



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO CENTRAL
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS

ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA

O PATRIMÔNIO LOCAL NA PERSPECTIVA DE ALUNOS(AS) DO ENSINO
MÉDIO DE CHORÓ/CEARÁ

QUIXADÁ - CEARÁ

2020

ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA

O PATRIMÔNIO LOCAL NA PERSPECTIVA DE ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO
DE CHORÓ/CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em História e Letras- MIHL da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, unidade da Universidade Estadual do Ceará- UECE como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História e Letras. Área de Concentração: Cultura, Memória, Ensino e Linguagens.

Orientador: Prof^º. Dr^ª. Isaíde Bandeira da Silva

QUIXADÁ - CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Saraiva, Antonio Jeovane Sousa.

O Patrimônio Local na Perspectiva de
alunos(as) do Ensino Médio de Choró/Ceará [recurso
eletrônico] / Antonio Jeovane Sousa Saraiva. -
2020.

221 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado
acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará,
Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão
Central, Curso de Mestrado Acadêmico
Interdisciplinar História e Letras, Quixadá, 2020.

Orientação: Prof.ª Pós-Dra. ISAIDE BANDEIRA DA
SILVA.

1. PATRIMÔNIO CULTURAL. 2. ENSINO DE
HISTÓRIA. 3. IDENTIDADE. 4. DECOLONIALIDADE..
I. Título.

ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA

"O PATRIMÔNIO LOCAL NA PERSPECTIVA DE ALUNOS(AS) DO ENSINO MÉDIO
DE CHORÓ/CEARÁ"

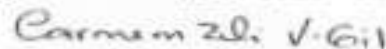
Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em História e Letras- MIHL da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC, unidade da Universidade Estadual do Ceará- UECE como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História e Letras. Área de Concentração: Cultura, Memória, Ensino e Linguagens.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Isaide Bandeira da Silva (Orientadora)
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Carmem Zeli de Vargas Gil (Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS



Prof.ª Dr.ª Berenice Abreu de Castro Neves (Interno)
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Fátima Maria Leitão (Suplente)
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam), à minha esposa Quitéria e às nossas filhas, Maria Júlia e Maria Laura.

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que este trabalho é produto de muitas mãos, assim, expresso meus agradecimentos a todos(as) aqueles(as) que de algum modo contribuíram com esta pesquisa:

A Deus, pelo dom da vida e por nos permitir chegar à conclusão deste trabalho, e a Nossa Senhora por sua intercessão.

Ao meu pai (in memoriam), que durante o mestrado veio a falecer.

À minha esposa e às minhas filhas, pela paciência diante da ausência e das ocupações com esta pesquisa, assim como pelo incentivo e carinho ao longo desses dois anos.

Aos meus irmãos, pela colaboração e incentivo em diversos momentos.

À minha cunhada, por sua colaboração com este trabalho, cedendo seu próprio computador para que pudesse finalizar a dissertação.

Ao amigo e compadre Zé Nailton, pelas longas conversas sobre a história local.

À minha orientadora, Professora Isaíde, por mais uma vez aceitar o desafio de me orientar, assim como pelas contribuições dadas ao longo desse processo.

À professora Carmem Gil e ao Professor Tyrone Candido que deram relevantes contribuições a esta pesquisa na ocasião da qualificação.

À banca de defesa, professoras Carmem Gil e Berenice Abreu de Castro Neves por aceitar participar deste momento.

Aos amigos(as) integrantes da turma III do MIHL, pelos momentos de aprendizado e de companheirismo ao longo desse período.

À coordenação do mestrado, pelo empenho e compromisso, mesmo diante das adversidades, em oferecer tão relevante curso no interior do Estado.

Aos professores(as) do mestrado pelas valiosas contribuições nessa etapa da vida acadêmica.

A todos(as) os funcionários da FECLESC por dar sua preciosa parcela de contribuição para o andamento das aulas e atividades do mestrado.

À gestão da Escola Emanuel, aos professores(as) e funcionários que colaboraram com a realização desta pesquisa.

Aos alunos(as) que voluntariamente aceitaram contribuir valiosamente com esse estudo e aos pais e responsáveis dos mesmos pela permissão concedida.

À Paróquia São Sebastião de Choró, por ceder seus espaços para que pudéssemos estudar, analisar os dados e escrever esta dissertação.

A todos aqueles(as) que, direta ou indiretamente, colaboraram conosco.

Gratidão! Este trabalho é nosso!

