



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELLY CARNEIRO DOS SANTOS NOGUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO DE TEMPO INTEGRALVIRGÍLIO TÁVORA NO FORTALECIMENTO DA
SALVAGUARDA DOS BENS CULTURAIS DA CIDADE DE BARBALHA-CE.**

CRATO-CE

2021

RAFAELLY CARNEIRO DOS SANTOS NOGUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL VIRGÍLIO TÁVORA NO FORTALECIMENTO DA
SALVAGUARDA DOS BENS CULTURAIS DA CIDADE DE BARBALHA-CE.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em educação. Linha de Pesquisa-1: Práticas Educativas, Cultura e Diversidade. Sublinha-2: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias.

Orientador: Prof.º Dr. Josier Ferreira da Silva

CRATO-CE

2021

RAFAELLY CARNEIRO DOS SANTOS NOGUEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA DE ENSINO
MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL VIRGÍLIO TÁVORA NO FORTALECIMENTO DA
SALVAGUARDA DOS BENS CULTURAIS DA CIDADE DE BARBALHA-CE.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura e Diversidade. Sublinha: Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias.

Aprovada em 15 de dezembro de 2021.

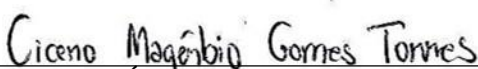
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. JOSIER FERREIRA DA SILVA
Orientador MEPDU /URCA



Prof. Dr. CÍCERO MAGÉRBIO GOMES TORRES
Membro Interno do Programa



Prof. Dr. JOSÉ EDVAR COSTA DE ARAÚJO
Membro Externo do Programa

CRATO – CE

2021

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida, pelas bênçãos derramadas em minha vida diariamente. Mesmo quando o mundo padece em meio à pandemia, ele me ampara e guia e como mulher, mãe e professora.

A minha **família**, minha base, meio de onde vim e para onde sempre volto. Grata a meus pais, Lenira e Floriano, pelos ensinamentos e esforços. A minhas irmãs, Karol e Teresa D'ávila, pelos abraços, incentivos, confiança e os conselhos que tanto me ajudaram até aqui. Obrigado por compartilharem comigo a vida!

A **Johelson Nogueira de Freitas**, meu companheiro e amigo, pelo amor e participação. Por dividir a vida!

A **Lavinia e Jonas**, os melhores presentes de Deus na minha vida, por me fazerem ver a vida com mais esperança, por serem a minha melhor ressignificação a cada dia, pela paciência e compreensão diante dos momentos de renúncia que precisei fazer. Também foi por vocês!

Ao mestre prof. **Josier Ferreira da Silva**, pelas orientações, pelas conversas, amizade e confiança nessa caminhada.

A todos os profissionais que integram a **E. E. M. T. I. Virgílio Távora**, com quem compartilho a minha vida profissional diariamente, sou grata pela paciência.

Aos meus **alunos e ex-alunos**, que diante de tantos percursos da educação, influenciam-me a “esperançar” e continuar na profissão.

Aos **amigos** que o mestrado me deu, Mariana, Erika e Isaac e os que eu já tinha, Josely, Cláudia, Paulo, Fabiana, Verinha, entre outros, por não soltarem minha mão quando pensei em desistir, pelas risadas, momentos e apoio pedagógico e psicológico.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da **URCA**, por mediarem e compartilharem conhecimento e tempo. Serei sempre grata a vocês!

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para a realização desse projeto, é na coletividade que passamos a existir. **Gratidão!**

RESUMO

O referido estudo se propõe a discutir as contribuições da educação patrimonial a partir da E. E. M. T. I. Virgílio Távora para o fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha-CE, junto à organização pedagógica da escola e às políticas pública educacionais que a alicerçam na educação do Ceará, por meio de diálogos e questionamentos com ex-alunos e professores atuais da instituição. O objetivo geral desta pesquisa está pautado em analisar as contribuições da E. E. M. T. I. Virgílio Távora, produzidas no campo da educação patrimonial para a salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha, identificando as percepções pedagógicas e conceituais que amparam essa prática educativa, bem como suas implicações na formação docente inicial e continuada e influencias sobre o alunado. A metodologia aplicada é a participante de Brandão (2006), tendo com instrumentos de coleta de dados grupos focais on-line síncronos com os ex-alunos da referida escola e questionários com perguntas abertas e fechadas para os professores, ambos realizados de forma virtual e gravados. Além de observações, dialógos e análises de documentos escolares e oficiais que fundamentam a temática da EP. A pesquisa está estruturada como qualitativa e descritiva, analisada através da sistematização de categorias de Bardin(2009). Os resultados obtidos apontam para a necessidade e importância de se introduzir a educação patrimonial no currículo escolar de forma dialógica e transdisciplinar diante das tendências voláteis com que a cultura e os patrimônios são percebidos na vida moderna.

Palavras-Chave: Educação Patrimonial. Barbalha . Bens culturais. Salvaguarda.

ABSTRACT

This study proposes to discuss the contributions of heritage education from the E. E. M. T. I. Virgílio Távora to strengthen the safeguarding of cultural assets in the city of Barbalha-CE, together with the pedagogical organization of the school and the public educational policies that support it in the education of Ceará, through dialogues and questionings with former students and current teachers of the institution. The overall goal of this research is to analyze the contributions of the E.E.M.T.I. Virgílio Távora, produced in the field of heritage education to safeguard the cultural heritage of the city of Barbalha, identifying the pedagogical and conceptual perceptions that support this educational practice, as well as its implications on initial and continuing teacher training and influences on the students. The methodology applied is Brandão's (2006) participant methodology, using as instruments for data collection synchronous online focus groups with former students of the school and questionnaires with open and closed questions for teachers, both conducted virtually and recorded. In addition to observations, dialogues, and analysis of school and official documents that support the theme of PE. The research is structured as qualitative and descriptive, analyzed through the systematization of Bardin's categories (2009). The results obtained point to the need and importance of introducing heritage education into the school curriculum in a dialogical and transdisciplinary way in face of the volatile tendencies with which culture and heritage are perceived in modern life.

Key-Words: Heritage Education. Barbalha. Cultural Objects. Safeguarding.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/FIGURAS

FIGURAS	NOME DA ILUSTRAÇÕES/FIGURAS	PÁGINA
FIGURA 1	Mapa dos municípios que compõem a região do Cariri	65
FIGURA 2	Mapa da rota de Turismo do Cariri	69
FIGURA 3	Vista panorâmica da cidade de Barbalha e o vale do Salamanca	70
FIGURA 4	Delimitações do centro histórico de Barbalha-CE	78
FIGURA 5	Folder do Projeto Memória da festa nas escolas de Barbalha	83
FIGURA 6	Fachada da A. E. E. M. T. I. Virgílio Távora	85
FIGURA 7	Quadrilha do sítio Barro Vermelho, campeã do festival de quadrinhas de Barbalha na década de 70 na E. E. M. T. I. Virgílio Távora	87
FIGURA 8	Alunos junto aos mestres do reisado em apresentação na E. E. M. T. I. Virgílio Távora, em 13 de dezembro de 2019.	87
FIGURA 9	Visita dos alunos da E. E. M. T. I. Virgílio Távora ao Terreiro do Mestre Gilberto no Sítio santo Antônio, em Barbalha-CE	111
FIGURA 10	Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Barbalha-CE	118
FIGURA 11	Parque Governador Tasso Jereissati, conhecido Parque da cidade de Barbalha	118
FIGURA 12	Casa de Câmara e Cadeia de Barbalha, atual Escola de Saberes de Barbalha.	120
FIGURA 13	Tirinha de Armandinho de Alexandre Beck	125

LISTA DE QUADROS

FIGURAS	NOME DA ILUSTRAÇÕES/FIGURAS	PÁGINA
QUADRO 01	Princípios e diretrizes que fundamentam a EP segundo IPHAN (2014).	43
QUADRO 02	Quadro que apresenta as categorias e as subcategorias para análise e compreensão do objeto de estudo	98
QUADRO 03	Quadro resumo dos tópicos temático abordados em cada encontro de grupo focal	101
QUADRO 04	Informações dos participantes dos grupos focais na pesquisa	102
QUADRO 05	Organização das dimensões do questionário docentes.	104
QUADRO 06	Informações gerais sobre os professores participantes.	132

LISTA DE SIGLAS

SPHAN- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MES - Ministério da Educação e saúde
CFC - Conselho Federal de Cultura
INC - Instituto Nacional de cinema
EMBRA filme- Empresa Brasileira de filmes
PCH - programa das cidades históricas
CNRC - centro Nacional de referência cultural
MEC - Ministério da Educação e Cultura
UNESCO - Organização das Nações Unidas para ciência Educação e Cultura
NEP - núcleo de educação patrimonial
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
EP - Educação Patrimonial
PNPI - Programa Nacional da Diversidade Linguística
DPI - Departamento do Patrimônio Imaterial
INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística.
CEDUC - Coordenação da Educação Patrimonial
PROEXT - Programa de Extensão Universitária
DAF - Departamento de Articulação e Fomento
PME - Programa Mais Educação
PEP - MP - Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural
CLC - Centro Lúcio Costa
CNFCP - Programa Educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular
CRESPIAL - Centro Regional para a Salvaguarda do Patrim Cultural Imaterial da América Latina.
GEDUC - Gerência de projetos e educação patrimonial.
PPA - Plano plurianual
EP: CHP – Educação Patrimonial: Conceito, Histórico e Processos.
ENEP- Encontro Nacional de Educação Patrimonial.

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PMCE - Programa Mais Cultura na Escola
PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
DPHAN- Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SESITECE- Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento ao Científico e Tecnológico
CERES - Centro de Referência Cultural do Ceará
SECULT- Secretaria de Cultura do Estado do Ceará
PLANDECE- Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Estado de Ceará
MP - Medida provisória
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
TCTS - Temas Contemporâneos Transversais
PPP - Projeto Político Pedagógico
NTPPS - Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
MOCICA - Mostra Científica do Cariri
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
URCA – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1.	A INSERÇÃO DO PATRIMONIO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	16
1.1	AS RELAÇÕES DE PODER E TERRITORIALIDADE NA FORMAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL DO BRASIL	16
1.2	A NOÇÃO DE PATRIMÔNIO NO IMPÉRIO	19
1.3	A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PATRIMONIAIS E EDUCACIONAIS NA REPÚBLICA	22
1.4	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O IPHAN	28
1.4.1	A atual organização estrutural da educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural	36
1.4.2	O patrimônio cultural na educação formal e as Casas do Patrimônio	44
1.5	AS PERSPECTIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA.....	51
2.	A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BARBALHENSE	56
2.1	AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO DO CEARÁ E A INTERATIVIDADE COM A EDUCAÇÃO.....	59
2.2	O CARIRI CEARENSE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	65
2.3	A CIDADE DE BARBALHA - CE E A IMPORTÂNCIA DA SALVAGUARDA DOS SEUS BENS CULTURAIS	70
2.3.1	A festa do Pau da Bandeira e outros bens culturais de Barbalha	73
2.3.2	O atual contexto de salvaguarda do patrimônio cultural de Barbalha	76
2.4	A E. E. M. T. I. VIRGÍLIO TÁVORA E O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	85
3.	A E. E. M. VIRGÍLIO TÁVORA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO FORTALECIMENTO DA SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL	94
3.1	OBSERVAÇÕES, DIÁLOGOS E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS	94
3.1.1	Os grupos focais on-line síncronos	98
3.1.2	Os questionários e os professores	102
3.2	A EXPERIÊNCIA DE GRUPOS FOCALIS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	104
3.2.1	Primeiro encontro: Objetos que contam histórias	104
3.2.2	O segundo encontro: Um lugar pra chamar de Meu – A cidade e os lugares de memória	113
3.2.3	O terceiro encontro: “Políticas públicas e transversalidade no contexto de EP”	123
3.3	A E.E.M.T.I. VIRGÍLIO TÁVORA E A VISÃO DOS PROFESSORES	131
3.4	A INTERSECÇÃO DOS DADOS COLETADOS: CAMINHOS PARA NOVOS FAZERES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL....	138
3.5	TRILHAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A BARBALHA	140
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	BIBLIOGRAFIA	147
	ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

A Educação Patrimonial (EP) tem no patrimônio cultural a base para o desenvolvimento de um conhecimento que envolve as relações sociais e os saberes culturais de diferentes comunidades. O termo surge no Brasil na década de 80, sobre a égide de uma prática preservacionista, seguindo tendências europeias, atrelada à formação e afirmação do país como Estado nação, em sua gênese colonialista sob o patrimônio cultural brasileiro. Dessa forma, desde sempre o seu conceito esteve associado aos espaços das cidades e a tutela do Estado sobre os bens culturais que constituem esses espaços. Atrelando outros conceitos a esse fazer cultural, como preservação e informação, que acabaram por incultir na sociedade a ideia de caráter informativo sob a Educação patrimonial.

Outra perspectiva vem ganhando espaço desde a segunda metade do século XX, uma concepção político-pedagógica mais “libertadora”, que vê a EP como uma forma de favorecer processos preservacionistas voltados ao diálogo e à participação ativa das comunidades, que valoriza a diversidade cultural e as práticas culturais a ela treladas. O surgimento dessa nova compreensão deriva das conjunturas político-culturais, que se deram pela à luta de movimentos sociais em favor dos direitos civis, no bojo do advento dos novos discursos da diversidade cultural, que da globalização e mundialização da cultura impactaram sobre as perspectivas educativas vinculadas à preservação patrimonial.

Essas mudanças também acompanharam o sistema organizacional do Iphan, que atualmente assume uma definição de EP dialógica e aberta às diferentes formas de conceber o patrimônio cultural e a EP. No entanto, tais perspectivas ainda dividem a sociedade, os educadores e as instituições que se propõem a trabalhar a temática. Desse modo, ao realizarmos esta pesquisa, considerando a importância do referido órgão para o campo do patrimônio, tido como órgão catalisador das demandas de EP no Brasil, cabendo um aprofundamento sobre os aspectos e processos que se delinearam a sua volta, como as políticas públicas preservacionistas e ações educativas.

Nesse contexto, a cidade de Barbalha-CE, como espaço de forte presença de elementos históricos e culturais, representados tanto na materialidade de seus lugares de memória, com seus sobrados e igrejas, como na imaterialidade de suas simbologias diluídas na memória coletiva de sua gente e na dimensão da vida cotidiana, a exemplo, a Festa do Pau da Bandeira, reconhecida nacionalmente, constitui-se um território propício ao conhecimento e aprofundamento sobre as ações de EP que se voltam para sua preservação e salvaguarda dessa

herança patrimonial. Compreendendo que estas memórias estão vinculadas aos lugares da cidade, os sujeitos e os grupos sociais quando querem recordar-se das histórias do passado que os relacionam com o presente, recorrem a essa relação. Ou seja, apoiam-se nos ambientes, nas paisagens e nas lembranças que esses espaços reproduzem.

Pensando a partir da EP, a preservação desses lugares e dos valores a eles agregados, temos uma construção que se articula tanto na educação formal como na educação não formal. Envolve o desenvolvimento de procedimentos de reavimento das identidades sociais e do sentimento de pertencimento às comunidades inseridas. A reafirmação desses valores e sentimentos através da própria comunidade ajuda a construir as percepções de cidadania e preservação pelos espaços e simbologia dos lugares.

Para tanto, refletimos os caminhos, métodos e agentes que abarquem a demanda político-pedagógica do fazer patrimonial na escola. Segundo a museóloga Maria Célia Santos, “o patrimônio cultural [deve ser] como um referencial para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social por meio do processo educativo.” (2008, p. 16)

A preocupação com a preservação do patrimônio cultural de Barbalha materializa-se nesta pesquisa como uma extensão dos sentimentos latentes de pertencimento e identidade alimentados pela pesquisadora como educadora, mas, sobretudo, como cidadã barbalhense. Enquanto educadora sempre busquei estabelecer relação prática dos conteúdos ministrados com as vivências dos alunos, que pela diversidade natural e cultural das comunidades que constituem Barbalha, é possível termos uma rica troca de saberes mediado pela aprendizagem.

Não foi só a experiência profissional que me levou a internalizar o ensino pelo reconhecimento da assunção da identidade cultural, como bem nos instrui Paulo Freire (2020) como sendo uma das práticas educativo-críticas essenciais a serem ensinadas nas escolas, mas a ambiência e as experiências de nascer de conviver em grupos sociais de origem agrária, diretamente ligadas às manifestações culturais e religiosas da cidade de Barbalha.

O perceber-se e o reconhecer-se como parte deste lugar tornou-se indissociável da minha prática docente. Projetando-se no desenvolvimento de projetos, pesquisas e outras práticas educativas voltadas ao campo da preservação patrimonial como forma de estender esta e outras percepções e valores aos educandos. Esse mesmo fazer educacional, associado ao contexto histórico cultural da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Virgílio Távora, em qual leciono há 10 anos, é que se desenha essa pesquisa, como forma de contribuir para a extensão de outras práticas educativas agregadas ao patrimônio cultural de Barbalha com o fito de garantir a continuidade existencial de seus lugares e memórias.

Ao tratar a EP na escola, considerando o contexto histórico da cidade de Barbalha, valendo-se de conhecimentos construídos nesse campo do saber, escolhemos a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Virgílio Távora como espaço mediador desta pesquisa. A trajetória de ações desenvolvidas pela referida escola no campo temático em estudo, bem como suas contribuições educacionais para a educação barbalhense, foram alguns dos critérios considerados na escolha. Ademais, o fato de a pesquisadora integrar o corpo docente da referida instituição, assegura as informações citadas e possibilita maior articulação investigativa.

Esse pensar a EP como um processo propulsor do desenvolvimento crítico e social, inerente ao exercício da cidadania, capaz de repercutir na preservação reflexiva e consciente dos espaços de memória da cidade e considerando o espaço escolar como espaço de grande diversidade cultural é que possibilitou a elaboração de perguntas norteadoras para este trabalho: Quais concepções acerca de educação patrimonial norteiam a Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Virgílio Távora? Quais os aprendizados e as percepções produzidas no campo da EP que contribuem para a salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha? Como a escola articula pedagogicamente as práticas de EP com o patrimônio local? Como contribuir pedagogicamente para o campo da EP na cidade de Barbalha - CE?

Outras perguntas poderiam e ainda podem ser realizadas, mas foram essas que ajudaram na elaboração de um objetivo-geral para esta pesquisa, que nesse caso constitui-se por analisar as contribuições das ações de Educação Patrimonial desenvolvidas na E. E. M. T. I. Virgílio Távora no fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha-CE. Deste, seguiram-se os objetivos específicos seguintes: 1)Mapear as concepções acerca de educação patrimonial produzidas pela Escola Ensino Médio e Tempo Integral Virgílio Távora, ou seja, alunos e professores; 2)Entender como a escola articula pedagogicamente a interação entre a escola e o patrimônio cultural local; 3)Sistematizar os aprendizados e percepções produzidos no campo da EP que desvelam as identidades socioculturais relativas ao fortalecimento da memória e pertencimento local; 4)Contribuir para o trabalho docente no campo da educação patrimonial por meio da produção de um recurso didático pedagógico que possa ser utilizado nas escolas de Barbalha.

Assim, seguindo essa linha de pensamento, os caminhos percorridos para atingir os objetivos propostos estão organizados em três capítulos. No capítulo 2, propomos contextualizar a inserção do patrimônio dentro das política públicas brasileiras, desde a sua

formação étnico-cultural, no período da colonização, passando pelos principais espaços de tempo, que levaram a interligação do patrimônio com a educação.

Nesse interstício temporal, foi possível acompanhar as diferentes concepções de EP que se conceberam, desde o seu caráter inicialmente, civilizatório, “*alfabetização cultural*”, até o surgimento da valorização da diversidade cultural e das concepções político-pedagógicas de caráter dialógico e transformador. A evolução das concepções sobre esse campo de conhecimento acompanharam as definições e conceitos que se fundiam na gama de documentos, leis, biografias e temas afins que integraram essa parte da pesquisa e permitiram contrapor as concepções apresentadas pelos participantes. Inclui-se ainda a trajetória organizacional do Iphan e a sua atuação até os dias atuais. Ajudaram a fundamentar esta parte da pesquisa, autores como Oliveira (2019), Florêncio (2019), Scifioni (2017) e Brandão(1996).

No capítulo 3, abordamos a interface entre a educação e o patrimônio cultural que remetesse a cidade de Barbalha e mais especificamente a E. E. M. T. I. Virgílio Távora. Em diálogo com as concepções apresentadas, estabelecemos relação entre a cidade, a região do Cariri e o Estado do Ceará, mobilizando-nos a conhecer as ações desenvolvidas pelas gestões e órgãos responsáveis no que concerne à preservação patrimonial. Nesse intercâmbio descobrimos que não há uma organização de ações estruturadas específicas para a educação patrimonial nas escolas de ensino médio do Ceará, como também, ainda não existe em Barbalha essa organização por parte da gestão cultural do município. Fato que evidenciamos em diálogo com o secretário responsável pela pauta, mas este já sinaliza para mudanças positivas.

Concluimos esse capítulo apresentando a E. E. M. T. I. Virgílio Távora, o seu contexto social, educacional e histórico em relação à EP, por meio de visitas e pesquisa ao acervo documental e fotográfico da escola, bem como através de conversas com o núcleo gestor.

No capítulo 4, apresentamos a pesquisa na prática e suas análises, nosso intuito foi compreender como a E. E. M. T. I. Virgílio Távora, sob a representatividade de ex-alunos e professores das áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas, desenvolvem ações de EP em diálogo com os patrimônios locais e quais os impactos que estas produzem, na forma de percepções e aprendizados, para o fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha.

Para a coleta de dados, realizamos grupos focais on-line síncronos, por meio da plataforma digital Meet, com ex-alunos da E. E. M. T. I. Virgílio Távora, os quais cursaram todo o ensino médio na referida escola entre os anos de 2016 á 2018, marco temporal estabelecido para análise da escola. Alicerçada na dimensão qualitativa, para os professores, utilizamos questionários com perguntas abertas e fechadas, realizados por meio da plataforma digital do Google forms. A utilização de plataformas virtuais para coleta de dados cumpre atender as recomendações do ofício 02/2021 do COPEN/MS, que prevê os procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual, como forma de minimizar a disseminação do vírus da covid-19.

Os insumos produzidos através dos instrumentos de coleta de dados foram analisados a luz de Bardin (2009), seguindo a organização por categorias e subcategorias. Para chegarmos a essa organização, utilizamos a metodologia participante de Brandão (2006), em que o pesquisador se vê como cossujeito da pesquisa, além de (Abreu et al. 2009), (Gondim, 2002) e Gil (1999).

Por fim, terminamos este capítulo, considerando as proposições que fundamentam o Programa de Mestrado Profissional, que se volta para a elaboração de um produto educacional sob a forma de trilhas pedagógicas, como forma de contribuir para o desenvolvimento da prática docente e de maneira geral com a sociedade e com a prática de ações integradas para o desenvolvimento da EP no município de Barbalha.

1 A INSERÇÃO DO PATRIMÔNIO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL

1.1 AS RELAÇÕES DE PODER E TERRITORIALIDADE NA FORMAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL DO BRASIL.

A historiografia oficial, em sua maioria, coloca indígenas e africanos em categorias de subalternidade na formação histórica, social e étnica-cultural do Brasil. Aos índios é reservado um espaço na história, como sujeitos de força para o trabalho ou como rebeldes que facilmente eram vencidos, dominados, escravizados e aculturados; Basicamente, suas contribuições na história serviam para garantir a fluidez dos acontecimentos históricos. Na mesma proporção de marginalização os africanos são percebidos, cabendo a estes, as narrativas da cruel escravidão a que foram submetidos, sendo-lhes omitida sua participação social no Brasil e em sua própria terra.

Esse conjunto de narrativas nacionais que forjam uma participação a-histórica desses grupos sociais na historiografia brasileira decorrem de uma visão eurocêntrica da colonização

européia, que distorcem as identidades coletivas e reproduzem mecanismos geradores de alteridade e subjetividades subalternas. Foram estes discursos de falsas identidades e as memórias oficiais que omitiram as verdadeiras contribuições desses grupos sociais em nossa história e repercutiram em práticas racistas e preconceituosas, que até hoje são pensadas sob a idealização de um “mito de democracia¹”, ocultando destes, traços sociais, culturais e históricos.

Essas abordagens historiográficas que, por tanto tempo, deslegitimaram os povos indígenas e africanos, sob diversos aspectos, incidiram sobre suas culturas reelaborando suas manifestações e ações, no campo material e imaterial, impactando sob seu legado patrimonial. Conforme Regina Abreu (2015):

Na formação das nações modernas, a noção de patrimônio associou-se à ideia de bem coletivo e público expressando um tipo de sociedade como coletivo de indivíduos e indivíduo coletivo. Num primeiro movimento, bens considerados privados e restritos a grupos de elites, notadamente históricos e artísticos, ganharam o estatuto de “bens nacionais”, ou seja, legados de uma coletividade. (ABREU, 2015, p. 10)

Hoje, no século XXI, mesmo diante de inúmeras comprovações científicas de que, tanto os índios como os africanos, tiveram suas participações na história manipuladas sob uma perspectiva de dominação europeia, a linha do pensamento abissal², desde a colonização, insiste em permanecer sobre suas culturas, a fim de sustentar a hegemonia do patriarcado ainda vigente e continuar a invisibilizar as culturas tidas como “outras”.

Nesse sentido, voltamos nossos estudos nesse tópico para os impactos étnico-culturais oriundos dos conflitos culturais e territoriais decorrentes do projeto colonizador, legitimado

¹ A democracia racial, também chamada de democracia social ou democracia étnica foi um fenômeno sociopolítico surgido no Brasil em meados da década de 1930. Ainda que não tenha feito uso da nomenclatura propriamente dita, o conceito de democracia racial foi introduzido por Gilberto Freyre em sua obra intitulada *Casa-grande & Senzala*, publicada em 1933. O conceito se baseava na crença de que as relações entre escravos e senhores eram cordiais, e descrevia as relações raciais no Brasil como algo pacífico e amigável. Alguns estudiosos consideraram que o Brasil era um país livre de discriminação racial e que os brasileiros não faziam juízos de valores com base em etnias. <https://www.significados.com.br/democracia-racial/>

² Termo empregado por Boaventura de Sousa Santos para argumentar que as linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria portanto estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal”. Ver Santos, Boaventura de S., *Para além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Revista Crítica de Ciências Sociais. 78, out. de 2007.

pelo catolicismo. Neste, os indígenas lutaram bravamente para manter sua identidade e costumes, os relatos de passividade e obediência se esbarram na realidade de lutas e de simulação de incorporação da cultura ocidental, configuradas como estratégias de resistência e de atendimento a oscilação de leis, que em momentos amparavam e em outros instigavam a violência aos índios (ALMEIDA, 2019).

Os africanos, por sua vez, ao serem trazidos para o Brasil de forma criminoso e submetidos à escravidão, representavam importante força de trabalho e conhecimento. Isso porque os portugueses já tinham conhecimento da dimensão tecnológica de tal população, sendo esta imprescindível para a formação espacial pretendida. Como nos sinaliza Cunha Junior (2010, apud Silva, 2019), que “Portugal possuía relações comerciais com territórios africanos, tendo forte influência dos povos Mouros, antes e durante o escravismo criminoso”. Os colonizadores sabiam da importância dos conhecimentos afros para o desenvolvimento das colônias, tendo em vista a necessidade de uma mão de obra “preparada”.

Assim, a forte presença das culturas, negra e indígena, em nossa formação cultural e territorial é facilmente percebida na materialidade e nos fazeres culturais, desde o período da colonização, como forma de resistência e luta por ressignificação histórica. Muitos dos ofícios e costumes incorporados à cultura brasileira descendem dessas culturas e de suas confluências, como o trato com a arquitetura, a criação de gado, a produção de artefatos de couro, que muitos afirmam ser de origem portuguesa, bem como diversos pratos da nossa culinária, danças, músicas, a ancestralidade e os espaços existentes e diversos do nosso território.

Essa miscigenação brasileira é definida por Darcy Ribeiro (2015, p.17) como a confluência entre índios, negros e brancos, a qual o autor relata acontecer “sob a regência dos portugueses, em que matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo³”. Por sua vez, esse ideário de nação que surge da mestiçagem entre as raças em questão, acaba por minimizar a dominação violenta provocada pela colonização e atribui um mito de democracia racial que só dificulta o diálogo no campo étnico-racial no país e incide, inclusive, sobre o patrimônio.

³Em *As Américas e a Civilização* (1970), o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) definira *Povos-Novos* como povos que se constituíram “pela confluência de contingentes profundamente díspares em suas características raciais, culturais e linguísticas, como um subproduto de projetos coloniais europeus” (RIBEIRO, 1983, p. 92). Darcy Ribeiro, *As Américas e a Civilização: Formação histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. Petrópolis: Vozes, 1983.

A atmosfera simplista com que o racismo estrutural⁴ é pensado e romantizado no Brasil é fruto desta colonização criminosa de formação cultural, onde os espaços de poder insistem em negar existir na contemporaneidade no intuito de manter a inferiorização dos negros e indígenas e garantir a perpetuação do projeto de Estado capitalista de uma identidade nacional eurocêntrica branca e elitista.

Importa reter dessa discussão, que o sistema de colonização ao qual o país foi submetido, fato histórico que instaura uma nova relação da sociedade com o território, deflagrando transformações de múltiplos níveis de sua existência sociocultural, é segundo Oliveira (2004), um importante construto dentro do contexto de territorialização do espaço brasileiro e de melhor incorporação das relações etnicamente diferenciadas. O autor assim a definiu:

“O que estou chamando aqui de processo de territorialização é precisamente o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – nas colônias francesas seria “a etnia”, na América espanhola, “as reducciones” e “resguardos”, no Brasil “as comunidades indígenas” – vem se transformando em uma coletividade organizada, formando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e o meio religioso).” (OLIVEIRA, 2004, p. 24)

Dessa forma, podemos dizer que o processo histórico de colonização do Brasil trouxe impactos interculturais e étnicos à formação patrimonial nacional, que só começa a ser percebido ao longo do processo de construção de Estado-nação e na invenção do próprio conceito de Brasil em meados do sec. XVIII, como veremos a seguir ao adentrarmos o período imperial. No entanto, reiteramos a necessidade de reflexão dessa conjuntura de silenciamento étnico-cultural e epistêmico que colonizou o Brasil, bem como a desconstrução de uma identidade nacional única para uma educação patrimonial dialógica e decolonial.

1.2 A NOÇÃO DE PATRIMÔNIO NO IMPÉRIO

O período imperial em termos históricos e sociais foi um período marcado por diversas revoltas sociais. A maior parte em protesto às péssimas condições de vida, alta de impostos, autoritarismo e abandono social das camadas populares, além de conflitos envolvendo países vizinhos e o fim de alianças. No entanto, com a vinda da família real muitas coisas

⁴ A luz de Silvio de Almeida (2019, p. 33), o racismo estrutural seria “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.”

aconteceram como a criação da Imprensa Régia, o primeiro Jornal (Gazeta do Rio), a Biblioteca Pública, Jardim Botânico, a primeira revista (Ensaio Literatura) e a primeira revista carioca (Patriota). Além da abertura dos portos que trouxe novas possibilidades de contatos em especial a França (CAMARGOS, 2018). Todavia, no século XIX, precisamente no período imperial, não existiu de fato a conceituação de patrimônio, mas partindo da premissa de ser um conceito socialmente construído, alguns acontecimentos e perspectivas desse período ajudam a compreender a perspectiva histórica da sua trajetória e a relação desta com a própria “invenção” do Brasil (MARCELO, 2013).

Com base nos estudos do historiador Hernan Venegas Marcelo (2013) acerca da noção de patrimônio no Brasil império, este foi um período de amadurecimento para a construção do conceito de patrimônio e do próprio nome Brasil. Não existiram preocupações efetivas de preservação e valorização do patrimônio, houve preocupações na conservação de monumentos e da arte colonial. Conforme o autor: “As referências a Portugal, na sua condição de metrópole do Brasil, não podem ficar ausentes do balanço histórico que se quer conformar o qual se justifica, historicamente, pela introdução no direito lusitano da proteção ao acervo de arte antiga e aos monumentos de valor histórico” (MARCELO, 2013, P.02).

A invenção do Brasil é vista pelo autor sob dois aspectos, o primeiro que diz respeito a gênese de uma nação civilizada diante das outras nações, em que inicialmente D. João VI procura criar, frente às contradições socioeconômicas do momento, uma nação herdeira das tradições luso-cristãs, que representasse a continuidade da monarquia bragantina e a civilização da ex-colônia portuguesa perante a sociedade Europeia.

Nesse intuito, chega ao Brasil a chamada “missão francesa” composta por artistas e artífices, que na visão do imperador, segundo Schwarcz (2008) teria a seguinte intenção:

ao bem comum, que provém aos meus fiéis vassallos, de se estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens (...) fazendo-se, portanto, necessário aos habitantes o estudo das Belas-Artes.” (SCHWARCZ, 2008, p. 208)

Embora a produção artística tivesse importante representatividade, o estilo neoclássico e os traços coloniais não foram suficientes para constituir o patrimônio luso-brasileiro e genuíno da nova nação brasileira. No entanto, a imagem de civilização diante do mundo ocidental havia sido alcançada e difundida através da fotografia, considerado um importante meio de transmissão da ideia de civilidade pretendida, a exemplo a cidade do Rio de Janeiro.

A construção da memória fotográfica teve o apoio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado por D. Pedro II em 1838, tendo importante participação no ideário de nação independente a que se almejava. O instituto representou um grande passo de incentivo à pesquisa, sobretudo com as doações valiosas para o desenvolvimento do órgão feitas pelo imperador. Mesmo assim, do ponto de vista legal não existiram políticas públicas de preservação patrimonial; Mas isto não significa que não houve medidas para preservar a integridade das construções, como se comprova com decreto de D. Pedro I ao mandar executar o referido ao Código Criminal de Brasil, em 1830, capítulo IV, que mesmo não sendo um documento legal configura-se como cuidado aos bens culturais:

“Destruição ou danificação de construções, monumentos e bens públicos”, artigo 178, previa-se multas em dinheiro e penas de prisão para quem destruísse “monumentos, edificios, bens públicos ou quaisquer outros objetos destinados à utilidade, decoração ou recreio público (Soeiro, 1972, p.267 apud MARCELO, 2013, p.4)

Retomando a ideia de “invenção do Brasil”, apontamos como segundo fator “a produção escrita de importantes intelectuais dos oitocentos”, fenômeno que reconhece o patrimônio de forma subjetiva quando identificam nas entrelinhas da produção escrita memórias históricas do Rio de Janeiro. A capital foi o cenário onde transitaram muitos desses intelectuais que escreveram as páginas de importantes revistas, como a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, órgão oficial de difusão de informações do império, parte do projeto de unificação da nação. A apresentação dos monumentos, igrejas, praças, ruas e personalidades foram alguns dos temas de publicações da revista como forma de “enobrecer o passado do regime monárquico em terras das Américas e limpar de suas origens todo vestígio de atraso e barbárie” (Ibidem, p. 04).

Dessa forma, podemos inferir que durante o século XIX, no período do segundo reinado (1840-1889) não houve preocupação com a institucionalização do patrimônio cultural, todas as preocupações se voltavam para produzir uma imagem de civilização para o Brasil. No entanto, na segunda metade do século XIX alguns postulados de letrados da época evidenciam ter havido espaço para assuntos relacionados à herança física e visível advinda desse projeto civilizatório: os monumentos históricos. Conforme nos apresenta Marcelo (2013), estes poderiam ser pensados sob três formas:

A primeira delas pertence ao período prévio à criação do IHGB e caracteriza-se pelo resgate de memórias históricas da Igreja Católica no Brasil da qual Monsenhor José de Souza Pizarro e Araújo (1753-1830) é seu representante. Uma segunda forma de pensar o patrimônio no século XIX, mais artística do que histórica, corresponde aos artigos de Manoel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879). A ele se atribui as primeiras ideias teóricas sobre a arte no Brasil e a intenção de encontrar as raízes genuínas dela em tempos de domínio colonial lusitano. Há ainda uma terceira maneira na construção do conceito de patrimônio relacionada com o resgate memorialístico da cidade do Rio de Janeiro através de crônicas publicadas em jornais da época, escritas por Joaquim Manoel Macedo (1820-1882) e Manoel Duarte Moreira de Azevedo (1832-1903). (MARCELO, 2013, p. 05)

Os escritores acima citados são dos principais intelectuais dessas formas de pensar o patrimônio, capazes de perceber as nuances de sentido que havia nos bens culturais para além das intenções de civilização. Foram eles: Monsenhor José de Souza Pizarro e Araújo, Manoel de Araújo Porto-Alegre, Joaquim Manoel de Macedo e Manoel Duarte de Azevedo. Esses autores enxergavam a história e a identidade da nação nos monumentos e lugares da cidade do Rio de Janeiro. Eles percebiam os significados e símbolos invisíveis ao olhar da civilização que funcionavam como depositários de tradições, lendas e histórias que prendiam seus leitores ao passo que ajudavam a construir o patrimônio brasileiro.

Em relação às formas de pensar apresentadas, podemos resumidamente dizer que as duas primeiras abordam monumentos e arte, sobretudo as religiosas, principais elementos de ideário de civilização, enquanto que a terceira ganhou uma ampliação no número e na tipologia das edificações, não só religiosas, mas também civis e militares.

Por fim, são inúmeras precisões historiográficas presentes nas produções escritas desse período que apontam para as noções de patrimônio, que por sua vez remetem ao próprio conceito de Brasil. Falo das referências feitas pelos letrados aos monumentos históricos, as quais reforçavam autênticos traços de civilidade brasileira ao trazer em seus escritos perspectivas da origem histórica da arte e cultura desde o Brasil colonial.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS PATRIMONIAIS E EDUCACIONAIS NA REPÚBLICA

O período do Brasil república traz alguns acontecimentos históricos que ainda são reflexão do período imperial, embora hoje reproduza o desejo de uma identidade nacional contextualizada a valorização dos povos originários. A construção de uma nova identidade para o Brasil traduzia-se, em parte, nas políticas públicas em construção e no ideário nacionalista que invadia o país frente à revolução industrial e após a barbárie da segunda

guerra mundial.

A organização educacional que começava a ser desenhada articulava-se às preocupações culturais e preservacionistas da época. Essa relação entre educação e patrimônio sempre estiveram presentes em diversos momentos da história brasileira. Seja na introdução da escolarização massiva no Brasil e na América latina, ou na instituição das lógicas que “engendraram” as políticas para o patrimônio cultural, histórico e artístico (SILVA, 2016, p. 01).

É nesse período que o conceito de patrimônio ganha corpo e espaço, sobretudo com o surgimento das políticas culturais de patrimônio em 1930, as quais emergem a partir da iniciativa do Estado em assumir um papel proeminente na formulação de uma concepção oficial de cultura, voltada para a construção de uma ideia de nação (MORAIS, 2016).

No começo do século XX, o sistema de ensino estruturava-se em meio a conflitos e manifestos que buscavam a democratização de acesso à educação formal. O Manifesto dos Pioneiros da educação⁵, em 1932, foi muito expressivo neste contexto. Dentre suas consequências, interessa-nos o fato do nacionalismo insurgir na educação na forma de conteúdo cívico e de importante elemento de formação cidadã da população, necessária ao projeto de modernidade que se almejava para o país. Instruções cívicas foram incorporadas ao currículo escolar como forma de instalar de vez o nacionalismo na sociedade, incultindo valores culturais determinados pelas dinâmicas de poder. Esse novo aspecto na educação abriu espaço para EP, que mais a frente surge como interesse a diversos fins políticos, ideológicos e de pertencimento.

Anterior à década de 30, a semana de arte moderna de 1922 já trazia o pensamento de nacionalidade em seus intelectuais representantes. Preocupavam-se em resgatar as raízes históricas da cultura brasileira como forma de modernidade. Os modernistas buscavam uma renovação social artística que integrasse elementos naturalistas. Ou seja, uma ruptura com o passado de tradições clássicas, que integrasse nosso pensamento e arte, a nossa paisagem e brasilidade autênticas.

No bojo intelectual do movimento modernista, destacamos Mário de Andrade,

⁵ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>

defensor da valorização e preservação dos bens culturais por meio da educação e autor do anteprojeto para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, já apontava para a relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens. Como ele mesmo pontua: “Defender nosso patrimônio histórico, artístico e alfabetização. Não disseminados organismos outros que salientem no povo o valor e a glória do que se defendeu, tudo será letra morta, gozo sentimental e egoístico de uma elite. E a defesa jamais será permanente e eficaz.”(DUARTE, 1977, p.153)

No entanto, Chuva (1998) pontua que na realidade o anteprojeto apresentado por Mario de Andrade foi profundamente “alterado”. A proposta original trazia uma classificação octogonal ao termo arte de forma organizada e com o conceito de patrimônio abrangendo bens materiais e imateriais. A educação vinculava-se ao projeto como uma forma de transmissão de informações sobre os bens legitimados pelo Estado, como forma de incutir cultura ao povo brasileiro. A práxis proposta dialoga com a perspectiva museológica inserida nesse contexto da história, em que “a difusão da arte nacional seria uma prática de caráter educativo” (SIVIERO, 2015).

As três décadas que se seguiram (40,50,60), sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade no IPHAN, conhecida como a “fase heroica”⁶ da instituição, tiveram essa mesma prática educativa preservacionista como norte para as ações de educação para o patrimônio, sendo entendida, por alguns autores, como práticas de educação patrimonial de caráter informativo.

