**. Brasília: Ipea, 2009.

CARDOSO, Diogo; CURA, Sara; VIANA, Willian; QUEIROZ, Luiz; COSTA, Maria. Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. **GOT – Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, n. 11, p. 83-98, jun., 2017.

CARON, Márcia dos Santos; TEDESCO, João Carlos. O Estado positivista no norte do RS: a questão da propriedade da terra e a fundação da colônia Erechim (1890/1910). **História Unisinos**, v. 16, n. 2, p.220-231, maio/agosto, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Celso. Apresentação. In: BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; PEIXOTO, Luciana; ZORZI, Mariciana. Programa Regional de Educação Patrimonial da Fronteira Meridional do RS (Memoriar) - Relatório Final (1ª parte): cidades de Aceguá, Arroio Grande, Bagé, Capão do Leão, Cerrito e Jaguarão. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.2, n.3, p.78-96, ago.-nov. 2010.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**: cultura, arte e política pós-2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural: 2008.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Dossiê Educação Patrimonial**, n. 3, Iphan, jan./fev. 2006.

_____. Memória e Poder: dois movimentos. In: Myrian Sepúlveda dos Santos; Mário de Souza Chagas. (Org.). **Museu e Políticas de Memória**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, v.9, n.23, p.71-84, 1995.

CHIAPARINI, Enori et al. **Erechim**: retratos do passado, memórias no presente. Erechim: Graffoluz, 2012.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciências e Educação**. Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. 6. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUREAU, Sandra. Dimensões Práticas Culturais e Direitos Humanos. In: SOARES, Inês Virgínia Prado; CUREAU, Sandra (Orgs.). **Bens Culturais e Direitos Humanos**. São Paulo: SESC São Paulo, 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

DELAZERI, Potira Inês. Acervo Arqueológico da URI – Campus de Erechim: uma proposta em Educação Patrimonial. In: SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sérgio Célio (Orgs.). **Educação patrimonial**: teoria e prática. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 137-170.

DALL'AGNOL, Franciele. **Complexo Cultural em Erechim-RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. 20p. Curso de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DEMARCHI, João. O que é, afinal, a educação patrimonial?. **Revista CPC**, v.13, n.25, p.140-162, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEVINCENZI, Diego Speggorin. Ações de educação patrimonial na UFRGS: a visita guiada teatralizada. **Revista Semina**, v. 14, n.º 2, p.176-192, 2015.

DIAS, Guilherme; SOARES, André Luis Ramos. Educação Patrimonial e educação popular: um viés possível. In: André Luis Ramos Soares; Sergio Celio Klamt. (Org.). **Educação Patrimonial: Teoria e Prática**. Santa Maria: UFSM, 2008.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

EQUIPE DA CASA DO PATRIMÔNIO DE JOÃO PESSOA. Meu quintal é maior que o mundo ou reflexões sobre a Educação Patrimonial. In: TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. (Caderno Temático 2)

ERECHIM. Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural – COMPHAC. **Lista de imóveis inventariados**. 24/10/2018.

ERECHIM. **Lei nº 2595, de 04 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre o desenvolvimento urbano, zoneamento de uso do solo urbano e dá outras providências. Disponível em: <https://uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/files/empreendedor/2595_consolidada.pdf>. Acesso em 20 maio 2019.

ERECHIM. **Lei nº. 4.176, de 08 de agosto de 2007**. Cria o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural. Disponível em: <<https://uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/legislations/1452/b350166d566edc8b02f83324c9e2bb68.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2019.

ERECHIM. **Lei nº 4.248, de 12 de dezembro de 2007**. Institui a proteção ao patrimônio histórico, artístico e cultural do Município de Erechim. Disponível em: <

https://uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/legislations/1559/4248_institui_a_proteo_ao_patrimio_histico.pdf>. Acesso em 28 fev. 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTO REI. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Erechim, julho de 2018.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Processo nº 1239-11.00/16-5. Parecer nº 173/2017 CEC/RS. **O projeto “implantação do Memorial Joaneta – 2ª ETAPA”** é recomendado para avaliação coletiva. Conselheiro Relator: André Venzon. Porto Alegre-RS, 17 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.procultura.rs.gov.br/pc_print_parecer_cec.php?cod_projeto=15796&parecer=1>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. **IPHAÉ**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado. Disponível em: <<http://www.iphae.rs.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Muito antes do SPHAN: a política do patrimônio histórico no Brasil (1838-1937). In: Encontro Políticas Culturais: teoria e praxis. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010.