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

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação vinculada à linha de Ensino e Linguagens do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, analisa as representações sobre o patrimônio cultural de Choró. Buscou-se investigar como estudantes do Ensino Médio interpretam e representam os bens culturais locais, além de averiguar como esses sujeitos associam o patrimônio ao processo de construção do sentimento de pertença ao lugar em que vivem. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, sendo que para coleta de dados procedemos com a realização de “Rodas de Conversa” com alunos dos 3º anos de uma escola de Ensino Médio do Município de Choró-CE. Nossas fontes de análise foram as transcrições das falas desses sujeitos, assim como, os desenhos e frases produzidos decorrer das “Rodas de Conversa”. Para fundamentação desse estudo, dialogamos com diferentes teóricos dentre eles destacamos: Abreu (2009) Amaral (2015), Bittencourt (2004), Canclini (1994), Ciampi (2009) Fonseca (1997, 2003, 2009), Gil (2014), Gonçalves (1996, 2009, 2015, 2009), Paim e Souza (2018), Tolentino (2016). As fontes utilizadas nos permitiram identificar diferentes sentidos, significados e perspectivas conferidos ao patrimônio local. Com isso, a relevância da pesquisa consiste no sentido de fomentar problematizações e reflexões sobre a potencialidade do trabalho com o patrimônio para o ensino de história em prol da decolonialidade do saber podendo, neste sentido, contribuir com a produção de saberes plurais.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural. Ensino de História. Identidade. Decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of Teaching and Languages of the Interdisciplinary Master in History and Letters - MIHL, from the State University of Ceará - UECE, analyzes the representations about the cultural heritage of Choró. We sought to investigate how high school students interpret and represent local cultural assets, in addition to ascertaining how these subjects associate heritage to the process of building the feeling of belonging to the place where they live. The methodology used was action research, and for data collection we proceeded with the “Wheels of Conversation” with students of the 3rd years of a high school in the municipality of Choró-CE. Our sources of analysis were the transcriptions of the speeches of these subjects, as well as the drawings and phrases produced from “Circles of conversation”. To support this study, we dialogued with different theorists, among which we highlight: Abreu (2009) Amaral (2015), Bittencourt (2004), Canclini (1994), Ciampi (2009) Fonseca (1997, 2003, 2009), Gil (2014), Gonçalves (1996, 2009, 2015, 2009), Paim e Souza (2018), Tolentino (2016). The sources used allowed us to identify different meanings, meanings and perspectives given to the local heritage. With this, the relevance of the research consists of promoting problems and reflections on the punctuality of work with heritage for the teaching of history in favor of the decoloniality of knowledge, being able, in this sense, to contribute to the production of plural knowledge.

Keywords: Cultural Heritage. History Teaching. Identity. Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Realização da 1ª “Roda de Conversa” em 2018	77
Figura 2 – Fotografia das casas do DNOCS (atual)	87
Figura 3 – Barragem do Açude Pompeu Sobrinho	87
Figura 4 – Centro Histórico da cidade de Choró	88
Figura 5 – Praça Central de Choró	88
Figura 6 – Casas da Inspetoria de Obras Contra as Secas (atual DNOCS)	90
Figura 7 – Início das obras de construção do Açude Choró (1932)	91
Figura 8 – Construção da barragem do Açude Choró (1932)	92
Figura 9 – Trabalhadores da construção e funcionários da IFOCS (1933).....	93
Figura 10 – Barragem do Açude Pompeu Sobrinho Choró-Ce	95
Figura 11 – Igreja Matriz de Choró (década de 1950)	96
Figura 12 – Festival de quadrilhas de Choró (2017)	103
Figura 13 – Desenho de um dos casarões do DNOCS	145
Figura 14 – Desenho da Igreja Matriz	146
Figura 15 – Desenho do açude Pompeu Sobrinho	147
Figura 16 – Desenho da Barragem de Choró	147
Figura 17 – Desenho de uma canoa	151
Figura 18 – Desenho representando a pesca	152
Figura 19 – Desenho representando uma canoa	152
Figura 20 – Desenho representando a agricultura choroense	154
Figura 21 – Desenho representando a agricultura choroense	155
Figura 22 – Desenho representando as quadrilhas	157
Figura 23 – Desenho representando as quadrilhas	158
Figura 24 – Desenho representando as quadrilhas	158
Figura 25 – Desenho da Igreja Matriz de Choró	161
Figura 26 – Desenho da Igreja Matriz de Choró	162
Figura 27 – Desenho representando a Igreja Matriz	163
Figura 28 – Desenho da Igreja Matriz	164
Figura 29 – Desenho da Igreja Matriz	164
Figura 30 – Desenho representando a Igreja Matriz	165
Figura 31 – Desenho representando Matriz de São Sebastião	166