Tais práticas assemelham-se às definidas por Paulo Freire como “educação bancária”:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 67)

Em resumo, os trinta primeiros anos de administração do IPHAN, então chamado de

⁶ A expressão “fase heroica” designa o período de trinta anos em que o IPHAN foi presidido pelo bacharel em Direito, jornalista e funcionário do alto escalão da administração pública Rodrigo Melo Franco de Andrade (Belo Horizonte, MG, 1898 – Rio de Janeiro, RJ, 1969). Com a criação de um Conselho Consultivo e o apoio de uma rede de colaboradores recrutada entre parte dos principais intelectuais modernistas, a política federal de preservação nesses anos se ancorou, sobretudo, na instrução de processos de tombamento de núcleos urbanos, edificações isoladas e bens imóveis, sob o amparo legal do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. É desse período o número mais expressivo de bens acautelados pelo órgão, com particular destaque para a arquitetura religiosa, civil e militar, de estilo barroco. A respeito do assunto, ver FONSECA (2005) e MEC/SPHAN/FNpM (1980).

DPHAN, voltaram-se principalmente à atividade em favor dos bens culturais isolados, os quais foram estudados, documentados, consolidados e divulgados. A sensibilização da sociedade a cerca da necessidade de preservação do patrimônio nacional e do tombamento de núcleos e bens móveis ocorreu por meio de jornais, propagandas, iniciativas educacionais e culturais, da criação de museus e apresentação técnica tiveram de ser empreendidas de forma permanente. Uma vez que, a urbanização colocava em risco a derrubada de sobrados, edifícios e espaços de significado patrimonial. Podemos dizer que essa foi uma fase de reconhecimento e tombamento, sobretudo arquitetônico devido ao abandono de parte desses bens pelo poder público desde o período imperial. Assim, a grande quantidade de bens culturais registrados e a ênfase dada às ações de conscientização da sociedade renderam ao órgão prestígio internacional ao fim dessa primeira fase.

Ademais, a ideia de associação do patrimônio aos órgãos educacionais sempre existiu e segundo Maria Cecília Londres Fonseca, dificuldades financeiras e de pessoal do IPHAN instigavam ainda mais essa necessidade:

A responsabilidade pela tarefa de difundir o conhecimento e os valores a esse patrimônio - ainda hoje tão pouco apropriado pela população brasileira - cabia, como então reconhece o diretor do SPHAN, prioritariamente a própria instituição, que, no entanto, não tinha recursos financeiros e humanos minimamente suficientes para cumprir suas múltiplas atribuições em um território tão extenso. A simples tarefa de identificar os possíveis de serem protegidos era hercúlea, pois não podemos esquecer que na primeira metade do século XX as tecnologias de documentação eram bastante limitadas se comparadas ao arsenal de que dispomos atualmente. Nesse sentido, observou Rodrigo Melo Franco de Andrade, “são que se apelar igualmente para a cooperação decidida dos órgãos de finalidade educativa”. (FONSECA, 2012, p.18-19)

Diante dessa conjuntura patrimonial apresentada, convém ressaltar, que a participação de intelectuais modernistas na administração pública federal ocorreu só após a revolução de 30, quando o governo Vargas começava a estruturar o Estado em ministérios. Fazia parte do projeto do novo governo, que almejava criar uma imagem positiva do Brasil para o exterior e estabelecer uma identidade nacional.

Para esse intento, Vargas enfatizou a cultura, no sentido de reduzir os diferentes contextos regionais brasileiros em apenas um, que atendesse a todo o território. Valeu-se ainda de outros instrumentos, como o catolicismo, a educação, a propaganda o patrimônio. Esse objetivo transformou-se no maior do governo e refletia na criação de órgãos de gestão, nas relações políticas e nas ações que abordavam os referidos instrumentos. Dentre estas,

apontamos a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), que teve a frente Gustavo Capanema, o qual solicitou a Mário de Andrade a elaboração do Anteprojeto de criação do SPHAN, documento já mencionado.

A atuação de Capanema como ministro reverberou no campo do patrimônio através da preservação do patrimônio religioso católico, fruto dos acordos entre Vargas e seus agentes políticos, no sentido de atingirem segmentos dominantes da sociedade para alcançar seus objetivos. Assim, firmou-se com a igreja católica um acordo de implantação do ensino religioso nas escolas de ensino primário e secundário. A difusão no catolicismo nas escolas implicava diretamente na atuação do SPHAN e na valorização e preservação do patrimônio não só ligados à igreja católica, mas a outras simbologias que também remetessem ao ideário de nação pretendido. Daí a necessidade de registrar e reconhecer nesses patrimônios, os valores históricos presentes.

Essas valorizações podem ser percebida nos processos de preservação, ao se priorizar edificações que simbolizavam a hegemonia destes grupos: construções militares – fortificações -, Igrejas Barrocas, bem como sobrados e casas grandes das fazendas centenárias, exemplares da arquitetura colonial. Os ideais engrandecidos pelo governo ficavam claramente demonstrados na escolha e na quantidade de bens tombados, de acordo com suas características arquitetônicas históricas. (VIANNA, 2019, p. 08)

Em uma perspectiva crítica a cerca do Estado Novo, Londres (2005), chama atenção para dois lados da atuação do governo sob os intelectuais:

Se por um lado, o Estado Novo suprimiu a representação política e instaurou a censura, por outro, ao assumir a função de organizador da vida social e política, abriu espaço para os intelectuais, tanto para os que assumiram claramente a função de ideólogos do regime, como para aqueles que, sem aderirem, e até demonstrando reservas quanto ao novo governo, viram no processo de reorganização do Estado uma possibilidade de participarem da construção da nação. (LONDRES, 2005, p. 85)

Cabe ressaltar que até se chegar à criação do IPHAN⁷ em 1937, muitos estados

⁷ O Iphan teve diferentes nomenclaturas ao longo de seus quase 80 anos de existência: inicialmente Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), tornou-se Diretoria (DPHAN) em 1946 e Secretaria em 1979 (SPHAN). Ainda em 1979, criou-se o sistema SPHAN/Pró-Memória, com a incorporação da Fundação Nacional Pró-Memória à estrutura da secretaria. Em 1981, manteve a sigla, mas tornou-se subsecretaria, voltando a ser Secretaria com a criação do Ministério da Cultura, em 1985. Em 1990, foi substituído pelo Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural (IBPC), passando à categoria de instituto e à sigla Iphan que permanece hoje. Cf. Iphan, 2009.

brasileiros já adotavam medidas de organização da defesa dos seus acervos históricos e artísticos no âmbito estadual e alguns intelectuais até apresentaram propostas de projetos de lei ao congresso nacional e à câmara de deputados para que houvesse amparo federal ao patrimônio nacional. Minas Gerais foi o primeiro Estado a dotar medidas de preservação patrimonial por iniciativa do então presidente estadual Mello Viana em 1924, com a criação de uma comissão para estudar o assunto e sugerir medidas. Na sequência, a Bahia, sob a liderança de Francisco M. Goís Calmon inicia a organização da defesa do acervo histórico e artístico do Estado através das leis estaduais N^{os}: 2.031 e 2.032, de 8 de agosto de 1927, regulamentadas pelo decreto 5.339, de 6 de dezembro do mesmo ano, criando a Inspetoria de Monumentos Nacionais anexa à Diretoria de Arquivo público e Museu Nacional. Servindo de modelo ao estado de Pernambuco que desenvolveu a mesma organização um ano depois (IPHAN, 1980).

Nesse interstício de tempo, houve outras iniciativas e reivindicações de tornar a preservação do patrimônio nacional oficial na constituição brasileira. Destacamos, em 1933 a criação da primeira lei federal sobre o assunto: o decreto N^o: 22.928, que eregia a cidade de Ouro Preto em monumento nacional. O estado de Minas Gerais passou a simbolizar o berço da civilização brasileira, além de enaltecer a tradição nacional por meio do barroco, antes considerada uma arte rebuscada e rude. Além disso, representava um passo importante à implantação do tema à constituição, fato ocorrido em 1934 com a promulgação da nova carta fundamental do Brasil, em seus artigos 10 e 148:

Art 10 – Compete concorrentemente à União e aos Estados:

I – velar na guarda da Constituição e das leis; II – cuidar da saúde e assistência públicas; III – proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte; [...].

Art. 148- Cabe á União, aos Estados e Municípios favorecer e animar o desenvolvimento, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e artístico do país, bem como prestar ao trabalho intelectual. (IPHAN, 1980, p. 11)

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o texto da nova constituição, promulgada em 1946, capítulo II, artigo 178, estabelecia normas da educação e da cultura: “as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artistico, bem como os monumentos naturais , as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sobre a proteção do poder público.”

Nessa direção, a criação do IPHAN e o seu desenvolvimento e estruturação ao longo do tempo demarcam as ações no campo do patrimônio do Brasil, as quais associadas à

educação integram as ações de educação patrimonial. Em suma, podemos dizer que a educação sempre esteve presente nas políticas preservacionistas brasileira, mas sendo tratada como uma atividade “complementar” (Oliveira, 2011), mesmo sendo fundamental às diversas ações desenvolvidas pelo IPHAN, repercutindo em ações pontuais e desvinculadas da realidade de muitas comunidades e tornando-se emergencial no campo do patrimônio atual.

1.4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O IPHAN

Neste tópico, abordaremos a continuidade das transformações ocorridas no campo do patrimônio que reverberaram nas políticas de educação patrimonial, bem como a funcionalidade do IPHAN como órgão responsável pela sensibilização e promoção de ações relativas ao tema em uma trajetória que passa pelo contexto de repressão da ditadura militar, chegando à conjuntura atual de estruturação do referido órgão.

Os ideais de Segurança nacional do período da ditadura militar buscavam reprimir os movimentos populares e artísticos que cresciam desde a década de 50 e início da década de 60. É nesse período que temos maiores investimentos nos serviços de propaganda e de telecomunicação como forma de criar uma representatividade nacional positiva para o governo, os quais, de acordo com Ortiz (1985) contribuíram para a construção da “indústria cultural⁸”, termo bastante discutido no contexto das políticas culturais. Nele, a televisão se expandia como um eficiente veículo de “cultura de massa⁹”.

Foi em meio ao regime ditatorial inaugurado em 1964, que o Estado passou a atuar sobre o campo das políticas culturais, “não apenas como repressor, mas também como organizador da cultura” (FONSECA, 2009). Houve bastante incentivo através de ações e da criação de órgãos e conselhos que até hoje estão ativos. Destacamos a criação do Conselho Federal de Cultura (CFC) em 1966, o Instituto Nacional de Cinema (INC) em 1967 e a EMBRAfilme, criada em 1969. Expandir as expressões culturais do país, de forma nacional e internacional, tratava-se de uma estratégia do governo de controlar as atividades sociais e expandir a produção e o consumo cultural.

⁸ Conceito criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), expoentes da Escola de Frankfurt, a fim de pensar a questão da cultura no capitalismo recente. Ortiz (1988) formula a hipótese de que a “indústria cultural” ocorreu no Brasil de forma plena nos anos de 1960 e 1970, acompanhada da modernização da sociedade brasileira sob um regime autoritário. Partindo de uma tese central “A moderna tradição brasileira” seria o advento de uma cultura popular de massa. ORTIZ, R. A moderna tradição brasileira: Cultura Brasileira e a Indústria Cultural. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.

⁹ Segundo Ortiz, a cultura de massa é resultado da cultura contemporânea, que submetida a mercantilização não precisaria mais se apresentar como arte, mas como um negócio de produção em série de mercadorias culturais, em geral, de baixa qualidade. Ibidem

Nesse contexto, o Iphan, em 1967 dava continuidade às ações de patrimonialização e tombamento que já vinham sendo desenvolvidas pelo órgão. Iniciava-se a fase dirigida por Renato Soeiro, de 1967 á 1979, período de estruturação do órgão. Neste, destacamos o decreto de Lei Nº: 66.967, de 27 de julho de 1970, que dispunha sobre a organização administrativa do ministério da educação e cultura e no seu artigo 14 transforma a diretoria do patrimonio histórico e artistico em instituto (IPHAN). A lei 6.292 de 15 de dezembro de 1975 tornou os tombamentos e seus cancelamentos dependentes de homologação do ministro da educação e cultura e a portaria 230, de 26 de março de 1976, aprovou o regimento interno do Orgão.

A maior preocupação dessa fase foi a preservação patrimonial de conjuntos, nos municípios e sítios históricos, tendo em vista o crescimento acelerado da industrialização e a valorização desses espaços diante da abertura de outros polos econômicos como o turismo. O novo modelo desenvolvimentista atrelou o nacionalismo aos valores de modernização, que conforme Fonseca (2009) levou o IPHAN a tensões ideológicas e práticas dentro da instituição:

As reflexões para a preservação desse modelo de desenvolvimento repercutiram não apenas no nível simbólico – na medida em que essa ideologia se contrapunha a continuidade e á tradição – como nos aspectos culturais e sociais – devido ao intenso processo de migração para as capitais e a valorização do solo urbano, desarticulando processos de preservação do patrimônio, tanto o edificado como o imaterial. (FONSECA, 2009, p. 141)

Na verdade, o IPHAN deveria saber relacionar á sua prática o valor cultural e o valor econômico, e não apenas tentar convencer autoridades e a sociedade da necessidade de se preservar valores culturais como interesse público, como já vinham fazendo anteriormente. Essa preocupação de revitalização e preservação, sobretudo de cidades de grande valor patrimonial, levou outros setores do governo federal e estatal a envolverem-se na política de preservação, resultando na criação do Programa das Cidades Históricas (PCH), em 1973. Fruto da parceria entre o ministério do planejamento, do Interior, da Indústria e Comércio, ficando evidentes os interesses econômicos incultidos no novo programa.

Uma abordagem sumária das ações do Instituto no período permite desde logo vislumbrar a possibilidade de traduzir processos políticos – que o Instituto e seu conselho consultivo formularam um conjunto de ideias de que a proteção aos conjuntos deveria ser a guia-mestra na formulação e implementação das políticas

públicas relacionadas ao patrimônio. Em diversos documentos resultantes deste tipo de abordagem, apareciam observações que, de um lado, destacavam a industrialização de regiões até então abandonadas, a forma como a abertura de estradas contribuía para promover o acesso a áreas afastadas, falava-se da existência de um país novo, próspero, em constante transformação; dotado, enfim, de imensos recursos potenciais, com uma população em rápida expansão e uma cultura original, gerando com isso aumento da demanda populacional, assim com a difusão do turismo (SPHAN, 1980, p.32)

A chegada do desenvolvimento fez com que houvesse uma intersectorialidade no governo. Isso por que surgiu a necessidade de conciliar o desenvolvimento urbano das cidades com a preservação de valores tradicionais. Significava também um caminho para a descentralização da política de preservação do patrimônio cultural, representando maior envolvimento dos governos estaduais e posterior benefício.

Em seguida, em 1975, é criado o Centro Nacional de Referência Cultural, sob a direção de Aloísio Magalhães¹⁰, que em 1979, tornou-se diretor do IPHAN, agora organizado pela fusão entre as três instituições IPHAN/PCH/CNRC. Criando uma nova estrutura: um órgão normativo – a secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e o órgão executivo – a Fundação Nacional Pró-Memória (FONSECA, 2009).

O CNRC surgiu das discussões sobre os sentidos e a preservação de bens culturais diante do cenário de desenvolvimentismo econômico do país. A principal preocupação do grupo de trabalho a frente do órgão foi à valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade (IPHAN, 2014). Além disso, dentro do contexto histórico de autoritarismo, o CNRC fazia parte das ações de reorganização institucional que o país passava, a qual ocorria de forma paralela à nova forma política que se consolidava pelos idos da década de 1970.

A diversificação na esfera cultural se intensificou nessa década, expondo mais nitidamente os conflitos internos ao campo, que se tornaram mais explícitos com a classificação dos setores culturais em duas vertentes: a executiva e a patrimonial. Embora o campo cultural caminhasse na direção da conquista de sua autonomia no âmbito das políticas públicas, alcançando esse status em 1985, com a criação do Ministério da Cultura e com o reconhecimento de sua importância pela Constituição de 1988, essa condição não era ainda estável, o que ficou demonstrado pela extinção do ministério cinco anos depois, no contexto do primeiro governo eleito

¹⁰ Aloísio Sérgio Barbosa de Magalhães (Recife, PE, 1927 – Pádua, Itália, 1982) foi pintor, designer, gravador, cenógrafo, figurinista. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco, obtém bolsas do governo francês e norte-americano para se aperfeiçoar nas áreas de museus e artes gráficas. Em 1960, volta ao Brasil e abre um escritório voltado à comunicação visual e desenho industrial e realiza projetos para empresas e órgãos públicos. Com o prestígio amealhado junto à figuras de destaque do governo federal, é nomeado, em 1979, diretor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e, no ano seguinte, presidente da Fundação Nacional Pró-Memória. MAGALHÃES (1985).

democraticamente. A trajetória do IPHAN acompanhou esses movimentos, desempenhando papel central nesse contexto. (THOMPSON, 2015, p.36)

Outro importante Programa de reflexão as ações preservacionistas aliadas à educação foi o projeto interministerial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “Interação entre Educação Básica e os diferentes Contextos Culturais Existentes no País” (Brandão et al, 1996), conhecido como Projeto Interação no contexto das políticas de educação patrimonial. Surgiu como uma extensão das ações do CNRC, tendo como principal finalidade:

Ações destinadas a proporcionar à comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local (BRANDÃO, 1996, p. 293).

Podemos dizer, que o Projeto Interação tratou-se da perspectiva que mais se aproximou da idéia dialógica de EP que temos hoje. Buscava relacionar a educação básica aos contextos culturais diversos que estavam presentes no cotidiano dos alunos. A intenção era aproximar a educação formal à realidade cultural dos estudantes e de suas comunidades de forma crítica e transformadora.

Brandão (1996) aponta que o binômio cultura¹¹ e educação é indissociável. Acertiva que vai de encontro com o pensamento de Paulo Freire acerca do conceito antropológico de cultura, que valoriza cada população e suas manifestações considerando e respeitando suas particularidades. Nessa perspectiva, os alunos conseguem relacionar suas vivências aos elementos que constituem o patrimônio cultural, ao passo que vão se percebendo nela. Assim, é importante ressaltar que as ações fundamentadas nesse caráter já se desenvolviam desde a década de 1970 e influíam sobre o objeto de trabalho do IPHAN.

Nesse período o patrimônio, sobretudo o conceito de cultura, passa a ser visto como “recurso a projetos econômicos, políticos e sociais diferenciados” (SILVA, 2016, p. 13) principalmente a educação, mas agora considerando a pluralidade que mesmo não sendo a ideal do ponto de vista atual e do desprezo com quem de fato faz e compõe a cultura do Brasil hoje. Significou uma ruptura em relação ao fazer educação para o patrimônio proposto anteriormente, voltado para o preservacionismo de patrimônios eurocêtricos e estáticos.

¹¹ Nesse contexto histórico, entendia-se cultura como: (...) processo global em que não se separam as condições do meio ambiente daquelas do fazer do homem, em que não se deve privilegiar o produto – habitação, templo, artefato, dança, canto, palavra – em detrimento das condições históricas, socioeconômicas, étnicas e ecológicas em que tal produto se encontra inserido. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1983 apud BRANDÃO, 1996)

Conforme Silva (2016):

Diversos programas e políticas setoriais passaram a considerar atores e coletivos antes ausentes da representação oficial da política, caso de negros, quilombolas, mulheres, indígenas, comunidades tradicionais, homossexuais, culturas populares, etc. Políticas para a cultura, a educação, a educação integral, os direitos humanos, a igualdade racial e de gênero vão comungando interesses de justiça social, cuja teleologia alcança a reconstrução das relações democráticas, constantes nos movimentos políticos brasileiros desde a luta por redemocratização e intensificados no texto da Constituição de 1988. Assim, respeito à diversidade cultural torna-se uma expressão-síntese de uma democratização cultural, consubstanciada pelo amadurecimento dos aspectos procedimentais da democracia. Embora, como observa Geertz (2001), a diversidade cultural também comporte usos, significações e intencionalidades absolutamente contraditórias. (Ibidem, 2016, p. 12)

É nesse contexto, que segundo Regina Abreu instaura-se a chamada tendência à patrimonialização das diferenças “em que a palavra de ordem, capitaneada pela Unesco, é que, ‘num mundo com tendência crescente à homogeneização protagonizada pelo capitalismo globalizado e neoliberal, é preciso preservar, ou seja: conceder especial atenção à noção de singularidade ou de especificidade local’” (ABREU, 2015, p. 69).

Ademais, a UNESCO por meio da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural e a criação do MEC, então Ministério da Educação e Cultura, contribuiu para a diluição do patrimônio na educação. Vale ressaltar, que essa perspectiva de integrar práticas educativas a preservação patrimonial já eram pensadas e manifestadas em Cartas patrimoniais, desde a Carta de Atenas em 1931.

Regina Abreu (2015) conceitua a patrimonialização das diferenças como um ponto de encontro entre educação, patrimonialização e cultura. A autora considera que as políticas públicas que abordavam essas temáticas foram influenciadas pela concepção antropológica de cultura que invadia a década de 1980. Esse processo inscreveu as camadas sociais marginalizadas da cultura na pauta da patrimonialização quando passou a considerar o fazer popular e tradicional das comunidades na interpretação e reconhecimento dos patrimônios, bem como “a redução do potencial heurístico do binômio patrimônio material e imaterial”.

Nessa perspectiva e com o intuito de adotar ações educativas que promovam o uso e a apropriação adequada dos bens culturais, de forma conceitual e prática, é que surgiu a educação patrimonial no Brasil. Podendo ser citado como seu marco inicial, as propostas sobre o tema, apresentadas no seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis (RJ), que inspirando no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de Heritage Education, e nas ações que já eram desenvolvidas pelo IPHAN no

Brasil, mesmo que de forma discreta, que surgiu o “Guia Básico de Educação Patrimonial” (HORTA, 1999), instrumento obrigatório para estudos na área. Nele tem-se o conceito de educação patrimonial da seguinte forma:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. [...] 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. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Esse conceito até hoje é bastante reproduzido no meio educativo para o trabalho com ações patrimoniais. No entanto, a referida proposta metodológica apresentada no Guia tem recebido cada vez mais críticas quanto ao seu teor instrutivo, sobretudo quanto à funcionalidade do termo instrumento de “alfabetização cultural”, que em muitas interpretações não concebe o patrimônio como uma apropriação social, com seus consensos e conflitos e não considera a diversidade de contextos, demonstrando um “descompasso” entre o conceito e a metodologia.

Oliveira (2019) chama atenção para esse ponto ao considerar que fica subentendido “que os indivíduos são detentores e produtores da cultura e não podem ser considerados analfabetos culturais” (OLIVEIRA, 2019, p. 06). A autora cita como exemplo os pesquisadores do Núcleo de Educação patrimonial (NEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que consideram que a expressão induz ao analfabetismo cultural, podendo levar a uma conotação errônea, uma vez 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. Podemos estar correndo o sério risco de desprezar, dessa maneira, os conhecimentos socioculturais que cada ser humano tem em contato com outros seres e com o meio circundante (SOARES; KLAMT, 2010, p. 77-78, apud OLIVEIRA, 2019).

Apesar das considerações acerca desse documento, não se pode negar o seu valor para o campo de EP, como a disseminação do tema e uma porta para o surgimento de outras estratégias de preservação e de patrimonialização. Mesmo assim, é preciso considerar que desde a criação do Iphan, em 1937, o desenvolvimento de ações voltadas para a educação patrimonial nas escolas ainda é escasso e em sua maioria, instrucional. Atualmente, a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Iphan conceitua o campo da seguinte forma:

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 (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2014, p. 19).

De acordo com Tolentino (2019), o trabalho com a educação patrimonial hoje se expandiu e se ressignificou. O autor pontua que anteriormente também ocorriam práticas dialógicas em meio às instrutivas, mas hoje elas ocorrem em maior escala, no sentido de promover uma reflexão crítica na definição e apropriação do patrimônio cultural com a participação democrática dos agentes e detentores das referências culturais que constituem esse processo.

Dessa forma, fazendo um comparativo entre as duas definições, no contexto da trajetória do IPHAN, percebemos pontos em comum, como o fato de ambas considerarem a EP um processo que necessita da participação ativa dos indivíduos. Embora a atual definição proponha um conceito ampliado e democrático no fazer EP, como veremos mais adiante, a diferença entre as duas concepções encontram-se no modo de pensar e propor as ações educativas.

Nessa discussão reflexiva acerca da conceituação da educação patrimonial e sua relação com a práxis que fundamenta essa prática, a definição de patrimônio histórico cultural- material e imaterial- abre caminho para conceber as práticas educacionais para EP que surgem como forma de valorizar e salvaguardar esses patrimônios. Ao que se refere à

abordagem metodológica da EP, o Guia de Educação patrimonial oferece um “roteiro de orientações para o debate e estudos sobre o assunto”, o qual será discutido no tópico seguinte.

Essa conceituação ampliada do patrimônio pelo viés plural e coletivo de incluir a cultura popular, por meio de suas práticas e simbologias tradicionais levou a atual constituição federal de 1988 a ampliar a definição de patrimônio cultural brasileiro, contemplando o patrimônio material e imaterial como forma de abarcar toda diversidade cultural do país. De acordo com o art. No 216, ficou constituído o patrimônio cultural brasileiro:

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.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988)

A inserção do patrimônio imaterial na forma da lei e a substituição da denominação Patrimônio Histórico e Artístico por Patrimônio Cultural Brasileiro incorporam o conceito de “referência cultural¹²” e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A mudança surgiu a partir de estudos e discussões realizadas pelas ciências sociais acerca da importância das manifestações culturais na formação da identidade de um povo. Nesse sentido, a nova terminologia busca apresentar um conceito mais abrangente, uma vez que a produção cultural humana [...] “constitui um processo em curso e em constante e permanente transformação, cuja diversidade e riqueza ultrapassam sempre os modelos de qualquer modelo técnico previamente estabelecido” (ORÍ, 2001, p. 132).

¹² FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências Culturais: Base para novas políticas de patrimônio. Repositório de Conhecimento do IPEA, 2012.

Nessa perspectiva, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural¹³”. Para melhor atendimento das determinações legais e no sentido de criar instrumentos adequados ao reconhecimento e preservação dos bens materiais, destacamos algumas realizações: decreto nº. 3.551/2000 que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza imaterial e criação do programa nacional do patrimônio imaterial (PNPI) consolidado ao Inventário Nacional de Referências Culturais (INCR), em 2004 a criação do Departamento do Patrimônio Imaterial (DPI) em 2010, por meio do decreto 3.387, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). (IPHAN s/d, s/p)

No começo do século XXI, o patrimônio ganha novas medidas jurídicas, sobretudo no que se refere ao patrimônio imaterial, em que as culturas populares e tradicionais tiveram muitas de suas festas e rituais reconhecidos pelo Estado. Destacamos em 2003, a chegada do Gilberto Gil ao Ministério da Cultura, que “acelerou estes processos de reconhecimento político da diversidade cultural brasileira, assim como sua inserção em lógicas de desenvolvimento social a partir de circuitos de economia criativa” (SILVA, 2016, p. 14).

O programa Cultura Viva é um exemplo de política pública que potencializou o desenvolvimento de diversas ações de EP e de valorização da cultura. Abrindo espaço para a criação de outras políticas, em outros espaços, como o da educação, com programas e projetos de incorporação do patrimônio no cotidiano escolar. Na contemporaneidade, os movimentos sociais e a de interlocução entre os diferentes agentes e mestres da cultura colocaram a temática na pauta de diversos encontros, seminários, fóruns entre outros eventos. Na agenda política dessa demanda, destacamos o I Encontro Nacional de Educação Patrimonial ocorrido em São Cristóvão, Sergipe, em 2005. A partir desse encontro outros aconteceram e levaram a troca de práticas de experiências educativas ao aprimoramento e adoção de procedimentos aos propósitos da educação patrimonial.

1.4.1 A atual organização estrutural da educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural

¹³ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>

Diante do percurso histórico de relação da educação com as políticas presevarcionista no Brasil, hora apresentada, neste tópico iremos discutir como o IPHAN, principal instituição responsável pela articulação e promoção de ações de EP no país encontra-se organizada no campo da política nacional de Patrimônio cultural.

Para tanto, convém lembrarmos que essa relação remonta da civilização ocidental, estabelecendo-se aqui desde a ideia de construção de nação no período imperial. Ainda que o termo EP só venha a surgir na década de 1980, ações que contemplan esse campo já ocorriam bem antes a esse período, conforme discutido anteriormente. O que de fato vem ganhando espaço na discussão neste campo é a forma de ressignificação com que a EP vem sendo concebida no tocante a patrimonialização, por parte do Estado sobre os bens culturais considerados patrimônio e sob as novas metodologias e definições que fundamentam sua prática. Embora isso aconteça de maneira lenta, segundo Thompson (2015, p. 02), “sua condição ainda é secundarizada ou marginalizada nos procedimentos de patrimonialização, preservação e salvaguarda, e entendida como acessória às demais iniciativas”.

No entanto, o surgimento de novas conjunturas políticas-culturais na segunda metade do século XX fizeram surgir novas concepções de fazer educação patrimonial. A diversidade cultural, a globalização da cultura e a mobilização de militâncias em favor dos direitos civis induziram a uma postura mais reflexiva e comprometida com a diversidade e com os métodos de fazer e reconhecer os bens culturais. Nesse cenário, tanto a incorporação dos bens imateriais ao patrimônio cultural, que levaram a uma nova concepção de patrimônio na contemporaneidade, quanto o fomento a realização de fóruns e conferências de discussão acerca das referidas mudanças nas políticas de patrimônio cultural, as quais reverberaram sobre a EP, contribuíram fortemente para a atual estruturação dos organismos responsáveis pelas referidas atividades.

Ressaltamos também que, quanto a essas novas concepções de fazer e gerir a EP no Brasil, ainda existem disputas entre aqueles que defendem uma perspectiva mais conservadora e os que buscam inovações a prática de forma dialógica e libertadora. Recae sobre tais ideologias a preocupação sobre o papel da educação nas políticas do patrimônio cultural e quanto aos métodos a serem desenvolvidos. Nesse sentido, algumas indagações são necessárias ao pensarmos na importância da EP como importante elemento de construção do conhecimento e cidadania na educação formal e na relação dessas com a educação informal: Como vem acontecendo o fomento e as discussões sobre EP pelo Estado e a sociedade civil?

Como o IPHAN dialoga com a educação, no sentido de nortear às ações de EP nas instituições de educação formal? Como as organizações sociais são incorporadas nessa estruturação?

As mudanças ocorridas ao longo do tempo na estrutura organizacional das políticas preservacionistas no Brasil foram diversas. Hoje, essas políticas são coordenadas pelo Iphan por meio da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) que articula programas como Mais Educação e o Programa de Extensão Universitária (ProExt) em parceria com o MEC e as Casas do Patrimônio. Destacamos também, o programa Mais Cultura nas Escolas, entre os anos de 2014 e 2018. A compreensão dessa organização é uma tentativa de responder a tais questionamentos.

A CEDUC foi criada por meio do decreto 6.844/09 vinculada ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF) com “o objetivo de fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural” (IPHAN, 2014, p. 16). Passou a existir uma sistematização no trato com a EP através de diretrizes e eixos norteadores para ampliar sua atuação, abarcando tanto a noção ampliada de patrimônio cultural, presente no art. 216 da constituição, quanto à construção de novos modelos de gestão pública pautadas na participação coletiva das comunidades e na intersectorialidade das ações do Estado.

Em julho de 2014, o Iphan, por meio de sua coordenação de editoração, publicou “A carta ao Cidadão” com o objetivo de “facilitar o acesso e garantir ao cidadão o direito de receber serviços [de qualidade], tendo como diretrizes a transparência, a interação com a sociedade, a qualidade dos processos e o atendimento ético e efetivo.” (ALMEIDA, 2014, p. 5). Esse documento é fruto do Decreto nº 6.932, de 11 de agosto de 2009, que dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão e institui a *Carta de Serviços ao Cidadão*, mas também decorre das marchas de junho de 2013, quando milhões de brasileiros foram às ruas das principais cidades do país reivindicar direitos e melhoria na qualidade dos serviços públicos. (THOMPSON et al, 2015)

Dentre os tópicos da Carta há um específico, denominado Apoio a Pesquisa e Educação, que tem como subtópicos: Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural – PEP-MP, Centro Lúcio Costa (CLC), Programa Educativo do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular – CNFCP e Educação Patrimonial.

O PEP-MP é reconhecido pelo MEC, através da Portaria MEC nº 978/2012¹⁴. Surgiu em 2004 por meio da coordenação técnica da Unesco com “objetivo de formar profissionais para o campo da preservação do patrimônio cultural, considerando a diversidade de disciplinas, questões e objetos envolvidos, assim como as particularidades regionais.” (IPHAN, 2013, p. 1 apud Souza 2004, p. 61).

Nessa mesma perspectiva, o CLC busca, dentre os seus objetivos, estabelecer uma relação de parceria com a educação, atuando como centro de referencia na área. Foi criado em 2010 por meio do acordo entre o Governo do Brasil e a Unesco, para a Criação e Operação do Centro Regional de Treinamento em Gestão do Patrimônio no Rio de Janeiro sob os Auspícios da UNESCO (Categoria 2). Em cooperação com países de língua portuguesa e espanhola, na América do Sul, na África e na Ásia, o CLC desenvolve atividades de formação de técnicos e gestores. Em função do acordo, a meta da Escola de Patrimônio é ampliar a capacidade de gestão do Patrimônio Mundial e promover a Cooperação Sul-Sul na área do patrimônio.

Em 2018, o Brasil renovou o acordo que confere o reconhecimento internacional ao CLC e o mantém como sede de categoria 2. O acordo foi firmado em Paris, sede da Unesco e confirma o comprometimento do órgão. A notícia¹⁵ foi lançada pelo Centro Regional para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da América Latina (CRESPIAL), parceira do Centro.

No que se refere ao CNFCP, sua existência data de 1958 sob a nomenclatura de Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, sendo incorporado ao Iphan, apenas em 2003. Vale observarmos que, mesmo em 1979 outros órgãos preservacionistas tenham se juntado ao Iphan, especificamente três instituições: o Centro Nacional de Referencia Cultura (CNRC), o Programa das Cidades Históricas e o próprio Iphan. Essa exclusão ocorreu mesmo o Centro, assim como as referidas instituições, já ter incorporado à concepção antropológica de cultura.

A aproximação e conseqüente incorporação do Centro ao Iphan teve, aparentemente, a finalidade prática de unir experiências e *modus operandis* diferenciados. Ainda contido na Fundação Nacional de Artes (Funarte), sob a nomenclatura Coordenação de Folclore e Cultura Popular (CFCP), o Centro recebeu recursos financeiros do MinC para a experimentação do INRC durante um período de cinco anos (2000-2005). Essa aproximação fez com que, em 2003, ao ser reformulado, o Iphan criasse o Departamento de Patrimônio Imaterial, ao qual o Centro foi integrado. (SOUZA, 2014, p. 63)

¹⁴ Disponível em : http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/1_1-Portaria_MEC_978-26_07_2012.pdf. Acesso em: 07 de set. de 2021

¹⁵ Disponível em : <http://crespial.org/centro-lucio-costa-a-escola-de-patrimonio-do-iphan-renova-acordo-com-a-unesco-brasil/> . Acesso em : 07 de set. 2021

Há ainda o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, a formulação do programa Nacional do Patrimônio Imaterial em 2000 e a elaboração do Inventário Nacional de Referência Cultural (INRC) que enaltece a importância do CNFCP e corroborou para sua incorporação ao Iphan. Hoje, apesar dessa incorporação, o Centro não desempenha ações educacionais “explícitas” para EP dentro da instituição. Mas, apresenta um Programa Educativo sistemático composto por Projetos Itinerantes (De mala e cuia, Olhando em volta e Fazendo fita), pela *Visita Preparatória ao Museu* (Museu de Folclore Edison Carneiro) e pela *Assessoria ao Professor*, além de publicações na área.

Sobre esse olhar, o pesquisador Igor Souza, em sua dissertação de mestrado em que aborda a EP e a diversidade cultural, convida-nos a refletir acerca destas atividades desenvolvidas pelo Centro. Os motivos e critérios que levam as ações desenvolvidas pelo Centro não serem reconhecidas como EP e não serem incorporadas pela Ceduc. O autor apresenta “a intenção” como sendo um elemento importante na definição das ações de EP e reafirma o campo de disputa existente na área, sobretudo no que se refere às tutelas e reconhecimentos pelo Estado: “A intenção em se educar para a preservação de bens culturais patrimonializados, ou, o propósito de fazer do meio um elemento mediatizador entre humanos, aos moldes freirianos, é o que legitima a adjetivação do termo Educação em Patrimonial.” (SOUZA, 2014, p. 66)

Em 2018 a EP foi colocada como processo institucional na Política de Patrimônio Cultural Material instituída pela portaria 375/2018, que trás o capítulo I todo dedicado à educação patrimonial e em seu Art. 7º a definição de EP que condiz com a existente na Portaria 137/2016, que trata das diretrizes da EP para no âmbito do Iphan e das casas do patrimônio:

Art. 7º Entende-se por Educação Patrimonial todos os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que tem como foco o Patrimônio Cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais, a fim de colaborar para sua preservação. (BRASIL, 2016)

Além disso, o documento apresenta outras informações de como a EP deve ser tratada e representa uma importante mudança na forma como o Iphan passará a atuar. Outra importante atuação do Iphan refere-se à publicação de livros que abordem a temática, tendo

em vista o fato de ser um assunto pouco conhecido pela população em geral e por muitos de seus adeptos. Segundo Oliveira (2019), esses livros podem ser divididos em dois grupos:

O primeiro se refere a publicações destinadas a orientar proprietários de cidades específicas sobre a realização de intervenções em imóveis protegidos e o segundo para uso na educação formal, principalmente destinados a orientar professores, trazendo exemplos de atividades a serem utilizadas com os alunos, ampliando a gama de tipos de patrimônio. (OLIVEIRA, 2019, p. 12)

A autora faz ainda uma ressalva importante sobre cada grupo de livros. Quanto ao primeiro, ela destaca a necessidade de manter o diálogo entre o órgão de preservação e a comunidade e que o alcance deste material será maior, se estiver integrado a ações educativas, fato que não ocorreu com o Iphan segundo sua pesquisa; Já o segundo grupo de livros precisa estar atrelado a “um programa de formação e acompanhamento dos professores, de modo que o material seja mais bem aproveitado e possa de fato cumprir seu objetivo”. Essa última ressalva será melhor discutida no último capítulo desta pesquisa ao analisarmos os dados coletados pelos professores.

Coordenação de Educação Patrimonial

Anterior à estruturação da CEDUC, destacamos em 2007 a editoração do Manual de Atividades Práticas de Atividades Patrimoniais baseado no Guia de Educação Patrimonial de 1999. Essa segunda versão do Guia aborda a EP “do ponto de vista conceitual e metodológico” proposto no primeiro. Não ocorreram mudanças significativas na metodologia proposta pelo novo Manual, tendo até, muitos exemplos repetidos do Guia, demonstrando certa estagnação nas abordagens, segundo perspectiva crítica de Cléo Oliveira ao pesquisar a trajetória da EP no Iphan (OLIVEIRA, 2019).

No entanto, mesmo o Manual não atendendo objetivamente a necessidade de mudanças no campo metodológico da EP, contribuiu para a reorganização da Ceduc nos últimos anos. Concentrado no intuito de agregar memória, fruição e direitos culturais ao contexto da contemporaneidade, necessidades urgentes no campo do patrimônio, foram estabelecidos princípios e diretrizes: princípio da participação comunitária total, da inserção na vida cotidiana, da mediação (baseado em Vigotsky, 1998) e da complexidade (Morin, 2005), do entendimento do patrimônio cultural como campo de conflito, do reconhecimento dos territórios como espaços educativos e da intersetorialidade das políticas públicas. Tais

princípios estruturaram os Macroprocessos Institucionais que compõem a política nacional de EP no Brasil, eixos formativos que direcionam atuação do Iphan no campo da educação patrimonial: inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal, gestão compartilhada das ações educativas, instituição de marcos programático no campo da educação patrimonial. A divulgação dessa organização ocorreu, em 2014, por meio da publicação de “Educação patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos” pelo Iphan como forma de sintetizar as contribuições dos I e II Encontros Nacionais de EP, dos fóruns e debates sobre o campo da EP e como forma de atender à sociedade civil e às instituições formais e não formais com direcionamentos mais específicos acerca da visão e aplicabilidade da EP.

O documento tornou-se um marco na forma de atuação das políticas de educação patrimonial no Brasil, uma vez que considera a participação dos grupos sociais no processo desde a sua elaboração até a execução. Representa a ressignificação dos bens patrimoniais a partir de seus legítimos representantes culturais, ou seja, o autorreconhecimento da sociedade de forma diversa e diferente da ideia patriarcal e homogênia de antigamente.

Sua elaboração considerou elementos técnicos da educação e da gestão administrativa do Iphan que já se desenrolavam desde 2004, quando ainda existia a Gerência de Projetos e Educação Patrimonial (GEDUC), que precedeu a Ceduc, sendo institucionalizada pelo decreto 6.844 de 2009. Ainda no Período da Geduc, cabe ressaltar a criação da Ação Orçamentária 2826, denominada *Educação Patrimonial em Áreas de Bens Tombados*, fazendo parte do Programa 0167 – *Brasil Patrimônio Cultural*, incluída no Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007 e mantida no PPA 2008-2011. No PPA 2012-2015, em seu Programa 2027 – *Cultura: Preservação, Promoção e Acesso*, o Objetivo 0788 – *Produzir, fomentar e difundir pesquisas e conhecimento constitutivo da cultura brasileira*, apesar de não se referir nominalmente à EP, visa também desenvolver a política nacional de integração entre cultura e educação.