_____. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, nº 25/26, p. 265-276, set.92/ago.93.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. (Caderno Temático; 2).

_____. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2006.

FÜNFELT, Karla. **História da paisagem e evolução urbana de Erechim**. Dissertação. Mestrado em Geografia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis-SC, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/a>

ula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

GARCEZ, Neusa Cidade. O Castelinho analisado pela arqueologia histórica. In: CONFORTIN, Helena. **Um mosaico sobre Erechim**. Erechim-RS: Edelbra/AEL, 2018.

_____. **Marcos do colonizador: o “Castelinho” e a Casa**. Erechim-RS. Ed. FAPES, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GASTAL, Camila. Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, mai./ago. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. I.ed., Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIARETTA, Jane Gorete Seminotti. **O grande e velho Erechim: ocupação e colonização do povoado de Formigas (1908-1960)**. Passo Fundo: Instituto Histórico e Geográfico de Getúlio Vargas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GRAMMONT, Anna Maria de. A Construção do Conceito de Patrimônio Histórico: Restauração e Cartas Patrimoniais. **PASOS - Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v.4, n.3, p. 437-442, 2006.

GRITTI, Isabel Rosa. As companhias colonizadoras e a intrusão de terras no norte do Rio Grande do Sul: o caso da Fazenda Quatro Irmãos - 1948 -1950. In: XXVIII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social. **Anais...** Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-Estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime; BOSSANEZI, Carla (Orgs.). **A História da Cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 4. ed. São Paulo: 34, 2006.

GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.

HALLAL, Dalila Rosa; MULLER, Dalila; SILVA, Priscila Teixeira da; MINASI, Sarah Marroni; MACEDO, Maibi da Silva. Visitas guiadas nos prédios da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL: uma ação de educação patrimonial. In: XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU. **Anais...** Arequipa-Peru, 23 a 25 de novembro, 2016.

HOFFMANN, Katilene Godoy. **Dilemas identitários na educação patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar**. 2018, 116p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, Erechim, 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sidra. **Censo 2010**. Bairro Cristo Rei de Erechim. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#/n102/4307005029/v/all/p/all/c86/all/c1/0/c2/all/c287/0/d/v1000093%202//,p+c1+t+c287+v+c2,c86/resultado>>. Acesso em: 1º set. 2019.

IPHAE - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado. **Castelinho**. Número do Processo: 00.228-11.00/91-4. Número de inscrição do Livro Tombo: 66 - Livro Tombo Histórico. Data de inscrição no Livro Tombo: 21/12/1992. Disponível em: <<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=14809>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=HistoricoAc&item=25>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

IPHAN. **Procedimento para análise de intervenção em bens tombados passa por consulta pública**. 30/11/2018. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>

noticias/detalhes/4918/procedimento-para-analise-de-intervencao-em-bens-tombados-passa-por-consulta-publica >. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **1970 a 2000:** surge o conceito mais abrangente de bem cultural. (05/06/2016). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3581>>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Educação Patrimonial:** Histórico, conceitos e processos. Brasília-DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

_____. **Carta de Nova Olinda.** Nova Olinda-CE: IPHAN, 2009.

_____. **Iphan completa 70 anos de proteção da memória brasileira.** 13/01/2007. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1774/iphan-completa-70-anos-de-protexao-da-memoria-brasileira>>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. **Iphan adquire sobrado em João Pessoa para abrigar a primeira Casa do Patrimônio do país.** Publicada em 26 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1702/iphan-adquire-sobrado-em-joao-pessoa-para-abrigar-a-primeira-casa-do-patrimonio-do-pais>>. Acesso em 02 jun. 2019.

_____. **Compromisso de Salvador.** (out. 1971) Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20salvador%201971.pdf>>. Acesso em 20 set. 2019.