Figura 32 – Desenho representando a Igreja Matriz	166
Figura 33 – Desenho sobre a capela da comunidade de Riacho do Meio	167
Figura 34 – Desenho da capela da comunidade de Marajó	168
Figura 35 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho	169
Figura 36 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho	170
Figura 37 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho	170
Figura 38 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho	171
Figura 39 – Desenho do C.E.M. Dom Bosco	173
Figura 40 – Desenho sobre a escola da comunidade de Palestina	173
Figura 41 – Desenho representando o “Pé de limão”.....	175
Figura 42 – Desenho do pássaro “chorão” no “Pé de limão”.....	175
Figura 43 – Desenho representando a prática do reisado	176
Figura 44 – Desenho representando do repente ou "cantoria"	177
Figura 45 – Desenho representando a culinária local	178
Figura 46 – Desenho representando o transporte em caminhões Pau-de-Arara.....	179
Figura 47 – Desenho representando a “Pedra do Letreiro”	180
Figura 48 – Desenho da Barragem do açude de Choró	182
Figura 49 – Desenho sobre a preservação do Patrimônio	184
Figura 50 – Desenho dos casarões do DNOCS	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
IPHAN	Instituto do Patrimônio do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL	22
2.1	HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: DIFERENTES ABORDAGENS E NOVAS PERSPECTIVAS.....	22
2.1.1	Algumas considerações sobre a produção historiográfica	22
2.1.2	Reflexões sobre memória e seu lugar na historiografia	30
2.1.3	Identidade Cultural	35
2.2	A TRAJETÓRIA DO DEBATE SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL	39
2.3	PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM PROL DA DECOLONIALIDADE DO SABER	55
2.4	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: INSTRUMENTO DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES SABERES.....	65
3	ENSINO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A CIDADE DE CHORÓ EM FOCO	75
3.1	“É ALGUMA COISA VALIOSA”: AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE PATRIMÔNIO	76
3.2	“É ALGO LIGADO COM A HISTÓRIA DO LUGAR”: OS BENS CULTURAIS DE CHORÓ NA MEMÓRIA DOS(AS) ESTUDANTES	85
3.3	“IDENTIFICAR E DAR SENTIDO AO LOCAL ONDE VIVO”: PARA QUE SERVE O PATRIMÔNIO CULTURAL?	108
3.4	“É PRA GENTE LEMBRAR, PRA NÃO CAIR NO ESQUECIMENTO, PRA MANTER A CULTURA VIVA”: A RELEVÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE O PATRIMÔNIO LOCAL	118
4	AS APROPRIAÇÕES DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE CHORÓ PELOS(AS) EDUCANDOS(AS)	124
4.1	ENTRE PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES.....	125
4.2	BENS CULTURAIS NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS	139
4.3	“RECONHECER A PRÓPRIA HISTÓRIA”: OS BENS PATRIMONIAIS E OS SENTIMENTOS DE PERTENÇA	160
4.3.1	Preservar? Pra quê? Por quê?	181

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	RERERÊNCIAS.....	192
	APÊNDICES	205
	APÊNDICE A - SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	206
	APÊNDICE B - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS MAIORES DE IDADE)	207
	APÊNDICE C - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS(AS) MENORES DE IDADE)	209
	APÊNDICE D - TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS)	211
	APÊNDICE E – ROTEIRO DAS “RODAS DE CONVERSA”	213
	APÊNDICE F – IMAGENS DAS “RODAS DE CONVERSA”	217
	ANEXOS	218
	ANEXO A – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	219

1 INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural associado ao ensino de história, potencializa a produção de saberes históricos, propiciando aos educandos (as) vivenciar experiências problematizadoras sobre a realidade e mundo em que vivem a partir de reflexões sobre o processo de construção de suas identidades.

Na presente pesquisa há o propósito de romper com a concepção de patrimônio cultural restritamente associado aos bens *pedra e cal* referentes a determinados grupos hegemônicos. Mais que isso, buscamos oferecer espaços de reflexão sobre outros bens e manifestações culturais que são significativos e representam diferentes grupos sociais que historicamente foram silenciados, não visibilizados ou ocultados no contexto local (AMARAL, 2015, p. 131), ao mesmo tempo em que intencionamos refletir sobre como os sujeitos manifestam sua relação com o patrimônio local.

A inserção do patrimônio como objeto de estudo no ensino de história impõe desafios à prática educativa e aos sujeitos envolvidos, pois requer um compromisso em fomentar o diálogo e reflexões sobre os bens culturais, em promover rupturas e mudanças de concepção sobre o tema. E ainda é necessário repensar o patrimônio numa perspectiva crítica como campo de disputas diversas entre os atores sociais envolvidos, romper com a noção de patrimônio como algo naturalizado. Concordamos, assim, que “somente sendo estudados, criticados e desconstruídos, poderão, os patrimônios, alcançar alguma relevância social no ensino de história” (CIAMPI, 2015, p. 67-68).

Segundo Bittencourt (2004), a inserção do patrimônio cultural no debate sobre a ressignificação do ensino de história está relacionada com a necessidade de reflexão sobre o que tem sido escolhido como patrimônio de um lugar. Ao mesmo tempo, questiona-se se os diferentes grupos sociais têm sua memória efetivamente representada nos bens culturais preservados, ou mesmo que não sejam tombados, permanecem na sociedade.

Nisto consiste a relevância das ações voltadas à educação patrimonial numa perspectiva “problematizadora e politizadora” (DERMACHI, 2016, p. 268), isto é, ações educativas que propiciem aos educandos(as), a partir do patrimônio, refletirem sobre o contexto em que estão inseridos, sobre as relações de poder conflitantes em torno da definição e afirmação dos bens culturais escolhidos para representar determinados grupos sociais. Neste entendimento, a educação patrimonial compreendida como processo e não como produto, favorece a mudança de postura desses(as) educandos(as) e adoção de outras formas de se relacionar com o seu patrimônio (SCIFONI, 2015).

Abordagens como a história local e a educação patrimonial têm buscado ressignificar a historicidade de diferentes lugares a partir do patrimônio cultural local, o qual concebemos como uma linguagem cultural que oferece possibilidades para o enriquecimento do processo de aprendizagem em história, ao passo que favorece uma ampla compreensão sobre o processo histórico no qual os sujeitos estão inseridos. Entendemos, então que, as práticas educativas voltadas ao estudo sobre o patrimônio cultural, numa perspectiva crítica, podem potencializar o ensino de história e o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as) "haja vista seus vestígios estarem manifestos e podendo ser observados, sentidos e ouvidos no cotidiano" (FERREIRA, 2011, p. 248).