Essas conquistas orçamentárias e administrativas para o alinhamento da EP aliadas as reflexões produzidas em fóruns e debates e as contribuições da comunidade reforçaram mais ainda a necessidade de elaboração de documentos que norteassem a prática de EP que muitas vezes é confundida com o fazer educacional. Assim, um importante marco legal do campo é a Portaria n. 137/2016, que propõe diretrizes de EP no âmbito do Iphan e das casas do Patrimônio e que tem por objetivo “instituir um conjunto de marcos referencial para a educação patrimonial enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural”. (FLORÊNCIO, 2019, p. 07)

Para melhor compreensão dos princípios e diretrizes já mencionadas, apresentamos o quadro resumo abaixo baseado em EP: histórico, conceito e processos (IPHAN, 2014):

Princípios	Diretrizes
Comunidades: participantes efetivas das ações educativas	É imprescindível nesse processo a integração da comunidade junto a formulação, implementação e execução das ações de EP, no sentido de construir o conhecimento de maneira coletiva, indo de encontro com a proposta de ensino libertador de Paulo Freire (1967).
Bens culturais inseridos nos espaços de vida das pessoas	A associação contínua dos bens culturais à vida cotidiana permite que a aprendizagem cultural seja mais eficiente. A educação integrada ao espaço e vivências das pessoas, nas palavras de Brandão(1996, p.51) trata-se da “diversa releitura daquilo que é tradicional”.
Educação patrimonial como processo de mediação	Partindo do conceito de mediação de Vygotsky, por meio dos elementos (instrumentos e signos) e do processo de mediação é que ocorre o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores(PPS), ou cognição seria possível ocorrer a transmissão cultural porque tudo é aprendido por meio do convívio em contextos diversos. No caso da cultura, a mediação pode proporcionar aprendizagens científicas e pessoais como os modos de agir e pensar das pessoas e de se relacionar com os outros e consigo mesmo.
Patrimônio cultural: um campo de conflito	Trata-se um campo historicamente conhecido, devido a situações em setores e grupos sociais divergem acerca da definição dos critérios de seleção, atribuição de valores e nas práticas de proteção dos bens tombados e nas manifestações acauteladas.
Territórios como espaços educativos	A interligação dos espaços territoriais com o processo educacional potencializa a aprendizagem e desperta o sentimento de pertencimento de seus usuários através do contato com lugares da cidade que são referência de identidade.
Intersetorialidade das políticas públicas	A interligação entre as políticas públicas de patrimônio com as demais áreas sociais correlatas, como cultura, meio ambiente, educação, saúde, turismo, entre outras, contribui para a ampliação de ações educativas de preservação e valorização do patrimônio cultural.
Educação patrimonial: uma abordagem complexa	Considerando o termo “complexa” sob a ótica de Edgar Morin (2005) entende-se o patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar essencial ao processo educativo, seja ele formal ou informal, no sentido de potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos.

Quadro 01: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quanto aos macroprocessos institucionais Os *Macroprocessos Institucionais* foram estruturados em três eixos, que mesmo já tendo sido apresentados, cabe uma explanação das ações desenvolvidas em cada eixo: a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação

formal, nesse eixo as principais estratégias foram no âmbito da educação básica por meio de parcerias com o MEC, sendo a EP abordada sob a perspectiva da educação integral no programa Mais Educação e na educação superior através do ProEx criou uma linha temática voltada para o patrimônio cultural. Aqui, também iremos incluir o Programa Mais Cultura nas Escolas, que embora não seja explicitado no documento oficial, trataremos dele abaixo; b) Gestão compartilhada das ações educativas, estratégia centrada na concepção e implementação da Rede Casas do Patrimônio; c) Instituição de marcos programáticos no campo da EP, com o intuito de normatizar e estabelecer critérios coerentes entre as diversas atividades autointituladas como EP no Brasil, foram elaboradas a *Carta de Nova Olinda* e o *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural*, ambos em 2009, e o *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, em 2011.

1.4.2 O patrimônio cultural na Educação Formal e as Casas do Patrimônio

Criado em 2008, o Programa de Extensão Universitária (ProExt) Criado pelo Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008, foi coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e teve como objetivo apoiar as instituições públicas comunitárias de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social. A ideia central foi trazer o tema do patrimônio cultural para dentro das academias e fomentar ações preservacionistas e educacionais que valorizassem os saberes locais das comunidades em que as universidades estão inseridas.

O ProExt atende a Lei 10.172/2001 de aprovação do Plano Nacional de Educação que prevê em seu item 23 “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas¹⁶”. Ademais, a extensão universitária atende ao Art. 207 da Constituição Federal que estabelece as universidades o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Vale lembrar, que para a incorporação do patrimônio ao Programa de extensão foram estabelecidas diversas linhas temáticas, “como a de preservação do patrimônio cultural brasileiro, que dentre seus subtemas foi implementado um específico para a promoção, educação e informação para o patrimônio cultural” (SOUSA, 2014, p. 72). Isso deveria ocorrer como requisito para as ações de EP nas IES, em que os projetos devem manter a interação social com o patrimônio cultural, tendo como propósito “a troca de saberes

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

acadêmicos e populares” e a participação dos alunos e dos grupos sociais na execução dos projetos.

Nessa perspectiva, entre 2009 e 2015, o Iphan manteve parceria com MEC na elaboração anual do edital ProExt e na avaliação de propostas da linha temática de “preservação do patrimônio cultural brasileiro” (FLORÊNCIO, 2019, p. 14). Essa parceria contribuiu para que outros órgãos estaduais e federais atuassem na efetivação dessa política pública, ativando o já mencionado princípio da interssetorialidade. Nesse período estima-se que 18,6 milhões de reais foram destinados a políticas de patrimônio por meio da extensão universitária.

Atualmente, com o fim do programa, o Núcleo de Educação Patrimonial tenta manter uma relação de continuidade dessas ações e de fortalecimento com as instituições de ensino através das superintendências dos Estados em parcerias com as equipes técnicas do Iphan. Fazendo um resumo da atuação do ProExt com a temática do patrimônio, Florêncio afirma:

A parceria entre o Iphan e as universidades por meio das ações de extensão foi um caminho promissor para a promoção e a preservação do patrimônio cultural brasileiro, pois teve como objetivo estimular a participação e o envolvimento de outros agentes capazes de se associar à política de reconhecimento, promoção e proteção ao patrimônio. Dada a capacidade técnica e de inovação das instituições de ensino superior públicas, que começam a se envolver sistematicamente com a extensão voltada à preservação do patrimônio cultural, a parceria Iphan/MEC foi estratégica e potencialmente transformadora das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural. (FLORENCIO, 2019, p. 15)

Ainda no âmbito da Educação formal, temos o Programa Mais Educação, criado em 2007 por meio da Portaria Interministerial n. 17, o quer dizer que se trata de parcerias entre o MEC, Minc, Ministério do desenvolvimento social e combate à fome e o ministério do esporte, como “uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral”. (IPHAN, 2014, p. 35)

Ainda de acordo com o EP: CHP, essa estratégia tem a pretensão de ampliar o tempo, espaço e oportunidades educativas e de compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, além da família e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Regulamentado pelo Decreto 7.083 de 2010, o PME propõe a ampliação da carga horária dos estudantes na escola, podendo ser utilizados outros espaços educativos, para o desenvolvimento de ações extracurriculares no contra turno das

disciplinas regulares e que contemplem ações de EP articuladas a realidade de cada escola e ao projeto pedagógico da escola.

Para isso o PME possui um macrocampo específico para a temática, denominado “Cultura, Arte e EP”, o qual visa “[...] patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.” (MEC, 2014, p. 11). Sendo que a atividade de EP almeja “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.” (Ibidem, p. 12)

A ideia deste macrocampo se deu na ocasião do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial – II ENEP, realizado em Ouro Preto (MG), em julho de 2011. Coube ao IPHAN propor uma atividade específica de Educação Patrimonial, articulando os princípios do Programa Mais Educação com as diretrizes da política de Educação Patrimonial. Para o campo da EP, sendo mais específica, foram criadas fichas de inventário e manual para professores e monitores, com isso pretendia-se criar um “inventário de conhecimentos” produzidos pelos estudantes considerando o a localização da escola e aprendendo sobre o patrimônio cultural. (SOUSA, 2014)

Para a participação das escolas no programa, o MEC exige que as escolas tenham sido contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ou com o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) nos anos anteriores a 2014, além de outros critérios que envolvem o IDEB escolar e o desempenho escolar dos alunos, sendo critérios diferenciados nas escolas urbanas e rurais. Para cada atividade a ser desenvolvida, as escolas recebem kits pedagógicos e de apoio que são disponibilizados através do PDDE, no caso da EP o kit é composto por equipamentos de multimídia e custeio para serviços diversos. Sônia Rampim Florêncio (2019) aponta alguns dados acerca da utilização desses recursos:

De 2013 a 2015, 1.640 escolas em todos os estados da Federação e Distrito Federal escolheram a atividade de educação patrimonial e receberam R\$ 13.120.000,00 reais para a compra do conjunto de equipamentos, saídas de campo e produtos resultantes das atividades. Hoje, essa importante estratégia de inserção do tema do patrimônio na educação básica tem sido implementada pelo Núcleo de Educação Patrimonial por meio de articulações entre o Iphan e as secretarias municipais de educação. (FLORÊNCIO, 2019, p. 16)

A autora chama atenção também para o fato dos inventários pedagógicos terem dado origem aos Inventários Participativos. Importante ferramenta institucional publicada em 2016,

sob a forma do livro *Educação patrimonial: inventários participativos* (IPHAN, 2016). Tendo seu principal objetivo “o de se constituir em uma ferramenta de educação patrimonial com objetivos principais de fomentar no leitor a discussão sobre patrimônio cultural, assim como estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais”.

Os inventários participativos permitem que comunidades participem ativamente da construção e do reconhecimento dos bens culturais que os cercam. Nessa atividade são considerados os espaços locais da vida cotidiana e a comunidade, em um exercício de aprendizagem sobre o patrimônio passa a identificar suas referências culturais e se torna detentora e participante desse saber patrimonial construído. Atualmente, são constantes os Inventários Participativos que o Núcleo de Educação Patrimonial tem recebido de diferentes contextos sociais e diversos agentes.

Para finalizar esse subtópico, trago o Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), que, apesar de não ter sido mencionado em *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*, está inserido no contexto de adaptação da educação formal à centralidade da diversidade cultural. O PMCE foi criado para fomentar as ações do PME e do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi¹⁷), como também das experiências culturais das comunidades locais. Fundamentado pela Resolução/CD/FNDE nº. 30, de 3 de agosto de 2012, que dispôs sobre recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal para as atividades do PMCE.

As atividades desenvolvidas pelo Programa não precisam acontecer obrigatoriamente no espaço formal da escola, pelo contrário, a ideia é fazer com que a aprendizagem aconteça contemplando os espaços informais do entorno da escola e da comunidade, incluindo espaço que remetam ao patrimônio cultural, mas sob a supervisão da escola. No entanto, estas podem ocorrer sem a rigidez do cumprimento de carga horária semanal regular, como é o caso do PME, mas precisa contemplar o período de um semestre.

A organização do programa se dá por meio de atividades diversas que podem contemplar aspectos diversos da cultura, arte e patrimônio local. As atividades são escolhidas e alinhadas pela escola mediante seu projeto pedagógico e da realidade da comunidade

¹⁷ O Proemi foi instituído através da Portaria nº. 791 de 9 de setembro de 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional, valorizando a cultura, a leitura, entre outras atividades. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1653&Itemid= Acesso em: 15 set. 2021

escolar. Cada escola pode escolher um ou mais eixos dentre os eixos temáticos propostos, destacamos o eixo IV que trata da educação patrimonial:

educação patrimonial – patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social: atividades participativas de formação cultural e aprendizado que promovam vivências, pesquisas e valorização de bens culturais de natureza material e imaterial referentes à memória e identidade cultural dos variados segmentos da população brasileira, como os monumentos e obras de arte, os modos de vida, as festas, as comidas, as danças, as brincadeiras, as palavras e expressões, saberes e fazeres da cultura brasileira, podendo incluir produção de materiais didáticos, realização de oficinas de transmissão de saberes tradicionais, pesquisas em arquivos e locais referenciais para a história e a identidade local, regional e nacional, dentre outras atividades; (FNDE, 2012, s/p).

Em todos os programas discutidos no âmbito da educação informal é perceptível a intencionalidade da construção de uma educação integral e de uma escola integradora. No entanto, devem existir preocupações outras para o efetivo propósito dos programas, a começar pela capacitação de professores, já que muitos não conhecem a cultura e os espaços que compõem as cidades sob seus aspectos socioculturais e os saberes culturais de seus alunos e suas comunidades. Ademais, a existência dos programas não garante a permanência dos alunos na escola, tendo em vista outras necessidades que perpassam a escola.

Dessa forma, podemos dizer que as escolas precisam articular cotidianamente estudos e ações que envolvam a cultura local e a intersectorialidade das políticas públicas, no sentido de potencializar através do ensino informal e por meio do contato com a realidade cultural dos estudantes e suas comunidades ações de fortalecimento da salvaguarda cultural. Para tanto, os referidos órgãos governamentais, dos Estados e municípios devem estabelecer parcerias e incentivos tanto pedagógicos quanto financeiro para o devido desenvolvimento de ações e programas existentes.

Casas do patrimônio

As Casas do Patrimônio não constituem ações desenvolvidas no âmbito da educação formal, como os programas apresentados acima. No entanto, representam uma importante estratégia de interação entre a educação formal e não formal, ao passo que coloca a EP como prática transversal de valorização e preservação do patrimônio cultural. Sendo definida pela portaria 137/2016:

Art. 5º São instrumentos estratégicos de implementação da política de Educação Patrimonial pelo Iphan as Casas do Patrimônio, quando resultantes de um arranjo institucional entre o Iphan, a comunidade local, sociedade civil e demais instituições públicas e privadas, para promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural brasileiro. [...] (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2016b).

Para melhor entendimento das casas do patrimônio, estratégia institucional de EP do Iphan, recorreremos as análises de Oliveira (2011), Souza (2014), Siviero (2015) e Florêncio (2019), autores e autoras já mencionadas anteriormente, que discutirem em uma perspectiva crítica a organização e estruturação do Iphan e do referido instrumento. Sendo considerado por estes como um importante marco para a institucionalização de uma Política de Estado para EP, que seja dissociada de “governos passageiros ou de concepções pessoais volúveis”. (SOUZA, 2014, p. 75)

É preciso, inicialmente, considerar a instabilidades das políticas culturais no Brasil ao longo do tempo, o fato da EP sempre ter sido tratada como atividade “acessória” às políticas patrimoniais, e ainda, o não se assumir por parte do Iphan como agência responsável pelas atividades de educação e cultura. É nesse contexto que surgem as Casas do Patrimônio, constituindo-se hoje como a principal estratégia de ação de EP do Iphan:

A Casa do Patrimônio tem por objetivo constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando a fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural. (INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTISTICO NACIONAL, 2009).

A proposta das Casas do Patrimônio foi inicialmente desenvolvida no Depam e passou a constar nas definições e metas pactuadas a partir do planejamento estratégico do Iphan realizado em 2007. No entanto, só depois de eventos e debates é que veio a público o resultado da estruturação desse projeto. Dentre esses eventos, destacamos a Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, ocorrida em Pirenópolis-GO, em 2008, em que as diretrizes gerais foram debatidas e consolidadas em âmbito coletivo e o I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio (2009), que teve como resultado a publicação da Carta de Nova Olinda em que se pretendia:

um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural. (CARTA DE NOVA OLINDA, 2009, p. 5, apud SIVIERO 2015, p. 22)

Aqui cabe ressaltar que a Casa do Patrimônio de Nova Olinda é referência no programa das redes de casas do patrimônio, tendo sido a partir desta carta e da experiência da Fundação Casa Grande Memorial do Homem Kariri¹⁸ (Nova Olinda-CE), compartilhada no I Enep que o programa foi estruturado. A proposta vai ao encontro com os preceitos Freirianos para a construção de uma educação dialógica no campo da educação formal e não formal ao expandir a interação com a comunidade e suas referências culturais. Fato que é evidenciado desde a sua organização, em que não existe uma padronização das ações, cada espaço organiza seus arranjos de ação mediante suas características locais próprias, seus agentes culturais e sociais e seus equipamentos. Além disso, para que haja bons resultados, as particularidades de cada cidade e região devem ser levadas em conta, bem como as parcerias com organizações e órgãos governamentais.

Nesse sentido, a Portaria n. 137/2016 constitui-se uma importante conquista institucional que estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Há ainda a Rede de Casas do Patrimônio integrada a Ceduc que funciona como uma rede de troca de experiências e de fomento de ações de EP entre as casas já existentes, sendo encorajador a criação de outras. A relação da Ceduc com as Casas do patrimônio acontece de forma democrática e horizontal e “seu papel é o de fomentar e orientar as Casas, porém, sem controlar sua atuação ou interferir nas decisões locais. Assim, a relação estabelecida é de natureza informal e baseada na troca de experiências.”(OLIVEIRA, 2011,p. 66).

Atualmente, o projeto Casas do Patrimônio, hoje Redes do Patrimônio, surgido de debates e processos de construção de conceitos e formas de atuação, foi se articulando entre o

¹⁸ A Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri é uma organização não- governamental, cultural e filantrópica criada em 1992, com sede em Nova Olinda, Ceará, Brasil. Sua criação se deu a partir da restauração da primeira Casa da Fazenda Tapera, hoje cidade de Nova Olinda, ponto de passagem da estrada das boiadas que ligava o Cariri ao sertão dos Inhamuns, no período da civilização do couro, final do século XVII. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/fundacao-casa-grande-memorial-do-homem-kariri/> Acesso em: 29/10/2021

Núcleo de Educação Patrimonial e as Redes do Patrimônio e permitiu o estabelecimento de um modelo que identificar a necessidade de se estruturar um modelo de implantação que consolidasse as características do projeto, visando sobretudo “a cooperação em rede entre a instituição, sociedade civil, poderes públicos, instituições de ensino e demais atores sociais vinculados ao tema da preservação do patrimônio e às estratégias de educação patrimonial” (FLORÊNCIO, 2019, p. 23).

1.5 AS PERSPECTIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA

Durante muito tempo, conforme discutimos até agora, as primeiras perspectivas das políticas públicas para o patrimônio abordavam a preservação dos lugares, edificações e objetos pelo seu valor em si mesmo, ou seja, incutia-se aos bens culturais patrimonializados valores e tradição de outrora, constituindo-se mera transmissão de informações. Nesse tópico, apresentamos uma síntese das principais perspectivas político-pedagógicas presentes na trajetória da EP no Brasil, apontando os entraves ainda presentes na área.

Na década de 1930, quando o país começa a organizar sua legislação e o Iphan começa a ser idealizado, chega ao Brasil, trazida da Europa, a famosa máxima “conhecer para preservar” que durante muito tempo norteou as ações de educação patrimonial. Por tratar-se de algo novo no contexto de organização da nação, a frase representava “a ideia de uma herança coletiva, objeto de tutela do Estado que não implicava em desapropriação e, para a qual, adotava-se um novo instrumento, o tombamento”. (SCIFONI, 2017, p. 03)

Além disso, a modernização e o avanço industrial do momento contribuíram para a demolição e também abandono de muitas edificações arquitetônicas de referência históricas. Apresentar à população a importância da preservação desses espaços como patrimônio coletivo constituía-se uma reivindicação social. No entanto, perpetuar tal perspectiva na contemporaneidade é despolitizar o debate em EP e impedir os avanços na área. Isso porque desconsidera o contexto cultural e cotidiano da população e os coloca fora do processo de construção do conhecimento.

Não se trata, portanto, de querer 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 viva 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).

A ideia de “conhecer para preservar” trás a ideia que o patrimônio é estático e não contínuo. Nega a necessidade de releituras e resignificações das simbologias do passado no presente como meio de articulação das demandas plurais e urgentes que a temática exige. Dessa forma, segundo Simone Scifoni (2017) é preciso superar as abordagens tradicionais e conservadoras que ainda embasam a área. Para tanto, em seu artigo intitulado “desafios para uma nova educação patrimonial” a autora, aponta alguns obstáculos à temática e apresenta novas perspectivas:

esta fragmentação da área, com os profissionais dispersos em diversas instituições de origem, bem como as dificuldades operacionais do cotidiano do trabalho, as quais tem impossibilitado o tempo necessário para a reflexão e formação teórica desses educadores, que têm criado obstáculos ao avanço e a consolidação desta base mais conceitual.

Dessa forma, devemos inicialmente considerar que a definição de educação patrimonial presente no Guia Básico de Educação Patrimonial, em 1990, como uma metodologia, reduz o alcance e a prática nessa área. O roteiro metodológico do guia limitava a abertura para que outros métodos fossem desenvolvidos, causando impactos na conceituação do termo que até hoje possui um “arcabouço conceitual” que dificulta a construção de uma epistemologia comum para o campo da educação patrimonial. Embora, isso não tenha impedido a percepção de englobar a diversidade cultural e a memória nas ações educativas formais e não formais, as várias acepções ao termo coloca em dispersão os envolvidos nas ações e contribui para o campo de disputa já existente na temática.

Outro problema, apontado pela autora trata-se da permanência de “ideias fora do tempo”. Ideias sem reflexão, sem criticidade e sob a forma de verdades universais que desconsidera a vivência e o cotidiano dos sujeitos. Citamos como exemplo, o já mencionado jargão, “conhecer pra preservar”, ideia que parte do pressuposto de ignorância da população acerca do seu patrimônio, creditando sobre ela, toda a responsabilidade pelos problemas do patrimônio.

A ideia também abre espaço para que outras instâncias possam se sobrepor aos bens culturais e de forma sutil decidam e atribuam valores sobre estes. Devendo ser levada mais a fundo aos representantes do poder público, que muitas vezes aprovam a liberação ou a demolição de espaços ou lugares de valor patrimonial; aos empreendedores imobiliários, que em nome do lucro e da modernização destroem diversos lugares da memória coletiva das

idades brasileiras. Ficando aos educadores a função de descontextualizar o equívoco provocado por esta frase por meios dialógicos e de valorização das novas referências culturais, já que é cada vez mais crescente a incorporação do tema na educação.

No âmbito educacional a temática do patrimônio passou a ser trabalhada nas escolas na década de 90 como tema transversal dentro da proposta dos PCNs que tratam de temas transversais para a educação básica. Dentre os quais se destacam: meio ambiente e pluralidade cultural. Os dois abrem espaço para o estudo da Educação Patrimonial e conseqüente criação de projetos voltados para a preservação ambiental. Aliados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) a qual indica, em seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio devem observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Essas mudanças conceituais e as novas diretrizes de ensino aproximaram ainda mais a relação entre educação e patrimônio e trouxeram para o centro das instituições ações de EP de forma interdisciplinar. Se antes o patrimônio era tratado em disciplinas específicas como história, artes e o já mencionado civismo, agora ela alcançava espaço até mesmo em âmbito acadêmico. Dessa forma, podemos perceber que desde a década de 1930, mesmo havendo interesse do governo em integrar o patrimônio às práticas educativas, é somente a partir de 1980 que se tem a terminologia “Educação Patrimonial” e se percebe avanços acentuados na promoção de políticas públicas e programas intersetoriais que contemplam a temática nas escolas.

Scifone também chama a atenção para a lógica capitalista em que muitas instituições da cultura e patrimônio estão atualmente inseridas: “a cultura como mercado e negócios”. Que torna a compreensão do passado algo vazio e sem valorização futura, uma vez que torna a cultura em espetacularização.

Mais do que a qualidade do trabalho educativo ou da problematização da memória/produção do esquecimento, as instituições voltadas a este mercado da

cultura, preocupadas com formação de público em volume necessário para justificar os gastos (que deveriam ser compreendidos como investimento social), tem transformado os educativos em linha de produção de conteúdos repetitivos, pouco dialogados ou criativos. A constituição destes serviços educativos, muitas vezes delegadas a instituições privadas como as organizações sociais (OS), tem subtraído dos educadores o seu papel de sujeito ativo, criativo e reflexivo, transformando-os em meros estagiários mal remunerados e reprodutores de conteúdos, desmotivando seu próprio trabalho. (SCIFONE, 2017, p. 08)

Há ainda que se mencionar a questão das inúmeras ações isoladas de cunho educacional que são ditadas como ações de educação patrimonial que em sua maioria são desvinculadas dos reais propósitos da área e acabam por gerar o acúmulo de materiais didáticos sem a devida utilização prática. É o caso, por exemplo, das exigências feitas pela portaria 230/2002, que torna obrigatório a criação de Programas de Educação Patrimonial, como requisito para aprovação de projetos que interferem em sítios arqueológicos mediante os chamados licenciamentos arqueológicos e as arqueologias de contato, o qual vem produzindo um grande número de material voltado para a EP, mas sem efetivação.

Em consonância com o pensamento de Scifoni, temos Florêncio (2012) que nos apresenta a perspectiva da EP como um processo de “mediação” no que se refere à prática educativa, onde o patrimônio cultural deve ser considerado um tema transversal, como já foi proposto pelos PCNs, de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Algo essencial para que, tanto os espaços públicos como o conhecimento em si seja potencializado. Fato que na visão de Morin (2011) para que os conhecimentos sejam pertinentes, é preciso que o contexto se torne evidente, assim como o global, o multidimensional e o complexo que permeia o processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, o trabalho com a EP exige: clareza quanto à definição do patrimônio cultural, articulado aos contextos locais e as diretrizes legais que o amparam, articulação a preservação dos bens culturais como uma prática social inserida nos contextos culturais e nos espaços da vida das pessoas e o estabelecimento de vínculo com as demais políticas públicas, garantindo uma intersetorialidade entre o patrimônio cultural e as diversas áreas da dimensão humana. Ou seja:

Pensar em educação para o patrimônio cultural requer, também, pensar em qual perspectiva de educação deve pautar as ações Educação aqui é pensada como processo. Dessa forma, educação significa reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações,

como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informações. (FLORÊNCIO, 2012, p. 08)

A educação como mediação ancora-se na perspectiva de educação integral, em que os tempos e espaços de aprendizagens são ampliados e adequados as diversas realidades educacionais. No caso da EP, o seu campo de abrangência deve contemplar os diversos espaços das cidades e os saberes que esses lugares possuem. Isso implica em englobar os “territórios educadores” que constituem a vivência dos sujeitos em suas comunidades, como praças, parques, teatros, bem como nos encontros de manifestações culturais. Acerca da educação integral, Jaqueline Moll em entrevista ao centro de Referência em Educação Integral¹⁹ reitera: “Estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos.”

Assim, podemos acrescentar a essa fala o que nos diz a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394/96, que prevê em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, ou seja, que os espaços da vida devem fazer parte da educação integral, e a EP contempla esse pressuposto.

Tratando-se da educação integral e do contexto dos espaços de vida dos sujeitos, Florêncio (2012) ainda nos convida a pensar outras definições e paradigmas que envolvem a educação integral como base para um trabalho eficiente com a educação patrimonial e trás para o debate os “paradigmas holonômicos” (GADOTTI, 2000). Tomando como base a etimologia da palavra, temos holos, que em grego significa todo e na educação os paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Assim, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade. As ideias de complexidade e holismo²⁰ estão cada vez mais presentes na perspectivas de novas abordagens de educação que buscam a transformação social. Nesse

¹⁹ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>

²⁰ Abordagem, no campo das ciências humanas e naturais, que prioriza o entendimento integral dos fenômenos, em oposição ao procedimento analítico em que seus componentes são tomados isoladamente. No campo da educação, se baseia no estudo dos sistemas complexos. O holismo compreende o universo mais como um sistema de relações interligadas, tendo-se a consciência da totalidade e percebendo o ser na plenitude de sua essência. (CARDOSO, 1995, p. 49)

sentido, segundo o autor “ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida”. (GADOTTI, 2000, p. 04)

Por fim, acreditamos que as abordagens apresentadas dialogam com as necessidades de fazer educação patrimonial na atualidade de forma eficiente. Todas apontam para uma aprendizagem que valoriza as diferentes culturas, o ser humano e a relação deste com os outros e com o mundo de maneira ampla. Assim, o compromisso da educação de levar o sujeito a assumir-se no mundo como ser capaz de transformar e de ser transformado, tem na EP uma importante ferramenta de afirmação dessas identidades e percepções sociais, as quais ajudam também a construir e ressignificar a memória e o patrimônio cultural.

2 A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BARBALHENSE

No Ceará, a memória da cultura tradicional popular representada principalmente pelo folclore e o artesanato, ocuparam o campo de identidade do povo cearense ao moldar a cultura do Nordeste. Contida nesse processo de reconfiguração do espaço do patrimônio cultural, a organização dessa cultura vai sendo desenhada atendendo as necessidades do desenvolvimento local a partir de uma política de turismo. (NOGUEIRA, 2020)

Neste capítulo, objetivamos discutir, em um primeiro momento, a formação das políticas de preservação patrimonial no Ceará e seus impactos na região do Cariri e em Barbalha-CE. Depois, entraremos nos campos dos programas e ações de educação que dialogam com o patrimônio cultural, abrindo caminho para educação patrimonial nas escolas, com ênfase nas escolas de ensino médio do Ceará, tendo como objeto deste estudo a Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Virgílio Távora na cidade de Barbalha-CE. Em seguida, faremos a apresentação da referida escola e cidade contemplando sobretudo seus aspectos ligados ao campo do patrimônio.

Dessa forma, no sentido de compreender a cultura cearense, tomamos como base inicial a tríade adotada por Antônio Gilberto campos Nogueira (2020): “cultura, patrimônio e turismo”. O autor afirma que a cultura no Ceará é fruto da construção de um ideário de cultura para o estado pautado na tradição popular. Passando a atuar como demarcadores de singularidades regionais, a fim de garantir o lugar do Ceará no contexto do patrimônio nordestino, por meio do que o autor chamou de “fabricação do popular” (Ibidem). Nessa

construção, o patrimônio produzido estaria articulado às necessidades de promoção do turismo.

Nosso ponto de partida é o Centro de Referência cultural do Ceará ²¹(CERES), datado de 1975-1990, sua experiência serviu de aporte ao inventário e registro audiovisual da cultura popular. Assim, cabe situarmos o Cere no contexto histórico e político em que este funcionava sobre atuação da Secretaria de Cultura do Estado (Secult). Em resumo, marcada pela transição do “ciclo dos coronéis” – César Cals (1971-1975), Adauto Bezerra (1975-1978), Virgílio Távora (1979-1982) e Gonzaga Mota (1983-1987) –, de governos identificados com a política tradicional e responsáveis pelo desenvolvimento de uma “modernização conservadora autoritária”, para a nova geração de políticos autodenominada “governo das mudanças” e capitaneada pelos mandatos de Tasso Jereissati (1987-1990, 1995-1998 e 1999-2002) e Ciro Gomes (1991-1994). Soma-se a este cenário a primeira gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT) em Fortaleza, com a eleição de Maria Luiza Fontenele para prefeita (1985-1989).

Dentro deste recorte histórico, alguns dos programas nacionais já citados no capítulo anterior ocorriam no Ceará, tais como o PAC, Programa de Ação Cultural e do Programa Integrado de Reconstrução de Cidades Históricas (PCH), os quais se articulavam no sentido de criar uma rota turística para o nordeste através de suas características folclóricas e históricas. Seguindo tal movimento, a regionalização e a descentralização foram parceiros nos documentos que marcaram as políticas culturais dos anos 1970-1980. Isso porque a concepção de Cultura brasileira, baseada na pluralidade e analisada por Ortiz (1985) abre precedente para encobrir as mazelas e diferenças da região e construir a partir da diversidade regional uma ideia de sociedade coesa e nacional.

Contribui para o entendimento de tal perspectiva atentar para a leitura feita por Renato Ortiz de que a centralidade das preocupações com a preservação do patrimônio cultural, no pensamento do CFC, se funda nos elementos da mestiçagem, da tradição e do popular. Aqui, é notório o reconhecimento de que os valores culturais da região Nordeste funcionam como autênticos marcadores da identidade brasileira. (Idibem, p. 5)

²¹ Órgão a exemplo do CNRC, mas com sedes locais que se propunha a referenciar a cultura popular brasileira. O registro da cultura popular pelos seus integrantes produziu um rico acervo documental. “A prática de preservação proposta pelo CERES de registro do saber fazer popular, não se tratava de imortalizar o produto do trabalho, mas de registrar o próprio trabalho e a forma como os sujeitos se relacionavam com a prática no seu cotidiano.” (Ramos, 2012, p. 06)

Ademais, parte do patrimônio cearense que se desenhava com foco para o turismo e consumo, também repercutia na produção arquitetônica urbana da capital. Destacamos a implementação do PCH, que aparecia entre os objetivos e metas do I Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Estado de Ceará (Plandece) (1975-1979), elaborado no governo de Adauto Bezerra. Além do esforço em concretizar os projetos dos núcleos urbanos selecionados pelo governo federal, a exemplo de Aracati, Sobral, Aquiraz, Icó e Barbalha, o Plandece propunha, na meta (d), “desenvolver atividades semelhantes em obras ou monumentos, de conjunto ou unidades isoladas, dispersas no Estado”; e, na meta (e), criar “um departamento especializado, com atribuição de exercer atividades de preservação, conservação e restauração de monumentos arquitetônicos e obras históricas existentes”.

Diante desse quadro, a necessidade de afirmação cultural cearense proposta como parte de um plano de interiorização e popularização das peculiaridades da região por meio da “encenação do popular” (Canclini, 1998) conferiu a democratização da cultura e legitimação à Secult perante os demais estados e regiões. Segundo Barbalho (1998), a partir daí o folclore ganha espaço privilegiado na pasta da Secult, constituindo-se o encontro dos “Arquétipos cearenses”. Assim, diversas iniciativas de preservação patrimonial foram surgindo no Ceará, como a instrumentalização de museus e exposições artísticas, bem como surgiram às chamadas “políticas folcloristas” que se voltavam para a valorização e difusão das manifestações folclóricas do Ceará, através de festivais e de incentivo a grupos de tradição popular, a exemplo: as bandas cabaçais do Cariri e a Festa do Pau da Bandeira de Barbalha.

A incorporação do termo folclore como bandeira da região interiorana da capital cearense passa a ganhar espaço no meio científico em seminários, debates, cursos, festivais e leva o Conselho Estadual de Cultura (CEC) a ser formado por intelectuais cearenses em 1961. A vinda dos Ceres para o Cariri representou outro importante passo de valorização da cultura interiorana:

se consolidaria como um território com enorme potencialidade de demonstrar de “maneira correta” a marca singular de uma identidade regional associada à dita cultura tradicional. No itinerário traçado pelas cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, os pesquisadores identificaram um polo de artesanato expressivo em Juazeiro[...] Também foi identificado um polo de produção e distribuição de folhetos que é o maior do estado e um dos maiores do Brasil. (NOGUEIRA, 2020, p, 14)

Esse quadro projetou a região como um espaço de desenvolvimento econômico que se refletia na construção do Cariri como um “Celeiro Cultural”. Essa representatividade repercutiu no fomento e na organização de atividades e festejos e posteriores investimentos em diversos setores, e outras políticas por parte do Estado.

As cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha foram identificadas como importante polo de arte e cultura com grande potencialidade de demonstrar de fato a cultura popular associada à cultura tradicional. Em Juazeiro, o artesanato fez surgir o Centro de Cultura Popular Mestre Noza, em 1985; da Associação de Artesãos de Juazeiro, em 1986; da Fundação Memorial Padre Cícero, em 1988; e a revitalização da tipografia Lira Nordestina, em 1988; No Crato, destacamos o quadro de intelectuais que outrora compunham grupos de tradição, como Irmãos Aniceto (banda Cabaçal) e Mestre Aldenir (reisado) e ainda, em outras linguagens, o poeta e músico Abidoral Jamacaru e o Grupo Ninho de Teatro, reconhecido em território nacional; Em Barbalha a incorporação de grupos folclóricos à constituição do cortejo de abertura da Festa de Santo Antônio, desde a década de 1970, que aliado aos 13 dias de festividade ao padroeiro integra-se aos festejos juninos do nordeste com reconhecimento nacional.

Percebemos os impactos dessas perspectivas culturais na região como um campo fértil de desenvolvimento em diversos setores sociais e econômicos, que na emergência de criar “novos patrimônios” em favor das “múltiplas comunidades”, como apontou Poulot (2009, apud Nogueira, 2020). A categoria do folclore, agora bem definida e com características próprias fazia florescer outros pensamentos no campo das ciências e da antropologia no Brasil e elevava o lugar do Ceará nas políticas de preservação do patrimônio cultural, proporcionando outras interpretações, usos e instrumentalizações do patrimônio por seus sujeitos.

2.1 AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO DO CEARÁ E A INTERATIVIDADE COM A EDUCAÇÃO

O Ceará conta hoje com uma superintendência do Iphan na capital que atua na promoção de debates e a difusão de informações sobre conservação e restauração. Também fomenta políticas voltadas para a permanência dos bens culturais tombados. O Ceará possui quatro cidades históricas tombadas, como Aracati e Icó, 44 bens tombados e outros em processo de tombamento sendo de responsabilidade da superintendência responder a essas proteções. Soma-se a essas ações de preservação e salvaguarda, a editoração de livros

didáticos como cartilhas e livros didáticos para o ensino fundamental, em parcerias com outras instituições. Os bens de natureza imaterial registrado são a Roda de Capoeira, Ofício dos mestres da Capoeira, Teatro de bonecos do Nordeste e a festa do Pau da Bandeira de Barbalha.

As fundações e institutos de cultura existentes no Ceará integram-se como colaboradoras das ações do Iphan e de outras ações do Estado, a exemplo: as Escolas de saberes, as Casas de patrimônio, como a de Nova Olinda; a Fundação Demócrito Rocha(FDR) e o Instituto Dragão do Mar em Fortaleza; o Geopark Araripe e o Instituto Cultural do Cariri na região além de outras já mencionadas. Dentre estas instituições destacamos os “Pontos da Cultura²²”, recentemente criadas no Estado como forma de fortalecer a Lei N.º 16.602, de 5 de julho de 2018, que institui a política estadual Cultura Viva, “cujo objetivo é promover a produção e difusão da cultura e o acesso aos direitos culturais à população cearense, sendo uma política de base comunitária, territorial e ou temático-identitária, do Sistema Estadual de Cultura do Estado do Ceará” (SECULT²³). Essas conquistas culturais configuram-se, como ampliação de espaços e possibilidades de ações de preservação patrimonial e cultural.

Dentre as instituições mencionadas destacamos a FDR, como importante instituição de alcance nacional virtual com o desenvolvimento de cursos livres a população em geral e alguns se voltam para a temática do patrimônio fortalecendo-a e dando subsídio didático a atividades e ações no campo da cultura, como o curso de literatura cearense, capacitação de agentes culturais e mediadores de educação para o patrimônio entre outros. As edições dos referidos cursos estão sempre se renovando atendendo um número cada vez maior de professores, agentes culturais e outras pessoas interessadas na temática.

O Ceará também dispõe do “Mapa Cultura do Ceará”, plataforma livre, interativa e colaborativa de mapeamento do cenário cultural e instrumento de governança no aprimoramento da gestão pública nos mecanismos de aprimoração da gestão pública, democratizando o acesso às políticas culturais promovidas pela Secretaria de Cultura do Ceará. O mapa cultural permite maior visibilidade aos eventos e festivais de arte e cultura e as pessoas podem calendarizar e acompanhar os eventos culturais do Estado. A plataforma

²² São espaços de cultura, onde se desenvolvem ações no campo da memória, tradição e patrimônio. Os Pontos de Cultura se tornaram uma referência de política cultural dentro e fora do Brasil, tendo sido adotados em vários países da América Latina, como Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Costa Rica. No Ceará não é diferente: a Rede Estadual Cultura Viva do Ceará é composta por 240 pontos. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/rede-pontos-de-cultura/> Acesso em: 29 de setembro de 2021.

²³ Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/rede-pontos-de-cultura/>

também dá acesso para os editais da secretaria por meio do cadastramento dos agentes culturais.

O Plano Estadual de Cultura do Ceará é uma instância de participação da sociedade civil, na política de proteção do patrimônio cultural do Estado do Ceará. Criado na primeira gestão do atual governador, Camilo Santana, como forma de atender ao plano de governo intitulado “Os 7 Cearás²⁴”. O plano é um marco legal instituído pela lei 16.026 de 1º de junho de 2016, como instrumento de construção coletiva e gestão que traça metas e objetivos a serem alcançados dentro do campo cultural. Considerado “ousado” pelo atual secretário de Cultura do Estado, Fabiano dos Santos Piúba, em regime de cooperação entre os municípios do Ceará e em parceria com o governo federal e até com instituições públicas e privadas. Dentre suas metas, destacamos algumas, a começar pela meta 1, no artigo 14º, §1º, inciso III:

Fomentar a implantação, até 2018, de sistemas municipais de cultura em, no mínimo, 80%(oitenta por cento) dos municípios cearenses de forma a integrarem o Sistema Estadual de Cultura, a ser fortalecido pela implementação das seguintes ações: [...] III – criar uma assessoria, na Secretaria Estadual da Cultura, para acompanhar a implantação e implementação dos Sistemas Municipais de Cultura em todo o Estado, visando colaborar na elaboração dos elementos constitutivos do Sistema: Conselhos, Planos, Fundos Municipais, entre outros. (CEARÁ, 2016, P. 7)

Percebemos a intencionalidade do Estado de construir uma grande rede integrada e em sintonia com o governo por meio de um organizado sistema de cultura. O acompanhamento garantiria maior engajamento e participação dos municípios e da comunidade. Ressaltamos o quanto é importante à composição das comissões desses conselhos de forma transparente e com a participação ativa dos detentores e agentes culturais, bem como da comunidade em geral para que se possa atingir a real funcionalidade.