_____. **Compromisso de Brasília.** (abr. 1970) Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20Brasilia%201970.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

JULIÃO, Letícia. O Sphan e a cultura museológica no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 141-161, jan./jun. 2009.

JUSTEN FILHO, Marçal. Bens públicos e intervenção administrativa na propriedade. **Revista de Direito Administrativo Contemporâneo – REDAC**, v.21, nov.-dez., 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaak, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis, Vozes, 1982.

LIMA, Libiane Cargin de; TOLEDO, Grasiela Tebaldi; QUINTANA, Vanessa Barrios; MILDER, Saul Eduardo Seiguer Milder. Algumas experiências educativas: a aproximação entre sociedade e o patrimônio cultural. In: X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. **Anais...** José dos Campos, 2007.

MACEDO, Francisco Riopardense de. **O Painei da Praça da Bandeira**. Fotocópia de um jornal disponível no Arquivo Histórico Juarez Illa Font, de Erechim (A data não está perceptível).

MACIEL, Marcela A. Sinfonia na cidade: educação patrimonial para preservação da memória sonora urbana. In: 10º Mestres e Conselheiros - Agentes Multiplicadores do Patrimônio de 29 a 31/08/2018. **Anais...** Belo Horizonte/MG, 2018.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. Discursos e práticas patrimoniais no contexto escolar. In: BATISTELLA, Alessandro (Org.). **Patrimônio, memória e poder: reflexões sobre o patrimônio histórico-cultural de Passo Fundo (RS)**. Passo Fundo: Méritos, 2011.

_____. **Educação Patrimonial: orientação para professores do ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul: Maneco Livr. & Ed., 2004.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. Educação Patrimonial e memória coletiva: a percepção de alunos de ensino fundamental acerca do patrimônio cultural local. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais...** São Paulo, julho de 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

_____; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

MEDEIROS, André. **Foto do painei em homenagem ao Colono**, da Praça da Bandeira de Erechim. Set. 2018.

MENDONÇA, Guilherme Cruz de; MENDONÇA, Gilson Martins. Breves Reflexões sobre o Papel do Registro de Patrimônio Imaterial na Proteção dos Conhecimentos Tradicionais Associados à Biodiversidade. **Revista de Direito da Cidade**, v. 4, n. 2, p. 251-274, dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2013.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ODALIA, Nilo. A Liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; BOSSANEZI, Carla (Orgs.). **A História da Cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Antônio Carlos Santos do Nascimento Passos de; Juscelino Passos de Oliveira Junior. Se essa rua fosse minha: a educação patrimonial como ferramenta contra ameaças à paisagem cultural devido a intervenções construtivas impositivas. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2017. (Caderno Temático; 6).

OLIVEIRA, Evandro de; ALVES, Adilson Francelino. Uma Análise Literária sobre o Conceito de Cultura. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n.10, p.1-18, jan.-jun., 2015.

OLIVEIRA, Luiz Antônio Chaves de. **O patrimônio para além da pedra e cal: um estudo sobre o uso e apropriações da cidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2007.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.

OLIVEIRA, Michele de; PERETTI, Camila; BUDKE, Jean Carlos; SANTOS, Suzana Cyrino dos; CORAZZA, Thiely; GOMES, Solange; QUADROS, Franciele Rosset de; DECIAN, Vanderlei Secretti; ZANIN, Elizabete Maria. **Reflexos da evolução urbana sobre a arborização em Erechim, Sul do Brasil**. Sociedade Brasileira de Arborização Urbana, Piracicaba-SP, v.8, n.2, p.86-103, 2013.

ORIÁ, Ricardo. O Patrimônio Cultural na Legislação Brasileira. In: BRASIL. Câmara Dos Deputados. **Legislação sobre patrimônio cultural**. Brasília: Edições Câmara, 2010.

PEDRO, Helena Maria Dias; FERREIRA, Aline Silveira; MORAES, Viviane Lopes de. Notas sobre identidade: identidade no contexto contemporâneo. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 3, ed. 6, p.232-239, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/download/491/446>>. Acesso em 20 set. 2018.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PEREIRA, José Carlos. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. **Ponto-e-Vírgula** (PUCSP), São Paulo, p. 01- 118, 10 set. 2011.