Associamo-nos, então, ao entendimento de que o trabalho com bens culturais que constituem o patrimônio cultural de um lugar além de contribuir para o estabelecimento de resistência aos processos de padronização e homogeneização promovidos pela globalização, pode ser considerado uma estratégia pedagógica rica em possibilidades educativas (FONSECA, 2009).

Cumpramos mencionar que para o desenvolvimento dessa pesquisa consideramos as transformações ocorridas no campo do patrimônio. No Brasil a política de patrimonialização empreendida no decorrer do século XX foi caracterizada pela predominância de uma valorização devotada aos bens pertencentes a setores de uma elite, ou seja, "Os monumentos e bens patrimoniais historicamente estiveram associados a espaços elitizados e opressores" (TOLENTINO, 2016, p. 44). No entanto a partir da década de 1980 verifica-se uma crescente participação de setores da sociedade, até então silenciados, participando das discussões e do processo de escolha do seu patrimônio, isto é, "passaram a reivindicar a preservação de patrimônios próprios". (ABREU, 2009, p. 38).

Na esfera do debate sobre a relação da educação patrimonial com o processo de ensino de história, são salientadas as possibilidades de se tornar a aprendizagem histórica mais efetiva e significativa. Isto nos conduz a repensar e problematizar a produção e disseminação de saberes históricos sobre patrimônio cultural, sua inserção no currículo escolar e de que maneira a educação patrimonial favorece a construção de uma aprendizagem histórica, emancipatória e crítica dos alunos do Ensino Médio.

Diante disso, é preciso entender que o ensino de história, na perspectiva de trabalho com o patrimônio cultural, deve constituir-se enquanto prática cidadã capaz de orientar os alunos a "realizar a leitura do mundo, reconhecer-se nele, identificar suas relações de pertencimento" levando-os a perceberem a dinamicidade do processo histórico e as interfaces entre passado e presente (BERGAMASCHI, 2002).

Recorremos, para tanto, às contribuições teóricas que compreendem o patrimônio cultural a partir da perspectiva da decolonialidade, isto é, tensionando rupturas e propiciando outros olhares o tema do patrimônio.

O interesse pela temática pesquisada é fruto de inquietações despertadas durante o processo de formação acadêmica no curso de história na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC. Neste período, em especial, nas disciplinas de Didática do Ensino de História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nos foram apresentadas outras perspectivas, novos paradigmas e diferentes abordagens que nos incitaram a repensar um ensino de história mais dinâmico e significativo para os alunos a partir da inserção do patrimônio local nesse processo.

Naquele momento, como trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora Isaíde Bandeira da Silva, foi escrita a monografia cujo tema foi “O ensino de História e a Educação Patrimonial através das fotografias”. O enfoque daquele trabalho era inserir os bens culturais de Choró como objeto de estudo e reflexão no ensino de história recorrendo a ações referentes a educação patrimonial. Trabalhamos com oficinas histórico-pedagógicas aplicadas aos alunos(as) do ensino fundamental da escola C.E.M. Dom Bosco. Utilizamos fotografias de bens culturais, de natureza material, do município de Choró, a partir das quais os sujeitos da pesquisa fizeram suas interpretações, suas leituras sobre o processo de permanências e mudanças da história local.

Nossa aproximação com este campo de pesquisa também está intrinsecamente associada a nossa prática docente, com pouco mais de dez anos de experiência na docência em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino. Nossas preocupações e perspectivas por um ensino de história que seja mais significativo nos incentivaram a investigar a relevância de abordagens sobre o patrimônio cultural para a aprendizagem em história, assim como nos conduziram a indagações epistemológicas no sentido de identificar os conceitos de patrimônio cultural na percepção dos educandos(as) e sua relação para o processo de construção das identidades culturais desses sujeitos.

Considerando a necessidade de contemplar questionamentos que emergiram com a pesquisa anterior, optamos em investigar as representações sobre o patrimônio cultural local e sua relação com os processos identitários, desta vez para os alunos do Ensino Médio. A nossa escolha se justifica pelo fato destes bens culturais estarem presentes no contexto em que estes(as) jovens atuam diariamente, ou seja, no lugar de suas experiências cotidianas, que entendemos ser o ponto de partida para construção de saberes históricos mais significativos.

A proposta desta pesquisa dialoga com o Mestrado Interdisciplinar de História e Letras – MIHL da citada faculdade, enquadra-se em sua área de concentração que é em Cultura, Memória, Ensino e Linguagens à medida que investigamos as possibilidades educativas a partir de inserção do patrimônio cultural no ensino de história e sua contribuição com o processo de construção do sentimento de pertença desses sujeitos com o lugar em vivem.

Esta pesquisa também é recepcionada pelo referido mestrado, em sua “linha 3: ensino e linguagens”, a qual busca refletir sobre práticas educacionais que contribuam na mudança de paradigma para constituição das identidades culturais das sociedades. Deste modo, este trabalho dialoga principalmente com o campo de investigação da professora Isaíde Bandeira da Silva que pesquisa sobre o ensino de história e problematiza se este ensino possibilita aos "docentes e discentes a pensarem de forma reflexiva e que favoreça uma postura transformadora diante da sociedade, como protagonistas da cena histórica que se desenrola a cada dia" (SILVA, 2015, p.03).