Quanto às metas que contemplam a diversidade étnica, artística e cultural, destacamos a meta 3, no artigo 15º, §1º, incisos X, XI, XIX e XX, pela sua relação com a EP e sua relevância para a articulação da cultura na cidade de Barbalha e no Ceará como uma grande teia de transmissão de saberes e simbologias.

Criar e implementar um Sistema Estadual de Patrimônio Cultural, visando atingir pelo menos 50%(cinquenta por cento) dos municípios cearenses, no primeiro

²⁴ Plano de governo do governador Camilo Santana em 2015

quadriênio (2015 a 2018), avançando para a totalidade destes até o final da vigência do Plano, através das seguintes ações: X- revisar o edital de patrimônio da Secretaria da Cultura do Estado, ampliando o valor destinado à categoria “Projetos na área de Educação Patrimonial”; XI- reelaborar o guia dos bens tombados do Ceará, transformando-o em Guia do Patrimônio Cultural do Estado, contemplando todos os tipos de bens: material, imaterial e natural, de todas as regiões do Estado, garantindo sua atualização periódica a cada 5 (cinco) anos; XIX- elaboração e implantação de política de salvaguarda, de forma participativa, voltada para bens culturais de natureza imaterial; a) criação de programa destinado aos mestres da cultura com vistas a assegurar a transmissão, em seus locais de trabalho, de tradições, saberes e fazeres para as novas gerações, de modo a assegurar a continuidade de manifestações culturais de caráter imaterial em cada município do Estado; **XX- criação e implantação de sistema de difusão permanente de informações sobre o patrimônio cultural cearense**, através de programação do canal televisivo estatal, de Educação para o Patrimônio, bem como por meio de parcerias com instituições e órgãos públicos interessados no tema; b) **criação e implantação de programa de Educação para o Patrimônio nas redes de ensino público e privado**. (grifos da pesquisadora)

No que se refere ao acesso a arte e a cultura, a meta 9, artigo 16, § 3º, incisos I, II, III, IV e V, dialoga com a escola, tanto no âmbito da educação básica como da educação superior, abarcando em suas diversas ações grande fomento ao desenvolvimento de formação continuada para professores em parceria com a Secretaria de Educação do Ceará:

§ 3º Meta 9 – Propiciar, até 2025, formação continuada para os professores da rede pública estadual, objetivando levar atividades e profissionais na área de Arte-Educação e Cultura a 100% (cem por cento) das escolas públicas estaduais, através das seguintes ações: I.criar, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado, um programa para formação de professores da rede pública que contemple as áreas de arte e cultura, com vistas à ampliação de seus repertórios culturais e à inserção da cultura no ambiente escolar e nos processos de ensino-aprendizagem; II. incentivar a participação dos professores em ações artísticas e culturais; III. estimular a criação de programas permanentes de visitação de professores e estudantes a equipamentos culturais, tais como bibliotecas, cineclubes, museus, teatros, arquivo, pontos de cultura, entre outros; IV. criar, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado, mecanismos para a inclusão, nos parâmetros e diretrizes curriculares, de conteúdos voltados para a valorização da história, da diversidade étnica e das manifestações culturais cearenses; V. estabelecer parceria com o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior,

Desse modo, percebemos que muito do que se tenciona com essa pesquisa relaciona-se com as metas apresentadas e nos leva ao seguinte questionamento: se o referido plano encaminha-se para o seu 7º ano de vigência, e tendo como data base da maioria das ações propostas o ano de 2018, é possível dizer, tomando como base a cidade de Barbalha, que em parte, muito não foi concretizado. Haja vista, que não existem catalogação e mapeamento dos

espaços, práticas e fazeres culturais do município de forma atualizada, nem na Secretaria de Cultura Municipal, nem em nenhum domínio público dos órgãos relacionados, a nível estadual e nacional, como consequência da falta de políticas culturais sistemáticas e contínuas há alguns anos. Soma-se a isso a disputa política das gestões municipais e estaduais que, em muitos casos, os interesses e conveniências se sobressaem ao bem comum e sendo o patrimônio um espaço de constante disputa de poder, agrava-se ainda mais.

Passemos agora a analisar outro importante documento Cearense de grande funcionalidade no campo da cultura: O Conselho Estadual de Preservação do Patrimônio Cultural do Estado do Ceará. Criado em 20 de dezembro de 2000, pela lei nº 13.078/20, é uma instância de participação da sociedade civil, na política de proteção do patrimônio cultural do Estado do Ceará, vinculado à Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Alinhado ao Plano Estadual de Cultura do Ceará, o conselho tem como um dos principais objetivos reconhecer e valorizar o patrimônio material e imaterial do Estado.

Há ainda o programa “Escolas da Cultura” do governo do Ceará que contempla diversas modalidades de ensino formal e até em espaços híbridos de mediação cultural e de formação de público, como festivais e eventos. Sendo assim definido pela Secult²⁵:

um sistema de formação integrado nos campos da arte e da cultura, por meio de uma aliança estratégica e de uma interface entre as políticas de cultura e educação, abrangendo desde a cadeia criativa, com suas múltiplas linguagens e artistas, até os produtores, distribuidores, mediadores, gestores, críticos de arte, curadores, pesquisadores, professores, mestres, sem esquecer o papel primordial da formação de público, gerando uma rede potente de atores sociais, profissionais da cultura e de instituições formativas no Ceará.

Na sequência, foram recentemente sancionadas duas leis que colaboram imensamente na institucionalização de políticas públicas no Ceará: lei que institui a Chancela de Paisagem Cultural do Ceará, de nº: 17.606, e a lei que institui a Política Estadual da Gastronomia e Cultura Alimentar do Ceará e cria o Programa Ceará Gastronomia, sob o nº: 17.606, ambas de 06 de agosto de 2021. A primeira é um dos passos para a candidatura da Chapada do Araripe como Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao passo que a segunda, garante a valorização e incorporação de fazeres culinários tradicionais como parte do patrimônio

²⁵ Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/escolas-da-cultura/>

gastronômico cearense. Dentre os princípios que sustentam essa última, citamos o art. 3º, inciso VII desta lei, por estabelecer relação com o tema proposto neste estudo:

salvaguardar o patrimônio gastronômico do Estado do Ceará em toda a sua diversidade e origem bem como os modos de fazer e os saberes relacionados à cultura alimentar, de forma a garantir a preservação das tradições locais como um dos aspectos de desenvolvimento da gastronomia, cultura material e imaterial de grupos familiares, indígenas, quilombolas, comunidades de matriz africana ou de terreiro, pescadores artesanais, aquicultores, maricultores, silvicultores, extrativistas, suas cooperativas e associações e demais povos e comunidades tradicionais. (CEARÁ, 2021²⁶)

Outra importante característica das referidas leis é a intersectorialidade com outras áreas do Governo, como Educação, Desenvolvimento Agrário, Cultura, Turismo e Meio Ambiente, bem como outros setores da economia. As duas integram dois importantes patrimônios estaduais que, assim como outros, precisam de ações preservacionistas urgentes.

Também merece destaque o Programa “Cientista chefe da cultura”, lançado em setembro de 2021, por meio da Secretaria da Cultura do Ceará (Secult), da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (Secitece) e da Funcap. A ação mobiliza a participação acadêmica para as aplicações diretas de teorias, metodologias e ferramentas na gestão pública, tendo a área da Cultura como campo fértil para esse trabalho, por sua diversidade e pela alta demanda de produtos, serviços e atividades criativas. Conforme Piúba, a frente da Secult, o programa deve trazer direcionamento às ações da secretaria:

“O Cientista Chefe da Cultura consiste na inovação da gestão pública e sua estruturação na eficácia da aplicação dos recursos e de seus resultados junto à sociedade e ao desenvolvimento do Estado. Implica também em estabelecer processos e métodos na produção de conhecimento, informações, indicadores, resultados e impactos que possam qualificar as políticas culturais em suas dimensões simbólicas, econômicas e sociais na democratização do acesso aos bens e serviços culturais” (FUNCAP, 2021²⁷)

Diante de todo esse organizado de ações e programas de integração cultural, percebemos que o território cearense, encontra-se em andamento no que se refere à articulação de ações preservacionista em diálogo com a educação. No entanto, convém nos

²⁶Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17608-2021-ceara-institui-a-politica-estadual-da-gastronomia>- Acesso em: 13 de outubro de 2021.

²⁷Disponível em; <https://www.funcap.ce.gov.br/2021/09/09/funcap-e-secult-lancam-amanha-cientista-chefe-da-cultura/> . Acesso em: 13 de outubro de 2021.

questionarmos o porquê da inexistência de um plano articulado de EP, por parte do governo do estado do Ceará, que contemple todas as intersetorialidades citadas e suas referidas instituições parceiras. As ações de salvaguarda da cultura em parceria com a educação já existe, o que falta é priorizar através de uma gestão organizada com foco no planejamento de ações efetivas de educação patrimonial.

2.2 O CARIRI CEARENSE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

O Cariri cearense, região localizada no sul do estado do Ceará, é formada por um conjunto de 29 municípios, definido pelo IBGE (2010), abrange os municípios de Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririáçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre, conforme Figura 1.



Figura 1: Mapa dos municípios que compõem a região do Cariri

Fonte: Adaptado do IBGE (2010); IPECE (2007).

O “Cariri”, na língua dos índios tupi-guarani significa “silencioso”, homenagem aos primeiros habitantes da Região. Compreende o extenso arco de serras dos Cariris Velhos e dos Cariris Novos, respectivamente, nas divisas entre Paraíba e Pernambuco e entre Paraíba e

Ceará (FIGUEIREDO FILHO, 1962). Costuma ser chamado de “oásis do sertão”, tanto pelas belezas e riquezas naturais quanto pelos fatores climáticos e hidrográficos. Por critérios culturais é classificada região especial, diferente do ambiente cultural sertanejo. (SOUZA et al, 2013).

A região é um espaço rico em cultura, diferenciando-se das demais regiões do Estado por apresentar características peculiares em seus aspectos socioculturais e geográficos em sua formação histórica e geológica. Um lugar de clima agradável e distinto do restante do estado, de grande riqueza pluvial composta de fontes naturais de água potável, que resulta em uma vegetação variada de terras férteis e propícias ao desenvolvimento agrícola, econômico e social. Concentra uma das mais importantes biodiversidades do país, a Chapada do Araripe, importante bacia sedimentar do mundo.

Os atrativos climáticos e naturais da região atraíram pessoas de diversas localidades, gerando a formação de um ambiente onde se desenvolvem diversas formas de expressão cultural, que se refletem nas inúmeras manifestações artísticas tradicionais, como danças, reisados, bandas cabaçais, cantorias, cordéis e tantas outras formas de expressão. Nesse contexto, a região metropolitana do Cariri, composta por nove municípios: Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririaçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri, que integra um amplo campo de desenvolvimento econômico, cultural, educacional e social. Mediante tantas manifestações culturais, destacamos o triângulo CRAJUBAR, como é conhecido, formado por: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

No Cariri, a ocupação mais intensiva das atividades urbanas nos territórios dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, associada à histórica relação de interdependência e complementaridade entre eles, aliada à proximidade física entre os núcleos urbanos destes municípios, promoveu a formação do aglomerado urbano que se convencionou chamar de Crajubar (QUEIROZ, 2014, p. 96).

A explanação, ainda que sucinta, acerca dos principais bens, grupos e manifestações culturais, especificamente do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, feita no início deste capítulo tem o intuito de explicitar a relevância da cultura caririense para o estado e o país, e, portanto, a necessidade de políticas públicas voltadas à preservação deste patrimônio cultural. Embora, o Ceará já tenha fundamentado um plano estadual de cultura, implementado pela Secult-CE, alinhado as políticas de preservação nacional, muito ainda tem por se fazer nesse campo na região. A começar pela ampliação de tombamentos, que se encontram insuficiente

em relação à demanda dos bens que há muito vêm compondo os espaços patrimoniais das referidas cidades, seja na vida cotidiana das comunidades, seja na rota turística desses lugares.

Conforme Anuário do Ceará²⁸, no Cariri cearense, apenas Crato e Barbalha possuem bens tombados pelo estado, são eles: em Juazeiro, a Casa de Câmara e Cadeia, Estação Ferroviária, Sítio Caldeirão e o Sítio Fundão, e em Barbalha a Casa de Câmara e Cadeia²⁹ e o Casarão Hotel³⁰. Barbalha também possui no campo da imaterialidade, a Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio reconhecida no livro das Celebrações pelo Iphan desde 2015, como Patrimônio Imaterial Brasileiro e pelo Estado do Ceará, desde 2018, como Patrimônio Cultural do Estado do Ceará.

Sobre esse aspecto, as políticas de valorização e preservação patrimonial do estado de Ceará, propostas no Plano Estadual de Cultura do Ceará apresentam metas e ações que tratam da implementação de sistemas integrados de cultura e preservação entre os municípios. Dentre estas, destacamos a criação de conselhos municipais de Patrimônio Cultural e a elaboração de leis municipais de registro e tombamento dos patrimônios culturais por meio de projetos, como ações relevantes a região do Cariri, as quais já estão sendo implementadas e incidem sobre uma maior participação da população e de bens patrimonializados, ao passo que garante o reconhecimento e a existência dos bens culturais. (CEARÁ, 2016)

Outro ponto que merece atenção é os editais e festivais de incentivo e valorização de artistas e manifestações culturais que acontecem no Estado. No Cariri, essa demanda ainda é deficitária considerando a amplitude cultural da região, gerando preocupação entre os envolvidos. O plano estadual prevê um aumento gradual de editais dentro do cronograma estabelecido, mas requer um olhar acentuado para Cariri, em vista do seu potencial cultural e artístico.

Atualmente, o contexto da pandemia do corona vírus, a Lei Aldir Blanc (Lei nº 14.017/ 2020) destinou em caráter emergencial R\$ 3 bilhões ao setor cultural. De acordo com o governo do Estado, para o Ceará, foi destinado o montante R\$ 138 milhões, sendo R\$ 71 milhões destinados ao Estado e R\$ 67 milhões aos municípios cearenses. (BRASIL DE FATO³¹, 2021). A Secult lançou 12 instrumentos diversos de fomento, premiação e aquisições

²⁸ Ver <https://www.anuariodoceara.com.br/>

²⁹ Casa de câmara e cadeia de Barbalha, também conhecido como palácio 03 de outubro. Localizada a Rua Senador Alencar com a Rua dos Cariris , nº 368, centro de Barbalha. Nº do tombamento: 022. Fonte: COEPA. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/barbalha-casa-de-camara-e-cadeia> . Acesso em: 28 de set. de 2021.

³⁰ Casarão hotel (sobrado a Rua da matriz), atual Secretaria de Cultura Municipal; Nº de tombamento:007, resolução de tombamento:16.237 de 30/11/1983. Fonte: COEPA. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/barbalha-casarao-hotel>. Acesso em: 28 de set. de 2021

³¹ Disponível em: <https://www.brasildefatoce.com.br/> acesso em: 28/09/2021

de bens culturais, contemplando todo o estado, inclusive o Cariri, como exemplo a cidade do Crato, segundo reportagem do jornal Badalo ³² de maio de 2021:

A Lei está possibilitando que tanto entidades como agentes culturais possam desenvolver suas atividades e movimentar a extensão cadeia produtiva. A ONG Beatos, Base Educultural de Ação e Trabalho de Organização Social, Aldeias, Associação Libertária de Desenvolvimento e Educação Interativa Ambientalmente Sustentável, Associação Grupo Ninho de Teatro e Produções, Coletivo Camaradas, Procem, Urucongo, Carrapato Cultural, Pontes Criatividades, Organização Social Caldeirão das Danças, Mestre Aldenir e João do Crato são algumas das entidades e agentes culturais que estão investindo no Crato e possibilitando intercâmbios, ampliação de conhecimentos, fruição estética e apoio ao arranjo produtiva da cultura. (BADALO, 2021)

Podemos inferir que o impacto dos recursos, a partir da cidade do Crato e da Secult do estado do Ceará, atinge tanto a cadeia produtiva cultural, quanto diversos setores da economia da região metropolitana do Cariri. Deixando evidente a necessidade de continuidade de ações de fomento à cultura e seus agentes, como estratégia de movimentação e fruição de outras políticas.

Ademais, é importante ressaltar que a identidade regional do Cariri sempre esteve intimamente ligada à relação que seus sujeitos mantêm com o espaço habitado e nesse ponto muitos fatores contribuem para esta construção. A interação do homem com a natureza levou ao reconhecimento histórico e nacional da região pela sua exuberância e riqueza natural, em consonância com a cultura. Valendo-se dessa apropriação, aliada ao regionalismo caririense, políticas culturais voltadas ao turismo agregam-se à região contribuindo para o desenvolvimento de atividades que tanto auxiliam na preservação natural como impulsionam outras áreas socioeconômicas.

Conforme Carleal (2015, p. 27) “*a região do Cariri oferece condições propícias à prática de vários segmentos do turismo, desde o religioso, ecoturismo, cultural, eventos e negócios que dinamizam as economias locais e acarretam impactos positivos e negativos*”. Estes últimos podem ser percebidos pela falta de estratégias consolidadas entre as gestões municipais e estaduais e os líderes comunitários locais no sentido de potencializar o setor. Muitas vezes isso acontece mesmo quando existe financiamento governamental, considerando métodos e estratégias de melhor aproveitamento dessas potencialidades e envolvimento dos atores sociais das localidades, gerando questionamento entre eles e na sociedade.

³² Disponível em: <https://www.badalo.com.br/featured/lei-aldir-blanc-> acesso em: 28/09/2021

Recentemente, foi lançado pelo governo do Estado o programa “Rota Cariri³³”, que segundo site da Secult, trata-se de um roteiro para impulsionar o fluxo turístico na região, incluindo mais de 50 pontos turísticos em Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Nova Olinda, Santana do Cariri e Assaré. Uma parceria entre a Secretaria de Turismo do Ceará (setur), a Secretaria de Cultura do Estado (Secult) e o Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresas (sebrae). “O Cariri tem um potencial muito grande, vamos aproveitar tudo que essa região tem a oferecer e permitir que o turismo, especialmente o turismo cultural, mude a vida e a economia dessas cidades”, completa Fabiano Piúba, secretário de cultura do Ceará. (SECULT, 2020)

Nesse contexto, a Cidade de Barbalha, foco dessa pesquisa, encontra-se na rota do turismo do Cariri, o que amplia suas perspectivas de desenvolvimento para diversos campos, inclusive para as ações de educação patrimonial no município e região. Soma-se a isso a rede de “ponto de cultura” do Ceará, tendo Barbalha três pontos de cultura: a ESBA, Cantando Patativa, SESFA e Engenho Velho. Segue abaixo o mapa da rota de turismo do Cariri e os espaços culturais e naturais que o constituem, o roteiro da pagina que segue:

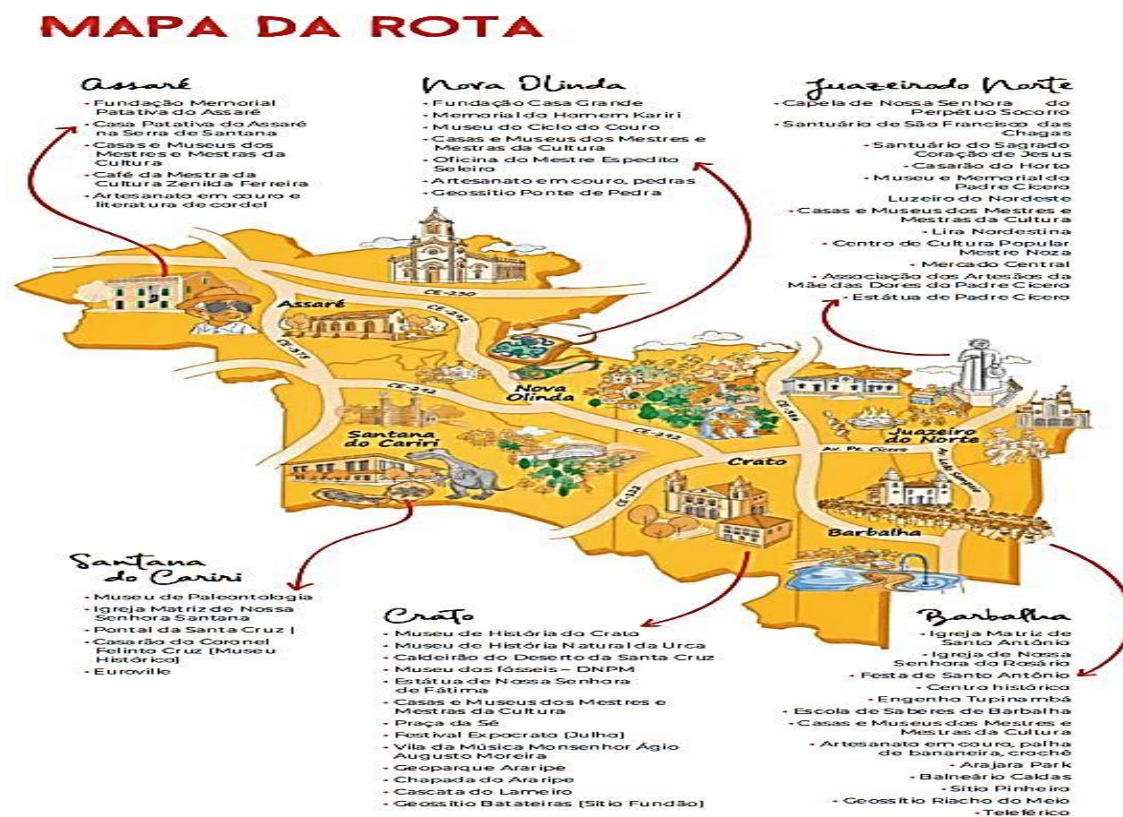


FIGURA 2- Mapa da rota de turismo do Cariri

Fonte: SECULT (2020)

³³ Mais informações em: ceara.gov.br/2020/03/03/rota-cariri-e-lancada-e-sera-divulgada-no-mercado-nacional/

Nesse contexto, temos que as políticas públicas de preservação do patrimônio cultural no Cariri cearense se dão por meio de várias perspectivas, como econômicas, educacionais, turísticas e outras. Assistimos nos últimos anos o desenvolvimento de diversas ações públicas associadas ao seu desenvolvimento em um sentido amplo, mas que necessitam do maior envolvimento da sociedade no que se refere a reivindicar, acompanhar e valorizar tais ações e bens culturais locais. A integração entre as gestões municipais e estaduais devem acontecer de forma sistemática e com a participação ativa das comunidades para que assim os efeitos dessas ações sejam realmente sentidos e compartilhados por todos.

2.3 A CIDADE DE BARBALHA - CE E A IMPORTÂNCIA DA SALVAGUARDA DOS SEUS BENS CULTURAIS

*Terra querida, és nossa vida, tudo daremos em teu favor.
Terra de Santo Antônio, o nosso grande protetor!
(Canta Barbalha, Maria Alacoque Sampaio)*

Barbalha localiza-se na região do Cariri, ao sul do Ceará, à 560 km da capital Fortaleza. A cidade preserva clima agradável e ameno em relação a muitas cidades da região Nordeste com fontes de água cristalinas propiciadas pela formação geológica da Chapada do Araripe. Essa constituição viabiliza a fertilidade do solo, que por sua vez condiciona a variedade da fauna e flora. A cidade evidencia as principais características da região do Cariri no que se refere à ambiência ocasionada pela Chapada do Araripe e contrasta com muitas cidades que circundam o Cariri e Estados vizinhos, como Piauí, Paraíba, Pernambuco.



FIGURA 3: Vista panorâmica da cidade de Barbalha e o Vale do Salamanca.
Fonte: Fotografia de Augusto Pessoa (2021).

A ocupação territorial de Barbalha se constitui por meio da colonização portuguesa em regime de sesmarias concedidas inicialmente, no séc. XVIII (entre os anos de 1717 e 1718), aos tenentes-coronéis José Bernardes Uchôa e Antônio Mendes Lobato e Lira, aos capitães Gregório Montes de Sousa e Francisco Martins de Matos, ao sargento-mor Venceslau de Montes Pereira e Felix da Fonseca Jaime³⁴. Sendo doadas a Antônio Mendes Lobato e Lira e Antônio de Souza Goulart a área em que se desenvolveu o município.

Nesse contexto, tendo os sesmeiros, pessoas que recebiam doações de terra para cultivo, como responsáveis pelo desenvolvimento de parte das terras que hoje compõem o município de Barbalha, muitas pessoas de outras regiões vinham para cá trazendo seus costumes e vivências, atraídas pela paisagem e clima regional a fim de empreender morada. Assim, a cidade se constitui a partir um amálgama cultural formada pelos índios que já habitavam a região, da nação Kariri também chamados de Tapuia³⁵, os colonizadores e os escravos trazidos por eles.

O cenário de colonização apresentado se insere no contexto de colonização empreendido no Cariri. Em que os sesmeiros aos assumirem a posse da terra também tinham a responsabilidade de dizimar os nativos e cultivar a terra. As primeiras expedições foram realizadas por colonos vindos de Bahia, Alagoas, Sergipe e Pernambuco e tinham como principal objetivo fixarem-se a terra para a criação de gado, dando origem ao chamado ciclo do couro.

Para chegarem ao Cariri, seguiram os leitos de rios e riachos, sobretudo os afluentes do Rio São Francisco, do Rio Salgado e do Riacho dos Porcos, Conforme Figueiredo Filho (2010, p.18):

O Cariri foi alcançado pelos povoadores do chamado ciclo da civilização do Couro. Vieram da Bahia, de Sergipe e Pernambuco, pelo menos no caminho palmilhado outrora pelos selvícolas na pré-história - o S. Francisco. Muitos alcançaram o riacho dos Porcos, daí se bifurcando para o Jaguaribe, ou penetrado nos terrenos férteis ao sopé do Araripe. Alguns chegaram-nos pelo caminho do Pajeú, de Pernambuco, ou riacho da Brígida, afluente do “mais brasileiro dos rios”.

Embora existisse interesse na pecuária vistas à legítima ascensão comercial, a abundância de água e o solo fértil propunham maior abertura para a agricultura, em especial

³⁴ PINHEIRO(1963, p. 37, apud BEZERRA et al 2021, p. --)

³⁵ Termo utilizado durante o período inicial de colonização no Brasil para designar as populações indígenas que não falavam a língua Tupi. (Idibem, p. 13)

para cana de açúcar. O que justifica a existência de inúmeros engenhos na região, “podendo-se dizer que Barbalha, no coração da região caririense, é a verdadeira capital da rapadura” (Filho, 2010, p. 51), tanto pela quantidade de plantações de cana-de-açúcar, que lhe rendera o título de “terra dos verdes canaviais”, quanto pela quantidade de engenhos que possuía, dos quais, em 1858, existiam 72 engenhos em funcionamento.

A fixação dos portugueses também marca na região o estabelecimento das missões de ordem religiosa, por volta de 1650, com destaque na região para os missionários da ordem dos capuchinhos, vindos da Itália. Estes “doutrinaram e reuniram os índios cariris em aldeias instituindo a aldeia dos Brejos, ao lado do rio Grangeiro em Crato e a ordem das Carmelitas estabeleceu-se em São José dos Cariris Novos, município de Missão Velha” (GINO, 2020, p. 52).

Logo famílias começaram a formarem-se em Barbalha e suas terras foram sendo compradas, algumas invadidas e arrendadas, compondo o povoamento da atual cidade de Barbalha. Algumas famílias nobres contribuíram significativamente para essa construção: Sampaio, Callou, Coelho, Correia, Filgueiras e Sá Barreto. Desta última, seria a descendência do fundador da cidade, o capitão Francisco Magalhaes Barreto e Sá, que conforme a historiografia tradicional, chega ao Cariri em 1754, vindo de Sergipe e adquire as terras do Sítio Barbalha, nas proximidades do Rio Salamanca.

Casado com Maria Polucena de Abreu, também sergipana, mais especificamente de Santo Antônio do Urubu de Baixo, atual cidade de Propriá-SE. Lugar de onde teria vindo a devoção a Santo Antônio e motivação para a construção de uma capela em honra ao santo. A construção da capela teve início em 1778, tendo recebido a 1ª benção em 23 de dezembro de 1790, pelo então vigário de Missão Velha, padre André da Silva Brandão.

A capela foi erguida em uma colina com ampla visão para o vale do Salamanca, com o tempo esse espaço também fez surgir à tradição de hastear um mastro e uma bandeira em homenagem ao santo, constituindo hoje a Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio de Barbalha. Em torno da capela, começou a se desenvolver o povoado que deu origem a cidade de Barbalha. Muitas das famílias citadas são responsáveis por parte do patrimônio arquitetônico material ainda existente na atual cidade de Barbalha, os quais integram grande imaterialidade histórica desde sua formação étnica, cultural e econômica. Compondo um contexto cultural rico de grande importância regional e nacional, devendo, portanto, ser preservado e potencializado para outras gerações. Quanto ao nome do lugar, de acordo com a oralidade

local, seria uma homenagem a uma mulher que possuía uma pensão onde abrigava viajantes que passavam pela região. No entanto, antes mesmo da colonização, os indígenas que habitavam o lugar chamavam-na de Cetama, que na língua da Nação Kariri significa “minha terra”.

De povoado a vila, depois a província e cidade, Barbalha constitui-se hoje um “celeiro cultural” não só para o Nordeste, mas também para o mundo. Abriga uma rica diversidade simbólica-cultural, que perpassa manifestações culturais, culinária, poesia, literatura, danças, o patrimônio material e imaterial. Nesse contexto, outros aspectos se entrelaçam para além da projeção cultural, numa relação de diálogo entre fatores sociais, naturais, políticos e econômicos que impulsionam a cidade e a região. Nesse sentido, defende-se a instrumentalização e ações de salvaguarda dos bens culturais locais, com vista tanto ao desenvolvimento sociocultural como à preservação ancestral e histórica do lugar.

2.3.1- A Festa do Pau da Bandeira e outros bens culturais de Barbalha-CE

Para esse tópico gostaríamos de apresentar uma catalogação de todos os bens culturais materiais e imateriais da cidade de Barbalha, em que fosse possível vislumbrar a grandeza do seu patrimônio. No entanto, ao procurarmos a secretária de Cultura do município, fomos informados de que esse tipo de organização não existe de forma atualizada na documentação da secretaria. Há evidências históricas e culturais que sinalizam para necessidade de patrimonialização na arquitetura de bens materiais presentes em muitos sobrados, residências, pontos comerciais, praças entre outros espaços, assim como nas manifestações populares e culturais locais das comunidades rurais e urbanas, visto que muitas são impares na região.

Assim, reiteramos dentre os vários aspectos patrimoniais que são discutidos nesse trabalho, a abundância e diversidade dos bens que integram Barbalha nesse campo e que ainda não possuem a devida valorização por seus órgãos responsáveis. São fontes de águas naturais, como as fontes naturais do Caldas e a gruta do Farias; As tradições e saberes, como a tradição religiosa de celebrar a renovação do sagrado coração de Jesus e Maria e os rituais dos Penitentes; As festas e os patrimônios arquitetônicos, entre outros.

Nesse contexto, merece destaque a “Festa do pau da Bandeira de Santo Antônio de Barbalha”. A festa tem sua origem na formação inicial da cidade, atribuída a Francisco Magalhães Barreto e sá, já mencionada no início deste capítulo. No que diz respeito à origem da tradição de hastear o mastro com uma bandeira em homenagem a Santo Antônio em frente

a capela, são muitas as hipóteses do seu surgimento, sendo para nós como mais aceita a do historiador local Dr. Napoleão Neves Tavares, apontada por Araújo (2018, p. 85):

Eu acredito, através de pesquisas, que o costume de levantar o mastro do pau da Bandeira deve ter nascido com o Pe. Ibiapina. Ele, por volta de 1960, esteve aqui naquelas missões itinerantes que ele fazia... porque ele estimulava que se colocasse na frente das igrejas, das capelas e até das casas da zona rural, onde estivesse tendo qualquer serviço religioso, um mastro com a bandeira do santo padroeiro.

A incorporação do cortejo folclórico a programação oficial da festa só se deu em 1928, pela iniciativa do Pe. José Correia, a fim de que houvesse uma participação mais ativa da comunidade. Em 1973, a festa recebe aspectos populares, artesanais e turísticos decorrentes da crise na produção da cana-de-açúcar, até então importante base da economia na cidade. Nesse sentido, “incentiva a produção e mostra do artesanato das comidas típicas e do folclore por ocasião da festa do padroeiro. Tudo para transforma-la em um acontecimento regional atrativo aos visitantes.” (Ibidem, p. 89)

A partir daí, as proporções econômicas e políticas que a festa alcançou, em alguns contextos, sobressaíram-se ao simbolismo e a religiosidade do festejo de outrora. As mudanças e ressignificações ocorridas marcaram alguns trejeitos da festa e fizeram dela um grande “espetáculo”. No entanto, algo ainda permanece como uma espécie de “cola” há unir os tempos e as pessoas, os sentimentos de pertencimento. A vontade de fazer e estar na festa, se traduz de modo individual e coletivo, levando a comunidade à manutenção desse bem cultural. Embora esse sentimento persista, o interesse econômico também o acompanha tornando-o ambíguo. Isso porque a falta de interesse da comunidade no dia a dia, pelas raízes que sustentam a festa, suas manifestações culturais, ritos, crenças, danças entre outros é latente.

O cortejo do Pau da Bandeira acontece sempre no último domingo de maio ou primeiro domingo de junho e marca a abertura da grande festa de Santo Antônio de Barbalha, que segundo Silva (2015) trata-se de “uma festa dentro da outra”. A organização da festa do Pau da Bandeira começa antes do dia reservado ao rito com a escolha e o corte da árvore que servirá de mastro à bandeira de santo Antônio. “O corte do pau”, como é conhecido pela comunidade, acontece pelo menos 15 dias antes da festa e mobiliza a cidade que, por esse

período já se encontra enfeitada e eufórica para esse festejo e os outros que integram as festa juninas tradicionais no Nordeste.

Ousamos dizer que a festa do Pau da Bandeira é dividida em duas partes, uma pela manhã, composta de alvorada festiva, com fogos e a chegada dos grupos de tradição a rua da matriz, espaço em que se inicia o festejo, com as bandas cabaçais pelas ruas da cidade a anunciar que a festa vai começar e os sons polifônicos de músicas que ensejam este dia. Em seguida acontece a missa de abertura da festa, às 9 horas na Igreja Matriz de Santo Antônio com a presença da comunidade e autoridades barbalhenses e da região e de oferendas dos grupos de tradição popular. Após a missa ocorre o desfile desses grupos pela Rua do Vídeo até o largo da Igreja do Rosário finalizando o trajeto com fogos, marchinhas e a apresentação de cada grupo participante. Essa parte da festa encerra-se por volta do meio dia e a tarde os palcos espalhados pela cidade dão conta da animação e anunciam o andamento do carregamento do pau pela cidade. No fim da tarde, os carregadores chegam ao seu destino e o pau é hasteado. Nesse momento uma multidão comemora e os festejos se estendem pela madrugada oficializando também a abertura da festa do padroeiro da cidade.

O transporte do pau é uma corrida realizada pelos carregadores, homens simples de Barbalha que sentem orgulho em fazer parte da festa e trazem o mastro ao ombro por todo o trajeto, que envolve alguns obstáculos a serem vencidos pelo percurso, como o cansaço, o peso da árvore, o excesso de bebida, o tempo previsto para a chegada, a coordenação da multidão pelas ruas. Araújo(2018) destaca ainda que dois elementos se interligam para garantir o sucesso do transporte do Pau da Bandeira entre os carregadores e o seu capitão³⁶: a fé e a técnica. Um sentimento de fé e alegria invade os carregadores fazendo destes uma “irmandade” e é isso que move essa tarefa.

Embora, diversas mudanças tenham ocorrido no seio da festa desde a incorporação do cortejo folclórico a festa, muito da sua essência ainda é preservada, como o ato e os sentidos que operacionalizam o carregamento do pau. Assim, em 2015, a festa foi reconhecida como Patrimônio Cultural Brasileiro e inscrita no livro de Registro das celebrações, pelo Iphan e em 2018, como Patrimônio Cultural do Estado do Ceará, procedimento regido pela Lei Estadual do Ceará Nº 13.427, de 30 de dezembro de 2003. Além da sua repercussão representativa, o

³⁶ Figura que mais se destaca na trama simbólica do cortejo do Pau da Bandeira. Ele encarna tanto a figura central das expectativas de devotos e carregadores, como também medeia os interesses cada vez mais complexos dos segmentos que nela se interferem. É alguém que precisa de um bom conhecimento das relações sociais e políticas, conhecer o trajeto do cortejo, os homens que fazem o transporte e desempenhar boa coordenação das operações de transporte. (Ibidem, p. 111)

fato equivale ao reconhecimento de interesses e expressões culturais de setores subalternos sobre a hegemonia de fatos e classes sociais. No entanto, o que percebemos é que o reconhecimento dado a estes grupos só ocorrem de fato no período da festa e há uma forte preocupação por parte das gestões públicas, municipais e estaduais, em manter e gerir a festa do Pau da Bandeira em si e não os seus detentores e os diversos espaços e mestres que a constituem.

Neste ponto, percebemos na festa uma dualidade de interesses que emerge tanto da sociedade barbalhense como do poder público intensificando o campo de disputa e poder que é inerente ao patrimônio cultural. As mudanças ocorridas historicamente sobre as relações sociais, econômicas, culturais, entre outras dimensões da sociedade estão atreladas ao contexto da festa desde a sua origem, conforme nos afirma Araújo (2018, p. 131):

É possível afirmar que a festa do pau da Bandeira exerce um papel tanto no sentido de cristalizar e manter os processos e relações na sociedade de Barbalha, como também no sentido de operar transformações e rupturas estabelecidas. O sentido das cristalizações e das rupturas influenciadas pela festa, entretanto, não é linear nem simplista. A cristalização não se refere diretamente ao atendimento dos interesses dominantes. E ruptura não corresponde automaticamente aos interesses dos setores dos socialmente dominados. Essas funções e ocorrências estão plenas de contradições, que quanto melhor captadas em seus detalhes, permitem compreender a força e a beleza de uma construção social como esta.

É nesse universo de processos que se desenha a festa do Pau da Bandeira, no entanto, cabe chamar atenção para o fato de que estes não se dão como representação de uma coletividade, eles ocorrem de forma individualizada o que permite evidenciar outras percepções, sentido e a devoção que embala a festa.

2.3.2- O atual contexto de salvaguarda do patrimônio cultural de Barbalha

Barbalha hoje é fruto das vivências, das memórias e lutas da comunidade. Seus espaços são lugares de memória que guardam tanto na materialidade de seus prédios históricos quanto nos fazeres e costumes de seu povo, as histórias e simbolismos que representam as relações sociais entre os povos desde os primeiros povos que habitaram o território. Segundo Bezerra e Silva (2021, p. 51):

Barbalha em si é marcada por lugares da memória construídos pela necessidade de ancorar lembranças do vivido, em elementos que se mantêm presentes e que evocam sentidos simbólicos passados, mesclados com a atualidade, uma forma de resistência aos intemperismos do tempo.

Dessa forma, ao tratarmos de lugares de memória, devemos considerar que a materialidade está presente, no conceito de “lugar de memória”, atribuído por Nora (1993) como garantia de transmissão do passado para o presente em meio às ações da contemporaneidade. Esses lugares são os espaços, monumentos e as lembranças das pessoas que ajudam a manter viva a memória entre os membros de uma coletividade, considerando o esquecimento como uma ameaça à continuação da transmissão e manutenção do sentimento de identidade dos grupos.

No entanto, é preciso considerar que a memória encontra-se diretamente ligada ao esquecimento, conforme Ricouer (2007), já que a necessidade de rememorar e de reafirmar conceitos e valores advém do esquecimento de membros de uma coletividade. Essa abordagem, acrescenta, ancora-se no fato de a memória estar a serviço da busca e da reivindicação da identidade.

Nesse sentido, a representação do patrimônio como um lugar de construção e afirmação de identidades traz em si muitas discussões, sendo que o significado de patrimônio ao relacionar-se com os processos de identidade constitui-se para Dominique Poulot (1997, p. 36), como “a história da construção de sentido de identidade e mais particularmente, dos imaginários de alteridade que inspiram as políticas patrimoniais.”

Em Barbalha, muito do seu patrimônio material e imaterial ainda persiste ao tempo e à falta de políticas efetivas de preservação, o qual é constituído em grande parte por edificações que datam de quando a cidade ainda era uma vila. Nestas, encontramos a presença, mesmo que sem registro oficial, das pessoas e histórias que ajudaram a erguer esse patrimônio, sendo evidentes “nas práticas e saberes, celebrações e ofícios. Por conseguinte, isso revela que as visões do passado são resultantes das lutas, embates, conflitos e disputas do que lembrar ou esquecer”. (Ibidem, 2021, p. 42)

O município não possui um mapeamento oficial dos bens culturais materiais e imateriais que compõem o patrimônio local. Configurando-se como um retrato do descaso das gestões públicas ao longo do tempo. Embora, algumas entidades venham tentando realizar essa catalogação, a falta de recursos inviabiliza sua realização, como recursos para transporte, custos remuneratórios para pesquisadores e bolsista, entre outras necessidades.