_____; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia**: uma introdução. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PEREIRA, Natália Biscaglia; KLEIN, Caroline Rippe de Mello; FARINA, Eduarda; PEDROSO, Gabriela. Investigação do patrimônio arquitetônico regional: documentação e Educação em Erechim- RS. In: 4º Colóquio Ibero-Americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. **Anais...** Belo Horizonte, de 26 a 28 de setembro de 2016.

_____; VALLE, Ângela do; SILVA, Guilherme R. da. Relação entre o processo histórico de urbanização da cidade de Erechim-RS-Brasil e as construções com arquitetura em madeira. In: II Congresso Latinoamericano de Estructuras de madera e II Congresso Ibero-latinoamericano de la madera en la construcción, 2017, Junín, Argentina. **Anais...** El empleo de la madera en las construcciones, 2017.

_____; ALVES, Luciana S.; ZAGO, Raquel A. Valores contemporâneos, patrimônio em madeira e tradição arquitetônica: Estudo de caso de exemplares representativos da arquitetura da imigração em Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. In: 3º Colóquio Ibero-Americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. **Anais...** Belo Horizonte, 15 a 17 de setembro de 2014.

PEREIRA, Rodrigo Alves. Erechim centenárias – As identidades contemporâneas e sua relação com o centro simbólico do poder: a Praça da Bandeira e o Paço Municipal. In: CONFORTIN, Helena. **Um mosaico sobre Erechim**. Erechim-RS: Edelbra/AEL, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime; BOSSANEZI, Carla (Orgs.). **A História da Cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S.(Org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimônio. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

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

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

PRESTES, Simone Litwin. **Sentidos e imagens do patrimônio cultural em Erechim/RS na iminência de sua preservação institucional**. 2012. 145 p.

Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PROGRAMA AABB COMUNIDADE. **Projeto Político Pedagógico**. 2018.

RAMOS, Ana Catarina P. T. A preservação de bens culturais no Brasil – respeito e conscientização social. **Revista Noctua**, v.1, p.79-96, 2016.

RAMOS, Silvana Pirillo; SANTOS, Greciene Lopes dos. Políticas de Educação Patrimonial: Considerações sobre as Casas do Patrimônio em Alagoas, Brasil. **Revista Iberoamericana de Turismo - RITUR**, Penedo, v. 7, n. 3, p. 167-186, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento e Cultura. Desenvolvimento da Cultura. Culturado Desenvolvimento. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n.33, p.151-165, abril/junho, 2005.

SALA, Dalton. Mário de Andrade e o anteprojeto do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v.31, n.19, 1990.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano 18, n.34, p. 27-43, jan./jun. 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Ruínas e testemunhos. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, p. 221-239, out., 2013.

_____. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19, n. 19, jun., 2002.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. **Arqueologia do Rio Grande do Sul, Brasil**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas, 2009.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

SILVA, Maria Olga Enrique; TOLENTINO, Átila Bezerra. Narrativas de educação patrimonial: A experiência da Casa do Patrimônio da Paraíba. In: PINHEIRO, Adson

Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação** Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

SILVA, Michele Nascimento da. Identidade, pertencimento e sociabilidade no espaço urbano: observações sobre a percepção dos usuários do bairro cidade baixa em Porto Alegre. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 194-210, ago./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SOARES, André Luis Ramos. Educação Patrimonial na Universidade Federal de Santa Maria: O Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória e sua inserção na comunidade. In: X Cidade Revelada. Encontro sobre patrimônio cultural. **Anais...** Itajaí-SC, 2007.

_____; MINUZZI, João Davi Oliveira; MACIEL, Renata Baladin. Memória e história local como patrimônio. **Mouseion**, n.10, p.130-134, jul-dez., 2011.

_____; PERIUS, Eduardo; AREND, Jéssica Fernanda. A arqueologia nos livros didáticos. **Revista Latino-Americana de História**, v.2, n.6,p.520-531, agosto, 2013.