Em linha gerais, esta pesquisa objetivou compreender como o patrimônio cultural de Choró é compreendido e representado pelos(as) educandos(as) das turmas de 3º anos do Ensino Médio do referido município. Também buscamos verificar como o trabalho educativo com os bens culturais locais no ensino de história podem contribuir com a construção e (re)afirmação dos sentimentos de pertença desses(as) jovens com relação ao lugar em que vivem.

Vislumbrando ampliar a compreensão sobre o patrimônio cultural no processo de aprendizagem em história e suas implicações no processo de (re)construção e de (re)afirmação das identificações dos jovens com o lugar em que estão inseridos, como forma de fundamentar as análises posteriormente efetuadas, assim como, maturando as reflexões aqui processadas, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico sobre o objeto pesquisado, considerando as contribuições teóricas produzidas e relacionadas, em especial aos seguintes temas: patrimônio cultural, educação patrimonial, ensino de história, memória e decolonialidade.

Em nossas escolhas metodológicas, adotamos para esta pesquisa a abordagem qualitativa. Na perspectiva de uma investigação qualitativa constitui-se na pretensão de analisar "aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32). No entanto, nossa compreensão é de que a pesquisa qualitativa vai além de uma mera oposição com relação à abordagem quantitativa. Constitui-se, assim, como um recurso

complementar que possibilita desvelar o objeto pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49), este tipo de investigação “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

O método de pesquisa adotado para execução deste trabalho foi a pesquisa-ação. Este método científico é considerado importante por Thiollent (2011) devido a sua potencialidade para elucidar problemas sociais e técnicos. Além disso, possibilita uma melhor compreensão da realidade investigada, estando o pesquisador participando ativamente deste processo. Conforme Abdalla (2005, p.386), “a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões”.

Na pesquisa-ação exige-se uma participação ativa do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Conforme Thiollent (2011, p.22), “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desempenhadas em função dos problemas”. Dentre as potencialidades da pesquisa-ação enquanto método de pesquisa, de acordo com Thiollent (2011, p.16), destacamos os seguintes aspectos: a constante interação do pesquisador com os participantes da pesquisa; a identificação, a resolução ou esclarecimentos dos problemas observados.

Para execução da pesquisa realizamos o processo de seleção dos participantes. Escolhemos trabalhar com alunos da Escola de Ensino Médio Emanuel, na qual trabalhamos como professor de história da rede estadual, situada do município de Choró-CE, lugar onde residimos. Contemplamos dois grupos de alunos(as), sendo selecionados 15 alunos das turmas de 3º anos de 2018 e 22 alunos(as) das referidas séries do ano de 2019. Quantitativo que se formou de forma voluntária dos(as) alunos(as) na adesão ao convite que fizemos para participarem da pesquisa.

A justificativa da escolha fundamenta-se no fato de que os referidos participantes estarem concluindo a etapa final da educação básica, a qual dispõe, entre seus principais fundamentos, a preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p.24). Assim compreendemos que estes educandos(as), com idade entre 17 e 19 anos, estão em iminente processo de exercício da cidadania na sociedade na qual estão inseridos.

Do total de participantes 19 são do sexo feminino e 18 do sexo masculino, pertencendo em sua maioria às famílias do município com perfil socioeconômico de baixa renda – com renda mensal inferior a três salários mínimos – geralmente filhos(as) de agricultores(as), vaqueiros, pescadores(as), donas de casa e profissionais autônomos. Vale

salientar também o grau de instrução dessas famílias que, em sua maioria, mal chegou a concluir o ensino fundamental e/ou ensino médio, com exceção de uma minoria de alunos cujos pais/responsáveis possuem o ensino superior.

Cumpra mencionar ainda que dentre os(as) educandos uma considerável parcela se declara como católica, uma minoria como evangélica e alguns sem religião definida. Além disso, é importante ressaltar que a maioria reside nas localidades e distritos da zona rural enquanto uma pequena parcela mora na sede do município de Choró. Por fim, cabe mencionar que, ao referirem-se aos espaços de lazer aos quais frequentam/participam, os(as) jovens dão destaque, principalmente, aos encontros, festas e conversas na praça, carnaval das águas, pescarias e banhos no açude local, as festas de aniversário do município, os jogos de futebol nos finais de semana e as festas do padroeiro da cidade.

No que diz respeito as fases metodológicas que caracterizam a pesquisa-ação, procedemos com a etapa do diagnóstico ou fase exploratória, a qual consistiu no contato com o objeto e os sujeitos a serem pesquisados. Assim, segundo Gil (2001, p. 146), diferentemente das pesquisas clássicas da investigação científica, “a pesquisa-ação tende a adotar preferencialmente procedimentos flexíveis”.