Dessa forma, a nossa pesquisa como outras no campo do patrimônio barbalhense se apoia em sinalizações de potencialidades patrimoniais que se evidenciam nas edificações, manifestações culturais, fazeres, costumes, culinária entre outras práticas e lugares de memória. Assim, podemos inferir que as pesquisas e trabalhos científicos nesse campo contribuem com suas perspectivas para o encorajamento do governo junto à causa. Muitas dessas sinalizações fazem parte do cotidiano da população local, no entanto, algumas só são percebidas quando a cidade está em tempo de festa ou quando são reivindicadas como forma de entretenimento e de identificação cultural. Durante o restante do ano muitas são esquecidas e algumas nunca foram se quer, reivindicadas.

Vale ressaltar que existe um inventário de parte desse patrimônio realizado pelo Iphan nos anos de 2000 para o tombamento do centro histórico, o qual é mais voltado para o patrimônio material. Neste, apenas dois prédios são oficialmente tombados (os quais já foram mencionados anteriormente), o Palácio 03 de outubro, atual Escola de Saberes de Barbalha e o Casarão Hotel, onde funciona a Secretaria de Cultura Municipal. No campo da materialidade evidenciamos a necessidade urgente de reconhecimento de diversos lugares da memória, os quais, sem as devidas providências preservacionistas oficiais podem desaparecer, como as igrejas, da Matriz e do Rosário, que não foram se quer inseridas no tombamento do centro histórico, bem como a Estação Ferroviária da cidade. Alguns desses bens já não existem mais, como a cacimba do povo, que foi soterrada. Apresentamos a seguir o mapa que representa o centro histórico de Barbalha:



Figura 4: Delimitação do centro histórico de Barbalha-CE

Autoria: Neto Sobral

A figura acima foi criada na tentativa de auxiliar o entendimento a cerca da importância da preservação dos traços históricos que caracterizam Barbalha como cidade histórica. Diante da reivindicação do Hospital maternidade São Vicente de Paulo ³⁷ para a ampliação de suas instalações com a construção de mais de 6 andares de alvenaria em espaço que integra o centro histórico da cidade, conforme a figura. A decisão favorável à construção para o hospital representa a falta de conhecimento e de preocupação, bem como consequente falta de pertencimento, pelos munícipes a cerca da sua herança cultural local. Uma vez que, poucos se submeteram a reivindicar pela permanência das características históricas e arquitetônicas do centro histórico, importante elemento ao deferimento da decisão. Além disso, mais uma vez, a falta de políticas públicas veio à tona como um dos elementos principais de articulação à proteção do patrimônio. A existência destas, implicaria até, em não haver tal pedido, subentendendo que tanto as instituições, como a própria população seriam conscientes da importância de se manter tais características.

No que se refere à imaterialidade, são muitas as manifestações culturais, apontamos a cultura alimentar local, como um importante bem cultural com práticas culinárias ancestrais, como o alfinin³⁸, o filhós, os doces e etc. Essas, nunca passaram por um levantamento e apreciação. Muitas estão inseridas na conjuntura da feira da cultura familiar, realizada, geralmente, aos sábados no pátio da Escola de Saberes, organizada pelos próprios detentores desses fazeres. Talvez, com recente lei 17.608, voltada à cultura alimentar, haja um amparo maior aos detentores desses saberes gastronômicos, bem como a preservação e valorização de seus trabalhos.

Diante do exposto, reiteramos a necessidade de articulação da comunidade civil, de forma conjunta com as instituições e órgãos responsáveis, por meio de ações integradas, no sentido de reivindicar políticas públicas voltadas para a preservação patrimonial. Assim, a EP

³⁷ As atividades do hospital deram início em 01 de maio de 1970. Na época, eram dirigidas pela Ir. Edeltraut Lerch, atendendo pelas ações de saúde, focando na Maternidade, Clínica Médica e Cirurgia Geral, sendo entidade filantrópica com atuação no Ramo da Saúde e devidamente certificada pelo Ministério da Saúde/CEBAS. Localizado a Av. Cel. João Coelho, 299 - Centro, Barbalha – CE. Disponível em: <https://www.badalo.com.br/featured/hospital-maternidade-sao-vicente-de-paulo-em-barbalha-completa-50-anos-de-servico/> Acesso em: 08 de outubro de 2021.

³⁸ O historiador pernambucano Mário Sette, em “Aluar – História Pitoresca do Recife Antigo”, define o alfenim como um confeito “alvíssimo, sólido mas delicado e quebradiço, muito agradável ao paladar, preparado com melado, que se deixa ao fogo até atingir um ponto especial, quando, então, se retira a massa do fogo, estendendo-a sobre um mármore ou qualquer outra superfície fria. Depois de parcialmente esfriada, puxa-se a massa com as mãos polvilhadas de goma até alvejar, e solidificar, podendo-se, antes, dar-lhe as mais variadas formas”. Disponível em: <https://oestadoce.com.br/ceara/pindoretama-faz-o-maior-alfenim/> . Acesso em: 08 de outubro de 2021.

configura-se como um despertar para a atual situação do patrimônio em Barbalha, sobretudo entre os jovens. No entanto, as práticas de EP precisam estar em sintonia com as ações e políticas públicas que regem o tema no Estado e município.

Nessa direção, a atual gestão de cultura do município de Barbalha propõe um plano de trabalho, que visa entre suas principais metas o desenvolvimento de ações voltadas a salvaguarda da cultura local que integram ao Conselho Municipal de Cultura, criado por meio da Lei municipal de nº: 1.969/2011.

Em visita a Secretaria de Cultura de Barbalha ³⁹ com o atual secretário de cultura, o Sr. Izaac de Luna, tivemos conhecimento do referido plano, que trata, entre outras urgências, do desenvolvimento de ações de EP articuladas em parceria com outras secretarias municipais, órgãos e instituições, especial com a secretaria de educação do município, com a qual algumas ações já estão organizadas para ocorrerem até o final do ano em curso. São elas:

- Visitação orientada de estudantes da educação básica a biblioteca municipal, com o intuito de apresentar a história do “Casarão Hotel”, que hoje abriga a biblioteca e a secretaria de cultura do município, e o acervo de produções literárias de escritores da cidade e região, bem como um importante acervo sobre o Cariri que a biblioteca dispõe.
- Realização de fórum de cultura, previsto para os próximos meses, em parceria com ESBA⁴⁰ e o Pró-memória de Barbalha Josafá Magalhães⁴¹. A ação tem o objetivo de promover debates a cerca da cultura e do patrimônio, assim como estratégias para a preservação e valorização desses bens culturais junto à sociedade civil, agentes culturais, professores, pesquisadores e o público em geral.
- Elaboração de uma cartilha de EP, voltada para as escolas, que dialogue com os professores e professoras por meio de formações continuadas. O mesmo já começa a ser

³⁹ Visita realizada conforme disponibilidade do secretário de cultura Isaac de Luna, em 01 de outubro de 2021.

⁴⁰ A **Escola de Saberes de Barbalha** é uma instituição de ensino e pesquisa baseada nos chamados “saberes populares” oscila entre o sentido de escola e universidade, saber escolar e saber cultural mais amplo. É lugar de inovação curricular, ócio criativo e de corporação de ofício, ao mesmo tempo. O Projeto da **ESBA** contempla os saberes da cultura nordestina: cinema, música, literatura, danças dramáticas e folguedos, festas e religiosidades populares, dentre tantas outras expressões culturais e artísticas, tradicionais e contemporâneas. Disponível em: <http://escoladesaberesdebarbalha.com.br/index.php/pagina-exemplo/>. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

⁴¹ O CENTRO PRÓ-MEMÓRIA DE BARBALHA JOSAFÁ MAGALHÃES é uma instituição da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, fundada em 06 de maio de 2008 e reconhecida de utilidade pública pela lei nº 2.249/2016, que objetiva o desenvolvimento e a promoção de atividades educativas e culturais na perspectiva de colaboração com a sustentabilidade do patrimônio cultural material e imaterial do município de Barbalha – Ceará, a partir da preservação da memória, da história e das manifestações culturais do município de Barbalha, como representação identitária do Cariri Cearense. SILVA, J. F. et al. **Povo e Território: Práticas educativas relacionadas à lugares, memória e pertencimento no Cariri Cearense**. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2021

pensado sob a visão dos próprios professores, em parceria entre as secretarias de educação e cultura.

Nessa conjuntura, é preciso que façamos uma breve discussão acerca do contexto da pandemia do vírus da covid-19 que, conforme já mencionado em outros momentos do texto, persiste no mundo e na região do Cariri chega a mais de 23.000 óbitos, conforme dados da Secretária de Saúde do Estado ⁴²(Sesa). Atualmente evidenciamos uma queda no número de contaminados no Ceará o que vem progressivamente proporcionando a volta das atividades normais dos diversos seguimentos institucionais. Dessa forma, as ações apresentadas, conforme secretaria do município, buscam atender aos protocolos sanitários e ainda encontra-se em caráter cauteloso.

Ao falar da pandemia, o secretário reitera que ações de cunho cultural ocorreram dentro deste cenário pandêmico de forma virtual e algumas já estabeleciam a referida parceria com a secretaria de educação do município, como ação de EP, a exemplo o concurso de desenho para crianças que do ensino fundamental das escolas municipais. Os desenhos deveriam abordar expressões artísticas pertencentes às manifestações culturais da coletividade que estivessem presentes no cotidiano e que experienciam as representações da Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio em Barbalha, que nos dois últimos anos ocorreram de forma virtual. Na ocasião, o secretário externou sua visão sobre a relação entre cultura e educação: “Se há algo que não podemos separar é cultura e educação, o que torna viável a sociedade. Nascemos com o dom da arte e a educação aperfeiçoa esses sentidos”. (BARBALHA, 2021)

Outras parcerias estão sendo discutidas, a exemplo com a Secretaria de Ação Social, no sentido de estabelecer acompanhamento psicossocial aos mestres e membros de grupos de tradição que sejam idosos e ou encontrem-se em situação de vulnerabilidade social. Tendo em vista que esse apoio integra estratégias à preservação da cultura imaterial a partir dos saberes e experiências culturais dos sujeitos, considerados como “tesouros vivos” ⁴³do Estado. A

⁴² Disponível em: <https://www.opovo.com.br/coronavirus/2021/06/25/covid-19--cariri->. Acesso em: 05 de outubro de 2021.

⁴³ A Lei Estadual 13.842, de 27 de novembro de 2006, que instituiu o Registro dos “Tesouros Vivos da Cultura” no Estado do Ceará, é uma lei pioneira no Brasil, voltada para o reconhecimento dos saberes e fazeres dos mestres e mestras da cultura tradicional e popular. Os mestres são reconhecidos como difusores de tradições, da história e da identidade, atuando no repasse de seus saberes e experiências às novas gerações. Selecionados pela Coordenadoria de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural da Secult, após apresentação de propostas pela sociedade civil, os mestres da cultura passam a contar com reconhecimento institucional e recebem um subsídio no valor de um salário mínimo mensal, como auxílio para a manutenção de suas atividades e para a transmissão de seus saberes e fazeres. O programa Mestres da Cultura se tornou um referencial do Ceará para o Brasil, recebendo, à época de sua criação, prêmio do Ministério da Cultura, pela qualidade e pelos efeitos da iniciativa. O governo do Estado do Ceará, em 2017, sancionou a Lei Nº16.275, que amplia de 60 para 80 o número de

parceria justifica-se pela ausência de pessoal capacitado e suficiente para a realização da referida proposta. Aqui fica claro a necessidade da intersetorialidade entre as secretarias municipais para o fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais da cidade. Nesse caso, estamos falando de uma aplicação especial do conceito de “subdiariedade”, que nas palavras de Hugues de Varine (2013, p. 19):

ao tratar da gestão do patrimônio deve ser feita o mais próximo possível dos criadores e dos detentores desse patrimônio, de modo a não separá-lo da vida. O papel das instituições especializadas é sensibilizar, facilitar, educar, pôr em contato, mediatizar, gerir pela margem em função do interesse geral.

Quanto a manutenção dos grupos de manifestações culturais e populares, já existe uma parceria com o Serviço Social do Comércio (Sesc) por meio de um programa recentemente firmado, chamado “transferência de Saberes”, em que os mestres realizarão oficinas de Pífano com jovens das comunidades locais. Os encontros irão ocorrer no terreiro do mestre como forma de instigar o desenvolvimento das bandas cabaçais no município. A ação pretende contemplar os mestres por entender ser este o grupo que, financeiramente e culturalmente foi o mais atingido na pandemia. No entanto, devemos ponderar que essas são ações de curto prazo e sem expectativa de continuidade. Propõe-se também a volta de um antigo projeto ocorrido em Barbalha em 2005: “Conversando com o mestre”. Projeto de autoria de Gorete Amorim, funcionária da secretaria a quase 20 anos, que consiste em levar os mestres às escolas para uma roda de conversa sobre suas práticas e fazeres, uma troca de conhecimento e saber que interliga a educação formal e a não formal. Havendo a concretude desse projeto, acreditamos que esse será uma importante estratégia de EP no campo da salvaguarda da cultura local.

Em síntese, a construção do plano de trabalho da gestão cultural do município tem como base, na fala do secretário, viabilizar ações que contemplem a dimensão simbólica da cultura:

“A cultura é feita do belo e do simbólico, as pessoas estão acostumadas a associar cultura a grandes festas. Precisamos desmistificar essa ideia da cabeça das pessoas. Para isso, precisamos sensibilização e fomento, com políticas vinculadas a arte e educação desde a infância.” (SOARES, 2021)

Outro ponto importante para o desenvolvimento de ações de salvaguarda ligadas a educação no município é a participação e interação do Iphan, representada pela superintendência do Ceará, com sede na capital. No entanto, mesmo em meio ao contexto de pandemia, a instituição, na pessoa do técnico Igor de Menezes Soares, por meio de áudios gravados, afirma que atualmente não existem políticas específicas de EP sendo geridas e desenvolvidas pelo órgão. Confirmando assim, a fala do secretário de cultura de Barbalha no tocante à falta de comunicação com o órgão desde o início da nova gestão em 2020.

Essa falta de participação é justificada em primeiro plano, conforme o técnico, pela falta de políticas sistemáticas para a EP por parte do Iphan, acontecendo ações patrimoniais esporádicas que vinculam as escolas e quando estas acontecem atendem às políticas de salvaguarda da Festa do pau da bandeira de Barbalha. Ou seja, muitas dessas ações de promoção à preservação do patrimônio cultural acabam, por vezes, atendendo as necessidades de professores e alunos, como o projeto “Memória da Festa nas Escolas de Barbalha”, ocorrido em 2019 em 16 escolas, conforme folder de divulgação abaixo:



FIGURA 5: Projeto Memória da Festa nas Escolas de Barbalha
Fonte: Portal do Iphan

O projeto tinha o objetivo garantir a preservação e promover a memória das manifestações culturais. Do ponto de vista pedagógico das escolas, acaba também suprimindo, em parte, a falta de material didático adequado à prática de educação patrimonial, “ao mesmo tempo que cria um espaço mais amplo para além de um segmento apenas da cultura como também busca uma proximidade com as escolas, já que muitas vezes essa proximidade se dá mais nas universidades”. (SOARES, 2021)

Em segundo plano, nos é apontado à falta de recursos para o desenvolvimento das ações do Iphan nesse campo, sobretudo diante do atual desmonte do ministério da Cultura pelo governo federal, o qual somado à situação pandêmica mundial torna-se ainda mais grave. Em notícia na página do Iphan, Igor retoma a questão do projeto discutido e faz referência às escolas estaduais em Barbalha, objeto da nossa pesquisa.

“Percebemos a necessidade de ampliarmos o projeto para as demais escolas municipais, e, quem sabe, para as escolas estaduais localizadas em Barbalha”, explica Igor Soares, historiador e técnico do Iphan. Segundo ele, a iniciativa reforça o sentimento de valorização do bem cultural, aproximando as crianças da manifestação. (IPHAN, 2019)

É possível perceber que não existe a intencionalidade de integração das escolas estaduais de Barbalha às ações em questão, o que acaba gerando um descompasso e exclusão desse segmento da educação, influenciando sobre a percepção que os estudantes do ensino médio têm sobre o patrimônio local. No próximo capítulo essa parte será mais bem fundamentada e discutida por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Também nos chama a atenção à amplitude da discussão preservacionista quando há intersecção entre cultura e educação. Pelo fato da “questão cultural envolver diversas pessoas, acaba por abrir um leque de possibilidades que acabamos por não conseguir gerir e dá continuidade” (Ibdem, 2021). Isso deveria ser visto de forma positiva, se tivéssemos um sistema organizado para o desenvolvimento das ações, a sua inexistência acaba por afetar inclusive outros setores sociais, como a própria educação.

É evidente a necessidade de sistematização do patrimônio em políticas públicas que garantam a sustentabilidade dos bens culturais e dialoguem com a comunidade em geral, levando-a a percepção de que cotidianamente convivemos com o patrimônio. Isso significa uma tomada de consciência, de geração em geração, não apenas do conteúdo do patrimônio, mas também das exigências de sua gestão. Muitas das queixas de vandalismo e descaracterização do patrimônio se devem em grande parte à incapacidade de valorizá-lo, de transmitir não só o simples respeito, mas a consciência dos trunfos que ele representa.

Além disso, o patrimônio é um capital real de desenvolvimento das comunidades, um fator de consciência coletiva e deve estar presente, mesmo que implicitamente, em toda

iniciativa e em todo programa de desenvolvimento digno deste nome, “este capital é herdado, o que significa que os herdeiros devem administrá-lo: conservar no sentido físico do termo não é suficiente” (VARINE, 2013, p. 37). O que acontece é que muitas vezes os interesses capitalistas e políticos estão disfarçados nas ações de cunho turístico e de preservação, fazendo do patrimônio um espetáculo. Tornando a própria comunidade, herdeira desse patrimônio, como expectadora desses “shows”. É o que acontece em Barbalha ao tratarmos da Festa de Santo Antônio e do Pau da Bandeira nas últimas décadas.

Fazendo uma análise entre as referidas falas acima, percebemos que tanto a gestão municipal, sob a representatividade do conselho municipal de cultura e da própria secretaria de cultura, como a superintendência do Iphan no Ceará concentram suas ações preservacionistas na Festa do Pau da Bandeira, principalmente depois que a festa foi reconhecida pelo Iphan como Patrimônio Nacional. A condição de inércia, social e política que existe entre os órgãos responsáveis pelo patrimônio barbalhense, se concretiza por falta de políticas públicas que contemplem essas exigências. Ficando clara a urgência de debates e movimentos em prol da preservação patrimonial, como forma de se obter atenção e ação do Estado para os fins propostos. Em relação à participação de secretaria de educação do município, não conseguimos conversar com ninguém sobre o tema, mesmo tendo por várias vezes tentado esse diálogo.

1.4 A E. E. M. T. I. VIRGÍLIO TÁVORA E O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



FIGURA 6: Fachada da A. E. E. M. T. I. Virgílio Távora em Barbalha-CE
Fonte: Acervo da E. E. M. T. I. Virgílio Távora

A Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Virgílio Távora, com sede na cidade de Barbalha, Estado do Ceará, foi fundada em 04 de maio de 1964, através de um convênio entre

o Governo do Estado e o Instituto de Educação e Cultura. De início, essa escola funcionou nas dependências do antigo Ginásio Santo Antônio, localizado na Rua Divino Salvador, hoje sede da Faculdade de Medicina - UFC. Sua primeira denominação foi Grupo Escolar Virgílio Távora. Em 29 de Janeiro de 1964 o então prefeito municipal de Barbalha, Joaquim Duarte Grangeiro, através da Câmara de Vereadores, fez a doação de um terreno, conforme Lei Municipal nº408 de 03/04/1964, ao Governo do Estado, numa área medindo 90 metros de frente por 90 metros de fundo do antigo sítio Barbalha, para a construção da sede própria, localizada à Avenida Paulo Maurício nº 326 - Vila Santo Antônio. Em 17 de outubro de 1975, através do decreto nº 11.493, passou a denominar-se Escola de 1º Grau Virgílio Távora, perdurando até os anos oitenta, quando recebeu um novo nome, desta feita, Escola de Ensino Médio Virgílio Távora. (PPP- 2018)

A escola conta com boa estrutura física: 08 salas de aula, 01 biblioteca, secretaria (informatizada), sala da Direção, sala da Coordenação Pedagógica, Sala do PCA/ Diretor de Turma, cantina, 01 pavilhão, pátio externo e interno, áreas bastante arborizadas e 02 laboratórios de informática com 34 computadores (internet) e de biologia, uma Academia de Ginástica e quadra esportiva.

Quanto aos aspectos socioculturais dos discentes, a escola em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018, aponta para alunos de baixa renda, em sua maioria de famílias dependentes de programas do governo e que apresentam vulnerabilidade social. A escola encara e trabalha de forma consciente todos os problemas oriundos da desigualdade social, como uso de drogas, gravidez na adolescência e desestrutura familiar, os quais fazem parte do universo dos alunos por ela assistidos.

O histórico da escola no campo da EP traz ações que se relacionam com patrimônio local desde a sua construção até os dias atuais. Destacamos o fato de ter sido no pavilhão da escola, o início do festival de quadrilhas de Barbalha, hoje sob a coordenação da prefeitura municipal. Mas a participação de muitos dos alunos nas quadrilhas do festival ainda é constante, o que integra a participação da escola nesse universo junino. Além disso, ao longo do tempo, o acervo fotográfico da escola e o relato de funcionários antigos da escola dão conta da relação mantida entre a escola e bens culturais da cidade, tais como: construção de um acervo fotográfico do patrimônio arquitetônico da cidade feito pelos alunos, apresentações de grupos de reisado, penitentes e lapinhas e palestrantes ilustres, como Dr. Napoleão Tavares Neves⁴⁴. Na atualidade, essas ações ainda acontecem e muitas desenvolvidas fora da escola,

⁴⁴ Médico, cordelista, pesquisador e historiador da cultura do Cariri, em especial da Barbalha.

as quais nos motiva a conhecer o suporte pedagógico e legal em que se sustentam essas práticas e seus atores. Como ilustram as imagens abaixo:



Figura 7: Quadrilha do sítio Barro Vermelho, campeã do festival de quadrinhas de Barbalha na década de 70 na E. E. M. T. I. Virgílio Távora
Fonte: acervo da E. E. M. T. I. Virgílio Távora



Figura 8: Alunos junto aos mestres do reisado em apresentação na E. E. M. T. I. Virgílio Távora, em 13 de dezembro de 2019.
Fonte: acervo da E. E. M. T. I. Virgílio Távora

Inicialmente, convém que façamos uma observação acerca da mudança na nova modalidade de ensino. A E. E. M. T. I. Virgílio Távora oficializou-se como escola de tempo integral em 30 de junho de 2021, por meio de solenidade pelo governo do Estado do Ceará, no entanto até o momento de nossa pesquisa ainda não havia ocorrido a sua publicação no diário oficial. Mas, as atividades para o atendimento de tempo integral já se efetivam desde agosto

deste ano. A mudança atende à política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, instituída pela Lei Nº 16.287/2017, através da Seduc, da qual se objetiva:

Melhorar as condições socioeducacionais dos educandos e as condições de trabalho para os professores e para a equipe gestora, dinamizando tempos e espaços pedagógicos com vistas a potencializar o sucesso acadêmico dos alunos; ampliar o repertório cultural e artístico; propiciar vivências de práticas educativas mais significativas; propiciar um maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo, enfim; contribuir para a formação integral da juventude cearense. (CEARÁ, 2020, p. 8)

O modelo de escolas de tempo integral já foi implantado em 201 escolas estaduais até o ano de 2021 e propõe ampliação da carga horária de 1200 horas aulas para 1800 horas de maneira gradual, até 2023. O currículo ofertado faz parte da base comum, mas as aulas eletivas, dizem respeito à parte flexível do currículo desenvolvido nessas escolas. Desse modo, os estudantes das escolas de tempo integral escolhem seus itinerários, optando por componentes eletivos inseridos nas áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; além das unidades curriculares de Formação Profissional e Clube Estudantil.

Ao tratar do tema em questão nesta pesquisa, observamos a existência da disciplina eletiva de educação patrimonial no catálogo 2021 ⁴⁵ofertado pela Seduc para a escolha e oferta das eletivas a ser desenvolvida nas escolas, nas áreas de ciências humanas e ciências aplicadas, a qual já vem sendo desenvolvida na Escola Virgílio Távora, desde agosto de 2021. Além disso, os clubes estudantis também podem desenvolver ações no campo do patrimônio cultural em diálogo com a referida eletiva e outras afins.

A escola também se encontra em transição para o novo ensino médio, proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O novo ensino médio surge da medida provisória (MP) 746/2016, que foi convertida na lei 13.415/2017. A lei altera a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) e estabelece mudanças na estrutura do novo ensino médio. A começar pelo aumento da carga horária dos estudantes de 1000 horas para 1800 horas, divididas entre

⁴⁵ Ver: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2021/03/catalogo_eletivas_2021_final. Acesso em 17 de outubro de 2021.

os componentes curriculares da base e os itinerários formativos, que incluem formação técnica e profissional, voltados para o mercado de trabalho. Assim, a escola se prepara para iniciar o ano letivo de 2022 ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola de 5 para 9, alinhado ao tempo integral.

A nova organização deverá ocorrer em todas as escolas públicas e privadas do país e terá início em 2022 com os primeiros anos do ensino médio e seguirá de maneira progressiva. Em 2023, deverá ser aplicada nos segundos anos, com a expectativa de se alcançar as três séries do ensino médio até 2024. De maneira geral, alguns estados e municípios vem operando essas mudanças na educação desde 2018, por meio de formações com os professores, com debates, estudo da BNCC e organização de seminários e fóruns mesmo que de maneira on-line, em face da pandemia. Entretanto, os alunos ainda precisam ser melhor informados de como tudo ocorrerá, principalmente porque eles irão escolher as modalidades e habilidades que mais se identificam de forma pessoal e profissional. Para isso, há na proposta um novo componente curricular, o projeto de vida⁴⁶, que deverá atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” conforme define a BNCC. (BRASIL, 2017, p.465)

Nesse contexto, a BNCC representa um importante instrumento norteador das políticas educacionais, sendo definido como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). A compreensão da educação é discutida em aspectos que visam à equidade, diversidade e igualdade educacional. Nesse sentido, “a educação em seu aspecto mais amplo é a própria socialização, é o repasse da cultura em um caráter intergeracional, posto que seu intuito vise formar mulheres e homens para viverem em sociedade, respeitando as identidades dos indivíduos e a memória dos diferentes grupos.” (COELHO et al, 2020, p 03)

Destarte, ao analisar as competências que amparam esse documento e que se relacionam com a preservação e valorização da cultura e do patrimônio, no que concerne as competências e habilidades, de maneira específica e interdisciplinar, para o ensino médio,

⁴⁶ “é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.” BRASIL, 2017, p. 472)

destacamos a competência seis: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo”, como importante porta de diálogo da escola com o patrimônio cultural que cerca a escola e os estudantes. As perspectivas Freirianas também vão ao encontro dessa proposição quando este afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O patrimônio cultural quando trabalhado de maneira didática permite harmonizar as relações entre os sujeitos e o meio, estimulando o respeito às culturas, memórias, histórias, em espaços e tempos distintos. Esses e outros elementos devem ser trabalhados de forma transversal e interdisciplinar, que na BNCC passam a ser tratados como os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e são considerados como temas essenciais para a educação básica em função de sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares, todavia, a escola as articula de acordo com suas especificidades.

Dentre os TCTs, os que melhor se relacionam com a temática do patrimônio são: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras, aqui temos a possibilidade de diálogo com a lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas, sendo que parte desta cultura se insere no patrimônio nacional brasileiro; A Educação Ambiental, por meio das paisagens e espaços ambientais ancestrais e de memória que constituem patrimônios naturais das sociedades e a Diversidade Cultural, que abrange os diversos componentes que se integram ao conceito de patrimônio e a patrimonialização propriamente dita no país, que como a própria expressão sugere, refere-se aos diferentes costumes e tradições de um povo, podendo ser representado através da língua, das crenças, dos comportamentos, dos valores, por meio da culinária, da política, da arte, da música, dentre tantos outros elementos.

Na mesma perspectiva, a BNCC reitera a necessidade de esses temas serem tratados de forma a atender às finalidades do ensino médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes, garantindo:

um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições. (BRASIL, 2017, p. 479)

No Ceará, muito ainda precisa ser feito para acompanhar as necessidades que as novas mudanças exigem. A começar pelos professores, com formações mais concisas e contínuas, e pelo projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, construído em parceria com os alunos e a comunidade, a contemplar a realidade regional e social de cada escola. Sem um plano articulado de ações nesse sentido, a compreensão e aceitação de muitos professores e da comunidade em geral acerca da nova base continuará a ser superficial, a considerar a maneira abrupta com que a referida lei foi aprovada e o cenário de crise política e educacional em que o país se encontrava e ainda se encontra. São muitas dúvidas e o desencontro de informações sobre a teoria e a prática desse novo construto por parte de muitas escolas, a julgar pela escola em estudo, que na escolha do livro didático para 2022, ocorrida em 2021, muitos professores e a própria coordenação ainda tinham incertezas sobre a escolha e o uso do material. Conforme coordenação da escola, em nossas observações e diálogos.

Diante de todas essas mudanças, as quais exigem maior envolvimento e participação de alunos, corpo docente e comunidade, o atual contexto de pandemia compromete sua eficiência. Devemos considerar que os impactos causados por essa catástrofe epidemiológica na educação afetou aspectos físicos, emocionais e práticos que envolvem a prática educacional. As escolas ainda tentam readaptar-se ao novo contexto de fazer educação de forma remota, híbrida e, recentemente, de voltar ao presencial. É preciso buscar novas estratégias de fazer tudo acontecer, mesmo não sendo este o momento ideal. Assim, reiteramos o nosso olhar sobre essas evidências no sentido de melhor relacionar a pesquisa e os interesses da escola sem prejuízo a nenhuma das partes.

Retomando a discussão a cerca do contexto de EP em que a escola se insere, apresentamos alguns programas e projetos atualmente desenvolvidos pelo Estado do Ceará nas escolas de ensino médio, que permitem um diálogo com a temática, já que não existe por parte da Seduc, uma política de ações contínuas que se voltem a essa abordagem. A começar pelo projeto “A minha escola é da comunidade”, projeto lançado em 2018, com o objetivo de fortalecer a relação da escola com a comunidade na qual está inserida, por meio de ações estruturadas em dimensões que atendem diversas demandas socioculturais, dentre elas, o patrimônio. Nisso destacamos, a dimensão de fortalecimento do currículo, que utiliza os espaços da cidade, a comunidade e o território em que a escola está inserida com ações para além dos muros da escola e a dimensão de arte e cultura, com ações que deverão ser realizadas considerando:

as diversas formas de manifestação artística e cultural que tenham como objetivo a integração da escola com a comunidade em atividades voltadas para a identidade local, o intercâmbio com outras culturas e a vivência das diversas linguagens artísticas com vistas a fortalecer o vínculo do estudante com a escola e a promoção da educação integral. (CEARÁ, 2020, p. 7)

Para esta última, as escolas podem aderir, como ação, a outro projeto, chamado “Artista, Presente⁴⁷!”, incluindo os Mestres da Cultura, por meio da contratação destes, através da Lei de Tutoria (LEI Nº 15.190, de 19 de julho de 2012), sendo que, cada escola poderá contratar até dois Mestres/Artistas por um período de cinco meses, por meio de pagamento de bolsa. O projeto conta com financiamento da própria Seduc e as escolas devem apresentar uma proposta de projeto articuladas a disponibilidade de recursos que vão até R\$30.000 por escola selecionada. Sendo que a EEMTI Virgílio Távora já foi selecionada por duas vezes, em 2018 e 2019, sendo que em 2020 o edital foi lançado, mas por conta da pandemia foi revogado em abril do mesmo ano.

Dentre as outras dimensões que o projeto propõe, todas contemplam aspectos da cultura e da identidade do povo que se configuram parte do nosso patrimônio. No esporte, a capoeira (reconhecida em 2014 como patrimônio imaterial da humanidade) pode ser inserida no contexto escolar; em igualdade racial e direitos humanos, tem-se a possibilidade de trabalhar os diversos aspectos da cultura negra e indígena, com grupos de estudo, oficinas, elaboração de livros de narrativas e memórias, entre outras ações; Em memória: história da comunidade e cidade, as ações propostas para essa dimensão deverão contemplar atividades direcionadas à valorização e registro da história da comunidade ou da cidade.

A criatividade e articulação das ações do projeto variam de acordo com a escola e atendem as necessidades de subsidiar outros projetos e componentes curriculares introduzidos pela Seduc às escolas estaduais de ensino médio do Ceará, como o projeto “Professor Diretor de Turma⁴⁸” e a disciplina curricular de “Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais”

⁴⁷ O projeto “Artista, Presente! + Escolas com os Mestres” é uma iniciativa conjunta da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, voltada à formação artística e à vivência e produção cultural no cotidiano das escolas, que tem por objetivo aproximar artistas de diversas linguagens e campos de criação do ambiente escolar da rede estadual de ensino, impulsionando outros modos de experimentar, conhecer e produzir em artes. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/artista-presente/> . Acesso em: 17 de outubro de 2021.

⁴⁸ Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação

(NTPPS⁴⁹). Como estas, outra ação implementada nas escolas da rede estadual de ensino público desde 2007, o Ceará científico. Itinerário científico anual da Seduc, com etapas: Escolar, Regional e a Estadual. Trata-se de uma amostra anual de projetos de pesquisa realizados nas escolas a partir das afinidades dos estudantes pelas temáticas pesquisadas durante o ano letivo. Uma política de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico nas escolas estaduais do Ceará. Dentre os seus objetivos, interessa-nos:

Promover o intercâmbio científico, artístico e cultural nos âmbitos escolar e comunitário, incentivando a construção e o desenvolvimento de pesquisas, popularizando a arte, a cultura, as ciências e as tecnologias, de modo a oportunizar a participação de estudantes e professores em eventos dessa natureza, nos âmbitos regional, estadual, nacional e internacional. (CEARÁ, 2021, p. 2)

Aqui, evidenciamos a produção do conhecimento científico com ênfase nas manifestações culturais que existem na escola e atravessam o campo da arte e cultura. Abre espaço para o desenvolvimento da curiosidade científica, em suas dimensões histórica, social, ambiental e artístico-cultural. Trabalhos científicos nesse campo já foram desenvolvidos pela escola em estudo, obtendo a segunda colocação na etapa regional em 2017, com o projeto “A produção textual do gênero memórias literária por meio das histórias de vida de barbalhenses”, sendo o mesmo trabalho premiado na MOCICA⁵⁰ no mesmo ano.

A escola também conta atualmente com a parceria do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Regional do Cariri (URCA), na área de geografia, a qual já acontece há alguns anos. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Nos estágios, os bolsistas desenvolvem ações vinculadas a prática docente em sala de aula e abordam temáticas transversais, como o patrimônio, de forma dinâmica e em parceria com a escola e os professores.

cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-p PDT/> . Acesso em: 17 de outubro de 2021.

⁴⁹ Vigente desde o ano de 2012, o NTPPS propõe uma reorganização curricular do ensino médio através do trabalho transdisciplinar com competências socioemocionais e cognitivas por meio de temáticas transversais, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/nucleo-de-trabalho-pesquisa-e-praticas-sociais-ntpps/> Acesso em: 17 de outubro de 2021.

⁵⁰ Mostra Científica do Cariri. Disponível em: <https://mocica.com.br/>

Mesmo de maneira remota, pelo contexto da pandemia, o Pibid vem realizando ações no campo da geografia que atendem a temática pesquisada, tendo como subprojeto de organização sistemática para as ações: Educação geográfica: Ações docentes de abordagens da identidade espacial do Cariri contextualizada na patrimonialização da Chapada do Araripe pela Unesco. As ações tiveram início em abril de 2020, com previsão de término para dezembro de 2022, como jogos, oficinas, aulas de campo virtual, elaboração de revistas e fanzines, entre outras.

Desta forma, conhecer a escola e seus aspectos e ações culturais permitem estabelecer relações críticas e educativas destas com a necessidade de salvaguardar os bens culturais da cidade. O aporte dado pela educação formal à educação patrimonial comunga com a necessidade de cidadania, expresso por Paulo Freire e resulta no papel transformador da educação na contemporaneidade. Logo, nossas análises de dados abaixo, irão confirmar ou refutar o que vem sendo descrito e discutido até agora, mostrando novos caminhos e perspectivas a serem traçadas no sentido de levar a juventude ao fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais de Barbalha-CE.

3. A E. E. M. T. I. VIRGÍLIO TÁVORA E AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO FORTALECIMENTO DA SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL

3.1 OBSERVAÇÕES, DIÁLOGOS E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS

O caminho de análise e interpretação do processo de educação patrimonial imerso nas práticas educacionais da E. E. M. T. I. Virgílio Távora nos levou a uma metodologia que ao mesmo tempo em que encontra os pressupostos teóricos do estudo também alinha o processo de construção coletiva do conhecimento, dando sustentabilidade a sua finalidade, subsídios aos sujeitos participantes e atendimento aos objetivos propostos.

Dessa forma, considerando a importância desse processo, o nosso percurso metodológico se configurou na construção desse conhecimento e permitiu colocar os participantes em um processo de apreensão significativa da realidade vivenciada, possibilitando transformações, sendo ela mesma uma prática social e tendo o pesquisador ouvinte atento às necessidades e possibilidades desse coletivo.

Nessa perspectiva, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa. Ela produz o conhecimento por meio de uma relação dialógica entre pesquisador/a e participante, quando,

na interação, produzem sentidos em interações democráticas, com uso racional e solidário dos espaços e tempos, cuja objetivação é uma conquista relacional (SOUSA et al. 2019).

Seguimos os postulados propostos pela Investigação-Ação participativa, em que se estabelecem alguns critérios que vão desde a seleção do problema a ser investigado ao triplo processo de pesquisa-educação-ação, defendido por Gabarron e Landa (1994). A referida metodologia se fez presente na pesquisa desde as conversas iniciais até a elaboração do produto final.

A pesquisa do tipo participante tem sua proposta fundamentada em fatores analíticos de cunho emergente e popular. Em sua maioria são postas em prática dentro de movimentos sociais populares emergentes, ou se reconhecem estando a serviço de tais movimentos (BRANDÃO,2006). Oriunda na América Latina, na década de 1960 em meio à crise das ciências sociais, partindo da discussão em torno de dois fatores principais: a relevância e a transformação social.

A temática da EP dialoga com a metodologia participante não só pelos aspectos semelhantes de compromisso com ações sociais de vocação popular, mas pela construção partilhada do saber em busca de um propósito maior: uma progressiva descolonização e um contínuo empoderamento popular. Segundo Brandão(2006, p. 46): “A pesquisa participante parte de um duplo reconhecimento de confiança no meu ‘outro’, naquele que procuro transformar de ‘objeto de minha pesquisa’ em cossujeito de nossa investigação”.

Isso porque a relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida para um tipo sujeito-sujeito, baseado no pressuposto que também diz respeito à EP de que todas as culturas são fontes originárias de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa.

Gabarron e Landa(1994) pontuam que o investigador da pesquisa participante é um “sujeito histórico” de um processo transformador e descolonizador, de carácter científico que delinea-se por meio de estratégias para romper o que Hall(1981) denominou de “monopólio do saber”. Em face dessa participação, o pesquisador assume a responsabilidade de buscar unidade entre teoria e prática, construir e reconstruir a práxis a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente.

A escolha da metodologia parte também da sua relação teórica por meio da educação popular Freiriana sintetizada nos seguintes momentos essenciais: problematização-reflexão-ação. Partimos da premissa que para pesquisar, analisar, mediar e propor reflexão dentro de um contexto de EP institucionalizada formal é preciso dá voz ao coletivo popular envolvido diretamente com essas ações: professores e alunos, onde dessas ações se configure em um projeto maior a fim trazer transformações estruturais no fazer pedagógico com a EP que valorize e dialogue com bens culturais locais e nacionais.

Dessa forma, uma variedade de instrumentos de dados foi utilizada para que se pudesse obter maiores informações e garantir a confiabilidade da pesquisa: grupos focais síncronos on-line com ex-alunos como estudantes participantes do período de 2016 á 2018 na escola em estudo, com temas norteadores para debate por encontro; Questionários virtuais na plataforma do google forms, com perguntas abertas e fechadas destinadas aos professores das áreas de linguagens e códigos e de ciências humanas da referida escola, bem como ao núcleo gestor; Diálogo com pessoas relevantes no meio pesquisado com registro escrito e em áudio, observações gerais no campo da pesquisa e em documentos que se relacionam as ações em educação patrimonial no contexto das escolas de ensino médio do estado do Ceará.

O recorte temporal acima mencionado justifica-se pelo contexto de pandemia, que talvez pudesse comprometer a interação com os participantes almejados inicialmente, os alunos do ano letivo de 2020. Assim, preocupados em garantir a confiabilidade da pesquisa, visto a urgente reorganização do ensino em âmbito virtual, idealizamos por trabalhar com ex-alunos, mas que tivessem cursado todo os três anos do ensino médio na referida instituição em estudo. Para tanto, delimitou-se um período de tempo (2016 a 2018), sendo este, segundo a própria escola, um período de movimentação no campo da educação patrimonial na escola.