_____; SPIAZZI, Daiane Tonato; OLIVEIRA, Fabiana de; DIAS, Guilherme. As relações de exclusão na preservação e manutenção dos patrimônios brasileiros. **Cadernos do CEON (UNOESC)**, v.20, n.26, p.19-54, 2007.

_____; OOSTERBEEK, Luiz Miguel. Educação Patrimonial: Um exemplo de teoria e prática na gestão do patrimônio cultural brasileiro. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes; SANTOS, Marcos César Pereira. **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada – Arqueologia e diversidade (volume III)**. Criciúma, SC: EDIUNESC, 2018.

SOILO, Andressa Nunes. Do evolucionismo clássico ao particularismo histórico na antropologia: principais ideias. **Tessituras**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 251-261, jan./jun. 2014.

SOUSA, Márcio Moraes de; SILVA, Kelly Ferreira da; BATISTA, Karine de Sousa. **A proteção do Patrimônio Cultural de Brasília**. Brasília: Vestnik, 2015

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. Educação Patrimonial nos documentos patrimoniais: Constituição de 1988 e planos de salvaguarda. TOLANTINO, Átila Bezerra (Org.) **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa: Iphan, 2013. – (Caderno Temático; 3)

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: Ediupf, 2004.

_____; CARON, Márcia. Intrusões no Alto Uruguai gaúcho – 1927-29: o caso do “bando de João Inácio”. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 38, n. 1, p. 161-185, jan./jun. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1998.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. A educação patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural. **Políticas Culturais em Revista**, v.1, n.8, p.153-170, 2015.

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.) **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa: Iphan, 2013. (Caderno Temático 3)

_____. **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. (Caderno Temático 2)

_____; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático 5).

_____. O que não é educação patrimonial. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático 5).

TURAZZI, Maria Inez. **Iconografia e patrimônio: o diálogo da exposição de História do Brasil e a fisionomia da nação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória – NEP. **Objetivos**. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/9a5153eb45a1c67993efe7c5326cb71d.htm>>. Acesso em: 20 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/ ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RS. **Programa de Educação Patrimonial UFRGS-APERS (PEP) - Regulamento 2016**. Disponível em: <<https://arquivopublicors.files.wordpress.com/2016/01/2016-01-20-regulamento-pep-2016-versc3a3o-final.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. Setor de Patrimônio Histórico. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/quem-somos/>>. Acesso em: 12 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. LEP. Laboratório de Educação para o Patrimônio. **Sobre o LEP**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/lep/sobre-o-lep/>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEERAL DE PELOTAS - LEPAARQ – Laboratório de Antropologia e Arqueologia. **Histórico do LEPAARQ-UFPEL nos caminhos da antropologia e arqueologia na Universidade Federal de Pelotas**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/lepaarq/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

VERGARA, Ildaiane Pintanela; CHAVES, Rafael Teixeira; ROBERTO, Yanne Alves; GASTAUD, Carla Rodrigues. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**, v. 02, n. 01, p. 102-105, 2016.

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E DE USO DE IMAGEM E CESSÃO DE DIREITOS

AABB comunidade 

 FENABB
FEDERAÇÃO DE AABB

 FUNDAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E DE USO DE IMAGEM E CESSÃO DE DIREITOS – EDUCANDOS

Eu _____, nascido em ___/___/___, portador do CPF _____ e do RG _____, residente e domiciliado na Rua _____, AUTORIZO o educando _____, nascido em ___/___/___, a participar do Programa Integração AABB Comunidade nas dependências da AABB e de eventuais eventos fora do clube ou do município, para atividades específicas.

AUTORIZO, também, o uso da imagem e do som da voz do educando em fotos, cartazes, anúncios, nos diversos meios de comunicação, sem ônus, para divulgação do Programa, no prazo de 3 (três) anos, renovado automaticamente pelo mesmo período quando vencido o prazo anterior e não haja manifestação contrária formal do responsável pelo educando.

Assumo total responsabilidade pela veracidade e exatidão das informações prestadas neste instrumento.

Erechim-RS , _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do pai, mãe ou responsável

Assinatura do coordenador(a) pedagógico