Com tal finalidade, optamos por trabalhar com “Rodas de Conversa”. Neste sentido, as “Rodas de Conversa”, foram escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa por sua relevância enquanto estratégia metodológica e “permitem a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo”. (MOURA; LIMA; 2014, p.99)

Deste modo, organizamos a coleta de dados com os grupos de estudantes da seguinte maneira: 1) realização da primeira “Roda de Conversa”, que consistiu como uma etapa diagnóstica onde os(as) participantes foram instigados a expressar suas concepções prévias sobre os conceitos de história, memória, cultura, patrimônio e história local; 2) execução de uma oficina histórico-pedagógica, elaborada a partir dos conhecimentos prévios partilhadas no momento anterior; 3) Aula de campo (com exceção do grupo de alunos(as) de 2019) em monumentos e espaços que constituem o centro da cidade de Choró, local mais antigo e a partir do qual se deu surgimento daquele núcleo urbano; 4) Por último, a realização da 2ª. “Roda de conversa”, na qual foi proposto aos participantes que partilhassem suas percepções e análises posteriores sobre a concepção de patrimônio cultural. Nesta oportunidade, foram incitados a partilhar as transformações e permanências identificadas,

bem como, sobre a relação entre o patrimônio local e seus sentimentos de pertença, suas identificações com o lugar em que vivem.

Além disso, após a realização da 2ª “Roda de Conversa” foi solicitado aos educandos(as) a produção de desenhos e frases sobre o patrimônio cultural local. Deste modo, as fontes de análise utilizadas na pesquisa, frutos especialmente das “Rodas de Conversas” foram tanto os desenhos e frases produzidos como as falas dos participantes transcritas a partir dos registros em áudio e vídeo.

Nossa pesquisa está estruturada da seguinte maneira: introdução, capítulos um, dois, três e considerações finais. No primeiro capítulo, em sua primeira parte, fizemos uma análise conceitual sobre história, memória, cultura e identidade, situando-os no processo de transformações que tem reconfigurado essas categorias do decorrer das últimas décadas, traçamos uma breve trajetória do patrimônio cultural na América Latina e no Brasil, além disso, refletimos sobre a reconfiguração do ensino de história em tempo de discussões sobre a decolonialidade do poder, do saber e dos ser. Por último, refletimos sobre a educação patrimonial, entendida nesta pesquisa como conjunto de diversas ações que propiciam a problematização, contestação e reivindicação em relação ao patrimônio, além de fomentar a construção de conhecimentos plurais.

No segundo capítulo, analisamos as diferentes concepções dos(as) educandos(as) sobre o patrimônio local e as informações prévias que estes(as) jovens detém em relação aos bens culturais em análise. Em seguida, discutimos sobre a opinião dos(as) estudantes em relação à função desses bens patrimoniais. Por fim, analisamos como os(as) alunos(as) avaliam a experiência educativa em torno do patrimônio local.

Já no terceiro capítulo examinamos as permanências e transformações identificadas pelos(as) alunos(as) referentes aos bens culturais em análise. Em seguida, avaliamos como os bens que constituem o patrimônio local são associados ao do sentimento de pertença ao lugar em que vivem e ao processo de construção das identidades desses(as) jovens. Também, refletimos sobre as opiniões dos(as) sujeitos da pesquisa sobre a questão da preservação dos bens e manifestações culturais.

Deste modo, ressaltamos a relevância desta pesquisa para construção de outros olhares e perspectivas tanto em relação ao patrimônio cultural local enquanto objeto de estudo do ensino de história, como também, por propiciar aos educandos e aos que se interessam por essa temática, momentos de reflexão, problematização e tensionamentos em relação a noções predominantes.

2 HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

2.1 HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL: DIFERENTES ABORDAGENS E NOVAS PERSPECTIVAS.

Neste momento, realizamos algumas reflexões sobre elementos que consideramos ser basilar para o desenvolvimento e para fundamentação deste estudo que são os conceitos de História, Memória, Cultura e Identidade. A discussão em torno dos referidos conceitos considera as abordagens e apropriações, assim como, as diversas perspectivas suscitadas à luz da historiografia contemporânea.

2.1.1 Algumas considerações sobre a produção historiográfica.

Para abordar o conceito de história, recorreremos à origem etimológica da palavra. Sendo um vocábulo de origem grega, tendo surgido por volta do século VI antes de Cristo (a.C.), História “significa investigação, informação” (BORGES, 1993, p. 11). A história surge na Grécia antiga, por volta do século V a.C. contexto em que as explicações mitológicas já não satisfaziam os anseios dos seres humanos, em busca de explicação da realidade.

Embora não tenha conseguido de imediato desvencilhar sua narrativa de elementos mitológicos, a História nasce como uma necessidade de explicação do mundo em que os seres humanos estão inseridos. E, para tanto, se fazia necessário guardar os relatos referente aos seres humanos. Segundo Borges (1993, p. 19), vislumbrava-se “impedir que as ações realizadas pelos homens se apaguem com o tempo”.

A preocupação dos “primeiros historiadores” consistia, principalmente, em registrar as ações humanas. Como destaca Carr (1987), “Heródoto, o pai da história, definiu seu propósito na abertura da sua obra: preservar a memória dos feitos dos gregos e dos bárbaros” (...) “em particular, além de tudo o mais, dar a causa da luta que travaram entre si” (CARR, 1987, p. 102). Naquele momento, a história diferia consideravelmente de sua concepção contemporânea.

Somente no século XIX a história busca firmar-se enquanto ciência. Aquele contexto era caracterizado pela afirmação dos nacionalismos europeus, isto é, Estados que buscavam a organização e estabilização, ou ainda, aqueles que pretendiam sua unificação.