De posse dos dados, devidamente textualizados e validados, selecionamos e organizamos o material coletado em categorias, considerando sua relevância e atendimento aos objetivos propostos pela pesquisa. Para tanto, utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2009) que colaborou para melhor evidenciar e compreender as transcrições, falas e relatos dos participantes, sempre considerando um corpo teórico que refletisse o objeto em estudo e seu contexto local.

As fases do método são: organização de análise, codificação, categorização e inferências. A organização das análises se subdivide em três partes: pró-análise, exploração

do material e tratamento dos resultados. Dessa forma, organizamos os dados da seguinte forma:

- 1º grupo de dados: percepções a cerca dos elementos que envolvem e definem a EP, foco no sujeito/participante (alunos); através dos encontros do grupo focal on-line síncronos com tópicos norteadores no debate.
- 2º grupo de dados: articulação pedagógica e estrutural das ações de EP na escola; foco no sujeito/participante (professores); Produzidos no campo das práticas, no diálogo com profissionais e por meio de questionários;
- 3º grupo de dados: Os documentos oficiais e as políticas públicas que sustentam as ações de EP, foco no processo e produto, produzido no campo da educação, cultura e instituições afins.

A análise também buscou considerar, em todo o processo, as subjetividades e significações presentes nos encontros focais, nas conversas, observações e nas respostas dos professores no sentido de perceber as nuances visíveis e invisíveis a cerca dos elementos que envolvem a EP, que foram vivenciadas pelos alunos e professores e se refletissem no fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha.

Por meio dessa organização foram formados três categorias de dados, as quais julgamos pela literatura pesquisada, serem mais relevantes à obtenção dos objetivos específicos propostos e ao atendimento com o tema tratado. De acordo com Bardin (2009), o processo de codificação é realizado por meio do isolamento dos elementos, seguido da classificação, onde repartimos os elementos e procuramos organizar as mensagens. Empregase dessa forma o critério de “relevância” a seleção dos elementos que dentro das unidades de registro e de contexto que tivessem maior pertinência ao estudo.

É importante ressaltar que para cada categoria de análise outras subcategorias foram estabelecidas de acordo com os participantes envolvidos e os objetivos propostos na pesquisa. As diferentes formas de obtenção de dados garantiram maior rigor para refutar, confirma ou complementar nossas hipóteses, aumentando a confiabilidade e compreensão da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta as categorias e as subcategorias para análise e compreensão do objeto de estudo.

Categoria	Subcategoria
Percepções	<ul style="list-style-type: none"> • Pertencimento; • Identidade; • Cidade e lugares de memória; • Cidadania e educação patrimonial
Experiência e práxis	<ul style="list-style-type: none"> • Formação docente; • Perspectivas pedagógicas acerca de educação patrimonial; • Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Intersetorialidade; • Políticas públicas de Educação Patrimonial.

Quadro 02: Elaboração própria da pesquisadora

3.1.1 Os grupos focais on-line síncronos

A ideia inicial seria realizar os encontros presenciais na escola, espaço de memória da temática e de reencontro entre os ex-colegas, mas o atual momento de pandemia nos levou a adaptarmos ao contexto virtual com os encontros on-line síncronos. Diante do isolamento social e das medidas sanitárias necessárias à população para redução de casos da covid-19, que teve início em março de 2020, a nossa pesquisa precisou adaptar seus instrumentos de coleta de dados no sentido de evitar aglomerações e disseminação do vírus, atendendo também as recomendações do ofício 02/2021 do COPEN/MS, que prever os procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual.

Assim, para os ex-alunos participantes da pesquisa foram utilizados grupos focais on-line síncronos, em um total de 3 encontros, que aconteceram por meio da plataforma digital do Meet (plataforma de videoconferência), através de um link disponibilizado aos participantes por meio de e-mail individual e via whatsapp, previamente, antes de cada encontro focal. Também foi recomendado a cada participante o arquivamento de todos os e-mails com informes, enquanto que as gravações dos encontros foram feitas em HD pessoal da pesquisadora, no sentido de produzir maior segurança dentro do espaço virtual. Abreu et al. (2009) salientam que, apesar de apoiados no desenvolvimento de entrevistas grupais, os grupos focais diferenciam-se dessas pela preocupação do moderador com as relações entre os membros e com o processo de discussão, que geram respostas às questões da pesquisa. Essa modalidade qualitativa toma o grupo como uma unidade e pode ser utilizada para reunir

informações, explorar temas pouco conhecidos e até para promover autorreflexão e transformação social (Gondim, 2002).

Para compor nosso grupo focal, buscamos nos arquivos da escola a relação de alunos que tivessem cursado todo o ensino médio na E. E. M. T. I. Virgílio Távora durante o período de 2016 á 2018, que tivesse disponibilidade de participar dos encontros e dispusessem de boa conectividade de internet para as videoconferências. A escolha dos dias e horários para a realização dos encontros ocorreu em comum acordo entre os participantes, no sentido de atender a conveniência de todos e que mantivesse a quantidade mínima necessária de participantes para execução do encontro conforme a literatura preconiza, a qual pode variar de 4 a 6 participantes, de acordo com Underhill e Olmsted (2003).

Entre os alunos contatados, 10 aceitaram participar, no entanto, apenas 6 participaram ativamente dos encontros (serão descritos no próximo capítulo). Mesmo havendo boa aceitação por parte dos alunos em participar da pesquisa, o contexto de pandemia em que a investigação ocorreu tornou vulnerável o envolvimento dos partícipes no processo, uma vez que, são inúmeros problemas sociais agravados com o isolamento social e com o aumento crescente de mortes pela covid-19 no país e na região do Cariri. É preciso considerar também que os ex-alunos convidados a participarem da pesquisa, fazem parte, em sua maioria, da população de baixa renda mais atingida com o caos da pandemia.

Importante ressaltar que os momentos antes das gravações dos encontros eram momentos de conversas informais e descontração, os ex-alunos expressavam suas angústias, saudades e falavam dos momentos de convívio quando estudavam juntos. Para além da pesquisa, o encontro dos ex-alunos trouxe alento e conforto para todos os envolvidos em meio ao cenário pandêmico.

Por isso, na escolha de um instrumento de coleta de dados adequado ao momento e aos participantes, consideramos também que, para compreender a profundidade das ações de EP desenvolvidas na escola sob os ex-alunos, a técnica de coleta de dados deveria ser interativa, em que todos compreendessem os diferentes elementos que envolvem esse tipo de educação. Além disso, consideramos o fato destes participantes não manterem contato frequente e ou nenhum desde a conclusão do ensino médio, os encontros focais poderiam ajudar a refletir sobre o tema por meio da escuta, das falas e da troca de experiências entre os participantes.

Segundo Gatti (2005, p. 09), o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios poderiam ser difíceis de manifestar-se. Assim, as percepções e sensações dos participantes não seriam evidenciadas da maneira como aconteceu se tivéssemos feito apenas questionários. Uma vez que, o cerne desta investigação é conhecer as contribuições das ações de educação patrimonial para a salvaguarda dos bens culturais de Barbalha-CE e para tanto é preciso extrair as subjetividades (ideias, valores e sentimentos) e percepções destes que estão na ponta final do processo.

Ademais, os alunos se sentiam confortáveis no espaço virtual, fato evidenciado por Bordini (2014) em seus estudos sobre o uso de grupos focais on-line, quando afirma que a população jovem vem sendo associada aos grupos focais *on-line*, pois muitos jovens, adultos e adolescentes estão acostumados com conversas eletrônicas e interação com naturalidade através dessa nova tecnologia de comunicação.

Para a realização do grupo focal on-line algumas etapas foram previamente organizadas e embora pareçam com os grupos focais presenciais, possuem diferenças estruturais e de adaptação ao meio virtual. Destacamos as etapas de maior relevância nesta pesquisa, São elas: seleção da amostra com recrutamento dos participantes, definição do número de participantes, escolha do ambiente virtual, construção do guia de tópicos com as perguntas a serem abordadas em cada encontro (anexos A, B e C), elaboração do TCLE (anexo E).

Como aconselha Gatti (2005), além da moderador que conduz a reunião, que aqui foi a pesquisadora principal, também contamos com a presença de um observador em todos os encontros. A cerca disso afirma Abreu et al (2009, p. 15):

O papel do moderador, então, é o de facilitar a interação no grupo. Sua principal função é a de conduzir o processo de discussão permitindo que o grupo explore ao máximo o assunto em pauta. Um observador também pode auxiliar na interação e “é de suma importância para o sucesso da técnica de grupos focais”, afirmam Dall’Agnol e Trench, (1999, p. 18). Eles têm a função de auxiliar o moderador na condução do grupo e tomar nota das principais expressões verbais e principalmente não-verbais, e ficar, sempre atento aos equipamentos audiovisuais utilizados. Em se tratando de grupos focais on-line, o papel do observador muda um pouco, principalmente na ausência de contato visual com os membros do grupo, mas sua importância reside na gravação de registros de trocas de mensagens e da dinâmica do processo de discussão.

As observações realizadas pelos observadores em cada encontro foram de grande importância para a compreensão das transcrições e inferências acerca das percepções dos participantes, que no momento da transmissão de slides, por exemplo, não permitia ao moderador a visualização facial dos participantes. Vale ressaltar que, a câmera e o áudio do observador permaneciam desligados durante todo o encontro, como forma de evitar influenciar o comportamento dos participantes com gestos ou mesmo com o olhar. Para cada encontro tivemos a participação de um observador diferente, no sentido de obtermos interpretações variadas, sendo estes, todos graduados e conhecedores da técnica do grupo focal. Ao final de cada encontro, observador e moderador conversavam sobre o desenrolar do encontro e no dia seguinte um relatório com todas as observações gerais eram enviadas a pesquisadora pelo observador.

Além das percepções apontadas, consideramos, ainda, os detalhes subentendidos no olhar, no comportamento, no ambiente, no que não foi dito, nas expressões faciais, na maneira de falar e na ausência dela, bem como em qualquer elemento que fizesse referência ao momento. Os relatórios dos encontros vieram carregados dessas subjetividades e permitiram uma melhor compreensão da personalidade dos alunos e de suas percepções.

Segue abaixo quadro resumo dos tópicos temático abordados em cada encontro, os quais estão mais bem detalhados nos roteiros dos encontros em anexo e serão discutidos adiante.

Nº do encontro	Tópico temático	Data	Número de participantes	Tempo de duração
01	Objetos que contam histórias	19/06/2021	04	1 hora e 5min.
02	Um lugar pra chamar de Meu: A cidade e os lugares de memória	26/06/2021	04	57 min.
03	Políticas públicas e transversalidade no contexto de EP	03/07/2021	04	60 min.

Quadro 03: Elaboração própria da pesquisadora

Para a identificação de cada participante foi feito um questionário na plataforma do google forms que também possuía o termo de aceite do TCLE que seguiu em anexo e por e-mail. Dentre os dados pessoais como contato telefônico e e-mail, destacamos aqueles que são relevantes à interpretação e análise dos dados. O nome dos participantes foi preservado sendo designada uma letra do alfabeto para cada um, conforme quadro abaixo:

Participantes	Naturalidade	Idade	Formação acadêmica em andamento
A	Saboeiro-CE	21	Psicologia- UNILEAO
B	Barbalha-CE	20	Matemática –URCA
C	Barbalha-CE	20	História – URCA
D	Barbalha-CE	20	Direito- UNILEAO
E	Feira de Santana-BA	20	Letras – URCA
F	Barbalha-CE	21	Nenhuma

Quadro 04: Elaboração própria da pesquisadora

A dinâmica dos encontros e a interação dos participantes, bem como particularidades e circunstâncias existentes no decorrer dos encontros e a relação destes com os dados obtidos ao longo deste estudo serão apresentados nos próximos tópicos desse capítulo. Para tanto, apresentamos a seguir a articulação metodológica em que os questionários destinados aos professores foram organizados.

3.1.2 Os questionários e os professores

Outra forma de instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário on-line que combinaram perguntas abertas e fechadas (anexo D) com os professores que lecionam nas áreas de linguagens e códigos e ciências humanas, bem como com os docentes que compõem o núcleo gestor da escola, os quais serão respondidos de forma virtual através do Google forms (serviço gratuito para criar formulários on-line), aplicativo de gerenciamento de pesquisa do Google, já mencionado anteriormente. Acerca disso, Gil (1999, p.128) diz que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Optamos por fazer uso dessa ferramenta com os professores no sentido de otimizar o tempo com os outros participantes envolvidos na pesquisa e por entender que os professores encontravam-se sobrecarregados com os novos desafios impostos pela pandemia no que se refere a ao ensino em EAD e o uso de tecnologias. Os professores são peça chave nesse estudo, uma vez que a práxi desenvolvida na escola E. E. M. T. I. Virgílio Távora está diretamente ligado ao nosso objeto de estudo.

Assim, é necessário analisar a atuação dos professores com a EP considerando a existência de troca de saberes, memórias e costumes, bem como o autoreconhecimento de identidades entre estudantes e professores proporcionadas pela prática com a EP, entender como acontecem e quais seus efeitos na preservação patrimonial da cidade. Valendo-se de

perguntas que possam levar a compreensão qualitativa das bases epistemológicas que norteiam as estratégias construídas no desenvolvimento de projetos e ações de Educação Patrimonial da escola.

O papel do professor e sua atuação são importantes fatores na busca por compreender até que ponto o contexto social e cultural da comunidade faz parte do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Uma vez que, o educador deverá mediar o encontro dos educandos com o patrimônio cultural, induzindo-os a apropriar-se do meio que os cerca de forma crítica e coletiva. Trata-se de despertar no aluno a vontade de querer estar entre os bens culturais e de pensá-los como basilares ao convívio social e a qualidade de vida. Desse processo é que decorre o compromisso com a preservação.

O trabalho com o patrimônio não pode ser uma simples acumulação de conhecimentos. Ele deve ajudar à estruturação do tempo e do espaço, a desenvolver a educação dos sentidos e, mais particularmente, a capacidade de ver, a despertar curiosidade, a partir para a descoberta do outro. Além desses, há objetivos muito ambiciosos, mas estimulantes: tornar o aluno mais responsável, leva-lo a fazer escolhas, propor uma reflexão crítica, apropriar-se do território em que vive...” (ICHER, 2008, p. 158)

Assim, estruturamos nosso questionário aos docentes em dimensões que permitem refutar, confirmar ou compartilhar nossas hipóteses e atingir nossos objetivos. Conforme o quadro abaixo:

Dimensão	Hipótese	Objetivo
Dimensão I- Identificação e formação docente	- A maioria dos professores não participou de formação para EP ao longo de sua vida acadêmica e profissional.	Traçar perfil dos docentes que fazem a instituição em estudo
Dimensão II- Educação patrimonial: orientações curriculares e perspectivas pessoais	- A EP deve acontecer de forma dialógica, transversal e interdisciplinar.	Conhecer as perspectivas pedagógicas dos educadores acerca da EP.
Dimensão III- A educação patrimonial na E. E. M. T. I. Virgílio Távora	- A escola realiza ativamente ações de EP e sua relação com os espaços não formais.	Perceber o envolvimento e conhecimento docente com as ações de EP da escola.
Dimensão IV- Barbalha e a Educação Patrimonial	- A conscientização da necessidade de preservação patrimonial, em parte, é fruto do sentimento de pertencimento e identidade e esta é reconhecida pelos alunos.	Conhecer as perspectivas pedagógicas dos educadores acerca dos bens culturais de Barbalha e de sua preservação.

QUADRO 05: Elaboração própria da pesquisadora

A apresentação da pesquisa e do questionário aos docentes e núcleo gestor da escola aconteceu no dia 15/06/2021, por meio da plataforma do Meet, às 19:00 horas e contou com a participação da maioria dos profissionais. A reunião foi gravada com a permissão de todos e

as dúvidas quanto ao preenchimento do questionário e a autorização do TCLE foram esclarecidas, tendo ficado estipulado uma data final para o envio dos referidos documentos preenchidos. A análise dos questionários e sua relação com as perspectivas dos alunos serão apresentadas ao final deste capítulo.

3.2 A EXPERIÊNCIA DE GRUPOS FOCAIS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

3.2.1 Grupos focais - O primeiro encontro: Objetos que contam histórias

"Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade."(BOSI,1994,p. 441)

A ideia do título para o primeiro grupo focal (GF) dialoga com a ideia acima apresentada por Bosi, já que quando inferimos significado aos objetos, estamos ressignificando sua utilidade e importância de valor, seja material ou sentimental. Pensando nisso, nosso primeiro encontro buscou acolher os participantes de maneira dinâmica e informal, mas que, ao mesmo tempo permitisse extrair percepções dentro da temática da educação patrimonial. Quando trabalhamos com essa temática, sob o aspecto subjetivo, alguns conceitos, automaticamente, brincam-se no objetivo pretendido. São eles: **memória, identidade e pertencimento**, os quais serão discutidos em meio os posicionamentos dos participantes.

Inicialmente, foi realizada a apresentação dos participantes, que mesmo todos tendo sido colegas de sala, alguns haviam perdido o contato após o término do ensino médio. Depois foi feita a apresentação da proposta da pesquisa, leitura e aceite do TCLE, além da definição de regras de respeito e de organização do GF na plataforma digital. Seguido da realização da dinâmica do objeto, o qual foi previamente pedido aos alunos que pensassem em um objeto que os representassem nesse momento de isolamento social para apresentar no encontro. Como uma forma de promover a interação entre os participantes e captar suas percepções, consideramos os objetos como marcadores de identificação do comportamento dos indivíduos, ressignificando suas identidades por meio da simbologia que estes reproduzem. Todo o roteiro do encontro encontra-se de forma detalhada no anexo A. Aqui utilizamos a definição de memória de Candau (2011), em sua forma propriamente dita. Trata-se da evocação ou recordação voluntária. Ela possui extensões, como os saberes enciclopédicos, as crenças, as sensações e os sentimentos, que se beneficiam da cultura de

memória que promove sua expansão em extensões artificiais.

Le Goff (2013) também aponta alguns elementos importantes para o estudo da memória e insere o caráter de identidade como fundamental para conceituá-la como algo a ser conquistado, construído:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p.435)

Para este momento, elegeu-se a análise das subcategorias pertencimento, identidade, cidadania e EP, como subcategorias da categoria percepções, as quais se fundamentam nos conceitos de identidade, memória e pertencimento. Os tópicos norteadores, questionamentos levantados no decorrer do encontro, permitiram extrair as impressões e os sentidos produzidos pelos participantes no que concernem as subcategorias mencionadas. Mas somente ao final do segundo grupo focal é que se contemplou efetivamente a categoria por completo na visão dos alunos.

Passando para apresentação dos objetos, chamamos atenção para a do aluno D, que nos apresenta um relógio, como objeto de referência a importância do tempo: *“O tempo passa rápido e você precisa saber administrar muito bem, tem coisas que não voltam mais.”* (ALUNO D). Constatamos na metáfora atribuída ao relógio, o símbolo do tempo e seus efeitos sobre a humanidade, bem como a coerência e sabedoria do participante ao apresentar o objeto e sua associação. O tempo, que segundo Hartog (2006) ao relacionar-se com o patrimônio, também tem relação com a memória, sendo o patrimônio como um indício do tempo, uma das diversas formas de sua tradução; além disso, afirma que patrimônio e tempo são testemunhas das durações que atravessam a história. Mas, contextualizando a fala ao modo como foi proferida, recai ainda sobre esse pensamento, outros, como o sentimento de nostalgia do participante pelos tempos de estudante do ensino médio.

Outro importante símbolo mencionado foi a “aliança”, apontada pelo aluno C, que em suas palavras é *“símbolo de quem eu fui e sou hoje, diz respeito... a minha mudança geral”*. Percebemos, então, que os elementos que dão validação patrimonial as coisas, foram ativados

pelos participantes, como a memória e a lembrança. Isso porque os objetos estimulam as lembranças e faz com que a função de repensar e recriar memórias e identidades, através da materialidade aconteça entre os sujeitos. Conforme Bosi (1994, p. 55): “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.”

Ainda no sentido de reavivar as lembranças e sentimentos dos ex-alunos, mas agora, trazendo para o campo do patrimônio, foi solicitado que repensassem as ações ocorridas na escola enquanto eram estudantes do ensino médio, as quais tivessem relação com o patrimônio local ou nacional. Nisto, indagou-se: “Quais as primeiras lembranças que lhes veem a mente?” As respostas apontaram que a maioria dos estudantes lembrava-se de alguma ação, apenas o aluno B, alegou não lembrar-se de nada. O que nos leva a pensar que assim como ele, outros alunos também não participaram ou se o fizeram, não houve impacto em suas vidas.

Dentre as respostas, chamamos a atenção para o fato lembrado pelo aluno D, que menciona a importância do projeto científico para a aprendizagem: “*Eu me lembro de que eu participei de um projeto científico. A gente aprendeu muito e passamos isso para os colegas.*” (ALUNO D). Ele se refere ao “Ceará Científico”, programa do governo mencionado no capítulo anterior. Aqui fica evidente a necessidade cada vez maior de investimentos na ciência como forma de produção do conhecimento. O aluno foi premiado com projeto no campo do patrimônio local nas esferas escolar e regional e a sua principal repercussão é percebida na fala do próprio aluno.

Acrescentamos ainda outra perspectiva a cerca do “fazer ciência” na escola, a de que a curiosidade dos estudantes quando aguçada alcança patamares que vão além da aprendizagem e atinge a existência humana, como uma abertura do nosso ser ao mundo, uma transitividade de nossa consciência em que toda a sociedade ganha. Ou seja, “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca pela perfilização do objeto ou de sua razão de ser”. (FREIRE, 2020, p. 85)

Dessa forma, em se tratando da ciência no campo patrimonial, temos mais que descobertas epistemológicas, temos a possibilidade de levar os estudantes a descoberta de si mesmos e de afirmação de suas identidades coletivas. Consoante ao que dispõe Le Goff (2013, p. 477) “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. O mesmo autor pontua, em consonância com o pensamento

de Pierre Nora, que a memória coletiva é definida como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”.

Quando perguntados sobre os sentimentos que essas lembranças despertam, os alunos citaram “*preservação pelo patrimônio*” (ALUNO A), “*gradidão pelos amigos adquiridos ao longo das ações*” (ALUNO C), “*responsabilidade*” (ALUNO D), enquanto que o aluno B, não quis se manifestar. Chamamos atenção para o contexto de “*responsabilidade*” em que se insere a fala do aluno D:

*“Ficou uma **responsabilidade** muito grande [...] pelo projeto eu tive a oportunidade de participar do “Mateus⁵¹”, eu pude ficar dentro da cultura. Lá a gente percebe o quanto é importante pra eles, porque a gente vê de fora e pensa que é só um teatro e tal, mas realmente é muito importante pra eles e aí a gente aprende a importância daquela cultura.” (ALUNO D)*

O aluno se refere a sua participação no grupo Mateus de teatro, o qual tendo participado durante o projeto da escola pôde desenvolver e compartilhar o sentimento de responsabilidade acima mencionado. Sob esse enfoque, o sentimento de responsabilidade adquire dimensões sociais, cujo significado aponta a imaterialidade dos sentidos atribuídos no decorrer do processo e lhe imprime uma perspectiva de pertencimento, uma conotação que fomenta a consciência de valorização e preservação do grupo em questão e, principalmente, a necessidade coletiva de manutenção do grupo. Perceber-se como parte de uma coletividade e do meio que o cerca, contribui ao aumento da autoestima e valorização da identidade cultural. “Esse reconhecimento transforma a cidadania, entendendo como a preservação, em todos os graus, do patrimônio também faz parte do ser cidadão”.(COSTA et al, 2019, p. 10)

Acreditamos que, dessa forma, a juventude integra-se ao patrimônio cultural na construção de uma conservação genuína e estabelece laços de coletividade com as pessoas e a cidade, ao invés de se tornarem meros expectadores das festividades culturais locais. São

⁵¹ Brincantes, informantes da cultura popular, que se manifestam personalizados de Mateu no dia do Pau da bandeira de Barbalha, cortejos da Cultura Popular do Cariri e desenvolvem práticas teatrais para encenação de rua. A dramaturgia do grupo se baseia nas Catirinas são homens vestidos de mulheres e os Mateus vestem-se com roupas engraçadas (chapéu grande e bengala ou pandeiro), circulando o jogo dramático dos dois partidos e, geralmente, ironizando o clima de luta criado pelos mesmos. Estes personagens que aparentam fragmentos desconexos da encenação também são os que mais aproveitam para pedir esmolas aos espectadores enquanto os guerreiros estão se digladiando ou preparando-se para a guerra. (REIS, Damian, 1997) in: JUNIOR, E. M. O. Personagens e cenários: sobre o imaginário de Catita e Mateus. Cadernos do MAV – UFBA, Bahia, Nº 3, Ano 3, 2006.

esses laços e sentimentos que irão garantir a perpetuação desses e de outros fazeres culturais, bem como a manutenção de seus espaços e saberes. Sendo a EP um caminho possível para tal tarefa, quando se articula à afetividade e compromisso com a preservação dos bens culturais. Entendemos também, que os demais sentimentos citados pelos outros participantes incluem-se nesse contexto apresentado, sendo desdobramentos do fazer patrimonial tanto em seu sentido mais amplo, como no desenvolvido pela escola em análise.

Dentro dessa categoria de análise, em que as percepções dos estudantes são o foco a ser desvelado, as perguntas que se seguem nesse encontro buscam compreender as percepções de EP construídas pelos alunos enquanto estudantes. Para tanto, ao tratarmos dos aprendizados e definições produzidas, algumas falas destacam elementos inerentes à cidadania e a vida individual e coletiva: “*Eu acho que o maior aprendizado em tudo isso é a **experiência** mesmo. [...] eu aprendi Educação **socioemocional**”*. (ALUNO A). De forma complementar, o aluno C diz que:

*“a preservação e o estudo histórico dos lugares e das coisas me ajudaram bastante a desenvolver o meu **autoconhecimento** à vida e a minha autonomia, foi com ela que eu descobri que eu queria a Licenciatura Plena. Eu aprendi muito nas aulas práticas, saindo, conhecendo e **interagindo com outras pessoas fora do ambiente escolar**”* (ALUNO C)

O aluno D, em sua fala trás outra perspectiva de efeitos da educação, a de “educação libertadora” de Paulo Freire: “*No primeiro ano eu não tinha **interesse**, queria desistir, mas o **engajamento** com o projeto me mudou. Eu nunca me vi tão envolvido numa coisa. Aprendizagem acontece dentro e **fora da sala**.”* (ALUNO D). O aluno B reitera a visão do colega quando afirma que: “*Eu não participei muito, mas posso dizer que **a aula de campo** é algo que trás muito aprendizado. Eu mesmo aprendi muito com isso.*” (ALUNO B)

Nisto, temos que o autoconhecimento, a autonomia, o engajamento e o conhecimento socioemocional são algumas das habilidades desenvolvidas pela escola presentes nas lembranças dos estudantes (grifos da pesquisadora), as quais são mais bem percebidas e assimiladas por eles agora, enquanto adultos. É aspectos éticos essenciais a vida humana, que resultam em mais tempo para refletir e atuar de forma crítica, criativa e inovadora sobre questões, casos e problemas da vida. Aspectos que devem ser apreendidos à educação do futuro, como adverte Morin (2011):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida de despertar [...] (MORIN, 2011, p. 39).

O autor enfatiza que quando os conhecimentos imersos nas disciplinas são tratados de forma descontextualizada, os saberes perdem suas aptidões provocando o enfraquecimento da percepção do global, da responsabilidade, da solidariedade e dos vínculos com os concidadãos, os quais, segundo ele, devem ensinar a condição humana. Fato que vai ao encontro das reflexões de Paulo Freire de que através da educação o homem poderia mudar seu destino no mundo:

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural (...).(FREIRE, p.57-58, 1967).

Evidenciamos ainda a importância das aulas de campo e as aulas realizadas fora do espaço escolar, como mencionado nas falas dos participantes. Esses espaços possibilitam a construção do saber científico e reafirmam a função do professor como mediador não só do ensino, mas de competências pessoais. Uma vez que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2020, p. 47)

No plano do patrimônio essas perspectivas e resultados na formação cidadã dos sujeitos podem se refletir em práticas necessárias a sustentabilidade e ao desenvolvimento de ações de salvaguarda da cultura, sendo que o patrimônio e sua preservação incorporam as esferas da cidadania. No entanto, para que isso aconteça, é indispensável, o conhecimento e apropriação do patrimônio por seus sujeitos, o que é também, indispensável no fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e identidade. Isso porque, a formação dos cidadãos passa, também, por uma transmissão cultural organizada, destinada a amenizar as ignorâncias e os

esquecimentos provocados pela aceleração das mudanças nos modos de vida e nos comportamentos. (VARINE, 2013)

Nesse contexto, as considerações apontadas pelos participantes alinhadas à base teórica apresentada apontaram que as aprendizagens desenvolvidas em contato com os espaços da cidade e com os saberes não formais que compõe a imaterialidade dos bens culturais locais podem levar a construção da memória e da cidadania. O sentimento de apropriação e preservação desenvolvido por meio de valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, também fica evidente nas falas dos alunos ao serem indagados sobre o que é educação patrimonial. A começar, seguindo a ordem das falas transcritas no encontro, o aluno A, define EP da seguinte forma: *“eu diria que a educação patrimonial é uma educação de **pertencimento** a algo, tanto cultural como a algo material. É uma educação que promove o **pertencimento**”*. O aluno B, complementa, *“um processo com um **processo contínuo de aprendizagem** não só dentro da sala de aula, mas também como fora. Acho que tem um valor e um **valor simbólico**, tem um **valor Cultural**, né”*.

As considerações dos alunos A e B podem ser ratificadas na passagem de Scifoni (2017, p. 02), quando ao criticar a definição de EP como metodologia no Guia Básico de Educação Patrimonial (Horta et al, 1999), afirma que “embora com diferentes nomes, a perspectiva não deixou de ser comum, ou seja, de um trabalho educativo voltado à mobilização de saberes em torno do patrimônio, memória e da herança cultural, tanto em espaços da educação formal como informal”. O aluno B, nos apresenta a perspectiva de EP como um processo contínuo de aprendizagem, em que a atribuição de valores simbólicos e culturais se dá ao longo desse processo, considerando o tempo, suas mudanças e o contato que os sujeitos estabelecem com seus patrimônios, ressignificando-os. Ainda acrescenta que esse processo deve acontecer *“não só dentro da sala de aula”*, o que nos leva a subentender a necessidade de utilizarmos os diversos lugares de memória da cidade e o diálogo com os detentores de saberes culturais locais, como a própria escola já faz em suas ações. A exemplo, da foto abaixo, que retrata uma visita realizada pelos alunos ao Terreiro do mestre Gilberto no distrito de Arajara em Barbalha-CE, como parte das ações do projeto “A Minha Escola é da Comunidade”, da Seduc, ocorrido em 23 de março de 2018.



Figura 9: Visita aos Sítios: Santo Antônio (Terreiro Cultural do Mestre Gilberto) e Sítio Farias (Mestre Zé Antônio).

Fonte: E. E. M. T. I. Virgílio Távora

Para tanto, entende-se que para o entrosamento e a transmissão cultural de fato aconteça, é preciso que estas se desenvolvam em sincronia com o tempo, obedecendo aos padrões de convenção coletiva e experiências individuais que marcam a vida social e nos espaços de origem das memórias, pois eles funcionam como repositórios das lembranças e identidades de um povo (Halbwachs, 1990). Quanto ao termo pertencimento mencionado pelo aluno A associado à educação, no sentido da construção de laços entre indivíduos de um lugar, o dicionário de direitos humanos⁵² o define da seguinte forma:

Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. [...] A sensação de “pertencimento” significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse tal lugar.

Já o aluno C, valendo-se da definição de patrimônio, que está intrinsecamente relacionado à EP, nos diz: “*Pra mim patrimônio é tudo aquilo que tem um significado seja lá o que for, seja um sentimento, seja ele um objeto ou algum lugar, pra mim patrimônio que tem um significado sentimental*”. Aqui percebemos uma continuidade do que Halbwachs nos

⁵² Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=pertencimento> . Acesso em: 01 de novembro de 2021.

diz no parágrafo anterior. Segundo o autor, a padronização do tempo e do espaço, permite a formação de memórias que cumprem uma função social fundamental: elas contribuem para coesão e manutenção dos grupos, na medida em que ajudam a produzir um sentimento de identidade entre os membros. Formando o que ele chama de “comunidade de sentimentos”, em que por meio da memória os grupos compartilham suas raízes e materializam seus modos de vida do passado no presente.

Ou seja, a construção desses sentimentos de pertencimento e de valor atribuído sobre determinadas coisas e lugares não surgem de forma instantânea entre as pessoas e na comunidade. Eles são construídos através da memória e são elas que irão garantir confiabilidade ao grupo e produzir o sentimento de pertencimento aos sujeitos. A Educação Patrimonial deve voltar-se para ações que desenvolvam a troca de experiências e que possibilitem vir à tona lembranças que possam atuar na subjetividade de seus membros. Nesse caminho, o trabalho com a EP envolve a reflexão acerca das especificidades que configuraram e continuam marcando o espaço atual. Para Arroyo (2005, p. 32), só assim se tem um trabalho com a Educação Patrimonial:

As linguagens da cidade têm um caráter pedagógico: porque a materialidade e a subjetividade da cidade expressam as relações e os valores sociais, políticos, racistas, de classe, de exclusão ou inclusão, que estão presentes na sociedade. Então, esses símbolos, esse patrimônio, representam a experiência cotidiana do cidadão e, ao mesmo tempo, educam o olhar e a percepção do outro, o que é fundamental para a construção da identidade.

Para isso, é necessário se pensar em um trabalho que se proponha a ver a memória não como algo pronto, mas como um mecanismo a ser desencadeado pelo interesse mútuo dos envolvidos. A construção da identidade, citada pelo autor acima, atende a visão de EP apresentada pelo aluno D, de que “*Seria toda uma **identidade**, todo um estudo sobre aquilo que é a **conservação**”*”.

Embora a ideia defendida na transcrição do aluno D seja de que a identidade estaria associada a uma ideia de conservação, em que essa conservação fosse fruto de uma construção sólida de um estudo crítico e reflexivo sobre os elementos que envolvem os bens patrimoniais, é preciso que façamos aqui uma breve discussão acerca disso. A ideia de que EP é fomentar a conservação por meio da transmissão de informações acerca de bens que já

foram reconhecidos como patrimônio é uma ideia errônea que faz parte do senso comum da maioria da população. O processo educativo voltado para o patrimônio não deve se limitar a repetir os valores de quem os dita, mas sim, levar a reflexão e a criticidade. Indo mais além, é “ensinar o respeito ao passado”, não só a mera valorização, mas o cuidado e a afetividade com a sociedade e tudo que nela se insere, sua ancestralidade, saberes e história, no sentido de construir um futuro pautado em suas necessidades reais, com uma juventude menos volateio e menos submissa ao mercado consumidor. (CASCO, 2013)

Por fim, cabe acrescentarmos, outros aspectos perceptíveis neste primeiro encontro, que se refere aos aspectos emocionais dos participantes. O semblante e a entonação na voz de algumas falas demonstravam abalos pelo momento de isolamento social, o que por vezes fez com que o rumo da conversa enveredasse para sentimentos de nostalgia do tempo de estudantes do ensino médio, dos professores e demais colegas. Apesar da situação do momento, eles sentiam-se felizes pela oportunidade do reencontro e isso contribuiu muito no caminhar deste e dos outros encontros que se seguiram.

No decorrer das análises de cada fala, de cada olhar e comportamento, entre outros aspectos subjetivos evidenciamos percepções e sentimentos produzidos nos alunos pelas ações de EP na escola. Essas foram observadas com maior sensatez pelos participantes, tendo em vista o efetivo exercício da cidadania como adultos que são hoje.

3.2.2 O segundo encontro: Um lugar pra chamar de Meu – A cidade e os lugares de memória

“Observando-se o mundo através da cidade em que se vive constrói-se um referencial de inserção no panorama mundial, ao mesmo tempo em que se é por ele afetado, reformulado e reconstruído.” (Honorato, 1999)

O trecho acima faz parte da contracapa do livro de Rossana Honorato (1999) denominado “*Se essa cidade fosse minha...*”. O livro constitui-se uma versão “retrabalhada” de sua dissertação de mestrado em sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Reúne as emoções de produtores culturais da cidade de João Pessoa na Paraíba em relação aos diversos cenários públicos da cidade, dos quais participam e nutrem essas emoções. Inspirados neste livro, nas histórias de amor à cidade que caracterizam seus lugares por meio da memória de seus participantes, é que ousamos elaborar nosso segundo grupo focal. Voltamos nosso olhar

para os “lugares da memória” presentes nas lembranças dos participantes, extraindo-lhes a subjetividade proposta.

De acordo com Nora (1993) existe uma aceleração da história que estamos submetidos atualmente. Uma aceleração do tempo, dos processos sociais, que seria reflexo de uma oscilação cada vez mais rápida de um passado morto, algo desaparecido. Isso abre espaço para a busca da memória de maneira mais frequente, visto que ela talvez não exista mais. Por isso, nesse processo, os lugares de memória são reivindicados como uma espécie de ponte entre o passado e o presente, no sentido de reavivar as lembranças e a história. Para o autor, esses **lugares de memória** existem, muitas vezes como único instrumento de memória, porque se constituem os resíduos, “restos” de um passado já morto. Assim, "os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora". (NORA,1993, p. 12)

Os espaços considerados lugares de memória são determinados pela experiência, pela quantidade de resíduos considerados importantes pela coletividade como forma de reavivar a memória e garantir sua transmissão no futuro. Essa preocupação acontece pela expectativa de esquecimento presente. Assim, segundo Nora (1993), se a memória estivesse em constante processo de rememoração, esses lugares não seriam necessários. No entanto, a contemporaneidade delinea esse avivamento da memória como fonte e preservação histórica.

Para tanto, fundamenta-se para essa categoria de análise o conceito de cidade, que em sua acepção mais comum, constituindo o lugar onde se concentram todos os meios de vida, de trabalho e o agrupamento populacional caracterizadores da urbanidade e em outra acepção mais simbólica, como “reino da complexidade parece ser a fórmula que configura esse lugar, onde fato e imaginação se fundem”. (HONORATO, 1999, p. 143). Nesse sentido, todos os lugares da cidade são carregados de significados e memórias, que se projetam nas experiências vivenciadas pelos grupos sociais. Pretendemos, então, numa perspectiva simbólica dos espaços de memória da cidade perceber as relações que se fundem em tais lugares nas visões dos alunos.

[...] Prédios, construções e ruas asfaltadas, elementos que à primeira vista sinalizam que tal lugar se constitui enquanto cidade, perdem sua importância sem a presença de agentes sociais em contínuas relações entre si, formados por sentimentos, atitudes, valores que expressam posicionamentos diferenciados. Foi nos lugares de referência comuns por onde esses moradores deixaram suas impressões, marcas,

reconstituídas nas evocações do passado, que encontrei sentidos e significados que atribuem a suas trajetórias de vida. (PACHECO. 2006, p. 165).

Além disso, as experiências vividas pelos sujeitos de forma individual irão alimentar a construção da memória coletiva. Essas experiências são cheias de subjetividades e singularidades e cada ser social que compõe o tecido grupal de uma sociedade possui percepções de mundo distintas que podem ser percebidas na estimulação com os espaços de memória.

Questão importante é o aspecto individual da memória, pois os sujeitos sociais, ao rememorarem experiências de seu universo, incorporam seletivamente suas dimensões. Ainda que vivam num grupo social específico, as experiências adquiridas cotidianamente nas relações sociais que estabelecem, são recriadas a seu próprio modo. (PACHECO. 2006, p.75).

Dessa forma, o nosso 2º encontro de grupo focal buscou integrar a cidade à identidade dos participantes. Para esta análise, as subcategorias cidade e lugares de memória tiveram maior ênfase, mas as subcategorias discutidas no primeiro encontro também se relacionam a essa, ainda na categoria Percepções. Isso porque alguns conceitos trabalhados no primeiro GF atravessam o nosso diálogo, como a identidade e o pertencimento, com maior observância ao contexto da cidade de Barbalha.

Inicialmente, foram apresentados alguns slides com 08 imagens de lugares considerados símbolos da cidade (anexo B) e pedido que escolhessem um que tivesse relação com a vida deles ou que trouxesse lembranças de passagens da vida ou de alguém especial. Os alunos também poderiam apontar outros lugares que considerassem importantes mencionar, no entanto, as imagens apresentadas atenderam as expectativas propostas.

Ao dirigirmos o pensamento sobre a cidade, conferimos significado a própria cidade, através da relação que com ela mantemos. Convidados a falar sobre sua cidade, a cidade em que moram, os estudantes colocam-se a refletir sobre os lugares que a compõem e a representatividade que possuem para si e para a coletividade.

O vínculo que se estabelece entre as representações dos lugares da cidade sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante nesta análise. Isso se deve, especialmente pelo fato dessas representações refletirem o sentimento de pertença que os

sujeitos despertam pelos lugares, independentes de terem nascido ou não neste lugar de morada. Nesse sentido, entendemos que aceitar falar sobre a cidade, considerando o contexto da EP, é o primeiro sinal de destaque para o sentido de pertença que manifestam.

Nessa perspectiva o aluno E, natural de Feira de Santana na Bahia, diz que: *“Há tanto tempo aqui, e olha que eu nem nasci aqui, mas por morar a tanto tempo me apeguei, eu não me imagino assim passando o resto da vida em outro local. Gosto bastante daqui.”* Hanna Arendt (1993, apud Honorato, 1999, p. 39) “reconhece o sentido de pertencer a um grupo como um dado efetivamente natural.” Ou seja, segundo ela, uma pessoa ao nascer já pertence a um grupo social, no entanto, outros sentimentos de pertença podem ocorrer a depender das relações acumuladas ao longo da vida com outras organizações, as quais podem ocorrer a partir da relação interna com o mundo e com seus interesses. Assim, na fala acima, evidenciamos o sentido de pertença em razão da relação com o lugar, mais do que a razão com o nascimento. Uma relação que evoca simbolicamente o espaço geográfico continente de memória. Uma identidade construída por afetividade e efetividade que se encontra em constante desenvolvimento em meio às intersecções com os grupos aos quais pertence. Existe aqui um sentimento de amor pela cidade, no desejo de querer viver aqui para sempre. São perspectivas de futuro que se relacionam com a cidade e que a nascença não é suficiente razão para justificar a ligação com a cidade.

Para amparar a pergunta: “para você o que significa ser da Barbalha?”, outro participante, este nascido em Barbalha, revela o prazer sentido em externar sua localidade de origem fazendo referência aos símbolos urbanos e culturais que compõem a cidade Barbalha.

“Quando me perguntam de onde você é? E aí eu digo que sou da Barbalha, as pessoas que são daqui da região já se lembram das nossas coisas, do pau da Bandeira, do Caldas, que a cidade fica perto de juazeiro. Tipo, a cidade não é tão desenvolvida, mas está tendo de se desenvolver aos poucos e ainda guarda muito prédio histórico, tem uma história que ainda tá sendo velada.” (ALUNO D)

A presença de referenciais urbanos na fala do participante aponta para uma relação entre estes e a sua identidade. O que implica dizer que, “através de um conjunto de referenciais presentes na vida das pessoas em meio aos quais caracterizam a sua participação na realidade.” (Ibidem, p. 40) O mesmo aluno, escolheu como lugar de memória para

representar sua relação com a cidade, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, em uma fala entranhada de conhecimento histórico e de recordações pessoais:

“por causa da abertura da festa, do pau da bandeira e tem uma importância muito grande para a sociedade Barbalhense e também para a história. A igreja foi construída por escravos e tem grande importância na região e para a História Municipal e também acho que a Igreja mais bonita que vi até agora. E também porque foi a igreja que a minha mãe se casou.” (ALUNO D)

Pela justificativa apresentada, o aluno D deixa entrever em seu conhecimento e emoções a preocupação com a preservação do espaço apontado, em face da consciência de sua importância para a sociedade. A preservação do passado surge aqui como uma tentativa de preservação de si próprio. Como enfatiza Harvey (1992, p. 205):

Sem saber onde estivemos, é difícil saber para onde estamos indo. O passado é fundamento da identidade individual e coletivo; objetos do passado são a fonte da significação como símbolos culturais. [...] O impulso nostálgico é um importante agente do ajuste a crise, é o emoliente social, reforçando a identidade nacional quando a confiança se enfraquece ou é ameaçada.

Assim, entendemos que os lugares de forte significado coletivo podem ser elementos primordiais para a reflexão da cidade que se quer, na perspectiva de preservação da memória almejada. A julgar pela imagem escolhida (imagem 1), que como bem explicou o aluno, trata-se de um símbolo histórico e de memória para cidade, é válido afirmar ser verdadeira a participação dos escravos na construção da Igreja, conforme Nancy e Silva (2021, p. 109): “Em Barbalha, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, constituída por negros, foi responsável, em 1860, pelos alicerces da Igreja do Rosário”. Segue abaixo a imagem da Igreja de Nossa Senhora do Rosário apresentada durante o encontro:



Figura 10: Igreja de Nossa Senhora do Rosário de Barbalha-CE
Fonte: foto de Egberto Araújo

Já o aluno B escolheu a imagem 10, conforme figura abaixo, que se constitui um espaço de recordações mais comum à juventude, tendo em vista que sua construção data de 1990.



Figura 11: Imagem do Parque Governador Tasso Jereissati, conhecido Parque da cidade de Barbalha-CE
Fonte: Desconhecida

O Parque Tasso Jereissati, também conhecido como Parque da cidade é considerado um lugar de memória para muitos dos barbalhenses, não só por abrigar os festejos artísticos referentes à festa de Santo Antônio, mas por fazer parte do cotidiano de muitos que buscam nesse espaço momentos de lazer, esporte e descontração, conforme fala do aluno B:

“[...] é ali que eu tenho diversas lembranças. Eu me lembro até que muitas vezes eu saía de casa de manhã, assim no sábado, no final de semana e passava o dia todinho jogando bola. Eu brincava, eu corria. Era um lugar de pura diversão, não só pra mim, e acho que a gente vai lembrar realmente pra sempre.”

A fala vem carregada de saudosismos às lembranças da infância, das brincadeiras e a referência a outras pessoas, quando diz “*não só pra mim*”, apresenta esse lugarzinho da cidade como um palco onde a relação espaço-tempo se revela como uma “marca”, que organiza e agrupa simbolicamente o mundo social. Os espaços não são apenas categorias geográficas, mas esferas de ação social, ou seja, a identidade de um lugar ganha especial importância conforme o coletivo que com ele interage.

Nesse sentido, é importante lembrar que:

“para a delimitação do conceito de identidade social, os referenciais coletivos de inserção a um grupo, os seus usos sociais das formas de reconhecimento, os processos culturais de construção de representações, diante do quadro de uma experiência social multifacetada, que vincula as questões de identidade ao jogo de reconhecimento e de poder.” (Bourdieu, apud Honorato 1999, p, 43 e 44)

A efetiva perspectiva de símbolos urbanos surge como um elemento entre outros fundamentais para uma estratégia de vislumbrar caminhos possíveis no sentido de preservação da cidade. Assim, a identidade deve ser pensada como um processo que torna o lugar significativo por pressupor a experiência no espaço para a construção de seu significado. Assim, segundo Penna (1992, p. 13) por ser um conceito multidisciplinar, “talvez apenas pelo intercâmbio de diferentes enfoques e contribuições possa ser eficazmente desvendado”, como é o caso desta pesquisa.

Destacamos ainda nesse encontro, o lugar escolhido pelo Aluno E, o qual se trata da Casa de Câmara e Cadeia, conhecida também como Palácio 03 de outubro, construída durante a grande seca de 1877, com o objetivo de criar frente de trabalho para os retirantes. Em seus usos sociais, o prédio abrigou por muito tempo a Cadeia Pública no pavimento térreo e, no superior, a Secretaria de Cultura Turismo e Desportos de Barbalha, tornando-se Patrimônio Histórico do Estado do Ceará em 03 de março de 1995 quando foi tombado. (BEZERRA E SILVA, 2021, p. 111)



Figura 12: Casa de Câmara e Cadeia de Barbalha, atual Escola de Saberes de Barbalha.
Fonte: Foto de Antônio Rodrigues, jornal Diário do Nordeste.

Observamos que junto a sua escolha da imagem, a fala do aluno E, comunga com a fala dos demais participantes em fazer da memória um suporte para a busca por lugares que lhes remetessem sentido identitário. Aqui a memória é entendida como nas palavras de Meneses (1987, p. 55) como “mecanismo de retenção, de informação, conhecimento, experiência, quer em nível individual, quer social, e, por isso mesmo, é eixo de atribuições, que articula, categoriza os aspectos multiformes de realidade, dando-lhes lógica e inteligibilidade”.

“eu lembro que quando eu era mais pequenininha, acho que entre uns seis anos, eu ia ao centro com a minha mãe e eu sempre prestava muita atenção, me chamava muita atenção. Aí eu perguntava o que era, ela dizia que era uma delegacia. Eu tinha muita curiosidade de saber como eram as celas... ai um dia, vocês levaram a gente lá, eu não lembro o ano. [...] Aí tinha uma mulher lá e ela me mostrou onde ficavam as celas e não era nada que eu tinha imaginado.” (ALUNO E)

As lembranças são cheias de saudade e é possível perceber que os sentimentos se misturam em presença da reflexão. Por isso, algumas palavras omitidas, cabendo uma explicação acerca desses deslizes. A aluna faz referência ao Palácio 03 de outubro (imagem 02 nos slides de apresentação do encontro), em “eu sempre prestava muita atenção” e “me chamava muita atenção”; Em “ai um dia, vocês levaram a gente lá”, vocês se refere à escola e o adverbio “lá” refere-se ao prédio escolhido, onde hoje funciona a Escola de Saberes de Barbalha, instituição que recebeu a escola em visita guiada escolar no ano de 2017.

Percebemos nessa fala o peso da memória, sobretudo dentro de um contexto de mudança. A funcionalidade do prédio em questão ao longo do tempo alude a essas mudanças assim como ao imaginário da participante. Sobre isto, Menezes (1987, p. 185) afirma que “se não houver memória, a mudança será sempre fator de alienação e desagregação, pois inexistindo como uma plataforma de referência, e cada ato seria uma secção mecânica, uma resposta nova e solitária a cada momento, um mergulho do passado esvaziado para o vazio do futuro”. Em outro momento, o aluno E reitera essa importância da mudança no contexto histórico discutido: “*Acho que há ainda uma importância no fato de o prédio atualmente ser a escola de saberes e isso tem relação com o que ele foi*”.

Quanto ao senso de preservação e conhecimento histórico, mesmo que de certa forma refira-se ao senso comum, caracteriza-se como uma forma de conscientização patrimonial e de pertença: “[...] *acho que tem um valor histórico, né. [...] é um dos pontos marcantes de Barbalha e tem muitos prédios históricos, muitos lugares que agora servem para relembrar a história que aconteceu no passado de Barbalha*”. Assim, podemos dizer que a memória aliada ao sentimento de pertença leva a reafirmação da identidade, conservação e desenvolvimento local, bem como conduz ao “fluxo dos acontecimentos”. (HALBWACHS, 1990)

Ademais, Honorato (1999, p. 56) reafirma a necessidade de tais mudanças para o reconhecimento do movimento cultural de identidade com foco na preservação, “os choques das ideologias do novo e do velho dinamiza a cidade e as conceituações e experiências sobre e nela”. Tais perspectivas ideológicas nos leva a repensar também o reconhecimento dos bens patrimoniais pela sociedade, seus processos de patrimonialização, que atente tanto para o que há de “residual na tradição cultural de um povo quanto à polissemia dos objetos culturais”. É preciso pensar, conforme Arantes (1988), quando nos adverte sob a ótica da gestão pública que mais funciona como “anti-memória coletiva”, uma vez que se volta mais a preservação monumental e petrificação e a esconder as marcas do tempo com restaurações, esquecendo-se das “metamorfoses” que se opera em seus interiores, criando uma espécie de “ordem branca da memória”.

Assim, a EP tem a função de provocar e despertar o senso crítico dos sujeitos levando-os a intervir no meio em que vivem e nas perspectivas de mudança que o mundo exige, sendo capazes de perceber e de querer o desenvolvimento da cidade, enxergando para além do que lhe é apresentado. Nesse sentido, quando ao fim do nosso encontro focal os alunos são

convidados a continuar a frase que intitula o livro de Rossana Honorato: “*Se essa cidade fosse minha...*”, as respostas foram as seguintes: “*Eu faria mais espaços esportivos. Um local que de fato fosse mais fácil o acesso para a prática de esportes e o ciclismo...*” (ALUNO B); “*Se a cidade fosse minha eu começaria incentivando os médios e pequenos empreendedores porque por aí diminuiria a desigualdade*” “*pavimentação das ruas e na parte maior da periferia também são muito buraco e esgoto todo o mal feito...*” (ALUNO D); “*Se Essa cidade fosse minha [...] eu tentaria pelo menos mudar um pouquinho na questão da desigualdade*”. “*A criação de um shopping movimentaria também mais economia e emprego para a Barbalha*”. (ALUNO E) (Grifos da pesquisadora).

As respostas são unânimes na demonstração de preocupação com o desenvolvimento da cidade, nas categorias de trabalho, urbanização e esporte, sobretudo no sentido de reduzir as desigualdades sociais. Embora, as respostas não apontem para a temática abordada na pesquisa, é evidente o desejo de mudança e de melhorias para a população, as quais assumem a forma de denuncia e revelam a vontade de continuidade neste espaço de morada. As observações da cidade feitas pelos alunos trás a noção de presenças e certezas de influências mútuas e tensas, através das quais os participantes desejam mudar. São signos e valores de tempo e do espaço construídos dentro de um jogo de poderes que quando se pertence a um lugar traz a tona uma rede de relações que acaba por dá sentido a vida do homem. Como lembra Meneses (1987, p. 188) “com a pertença está em cena o conteúdo espacial da existência”, que pela identificação busca qualidade na vivência.

A memória da cidade é trazida nos valores e nas necessidades que os alunos elegem como prioridades. Os alunos participantes da pesquisa são em sua maioria de classes sociais baixas, o que em parte, justifica as alegações acima. No conflito simbólico posto pela diferença de classes, a cidade assume um lugar de liberdade e indignação que se revela nas falas dos alunos mediante o desejo e a realidade. Aqui constroem representações da cidade que em suma são representações individuais de si mesmos. A pertença, evocada no senso de responsabilidade da frase “*se essa cidade fosse minha*”, aparece como elemento vital adquirido no processo evolutivo urbano “acostada nos desenhos particulares de cada memória e em seus processos de experimentação particular do lugar em que moram” (Ibid. 1999, p. 223), os quais se convergem nos anseios e lamentos presentes nas reflexões.

Outro ponto a ser observado é a capacidade de indignação presente nos alunos, o qual parece ser razão suficiente para dar vazão a esse sentir-se responsável pela cidade. Uma

responsabilidade que se revela sob um conflito: Se a cidade fosse minha, o que eu faria? Como apropriar-me dela? Quais perspectivas merecem maior atenção diante do seu atual contexto e das dificuldades? São muitas as questões a serem pensadas, que refletem as particularidades de cada sujeito e de seus coletivos próximos. Assim, o próprio ato de indignar-se revela os envolvimento com a cidade e seu relacionamento.

Contudo, conclui-se que a análise das considerações apresentadas aponta para a subjetividade necessária ao desenvolvimento das ações de EP no sentido de fortalecer a salvaguarda da cultura local. Os sentimentos e conhecimentos produzidos nesse campo na escola, aliados ao convívio e ao conhecimento de mundo dos estudantes não só impactaram nas suas relações pessoais e sociais, como também na formação cidadã como barbalhense e ser humano reflexivo e crítico. Como bem ilustra Arendt (1993, p. 53), a cerca da inserção na realidade: “se desejarmos nos sentir em casa nesta terra, mesmo sob o preço de estar-se em casa neste século, precisamos tentar tomar parte no diálogo interminável com sua essência”. A primeira forma de participar desse diálogo se dá na relação que estabelecemos com o mundo e com o lugar em que vivemos, ou seja, através dos referenciais presentes na vida das pessoas e que caracterizam sua participação na realidade.

3.2.3 O terceiro encontro: “Políticas públicas e transdisciplinaridade no contexto de educação patrimonial”

Pensar em Patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial” (Gilberto Gil, 2008).

A fala acima fez parte do discurso de Gilberto Gil quando ministro da cultura em 2008, temos uma definição ampliada de patrimônio, em que potencialidades e possibilidades de tratar e abordar o patrimônio cultural ganha corpo com a diversidade e alarga a perspectiva de fazer educação patrimonial. Ou seja, pensar o patrimônio com transcendência, não só por meio de uma única faceta. Uma vez que, os bens culturais são permeados de simbolismos que ultrapassam a sua materialidade.

Ademais, é preciso considerar a pluralidade de significados que as pessoas atribuem sobre as referências patrimoniais e culturais. É por isso que o patrimônio constitui-se um importante campo de disputa, em constante conflito. Devido aos diferentes significados e valores atribuídos sobre o que os sujeitos consideram ser patrimônio. Nesse cenário, entra, não só as reivindicações e manifestações de grupos sociais subalternizados, mas também a necessidade de ressignificação do patrimônio para a melhoria das relações sociais e humanas. Estamos falando de repolitizar o patrimônio “para além do pensamento abissal”, conforme discutido no início dessa tese.

Entendemos que essa nova perspectiva de ver o patrimônio e conseqüentemente, de fazer EP permitem novos saberes e práticas de maneira transversal na educação formal e não formal.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). A escola vista por esse enfoque, deve possuir uma visão mais ampla, acabando com a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se apossará de uma cultura interdisciplinar. A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento que buscam reintegração de procedimentos acadêmicos, que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. Necessário se torna uma visão mais adequada e abrangente da realidade, que muitas vezes se nos apresenta de maneira fragmentada. Através dessa ênfase poderemos intervir na realidade para transformá-la. (ANDRADE, 2014, p. 01)

Nesse sentido, nosso terceiro encontro do GF baseia-se nas novas perspectivas de EP e na sua relação com as políticas públicas que tratam o tema dentro e fora da escola. Buscamos fazer questionamentos aos participantes que trouxessem a tona, reflexões sobre o patrimônio como objeto de transformação e de criticidade. Tivemos como aporte a teoria libertadora de Paulo Freire (2005) e as concepções de EP de caráter dialógico proposta por Tolentino (2019), os quais serviram de base na elaboração dos tópicos discutidos e na organização desse encontro (ANEXO C).

Passamos agora para a análise da categoria de **experiência e práxis**, que será em contemplada, nesse encontro, pelas subcategorias: **perspectivas pedagógicas acerca de educação patrimonial**, na visão dos estudantes; **Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade**, presente no campo da educação patrimonial. As percepções

produzidas nesse encontro serão confrontadas com àquelas produzidas pelos professores ao analisarmos o questionário destinados a essa classe de participantes ao final deste capítulo.

Após a acolhida de todos, informações e apresentação dos temas a serem discutidos no encontro (conforme anexo C), foi apresentado aos alunos uma tirinha do cartunista Alexandre Beck, do personagem Armandinho, Conforme imagem abaixo, como forma de perceber a leitura de mundo dos estudantes sobre a imagem, em face de pluralidade do patrimônio cultural na contemporaneidade. Perguntamos: “Quais temas sociais e de poder atravessam a temática do patrimônio?”



Figura 12: Tirinha de Armandinho de Alexandre Bekc

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/151198042879/tirinha-original>

A ideia da tirinha partiu de uma live transmitida pelo canal Casa de Rui Barbosa⁵³ no youtube, em 09 de dezembro de 2020, em que Tolentino tratava das novas percepções do patrimônio na EP e fazia uso da tirinha para exemplificar a necessidade emergente de diálogo entre os sujeitos e a pluralidade de sentidos que incide sobre os bens patrimoniais. Aqui, a imagem foi apresentada no sentido incentivar o debate acerca de outros temas que perpassam patrimônio. Dentre os pontos levantados no debate, destacamos o comparativo apresentado pelo aluno A, que vai corroborar com a intencionalidade proposta por Tolentino(2020):

*Seria uma questão ética de **respeitar** o que o outro pensa, porque, por exemplo, nós temos um esporte que é a vaquejada.⁵⁴ Ele é muito característico do Nordeste e hoje tem um projeto que além de fazer com que ela continue a existir, pede o seu tombo porque é uma manifestação cultural é um ato nordestino sertanejo de muitos e muitos tempos, porém perpassa outras questões como de proteção animal, de cuidados. Eu acho que há crivos e critérios. Tem de se haver uma avaliação [...],*

⁵³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_dcLQrmdfk&t=619s Acesso em 02 de novembro de 2021.

⁵⁴ Na tradição cultural nordestina que é encarada como esporte, vaqueiros montados em cavalos devem encurralar e derrubar o boi puxando-o pela calda para marcar pontos em uma área demarcada por cal. O STF decidiu que a prática é inconstitucional. Desde 2016 há uma discussão em torno da decisão do STF que decidiu pela anulação de uma lei do Ceará que regulamentava a prática da vaquejada. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/10/16/O-que-%C3%A9-a-vaquejada.-E-por-que-ela-foi-proibida-pelo-Supremo> . Acesso em: 02 de novembro de 2021.

como na tirinha né, a gente viu atos de vândalos né. Mas isso é instigado e motivado por outras questões políticas. (ALUNO A) Grifos da pesquisadora.

Temos aqui uma demonstração de conhecimento de mundo e de associação com a ideia proposta. O aluno consegue trazer uma reflexão crítica e transversal ao tema do patrimônio, quando associa a vaquejada às suas diversas implicações e perspectivas pela sociedade. Os participantes, de maneira geral, chegam a perceber como se dá o campo de conflito que permeia o patrimônio, que fica claro nessa passagem da fala do aluno A: “*Mas isso é instigado e motivado por outras questões políticas*”.

Nesse sentido, o aluno E, apresenta sua opinião respaldando a importância do contexto histórico e cultural que as manifestações culturais adquirem ao longo do tempo e como elas reverberam no pensamento atual: “*Acho que é tudo uma questão perceptível, pra mim a vaquejada não deveria ser patrimônio, mas existem coisas que são inegáveis, porque tem toda uma história por trás*”. Além disso, o tom de oposição com que essas palavras são proferidas denuncia e assegura o campo de conflito em que o patrimônio se desenvolve. No entanto, logo são carregadas de respeito, quando, mesmo não concordando, afirma que “*existem coisas que são inegáveis*” ao reconhecimento de tais bens como patrimônio. Ou seja, temos um exemplo legítimo de que a EP propicia a compreensão desse mundo de pluralidade em que vivemos.

Outro ponto a considerar aqui é a disputa de poder que envolve a definição do Estado do que é ou não reconhecido como patrimônio. Aquilo que o Estado patrimonializa, muitas vezes não tem o reconhecimento identitário da sociedade que o cerca. Configurando-se uma evidência da transdisciplinaridade, já que falar de patrimonialização envolve temas sociais que ultrapassam as fronteiras disciplinares e científicas.

Vale ressaltar e corrigir, a caráter informativo, que “*o tombo*”, mencionado pelo aluno A, não se aplica a manifestações culturais (bens imateriais), o que se realiza é o reconhecimento pelo Iphan e para tal processo é imprescindível à participação e reconhecimento pela sociedade praticante.

A percepção do aluno C corrobora com as demais, quando explica baseando-se na tirinha:

Na questão da tirinha quando eles chamam de vândalos aqueles que picharam o monumento mais não chamam de vândalos aqueles que invadiram territórios de outras pessoas ou machucaram a existência de outras pessoas. Há uma educação que precisa ser trabalhada sobre o que é e o que não é patrimônio físico e não

físico. Há um valor bem mais significativo do que, como poderia falar, financeiro.
(ALUNO C)

Nesse ponto, algo que chamou atenção foi o fato do respeito e responsabilidade para opinião e exemplo sugerido e discutido. Além disso, o aluno C passa um longo tempo a pensar e analisar a tirinha. O efetivo exercício da cidadania e do seu posicionamento de respeito aos temas propostos pela imagem que fazem parte do atual contexto do patrimônio: vandalismo e crítica social e histórica. Há ainda, uma sugestão de como a educação deve atuar sobre a interpretação do patrimônio, a qual já foi discutida no início desse tópico, para além da representação material, conforme grifo acima.

Nessa perspectiva educacional, a teoria Freiriana comunga dessa ideia, quando afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p. 68). Freire quer dizer que não existem saberes melhores ou mais importantes que outros. Todos tem um valor próprio e único, como os saberes formais, informais, populares e tradicionais. O autor também aponta para o fato de que estamos sempre em transição e portanto, devemos sempre nos questionarmos: “Quem sou eu?” A educação também é assim, não possui saber absoluto, mas sim, um saber reflexivo.

No que tange as políticas públicas, convém que relembremos a relação destas com a transdisciplinaridade pelo fato do patrimônio constituir-se um tema transversal, os quais já foram discutidos nos capítulos anteriores. Em uma linha do tempo, temos desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, perguntamos aos alunos: “Com base nas ações de EP desenvolvidas na escola no período em que estudaram na escola, como as gestões governamentais poderiam contribuir para a continuidade dessas ações na E. E. M. T. I. Virgílio Távora e em outras escolas da cidade de Barbalha ?” Nesta, a fala do aluno A resume a dos demais participantes, já que a referenciam:

O próprio Instituto Nacional, ele tem incentivos culturais e educacionais. Acredito que uma parceria entre o Governo do Estado e o governo municipal é o mínimo que pode ser feito a princípio. Isso tem que ser levado à Câmara de Vereadores para se apresentar institucionalizado para que as pessoas, os vereadores do Poder Legislativo com o poder executivo possam saber da importância do investimento.
(ALUNO A)

O Iphan aparece como figura central de incentivo e fomento para as ações de educação patrimonial. Conforme já discutimos, uma das atribuições do instituto é de responsabilizar-se por essa atuação, que ao longo de tempo vem se tornando cada vez menos ativa no que se refere à atuação prática de apoio e participação junto às entidades de desenvolvimento cultural e educacional. Uma realidade que se insere no cenário brasileiro refletindo o espaço de disputa existente dentro da própria repartição, como entre as esferas e instituições parceiras. Como nos sinaliza Thompson e Souza (2015, p. 03) ao tratar dessas disputas internas, quanto às ideologias pedagógicas:

No Brasil, esse terreno vem sendo marcado pela disputa entre aqueles que concebem a EP como um instrumento de libertação e aqueles mais sectários, que se posicionam mais reativamente a essa conduta, lançando mão de compreensões educacionais mais conservadoras. O Iphan não está fora desse front, em que a busca por um consenso sobre o tema é um labor cotidiano. Em seu interior há os dialógicos freirianos, os instrucionistas reacionários e os que não estão nem aí para a EP, entendendo-a como uma invenção descabida. Há tanto disputas em torno do papel da Educação nas políticas de patrimônio cultural quanto acerca das concepções educacionais a serem acionadas.

No entanto, devemos considerar que do início dos anos 2000, diversos documentos orientadores ocuparam a dinâmica de trabalho do Iphan, no sentido de ampliar o diálogo entre seus membros e os detentores do saber, na elaboração de parâmetros que direcionam e ampliam algumas das reivindicações da sociedade, sobretudo de reconhecimento das classes marginalizadas. Mas, mesmo assim, percebemos que a realidade prática das ações, de realmente “chegar junto” as instituições no fortalecimento de suas ações de EP ainda são carentes de planejamento. Conforme conversa com o técnico do Iphan no Ceará, mencionada na pág. 75 deste trabalho:

Sobre as políticas culturais voltadas a escolas, não tem. Tem atuações mais pontuais, assim ligado na escola, né? A gente não tem, me refiro a superintendência do Iphan no Ceará, a gente não tem profissionais que é uma falha deveria ter profissionais que pudesse pensar políticas educacionais voltadas à preservação do patrimônio cultural, seria interessante. (SOARES, 2021)

Outro ponto a ser destacado na fala do aluno, que nesse momento funciona como porta voz dos demais, é a conscientização e o espírito de luta e mobilização pela implantação das

ações de EP por meio da busca de amparos legais de efetivação das ações de EP constituem-se características cidadãs dos participantes, bem como o seu caráter participativo: “*Isso tem que ser levado à Câmara de Vereadores para se apresentar institucionalizado*”. (ALUNO B) Acrescentamos ainda o sentimento de pertencimento e ativismo empreendido tanto no falar, como nas expressões dos participantes. Dessa forma, “quanto mais ações institucionais promovidas pelos órgãos públicos em parceria com a sociedade civil organizada, melhor, pois é preciso que se possa, na diversidade, chegar a consensos nas práticas, tanto quanto eles aparecem nos discursos”. (Ibidem, 2015, p. 15)

Concluindo o encontro, buscamos extrair as percepções dos alunos acerca do caráter interdisciplinar e transdisciplinar da EP no novo contexto educacional de tempo integral que se propõe na escola em questão. Para tanto, indagou-se: “considerando o novo contexto de educação de tempo integral imposto à E. E. M. T. I. Virgílio Távora com a ampliação do tempo pedagógico dos estudantes, como a EP poderia ser melhor trabalhada na instituição, sobretudo no pós-pandemia?” destacamos as seguintes sugestões:

capacitar e logo em seguida contratar porque é uma novidade [...]e nem todo mundo pode ocupar esse espaço porque se qualquer um ocupar esse espaço de educação patrimonial sem saber, sem ter orientação, o projeto não conclui com seu 100% de satisfação. (ALUNO A)

Você tem que procurar alguém capacitado ou que tenha pelo menos essa proximidade, que saiba exatamente a história, né. Eu acho que também poderia mudar as formas que poderia ser trabalhada dentro da escola. Um exemplo seria com a aula de campo. (ALUNO B)

Eles deveriam deixar uma pessoa que realmente entendesse, que gostasse que não fosse só mandar pintar um desenho do Pau da bandeira, colorir e expor desenhos em cartolinas como alguns professores fazem. Acho que tem que haver uma carga maior de conhecimento sobre o que é esse patrimônio, sobre o peso da cultura, sobre o que isso é, e qual a importância dele para Barbalha, porque muitas pessoas só trazem importância do lado da festa das bandas, curtição e tal. (ALUNO E)

Para esse questionamento, consideramos todas as sugestões apresentadas, pela diversidade de suas abordagens. Começando pelo aluno A, temos uma temática de suma importância para a produção de efeitos positivos da EP no âmbito escolar, a capacitação de professores sobre a prática e a teoria que envolve o tema. Nela perpassa a interdisciplinaridade, em que o tema do patrimônio é integrado a outras disciplinas do conhecimento, para além da disciplina de história, como muitos pensam, podendo dialogar com a geografia, biologia, artes, português, entre outros, por meio de projetos ou de um objeto que lhe seja comum. No entanto, o rótulo criado sobre os professores de história como os

únicos responsáveis pelo desenvolvimento de tais ações, aliado a falta de “*capacitação*” continuada para os professores, independente da disciplina, é um quesito que merece atenção.

Em outro momento, o aluno A, ainda fala da necessidade de “*encantamento*” que o professor deve ter pelo patrimônio local como forma de encorajar os alunos a participar das atividades: “*Não é só você ensinar, pra você conseguir passar alguma coisa para alguém, você tem que ter o encantamento*”. Gadotti (2011) nos diz que no contexto da nova globalização e planetarização, o professor é um profissional do encantamento:

O novo professor tem um papel biófilo. É um promotor da vida, do bem-viver, educa para a paz e a sustentabilidade. Não podemos abrir mão de uma antiga lição: a educação é, ao mesmo tempo, ciência e arte. A arte é a “*técnica da emoção*” (Vygotski). O novo profissional da educação é também um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. (GADOTTI, 2011, p. 72)

A resposta do aluno B atende a perspectiva do A, ao dizer que: “*Você tem que procurar alguém capacitado ou que tenha pelo menos essa proximidade, que saiba exatamente a história, né*”. Os ex-alunos destacam a importância de saber e sentir o valor da história que está sendo tratada no contexto de educação patrimonial. Os saberes e sentimentos transferidos pelo professor quando são verdadeiros reverberam nos educandos e estes se multiplicam. Na fala em questão, há também menção em relação à necessidade de novas formas de fazer educação, como o caso das aulas de campo, que no campo da EP são essenciais para alcançar objetividade. Mais do que explicitar a relação dos lugares de memória local com a sociedade, é estabelecer relação destes espaços com o cotidiano e com o saber construído (teoria e prática) por meio da investigação que as aulas de campo propõem. Isso porque, conforme Freire (2020, p. 67): “*A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido*”.

O mesmo pensamento vem mais especificado pelo aluno E, quando exemplifica que alguns professores trabalham o tema do patrimônio descontextualizado do conhecimento histórico e científico necessário para a sustentabilidade e continuidade desse patrimônio. Na EP é fundamental que tanto os professores como os alunos se reconheçam como sujeitos ativos do processo de ressignificação patrimonial e assumam sua identidade cultural. No entanto, para se alcançar esse propósito uma das tarefas principais da prática educativo-crítica é proporcionar as condições necessárias à internalização desses saberes com atividades bem

estruturadas que não se voltam “apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”(Ibidem).

Aqui se tem um dos propósitos dessa pesquisa de contribuir para o desenvolvimento eficaz de ações de EP que venham de fato a fortalecer a cidadania e o desejo de salvaguardar os bens culturais da cidade de Barbalha.

A espetacularização em que a Festa de Santo Antônio e as demais manifestações culturais da cidade se inserem atualmente é reflexo, em parte, desse tipo de transferência errônea de conhecimento nas escolas e em outras instituições. Como aponta o ALUNO E, “*porque muitas pessoas só trazem importância do lado da festa das bandas, curtição e tal*”. Segundo Carvalho (2010, p. 32):

Trata-se de enquadrar, pela via da forma, um processo cultural que possui sua lógica própria, cara aos sujeitos que o produzem, mas que agora terá seu sentido geral redirecionado para fins de entreter um sujeito consumidor dissociado do processo criador daquela tradição.

Desconstruir essa perspectiva capitalista que se insere sobre a cultura e os bens patrimoniais, não só de Barbalha, como de outros lugares, é dever de todos e a escola tem papel importante nessa desconstrução. Desde que esteja preparada e capacitada para tal, com recursos pedagógicos e teóricos adequados, articulado a políticas públicas dialógicas e intersetoriais.

3.3 A E. E. M. T. I. VIRGÍLIO TÁVORA E A VISÃO DOS PROFESSORES

A análise dos questionários dos professores cumpre atender a **categoria experiências e práxis**, como forma de conhecer o perfil dos professores da escola e sua **formação docente** em dialogo com a EP. Para tanto, o quadro abaixo caracteriza o grupo de professores das áreas de linguagens e suas tecnologias e de ciências humanas da E. E. M. T. I. Virgílio Távora que participaram da pesquisa. Apenas um dos participantes é do sexo masculino, mas para manter a identificação de todos, optamos por não fazer distinção entre o sexo. Dessa forma, faremos menção a todos como professores.

Professor	Tempo de atuação no magistério	Tempo de permanência na escola entre 2016 e 2021.	Curso em que graduou	Disciplinas que leciona atualmente na escola	Instituição em que graduou
Prof. 1	03	2019 á 2021 - 3 anos	Geografia	Filosofia	UVA ⁵⁵
Prof. 2	10	2016 á 2021-06 anos	Letras	Inglês e espanhol	URCA
Prof. 3	07	2016 á 2021-06 anos	Letras	Português e redação	URCA
Prof. 4	10	2016 á 2021-06 anos	Geografia	Geografia	URCA
Prof. 5	20	2016 á 2021-06 anos	História e geografia	História e geografia	UVA
Prof. 6	11	2016 á 2021-06 anos	História	História sociologia e filosofia	URCA
Prof. 7	11	2019- 01 ano	História	História	URCA
Prof. 8	22	2016 á 2021-06 anos	Letras	Literatura	URCA
Prof. 9	23	2016 á 2021-06 anos	Letras	Português, artes e redação	URCA

Quadro 06: Elaboração própria do autor com base nos dados da pesquisa

Dentre 09 professores participantes, evidenciamos a experiência docente na maioria dos professores, já que apenas 02 possuem menos 10 anos de magistério. Deste universo, percebemos que a maioria do quadro de professores destas áreas em análise são funcionários da escola dentro do recorte temporal pesquisado, de 2016 á 2018, demonstrando maior vínculo com as atividades desenvolvidas na escola.

A maioria dos participantes sinalizaram que na sua formação inicial, considerando aqui como sendo a recebida no curso de licenciatura, não tiveram nenhuma informação ou orientação que direcionasse o conhecimento sobre Educação Patrimonial, com exceção apenas para os 3 professores de história, que pela especificidade do curso relacionar-se com a temática, tiveram tal conhecimento na graduação. Conforme gráfico abaixo, gerado pela plataforma do google forms:

⁵⁵ Universidade Estadual do Vale do Acaraú em Sobral.

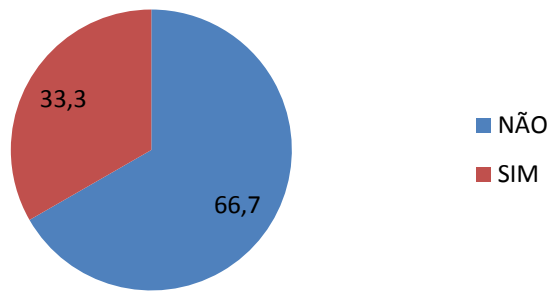


Gráfico de participação dos professores com a EP na graduação
Fonte: Google forms

Temos então, a comprovação de nossa hipótese de que a maior parte dos professores não participou de formação para EP ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Todos os participantes fizeram suas graduações em universidades da região do cariri, onde mesmo com todo contexto cultural da região e o reconhecimento transdisciplinar do patrimônio nas diversas áreas do conhecimento, a inserção do tema no currículo das licenciaturas ainda é falho.

O dado desta falta de formação para a educação patrimonial nos cursos de licenciatura vai de acordo com a pesquisa de Pelegrini (2009) quando afirma que a inserção das temáticas ambientais e patrimoniais nos currículos das escolas brasileiras "aconteceu devido a vários debates e reflexões feitas por pesquisadores do assunto em fóruns e seminários, apontando a necessidade de inserção de novas habilidades na formação dos professores" (PELEGRINI, 2009, p. 44), resultando na sistematização por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e pela edição dos Parâmetros Curriculares Brasileiros em 1998 (BRASIL, 1996, 1998).

Verificamos que quanto às áreas de formação, as disciplinas que lecionam atualmente correspondem com as mesmas, o que contribui para uma melhor atuação profissional e facilita a análise e a validação da pesquisa.

Seguindo o roteiro do nosso questionário, agora na tentativa de **conhecer as perspectivas pedagógicas dos educadores acerca da EP**, os participantes apresentam definições dialógicas e críticas que vão de encontro com as definições de Tolentino (2019) e Demarchi (2018), que defende uma EP despolitizada, que baseada nas ideias de Hanna Arendt (2013) sobre educação seja capaz de "legar às próximas gerações a liberdade de interpretação e apropriação do mundo" (DEMARCHI, 2018, p. 10).

Nesse sentido, o professor 3, que nos diz que EP é “*a apreensão da importância dos espaços e costumes que identificam o indivíduo enquanto parte de uma comunidade*”. Essas palavras traduzem a ideia de identidade e pertencimento inerente ao trabalho de EP considerando os lugares de memória da cidade e a relação que os sujeitos possuem com estes e outros espaços em seu cotidiano. Apenas dois professores define EP sob uma perspectiva preservacionista do patrimônio material e imaterial, no sentido de conhecer aqueles patrimônios que já existem visando a sua valorização, como o professor 4, que disse que EP é “*educar o aluno visando o conhecimento do patrimônio material e imaterial existente*”. Entendemos que não se trata de transmitir conhecimento, mas uma forma de trabalhar “*os princípios e valores identitários de um povo*” (PROFESSOR 09).

Não estamos considerando essas visões totalmente descontextualizadas e erradas o que precisamos considerar é:

mesmo que se preconize a preservação física de determinado bem patrimonial, não pode prescindir de que a educação patrimonial promova o debate sobre as possíveis significações do patrimônio em questão, permitindo todas as interpretações. Desvinculando-se da história única, comumente vinculada à das classes dominantes, é possível fazer emergir as memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) que estão à margem das grandes narrativas. (DEMARCHI, 2018, p. 10).

Quando perguntados sobre qual disciplinas deveriam adotar a prática de EP, apenas 03 professores disseram que “todas” as disciplinas do currículo. O restante, apontou as áreas de humanas e ciências sociais como sendo as disciplinas dessas áreas, as únicas que deveriam tratar do tema na escola. Percebemos aqui que a visão de **interdisciplinaridade e transdisciplinaridade** existente ao tema do patrimônio ainda não foi percebida por alguns educadores, o que sinaliza para a urgência de uma formação continuada na área, principalmente diante da inserção da nova BNCC e das perspectivas para o novo ensino médio, os quais se condicionam a essa dinâmica transversal.

No entanto, os participantes são unânimes em suas respostas ao reconhecerem a importância da EP nos dias atuais. As justificativas apresentadas pelos professores 1, 3 e 7 apontam para o avanço tecnológico e global, bem como do capitalismo como formas de impacto sobre as novas gerações, devendo “*haver a necessidade de despertar nas mesmas um sentimento de pertença que vem se perdendo ao longo de todo o processo de globalização*”. (PROFESSOR 3). Os professores 2, 4, 5, 6, 8 e 9 têm suas respostas baseadas na máxima: “conhecer para preservar”, que como já discutimos anteriormente no cap. II, onde Scifoni

(2017, p. 03) afirma que “Transposta para a realidade atual, tal noção apresenta-se como ingênua e despolitizadora do debate em educação patrimonial”.

Quanto a sintonia das ações de EP desenvolvidas pela escola com o corpo docente atual, percebemos que a maioria tem conhecimento das ações patrimoniais que aconteceram e que acontecem no momento de maneira on-line. Apenas 02 professores disseram não ter conhecimento das ações atuais.

Eles destacaram a atuação do “*PIBID de geografia, trabalhando a patrimonialização da Chapada do Araripe*”(Prof. 5) e em 2019, “*o Projeto A minha escola é da comunidade, com oficinas e feira de ciências*”(PROF. 2).O professor 01 nos assegura que existe um dialogo entre outras forma de educação, como a não formal e a informal, as quais são inerentes na prática de uma EP efetiva: “*Foram realizadas visitas a ambientes e grupos culturais de Barbalha. Assim como a escola costuma receber esses grupos em seu ambiente. Havendo uma aproximação da escola com a comunidade como foco nas práticas culturais*”. Porém, o professor 3, nos adverte haver “*desafios que se conhecem quando trabalhamos com os grupos de risco social, como nossos alunos*”. Refere-se às dificuldades, como de transporte para deslocamento de alunos em aulas de campo, de recursos financeiros necessários para as atividades como oficinas, rodas de conversa entre outros.