Neste cenário, fomentaram-se estudos sobre o passado da nação, da história nacional. Como nos lembra Borges (1993, p. 33):

Para compreender a história de cada nação, preocupação geral do século, os historiadores voltam ao passado, procurando caracterizar o espírito de cada povo; esse espírito é que explica para eles sua situação e sua maneira de ser. É na Alemanha que surge a preocupação de transformar a história em uma ciência.

Havia, neste sentido, o interesse em construir um conhecimento científico o mais aproximado possível das ciências naturais. Para tanto existia a necessidade de se adotar um paradigma metodológico que efetivamente garantisse a objetividade do conhecimento histórico. Com ressalta Malatian (2012):

No século XIX, acompanhando o desenvolvimento da busca da cientificidade em diversos ramos do conhecimento, a História conheceu uma grande transformação resultante da intenção de seus escritores de elevá-la ao estatuto de ciência, a exemplo do que ocorria com o conhecimento da natureza, apoiado em métodos críticos voltados para a obtenção do conhecimento objetivo, livre do pensamento mítico, religioso ou filosófico. (MALATIAN, 2012, p. 50)

Surge então a História Positivista, tendência que marcaria consideravelmente a historiografia europeia no século XIX. Seus fundamentos teóricos estavam estreitamente ligados as seguintes contribuições: a) da escola histórica científica alemã, com destaque a Leopold Von Ranke, para o qual “a história se limitaria a documentos escritos e oficiais de eventos políticos” (REIS, 1996, p. 12); b) e do positivismo, do francês Augusto Comte, o qual “estabeleceu um paradigma da busca da verdade calcado na convicção da existência de leis naturais e firmou a possibilidade de sua aplicação ao estudo da sociedade” (MALATIAN, 2012, p. 50).

A História que se institucionalizava naquele período firmava-se como “uma disciplina autônoma, com seus próprios recursos, modelos, autoridades, perspectivas, prerrogativas e abordagens” (FRANÇA, 2014, p. 83). Constituíam-se, assim, uma busca pela construção de um conhecimento fundamentado em pressupostos científicos. Como reforçam Cardoso e Vainfas (1997):

[...] era no método histórico que seus adeptos faziam repousar as garantias de cientificidade julgadas por eles indispensáveis ao verdadeiro conhecimento histórico. Seja como for, o fato mais importante para nós é o de que essa historiografia levou a supremacia da história política — narrativa, factual, linear — ao seu apogeu nos meios acadêmicos em geral. (CARDOSO; VAINFAS. 1997, p. 104)

A historiografia era, caracteristicamente, assinalada pela possibilidade de haver neutralidade na produção do conhecimento histórico. Nesta perspectiva, acreditava-se que era viável ao historiador, separado e independente do seu objeto de estudo (o passado), construir uma narrativa marcada por uma possível “neutralidade” científica. Deste modo ao destacar os elementos que fundamentam a historiografia positivista, Reis (1996) ressalta que:

A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito que se neutraliza enquanto sujeito para fazer aparecer seu objeto. Ele evitará a construção de hipóteses, procurará manter a neutralidade axiológica e epistemológica, isto é, não julgará e não problematizará o real. Os fatos falam por si e o que pensa o historiador a seu respeito é irrelevante. (REIS, 1996, p. 13)

Além desse aspecto, a História Positivista se propõe a fazer um trabalho criterioso de análise das fontes com o intuito de fazer um levantamento dos fatos “tal qual se passaram”. Vale frisar que o interesse dos historiadores volta-se para os eventos políticos (e eclesiásticos), tomados isoladamente do passado, os quais têm como protagonistas os “grandes” personagens, os “heróis”. Cabia aos historiadores escolher cientificamente os fatos, porém, sem interpretá-los, tarefa deixada para a sociologia. De tal maneira afirma Borges (1993):

Para os historiadores positivistas, os fatos levantados se encadeiam como que mecânica e necessariamente, numa relação determinista de causas e consequências (...). A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando sobretudo os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, os tratados diplomáticos, etc.”. (BORGES, 1993, p. 34)

Deste modo, o objeto de estudo da historiografia metódica, positivista ou tradicional consiste na dimensão política. O uso criterioso das fontes escritas e oficiais possibilitaria, em tese, a construção do conhecimento histórico comprometido com a verdade científica (positivista). Segundo Reis (1996, p. 18), que os traços principais do espírito positivo traduzem-se pelo apego ao documento, o esforço obsessivo em separar o falso do verdadeiro, a dúvida metódica e o culto ao fato histórico.

Diante disso, é perceptível algumas das contribuições da historiografia positivista para a produção do conhecimento histórico contemporâneo. No entanto, impôs uma série de limitações ao trabalho do historiador, bem como expôs as fragilidades que circundam essa tendência historiográfica. Sobre este aspecto, Vasconcelos (2009), salienta que:

A historiografia positivista representou um avanço importante no que diz respeito ao rigor metodológico e ao tratamento das fontes. (...) A história tornou-se uma disciplina autônoma (...) ela estabeleceu uma periodização nos estudos históricos que é utilizada até os dias de hoje. Contudo, (...) a historiografia positivista revelou-se incapaz de cumprir o seu propósito maior, que era o de produzir uma representação verdadeira e objetiva do passado. (VASCONCELOS, 2009, p. 44-45)

No início do século XIX destaca-se outra vertente historiográfica, o Marxismo, que desponta com intuito de explicar de forma crítica a realidade. Esta corrente é produto dos trabalhos realizados pelos pensadores Karl Marx e Friedrich Engels, que utilizavam o materialismo histórico para analisar o capitalismo, a sociedade burguesa e o processo de transformação da realidade capitalista. Tal concepção encontrou pouco espaço naquele contexto uma vez que seu método, o materialismo histórico, está relacionado com a “transformação revolucionária da sociedade burguesa” (BORGES, 1993, p. 36), ocorrendo que somente no século XX amplia-se o número de trabalhos que recorrem a este modo de explicação da realidade.