Ao direcionarmos a reflexão sobre o conhecimento que os professore possuem sobre o patrimônio de Barbalha, como forma de incidir sobre sua prática e influenciar os alunos, pedimos que eles indicassem pelo menos 04 patrimônios do município de Barbalha. Deixamos em aberto os tipos de patrimônio, para que ficassem a vontade em seus exemplos e como forma de ampliar os conhecimentos existentes.

Devemos lembrar, mais uma vez, que apenas dois prédios históricos de Barbalha foram tombados oficialmente como patrimônio nacional pelo Iphan: o Palácio 03 de Outubro e o Casarão Hotel. Porém, muitos prédios arquitetônicos, igrejas e manifestações culturais são considerados pela população como tal e embora não sejam oficialmente tutelados, sinalizam para esse processo pela sua riqueza histórica e ou cultural, sendo que alguns desses prédios se encontram em processo de tombamento.

Nesse contexto, nos chama atenção que apenas dois professores tenha citado os referidos prédios em sua resposta, que nos leva a questionarmo-nos: os professores sabem que apenas esses prédios estão devidamente amparados pelo Estado? Eles têm consciência da necessidade de reivindicação, por parte de todos os cidadãos barbalhenses, pelo tombamento

dos diversos espaços de memória que habitam a cidade de Barbalha? São curiosidades para outra investigação.

Os demais citaram outros patrimônios, os quais atendem as especificidades lembradas anteriormente, com destaque para a Festa de Santo Antônio, citado por 06 participantes e a Festa do Pau da Bandeira, já reconhecida pelo patrimônio nacional, mencionada por 04 participantes. Diante das respostas, que incluem bens materiais e imateriais na mesma proporção, percebemos que os professores são conhecedores dos patrimônios da cidade, pelo menos daqueles que já são símbolo da cidade, mesmo sem serem reconhecidos oficialmente. No entanto, esperamos em outro momento de pesquisa suprir a lacuna acerca do conhecimento que possuem sobre a atual situação de tombamento e reconhecimento desses bens.

No que se refere à interação dos alunos com os bens culturais da cidade, 07 professores apontaram que ainda acontece de forma “tímida”.

Eles parecem viver dentro do contexto, mas sem se reconhecer como partícipes dessa conjuntura, apenas como observadores, e quando fazem parte de contextos culturais separam essa vivência da escola onde se aparecem como indivíduos alheios a essa realidade da comunidade. Como se dividissem os mundos escolas x comunidade. (PROF. 03)

A parte em destaque na fala do professor 03 faz referência ao fato de muitos alunos da E. E. M. T. I. Virgílio Távora serem de comunidades, em sua maioria periférica ou rural, praticantes de manifestações culturais e por vezes seus parentes, amigos ou eles mesmos participam, mas na escola é como se escondessem esse pertencimento. Mais uma vez nos apoiamos na teoria libertadora de Paulo Freire, no sentido de que a escola não pode ser apenas um espaço de integração de sujeitos a sociedade. A educação deve se propor à práxis social, em que os estudantes inseridos no espaço escolar se reconheçam e se percebam como parte do processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para o autor, “através de uma *práxis verdadeira* superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história”. (FREIRE, 2005, p. 216,). Há sobre esse pensamento do professor 07, outra preocupação que deve ser percebida ao atuar com EP nas escolas:

Para iniciar a abordagem pela realidade dos grupos com os quais se atua, sem antes apresentar os conceitos pontos, significa mobilizar aquilo que se encontra na essência do patrimônio cultural: os sentidos ligados à permanência e a guarda de

objetos, como parte de um conjunto de necessidades humanas, como algo existencial. (SCIFONI, 2017, p.07)

Nessa perspectiva, percebemos que, como educadores, devem "ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos". (FREIRE, 2001, p. 21)

As falas de outros professores também apontaram para algumas justificativas para tal desinteresse por parte dos educandos acerca do patrimônio local:

Hoje com a tecnologia, muitos desses alunos perdem o interesse em conhecer ou participar dos grupos culturais acredito que com o ensino patrimonial nas escolas práticas culturais possam ganhar continuidades e não caiam no esquecimento (PROF. 07)

A maioria dos alunos não se dá conta da riqueza cultural que a nossa cidade tem, poucos conhecem a cultura por falta de oportunidades e projetos voltados pra essa temática desde o ensino fundamental. (PROF. 02)

Acredito que pela falta de conhecimento sobre a relevância dessa temática. (PROF. 06)

Os professores apontam as tecnologias, a falta de conhecimento, de oportunidades para conhecer o patrimônio que os cercam como fatores que corroboram para a inercia dos estudantes frente à participação e o envolvimento com o patrimônio e as práticas educativas. Mas, diante do contexto cultural em que a escola se insere e com base nas análises dos alunos nos GFs reiteramos nosso pensamento com o de Scifoni (2017) de que o contato com a simbologia e a representatividade da realidade cotidiana dos educandos devam ser os primeiros passos para uma dinâmica crítica com o patrimônio:

provocar o grupo a pensar nas perdas reais destes suportes de memória coletiva da cidade, pela transformação imposta ao espaço urbano, ajuda a compreender a necessidade e as razões da preservação, uma vez que não se trata apenas de transformação, mas de destruição do espaço vivido, no qual os sujeitos podiam reconhecer sua própria existência. (SCIFONI, 2017, p. 17)

E os professores sabem disso, mas encontram-se, muitas vezes, presos nas ausências do Estado, nas necessidades da escola e no cansaço exaustivo da docência ou simplesmente não tenham conhecimento específico necessário para gerir a temática na sua disciplina e em parceria com outras, como a temática exige. Ao apontarem sugestões de como a EP poderia

ser mais bem trabalhada na escola, verificamos que todos os professores vêm nas aulas de campo um importante suporte metodológico que aliado a *“projetos voltados para a participação efetiva dos alunos nas manifestações culturais com as quais se identifiquem”*(PROF. 04)

A pesquisa e a regionalização dos conteúdos de forma interdisciplinar também compõem a pauta das sugestões, completando o pensamento dos alunos nos GFs mencionados no subcapítulo. Conforme exemplo do professor 03: *“A regionalização dos conteúdos de artes, a apropriação dos espaços da cidade nas aulas de educação física, geografia e história...”*

Dessa forma, constatamos que para dirimir os conflitos presentes em muitas concepções e práticas, é necessária a organização de espaços na escola onde aconteça um constante diálogo e compartilhamento de ideias e prática educativas advindas da troca de conhecimento adquiridos na formação inicial e continuada e nas experiências docentes. Além disso, o professor precisa ser o protagonista da formação, uma formação permanente, que se volte para as situações problemas da escola e que atenda as necessidades dos estudantes e dos próprios professores. Mas que, sobretudo, seja colaborativa, uma inovação institucional, que no campo do patrimônio permite transcender, fazendo com que todos os envolvidos sejam parte desse processo. Isso faz parte da necessidade de mudanças na formação continuada do professorado do séc. XXI, que conforme Imbernón (2009) para essa nova perspectiva de trabalho, deve-se abandonar a formação enquanto treinamento e, começar a organizá-la a partir de projetos ou “pesquisa-ações”, em que tanto a escola como os espaços educativos possam ter o mesmo foco.

3.4 A INTERSECÇÃO DOS DADOS COLETADOS: CAMINHOS PARA NOVOS FAZERES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.

Diante das análises de dados, observamos que muitas das perspectivas educacionais enunciadas pelos professores para o desenvolvimento de ações de EP condizem com as sugeridas pelos ex-alunos. Em diversos momentos dos encontros de GF, os estudantes demonstraram ter ciência da importância dessas ações em suas formações como cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais e pessoais.

Os impactos não se convertem apenas no reavivamento do sentimento de pertencimento pela cidade, como também na tomada de decisões, no modo de ver a vida e de se projetar no mundo. O que falta é ensinar aos professores a relacionar os diversos saberes e

sentimentos que possuem sobre o lugar de morada com o dos alunos, criando uma troca de experiências que venham a tornar tanto os professores como os alunos mais próximos e conectados com as suas raízes e com os lugares de memória da cidade.

Para isso a formação continuada de professores no campo da EP poderia ser introduzida tanto na escola em estudo, como na estrutura organizacional da Seduc-CE, de forma sistemática e articulada em parceria com instituições culturais e ONGs do município e de outras regiões do cariri no sentido de fortalecer os laços culturais entre estas e a escola. Falo de formações que não aconteçam apenas no espaço escolar, mas que dialoguem ativamente com os espaços da cidade, com seus sujeitos, a comunidade em geral, e com os legítimos detentores do saberes existentes no município. É preciso despertar nos professores, assim como nos estudantes, o sentimento de “querença” e pertencimento adormecido em muitos barbalhenses. São esses que garantirão a continuidade de nossa herança patrimonial, material e imaterial.

A atuação do Estado e do município de Barbalha junto às escolas devem se fazer presente durante todo o ano letivo, não apenas no período da Festa de Santo Antônio como há anos vem acontecendo, mas de forma planejada e sistematizada considerando todos os espaços e as manifestações culturais e históricas que compõem o patrimônio da cidade, pautada na realidade dos estudantes, nas suas vivências e na história propriamente dita da cidade.

Sabemos das dificuldades de articulação e de recursos que a maioria das escolas públicas brasileiras enfrenta para o desenvolvimento contínuo de projetos e programas educacionais na atualidade e desde sempre. Mas, diante do difícil momento de pandemia, foi possível enxergar outras formas de fazer educação através das novas tecnologias e de pensar o amanhã, acreditamos na capacidade de reinventar novas perspectivas para educação na área do patrimônio.

A cidadania precisa controlar o Estado e o mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário. A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro. (GADOTTI, 2000, p. 9)

Essas ideias podem ser ampliadas a partir da proposta da nova BNCC no que se refere ao novo ensino médio e na interdisciplinaridade dos conteúdos entre as áreas do conhecimento e por meio das características transversais inerentes ao tema do patrimônio.

Os entraves econômicos e políticos que acompanham a educação brasileira atingem todas as modalidades de ensino e de educação. Na EP, há um peso ainda maior, uma vez que a temática foi introduzida na educação com certo atraso e com intenções outras. Além disso, a falta de incentivo e a efetiva participação dos órgãos responsáveis, como o Iphan, junto às instituições de ensino e ao próprio município, são evidentes e já se arrastam a tempos, repercutindo no desinteresse dos próprios educadores em não envolverem-se com a temática em maior profundidade.

Há ainda uma emergência em desconstruir algumas ideias que se enraizaram na mente da sociedade e de muitos educadores e escolas em relação à EP que precisam ser discutidas e pensadas, como a questão do “conhecer para preservar”, para que não seja apenas a mera “educação bancária” como advertia Freire. Além disso, a ideia de que apenas algumas disciplinas, como história e geografia, podem desenvolver ações de EP ainda é um tabu ao tema e a falta de formações inicial e continuadas no campo é um reflexo dessa perspectiva.

Outro fator é o jogo de poder e conflito presente na EP quando consideramos a memória e o esquecimento como produtos sociais. Aqui outros temas inerentes à educação atravessam o patrimônio e por isso é preciso ter conhecimento de que parte do que hoje é patrimonializado pelo Estado é resultado de uma “memória manipulada” (PAUL RICOEUR, 2007). Quando falamos de reflexão crítica sobre o patrimônio, estamos falando também desses aspectos, sobre o despertar para outras formas de classificar e nomear o patrimônio.

3.5 TRILHAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A BARBALHA

No sentido de atender ao cumprimento das exigências do Programa de Mestrado Profissional de produzir algo que venha a contribuir de maneira prática com a sociedade e considerando todas essas observações e intersecções discutidas até agora, é que pensamos o nosso produto educacional. Algo que, como essa pesquisa, pudesse fomentar a curiosidade e interesse de outros educadores e pesquisadores em fazer uma EP dialógica e transdisciplinar que envolva o aluno em seu cotidiano, costumes e saberes. Despertando o sentimento de pertença e o desejo de fortalecimento de salvaguarda dos bens patrimoniais de Barbalha inculcados na formação para a cidadania e para o bem viver individual e coletivo.

Trata-se de uma proposta pedagógica pautada em trilhas de aprendizagem de forma interdisciplinar, para ser desenvolvido no novo ensino médio, fundamentada na Lei nº 13.415/2017 da BNCC, como recurso potencializador no processo ensino aprendizagem e na construção do conhecimento. Sobre o caráter transversal que ampara a referida lei e,

consequentemente, o referido produto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao abordar o tema ampara-se no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Diante da tendência das perspectivas atuais de educação exigidas aos educadores e educandos, apoiamo-nos nos contributos Freirianos (1967, 2001, 2005 e 2020) e de Brandão (2001). Destacando a liberdade como forma de recriar a educação para transforma-la, em que para o patrimônio na educação “não há uma forma única, nem um único modelo de educação; A escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (BRANDÃO, 2001, p. 09)

Para a fundamentação teórica das trilhas baseamo-nos em Tafner (et al, 2012) que concebe as trilhas de Aprendizagem como “caminhos flexíveis e alternativos para o desenvolvimento intelectual”, podendo ser utilizada em ambiente virtual e presencial. As trilhas permitem maior autonomia aos estudantes, já que os caminhos de aprendizagem são flexíveis, podendo ser percorridos de acordo com o ritmo de cada aprendiz. Constituindo-se uma ferramenta na aprendizagem, com foco em minimizar heterogeneidades existentes nas salas de aula. (WALKER, 2007)

Segundo Freitas (2002), cada um concebe sua trilha de aprendizagem a partir de suas conveniências, necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas aspirações, as competências que já possui e aquelas que necessita desenvolver. (FREITAS, 2005, p. 06)

Na educação, as trilhas são muito utilizadas para desenvolver as competências e habilidades consideradas necessárias aprendizagem dos educandos. Além disso, elas

permitem envolver outras áreas do conhecimento de maneira dinâmica e homogênea, permitindo o diálogo entre as disciplinas e seus objetos de conhecimento.

As Trilhas de Aprendizagem que desenvolvemos estão em consonância com temática da EP, alinhadas de forma interdisciplinar entre as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas e linguagens e suas tecnologias. Organizadas em três trilhas: trilha de arte, educação física e língua portuguesa. Todas atendem ao tema contemporâneo transversal proposto pela BNCC na macroárea do multiculturalismo, que compreende os temas: diversidade cultural e educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Cidadania e civismo, que aborda os temas de vida familiar e social e educação em direitos humanos. Sendo articuladas ao eixo estruturante de processos criativos e de investigação científica.

Para a fundamentação teórica e prática da montagem das trilhas recorreremos à nova organização dos livros didáticos para o novo ensino médio, no Plano Nacional do Livro Didático para 2022, o PNLD e a livros de autores da região que tratam do tema, com destaque para o novo livro *“Barbalha, história, paisagem e memória: contribuições ao patrimônio edificado”* lançado em outubro de 2021, do professor e pesquisador Josier Ferreira da Silva juntamente com outros pesquisadores que integram a ESBA de Barbalha. A mesma instituição, também irá contribuir na difusão desse material pedagógico por meio de suas redes sociais.

Entendemos que em meio a esse novo espaço de mudanças na educação, estaremos proporcionando um aporte pedagógico coerente e atual ao momento e as necessidades da escola em estudo e de outras escolas, tanto de ensino médio como fundamental. A partir das trilhas, esperamos dar suporte para que outras possibilidades pedagógicas de aprendizagem sejam criadas e agreguem valor tanto para a cidade como ao fazer docente.

A estrutura desse produto pedagógico está organizada em cinco seções que irão nortear o professor para o desenvolvimento de cada trilha. A primeira, intitulada *“Ponto de Partida”*, é destinada a apresentação da organização das trilhas e seus objetivos, bem como as competências e habilidades que a norteiam a luz da BNCC; A segunda, *“Construindo perspectivas”*, trarão textos que se relacionam com a temática do objeto de conhecimento estudado; A terceira seção, *“Repertórios de análises”*, apresenta conteúdos que conciliam momentos de fruição, leitura, conceitualização, análise e propostas de atividades lúdicas e dinâmicas.

“*Experimentando de pertinho*” Apresenta sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas fora da escola por meio de aulas de campo e visitas guiadas; por fim, na última seção, “*para ir mais longe*”, Apresenta desdobramentos ou complementos de informações referentes ao conteúdo abordado, com dicas, questões do Enem e sugestões de mídias que agregam os saberes trabalhados.

A escolha pelas disciplinas de linguagens e suas tecnologias para o desenvolvimento das trilhas se justificam por ser a área de atuação da pesquisadora. No entanto, almejamos contribuir para a construção de outras, que integrem outras áreas de conhecimento e disciplinas afins em parceria com os professores das referidas áreas. O conhecimento que cada profissional possui em sua formação específica é de suma importância para construção das referidas trilhas. Esperamos está dando um norte para que outras trilhas sejam criadas e se integrem a essas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem início em meio ao entusiasmo de estar em um programa de mestrado, tão concorrido no Brasil, e de inúmeras ideias que se desenhavam sob a vontade de fazer ciências, que foram sobrepostas ao desafio da pandemia da Covid-19 e da necessidade do isolamento social. Diante de tantos desafios enfrentados, como a reorganização da vida e a redução do convívio social, nosso caminhar precisou ser refeito e readaptado como muitas outras pesquisas no mundo.

No entanto, nunca a consciência de fazer ciência foi tão inerente à vida como agora. A conclusão dessa pesquisa deixa um sentimento de contribuição e de compromisso com a transformação social. Neste cenário, Buscamos a melhor maneira de dar continuidade a esse estudo, sem comprometer nenhum dos participantes e garantir a confiabilidade dos dados, respeitando todas as recomendações propostas pelo programa e pelo ministério da saúde.

Para a parte empírica dessa pesquisa, iniciamos por contextualizar as relações de poder e território que se relacionam com a temática do patrimônio, pelo viés da diversidade étnica e cultural desde a colonização até a o Brasil república. Tomando a noção de patrimônio como tema central deste trabalho, acompanhamos a inserção do patrimônio nas políticas públicas brasileiras, que teve como porta de entrada a educação, sob a perspectiva de “alfabetização

cultural”, a qual não mais se aplica ao mundo moderno e as novas perspectivas dialógicas e emancipadoras de fazer EP sejam na educação formal ou não.

Dentro do contexto de EP, acompanhamos de forma temporal os processos e mudanças que levaram a atual estruturação do Iphan, principal agência preservacionista do Brasil, bem como as ideologias de seus percussores e as relações do órgão com a cultura e educação. Nisto, constatamos que o referido instituto não se articula de forma comprometida com a EP, mesmo adotando uma perspectiva dialógica na atualidade. Isso porque, na prática, as concepções político-pedagógicas não se efetivam nas atividades desenvolvidas. Sob esse aspecto, evidenciamos o desmonte da cultura em meio à crise política e econômica que toma conta do país, tendo se agravado com a pandemia da Covid-19.

Essas concepções precisam está chanceladas pelo Estado na forma de políticas públicas que garantam o direito a memória e a história do povo. Acreditamos que a implantação de uma política nacional de educação patrimonial, voltada à preservação do patrimônio cultural, parceira da diversidade cultural e dos movimentos que a reivindicam, é que teremos a efetiva continuidade das EP dentro e fora das escolas. Uma EP que não se molde de forma isolada em uma só escola ou em uma só comunidade, mas que seja fruto de constantes compartilhamentos e experiências pedagógicas e saberes adquiridos, que contemple a regionalização dos espaços e de suas comunidades e principalmente, que proponha a reflexão e criticidade para a transformação social.

Tudo isso se faz necessário para que a EP seja de fato entendida e praticada pela sociedade e suas instituições proponentes, para que haja um direcionamento dialógico nessas atividades, desconstruindo de vez as muitas concepções político-pedagógicas de fazer EP que continuam por atender aos interesses “nacionalistas e civilizatórios” que foram incutidos inicialmente na construção de uma identidade para o Brasil.

No sentido de compreender a interface entre educação e patrimônio cultural por meio da EP no espaço escolar, adentramos, inicialmente, as políticas de valorização do patrimônio no Ceará que dialogam com as escolas de ensino médio. Constatamos que não existem ações voltadas para o desenvolvimento e acompanhamento específico das práticas de EP nas escolas. O que existe é uma dinâmica de programas e projetos educacionais que dialogam entre si e com as temáticas e elementos que integram o campo do patrimônio.

Mesmo assim, muitas dessas ações demonstraram projeções positivas para o fortalecimento da salvaguarda dos bens culturais da cidade de Barbalha, uma vez que os ex-alunos que participaram da pesquisa apresentaram censo de pertencimento e preocupação com

a cidade, entre outras características de cidadania que incidem sobre a ideia preservacionista de colaborar na salvaguarda dos bens culturais da cidade.

Também percebemos impactos na tomada de decisões coletivas e pessoais na vida cotidiana dos participantes que repercutem de maneira social na maneira de estar no mundo e nele interagir. Os alunos foram enfáticos em suas definições acerca do que consideram EP, quando, com palavras, expressões e nas suas participações nos GFs trouxeram a campo evidências de senso crítico e reflexivo sob as diversas óticas e elementos que compõem o patrimônio. Ajudando-nos a concluir que é possível fazer EP nas escolas de Barbalha e levar o aluno a se descobrir “barbalhense”, sem ser alienante.

Mesmo tendo considerado o recorte temporal da pesquisa (2016 á 2018), período de intensa movimentação de projetos e programas que integravam a temática do patrimônio na escola (segundo documentos da escola e questionário dos professores) em que, por conseguinte, os ex-alunos em questão, se mostraram favoráveis às expectativas da pesquisa, isso não nos levou a desconsiderar o histórico da escola com ações que remetem ao patrimônio junto à comunidade como fator relevante ao êxito do processo estudado. Pelo contrário, esse conhecimento histórico sobre a escola, nos levou a uma melhor compreensão da dinâmica do trabalho escolar em questão e as conclusões que se revelam.

Além disso, o processo precisa ser contínuo, ou seja, as escolas precisam mais do que projetos e programas aleatórios, elas precisam de recursos permanentes e participação efetiva e colaborativa em assistência pedagógica e, sobretudo de formações continuadas para os educadores. Para esses fins, Propomos que a Seduc, em parceria com as Credes, articulem essas ações buscando parcerias com instituições culturais de cultura, ONGs entre outros órgãos conforme as especificidades de cada região do Ceará.

Destarte, fundamentados nas respostas dos professores, é possível inferir que muitos ainda não conhecem em profundidade o contexto histórico que reside nos patrimônios materiais e imateriais da cidade, bem como não possuem conhecimento dos processos de tombamento e reconhecimento que tramitam sob alguns desses bens culturais de forma oficial. Outro ponto que merece atenção concerne às percepções pedagógicas em EP apontadas pelos educadores. Notamos que a maioria encontra-se desconectada das vivências e das práticas educativas mediadas pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essas aproximações podem ser colocadas em prática por meio de fóruns, grupos de estudo, seminários entre outros, principalmente diante do novo contexto do ensino médio, que exige tal prática.

A E. E. M. T. I. Virgílio Távora tem um histórico de desenvolvimento de ações voltadas para a cultura e o patrimônio, as quais se constituem importantes contribuições para a memória e o contexto histórico da cidade. No entanto, diversos fatores da globalização atravessam os estudantes e os afastam do passado. A midiaticização é um importante elemento global que atinge os jovens com maiores impactos e exige novas estratégias pedagógicas de conversão a favor da educação, aproximando mais os estudantes da realidade que os rodeia.

Como exemplo, as trilhas propostas como produto pedagógico, as quais, acreditamos contribuir significativamente com as necessidades da escola, em face do novo ensino médio e das exigências interdisciplinares que essa mudança propõe. Ao passo que, integramos a EP como aliada nesse processo e damos subsídios para a continuidade do compromisso escolar com o patrimônio local.

Diante do exposto, das informações empreendidas que surgiram da pesquisa, acreditamos ter contribuído para novas perspectivas de fazer EP, a partir da educação formal, mas em diálogo com suas interfaces. Outras questões surgiram no decorrer da pesquisa que instigavam e direcionavam para outros encaixes. Os diversos setores sociais, como economia e política, que se entrelaçam com o campo do patrimônio são alguns desses temas que esperamos suscitar interesse para outras pesquisas.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Nelsio Rodrigues de, Baldanza, Renata Francisco e Gondim, Sônia M. Guedes. **Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual**. JISTEM - Journal of Information Systems and Technology Management [online]. 2009, v. 6, n. 1 [Acessado 23 Novembro 2021] , pp. 5-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>>. Epub 23 Fev 2011. ISSN 1807-1775.

ABREU, R.M. R. M. **Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil**. In TARDY, C. (Org.); DODEBEI, Vera (Org.) . Memória e novos patrimônios. 1º ed. Mersellis: OpenEdition Press, 2015. V. 1, p. 67-93.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mario de Souza. **Memória e patrimônio. Ensaios Contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. V. 1. 316p. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

ALMEIDA, Haley M. de S. (Org.). **Carta ao Cidadão**. Brasília: Iphan, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ARAÚJO, José Edvar Costa de. **A festa do Pau da Bandeira de Barbalha**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura, Educação freire e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues [et al.] O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 40º edição. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu (Org). (2006). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, **Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 124, p. 4-5, 1 jul. 2008. Seção 1. Disponível

em:<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/07/2008&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=108> . Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 6.226, de 4 de outubro de 2007, **Institui o Programa Mais Cultura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 193, p. 15, 5 out. 2007. Seção 1. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/10/2007&jornal=1&pagina=15&totalArquivos=192> . Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, José Jorge de. **Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina**. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 14, vol.21 (1): 39-76 (2010)

Casa de Rui Barbosa. **Educação Patrimonial: narrativas, conceitos e práticas**. Youtube, 09 de dezembro de 2020. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=9_dcLQrmdfk&t=619s Acesso em 02 de novembro de 2021.

CASCO, Ana. **Sociedade e Educação Patrimonial**. 2013. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2013.

CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. 3. ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

DEMARCHI, João Lorandi. **Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático**. In: Educação patrimonial [recurso eletrônico]: políticas, relações de poder e ações afirmativas / organização, Átila Bezerra Tolentino, Emanuel Oliveira Braga. – Dados eletrônicos (1 arquivo PDF: 2 megabytes). – João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5)

DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Hucitec, Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

FLORÊNCIO, S. R. **Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas**. Revista CPC, [S. l.], v. 14, n. 27esp, p. 55-89, 2019. DOI:

10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FLORÊNCIO, S. R. **Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas**. Revista CPC, [S. l.], v. 14, n. 27esp, p. 55-89, 2019. DOI:

10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/159666>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **“Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais”**. Fortaleza: Iphan, 2015. Disponível

em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2021.

FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº. 30, de 3 de agosto de 2012**. 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3705-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012> . Acesso em: 15 set. 2021.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-Iphan, 2005, 295p.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Referências Culturais: Base para novas políticas de patrimônio**. Repositório de Conhecimento do IPEA, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020, 64º edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREITAS, Isa Aparecida. **Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática**. In: Anais do 26º ENANPAD. Salvador: ANPAD, 2002

GABARRON, Luis Rodrigues e Landa, Libertad Hernández, 1994, Investigación participativa, **Cadernos Metodológicos 10**, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho : ensinar-e-aprender com sentido** 2ª. ed. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINO. Desireé de S. B. D. **A interface entre os saberes formais e informais mediados pelas escolas de ensino fundamental de Barbalha/CE em interatividade com as práticas culturais camponesas**. URCA. 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2002, v. 12, n. 24 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 149-161. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>>.

HARTOG, François. **Tempo e patrimônio. Várias Histórias**. Minas Gerais, v. 22. N. 36, p. 261- 273, jul./dez., 2006

HONORATO. Rossana. **Se essa cidade fosse minha... A experiência urbana na perspectiva dos produtores culturais de João Pessoa**. Editora Universitária. UFPB, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/> Acesso em: 22 de set. de 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IPHAN, 2008. Folder institucional, 3ª ed., **Programa Nacional do Patrimônio Imaterial**.

IPHAN. Educação Patrimonial : **inventários participativos : manual de aplicação** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016. 134 p. : il. color. ; 21 cm. ISBN : 978-85-7334-281-9

IPHAN. Portal do Iphan, c2021. **Reconhecimento de bens culturais**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606> . Acesso em: 15 de set. de 2021.

IPHAN. **Proteção e revitalização do Patrimônio Cultural no Brasil: uma trajetória**. Brasília: SPHAN/FNpM, 1980.

IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013

LONDRES, Cecília. **O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações**. In: TOLENTINO, Atila B. Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

MAGALHÃES, Aloísio. **E triunfo?: a questão dos bens culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MARCELO. Hernan Venegas. **A noção de patrimônio no Brasil império**. Pasos, revista de turismo y patrimônio cultural. Vol. 11, N.º 1 págs. 135-146. 2013 Universidade Federal do Rio Grande (FURG)/RS, Brasil.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. **Identidade cultural e arqueologia**. In: BOSI, Alfredo (org.) Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Ática, 1987.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Fundação Nacional Pró-Memória. Brasília. 1980. Sphan/PRÓ-MEMÓRIA

MOLL, Jaqueline. Jaqueline Moll fala sobre **a construção de programas em educação integral**. Centro de referencias em Educação Integral. Youtube. 28 de agosto de 2013. Disponível em:

MORAIS, S. S. **do material ao imaterial: patrimônios culturais do brasil**. Corá, Maria Amélia Jundurian. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2014. 360p. Revista CPC, [S. l.], n. 21, p. 140-148, 2016. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0i21p140-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/111821>. Acesso em: 15 set. 2021.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasilia-DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOGUEIRA, A. G. R. **O lugar do Ceará nas políticas de preservação do patrimônio cultural nos anos 1980: entre os domínios da cultura e a emergência do turismo**. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, [S. l.], v. 28, p. 1-30, 2020. DOI: 10.1590/1982-02672020v28d2e36. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/165853>. Acesso em: 24 nov. 2021.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

OLIVEIRA, C. A. P. de. **Educação patrimonial no Iphan: análise de uma trajetória**. *Revista CPC*, [S. l.], v. 14, n. 27esp, p. 32-54, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp32-54. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158739>. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan** - Monografia (Especialização) Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, ter – ritorialização e fluxos culturais**. In OLIVEIRA, João Pacheco de (Org). *A viagem da volta: etni – cidade, política e reelaboração cultural*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2004. P. 13-42

ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História**. in: bittencourt, circe (org.). *o saber histórico na sala de aula*. 5. ed. são paulo: contexto. 2001

ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira: Cultura Brasileira e a Indústria Cultural*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PACHECO, Agenor Sarraf. **À margem dos “Marajós”: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade - Floresta”** – Melgaço - PA / Agenor Sarraf Pacheco. – Belém: Paka-Tatu, 2006.
PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação** . São Paulo: Brasiliense, 2009, 136 p.

POULOT, Dominique. *Musée, nation, patrimoine, 1789-1815*. Paris : Gallimard, 1997.
Programa nacional do patrimônio imaterial. Brasília: IPHAN/DPI, 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/761/>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. E. E. M. T. I. Virgílio Távora. Barbalha-CE, 2018.

QUEIROZ, I. S. **Região metropolitana do Cariri cearense, a metrópole fora do eixo**. *Mercator*, Fortaleza, v. 13, p. 93-104, 2014

RAMOS FILHO, Vagner Silva. **Intelectuais, cultura e memória: o Centro de Referência Cultural do Ceará a partir da experiência de seus ex-integrantes**. In: SEMINÁRIO internacional história e historiografia, 3.; seminário de pesquisa do departamento de história da ufc, 10., 1-3 out. 2012, fortaleza (ce). anais... fortaleza (ce): expressão gráfica; wave media, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a Civilização: Formação histórica e causas do desenvolvimento** desigual dos povos americanos. Petrópolis: Vozes, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 78. 2007.

Schwarcz, Lillia Moritz. **O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João**. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

SCIFONI, Simone. **Desafios para uma nova educação patrimonial**. Revista Teias, [S.l.], v. 18, n. 48, p. 5-16, ago. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231>>. Acesso em: 13 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2017.25231>.

SILVA, Josier F. et al. Barbalha, História, **paisagem e memória: contribuições ao patrimônio edificado**. Expressão Gráfica e Editora. Fortaleza, 2021.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655022>

SILVA. Meryelle Macêdo. **Patrimônio arquitetônico afrocratense: implicações educativas**. Crato, 2019. Dissertação de mestrado da URCA. Disponível em: <http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/images/pdfs/dissermeryel.pdf>

SIVIERO, Fernando Pascuotte. **Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação**. Revista CPC, n. 19, São Paulo: USP, jun. 2015.

SOUZA, Igor Nascimento de. **Na confluência da roda: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2014. Dissertação de mestrado.

THOMPSON, A.; SOUZA, I. A. N. de. **A educação patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural**. Políticas Culturais em Revista, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 153–170, 2015. DOI: 10.9771/1983-3717pcr.v8i1.13405. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/13405>. Acesso em: 15 set. 2021

TOLENTINO, Átila B. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces**. Revista CPC, [S. l.], v. 14, n. 27esp, p. 133-148, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v14i27esp133-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/158560>. Acesso em: 24 nov. 2021.

Underhill, Christina. Olmsted, Murrey G. An **Experimental Comparison of Computer-Mediated and Face-to-Face Focus Groups**. In: Social Science Computer Review 2003; 21; 506.

VARINE, Hugues. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

VIANNA, Andrea de Albuquerque. **Identidade Nacional na Era Vargas: turismo, patrimônio e muito mais**. ISSN: 1984-8781 - Anais XVIII ENANPUR 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anais> .Acesso em: 15 de set. de 2021.

WALKER, K. **Visitor-Constructed Personalized Learning Trails**, in J. Trant and D. Bearman (Eds.). *Museums and the Web 2007: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 1, 2007. Disponível em: <https://www.museumsandtheweb.com/mw2007/papers/walker/walker.html> Acesso em: 24 de novembro de 2021.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro com Tópicos Norteadores para Grupo Focal 01

“Temática: Objetos que contam histórias”

➤ OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL 01:

- Acolher os participantes;
- Problematicar a temática da pesquisa entre os participantes;
- Reavivar as lembranças e sentimentos dos ex-alunos em relação as ações de EP desenvolvidas na E.E.M. Virgílio Távora.
- Identificar conhecimentos e percepções adquiridas pelos participantes no campo da EP;
- Mapear as concepções de educação patrimonial dos participantes;

➤ ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

- Acolhimento do grupo participante;
- Apresentação dos participantes;
- Apresentação dos objetivos da pesquisa;
- Acertos e definições sobre o processo de participação da pesquisa no modo on-line síncrono;
- Apresentação e aceite do termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Dinâmica dos objetos a fim de estimular o ato de lembrar dos participantes a cerca da temática da pesquisa;

➤ CONCEITOS TRABALHADOS: Memória, identidade e pertencimento.

➤ TÓPICOS NORTEADORES:

- Tópico central: A educação patrimonial na E. E. M.T. I. Virgílio Távora;
- Tópicos específicos:

Lembranças e sentimentos	Conhecimentos e percepções adquiridas	Conceituação
<ul style="list-style-type: none">- Dinâmica do Objeto: Cada aluno deverá apresentar um objeto que o representa atualmente, justificando com o porquê deste mesmo objeto não tê-lo representado no passado. Criando um momento de identificação e entrosamento com o grupo. (os alunos serão previamente avisados sobre o objeto)- Repensem as ações de EP desenvolvidas da E. E. M. T. I. Virgílio Távora durante o período em que vocês eram estudantes da escola. Qual a primeira coisa que vem a mente de vocês?- Quais os sentimentos que essas lembranças despertam em vocês?	<ul style="list-style-type: none">- Quais os aprendizados a partir dessas ações?- Como vocês avaliam essas ações hoje?	<ul style="list-style-type: none">- Para vocês, o que é educação patrimonial?

Anexo B - Roteiro com Tópicos Norteadores para Grupo Focal 02

Temática: “Um lugar pra chamar de Meu – A cidade e os lugares de memória”

➤ **OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL 02:**

- Acolher os participantes;
- Relacionar a cidade de Barbalha ao contexto do Patrimônio;
- Sistematizar os aprendizados e subjetividades produzidos no campo da EP que desvelam as identidades socioculturais relativas ao fortalecimento da memória e pertencimento local;

➤ **ORGANIZAÇÃO DO GRUPO**

- Acolhimento do grupo participante;
- Reapresentação dos participantes;
- Reapresentação dos objetivos da pesquisa;
- Repasse de acertos e definições sobre o processo de participação na pesquisa no modo on-line assíncrono;
- Apresentação de slides com 10 imagens de lugares da cidade de Barbalha.

➤ **CONCEITOS TRABALHADOS:** Cidade, lugar de memória (Nora, 1993), memória coletiva, identidade e pertencimento.

➤ **TÓPICOS NORTEADORES:**

- Tópico central: A cidade de Barbalha e seus lugares de memória
- Tópicos específicos:

Lembranças, sentimentos e lugares	Cidade e lugar	Expectativas de futuro
- Apresentação de slides com imagens de lugares da cidade de Barbalha. Os alunos são convidados a escolher a imagem do lugar que traga maior significação. -Por que escolheu esse lugar? -Qual a importância desse lugar para você e sua cidade?	- Qual a relação que você mantém com a cidade? - Para você o que significa ser de Barbalha?	- Que expectativa de futuro você tem para a cidade? - Continue a frase: “Se essa cidade fosse minha...”

Anexo C - Roteiro com Tópicos Norteadores para Grupo Focal 03

Temática: “Políticas públicas e transversalidade no contexto de EP”

➤ OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL 03:

- Acolher os participantes;
- Buscar identificar nas falas possibilidades de articulação política e de gestão em âmbito municipal e estadual que melhore o desenvolvimento de ações de educação patrimonial;
- Identificar a percepção de transversalidade presente na temática da EP;
- Relacionar o atual contexto de pandemia da Covid-19 com futuras ações de EP na E. E. M. T. I. Virgílio Távora;

➤ ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

- Acolhimento do grupo participante;
- Reapresentação dos participantes;
- Reapresentação dos objetivos da pesquisa;
- Repasse de acertos e definições sobre o processo de participação na pesquisa no modo on-line assíncrono;
- Apresentação de tirinha para análise e debate;
- Avaliação da participação na pesquisa.

➤ CONCEITOS TRABALHADOS: Políticas públicas, transversalidade e gestão.

➤ TÓPICOS NORTEADORES:

- Tópico central: Reflexão e criticidade no campo da educação patrimonial
- Tópicos específicos:

A E. E. M. T. I. Virgílio Távora e a EP	Políticas Públicas	Transversalidade
- A E. E. M. T. I. Virgílio Távora passa atualmente por uma transição para tornar-se escola de tempo integral. Nesse contexto, considerando essa mudança no tempo pedagógico do aluno, como a EP poderia ser melhor trabalhada na instituição, sobretudo no pós-pandemia?	- Como as gestões municipal e estadual poderiam contribuir para o desenvolvimento ao longo prazo com as ações de educação patrimonial nas escolas?	- Quais os temas sociais e de poder que atravessam a temática da EP? (Apresentação de tirinha para facilitar o entendimento)

**Anexo D – Questionário dos professores com os professores da E. E. M.
T. I. Virgílio Távora**



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Sobre a pesquisa:

Titulo da pesquisa: “CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL VIRGÍLIO TÁVORA NO FORTALECIMENTO DA SALVAGUARDA DOS BENS CULTURAIS DA CIDADE DE BARBALHA-CE”

Mestranda: Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira

Orientador: Josier Ferreira da Silva

Dimensão I: identificação e formação docente

a) Formação Profissional: _____

b) Tempo de atuação no magistério: ____ anos idade: _____

c) Disciplina(s) que leciona: _____

d) Série/Ano de atuação atual: _____

e) Dentre o período abaixo, assinale aqueles referentes à sua atuação como docente na E.E.

M.T.I. Virgílio Távora:

() 2016 () 2017 () 2018 () 2019 () 2020

f) Você teve na sua formação inicial alguma disciplina e/ou capacitação na área de patrimônio e/ou educação patrimonial?

() sim () não

g) Você já participou de alguma formação continuada ao longo de sua vida profissional voltada para o campo da Educação Patrimonial?

() sim () não

h) Indique ações que você considera importante para inserir a Educação Patrimonial nas práticas pedagógicas do contexto educacional?

Dimensão II: A Educação Patrimonial- Orientações curriculares e perspectivas pessoais

a) O que você entende por Educação Patrimonial?

b) Em sua concepção quais disciplinas deveriam adotar a prática da Educação Patrimonial?

c) Você considera importante o trabalho com a Educação Patrimonial nos dias atuais? Por quê?

Dimensão III: A Educação Patrimonial na Escola de Ensino Médio Tempo Integral Virgílio Távora

a) Atualmente existe algum projeto na sua escola relacionado à Educação Patrimonial?

()sim Qual? _____ ()não

b) A escola mantém dentre suas ações de Educação Patrimonial, um diálogo entre a educação formal, informal e não formal? Comente.

Dimensão IV – Barbalha e a Educação Patrimonial

a) Destaque pelo menos 04 patrimônios no município de Barbalha

b) Barbalha é uma cidade de uma riqueza impar na região do Cariri, por seus festejos, manifestações culturais e seu patrimônio arquitetônico. Assim, estando a E.E.M.T.I. Virgílio Távora inserida nesse contexto cultural, como você percebe a interação dos alunos com esses bens culturais?

c) Através da Educação Patrimonial, o processo de ensino e aprendizagem pode ser dinamizado e ampliado, muito além do ambiente escolar onde toda comunidade pode estar envolvida. Nesse sentido como você acha que a educação patrimonial poderia ser melhor trabalhada na escola?