O marxismo propõe analisar a sociedade como uma base material, histórica, observável. Além disso, objetiva compreender a realidade a partir de um processo dialético, suscetível de transformação, marcado pela luta de classes. O marxismo, segundo Queiroz e Lokoi (2003):

[...] especifica os interesses de classe como elemento central no entendimento dos conflitos sociais (...) das estruturas sociais, das desigualdades e das diferenças existentes entre os donos dos meios de produção e dos que, desprovidos desses níveis de propriedade, tornam-se vendedores de sua força de trabalho. (QUEIROZ; LOKOI, 2003, p. 99-100)

Com base na historiografia marxista a realidade social, isto é, a história humana é socialmente construída. Tal concepção traz implicações sobre a maneira de se compreender e explicar as ações humanas para além de uma perspectiva individualizada. Deste modo, conforme afirma Reis (1996, p. 43), a historiografia marxista:

[...] tomará como objeto as estruturas econômico-sociais, invisíveis, abstratas, gerais mas “chão” concreto da luta de classes e das iniciativas individuais e coletivas. Para Marx, os indivíduos só podem ser explicados pelas relações sociais que mantêm, isto é, pela organização social a que pertencem e que os constituem como eles são. (...) Cada modo social criaria os indivíduos de que necessita. Não haveria um homem universal mas o concretamente produzido pelo conjunto das relações sociais de produção. (REIS, 1996, p. 43)

Podemos perceber que a concepção marxista engendra um processo de mudança com relação à compreensão e explicação do real. Dentre suas principais contribuições, destaca-se que a realidade passa a ser concebida num processo dinâmico, dialético, produto de contradições sociais. Para explicar a realidade se faz necessário considerar as estruturas: social e, especialmente, a econômica, abandonando-se, assim, a ênfase no evento (REIS, 1996, p. 44). Somando-se a isto, amplia a percepção do ser humano dentro do processo histórico, isto é, assegura que os seres humanos fazem história, são capazes de transformar o mundo e a si mesmos.

Propomos agora analisar as mudanças ocorridas na esfera da historiografia. Nessa perspectiva manteremos enfoque sobre alguns dos elementos das transformações que se processaram no século XX e seus desdobramentos para produção do conhecimento histórico nos dias atuais.

Cabe ressaltar que nas primeiras décadas do século XX surge o movimento ou escola dos Annales. Tal tendência historiográfica ergue-se em meio a um contexto de contestação ao paradigma tradicional de produção do conhecimento histórico: a historiografia positivista.

O propósito central dos Annales consistia em promover rupturas com o modelo positivista (metódico) que já não conseguia corresponder aos anseios historiográficos do referido contexto. De outro modo, compreender e explicar as ações dos seres humanos no tempo, em sua complexidade, exigia uma concepção de história com maior profundidade, que considerasse outras dimensões da realidade histórica além da política.

Neste sentido, como ressaltam Cardoso e Vainfas (1997):

A referência ao movimento dos Annales se faz necessária por ter-se tornado o marco, real ou simbólico, de constituição de uma nova história, em oposição às abordagens ditas rankianas, predominantes entre os historiadores profissionais até a primeira metade do século. (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 76)

Delimita-se, naquele momento, um processo de renovação da produção historiográfica. Segundo Reis (1996, p. 60), em contraponto com o modelo historicizante que predominara no século XIX, os historiadores dos Annales “aboliam, de certa forma a história tradicional. Eles passaram a praticar todos os procedimentos que a história “normal” interditava, destruíram suas velhas crenças, previsões e preconceito”.

A proposta dos Annales possibilita uma ampliação do objeto de estudo da história, bem como, expande as possibilidades de atuação do historiador na produção do conhecimento

histórico. Conforme afirmam Queiroz e Lokoi (2003), os adeptos desse movimento historiográfico:

Condenam a história tradicional, por eles chamada historicizante, que: a atenção dada somente a documentos escritos, voluntários, negligenciando os documentos não escritos – vestígios arqueológicos, séries estatísticas – e os testemunhos involuntários que muito dizem sobre as atividades humanas”. (QUEIROZ; LOKOI, 2003, p. 105)

Os historiadores dos Annales promoveram significativas transformações no campo da produção do conhecimento histórico, com o propósito de construir uma história total. Buscaram a superação de uma história que tinha como objeto de análise, unilateralmente, a dimensão política; que se consistia numa mera narrativa de fatos isolados; que colocavam como protagonistas indivíduos representantes de uma elite política e eclesiástica.

A corrente historiográfica dos Annales, em oposição ao paradigma positivista, vislumbrava a produção de um conhecimento científico que conseguisse responder aos “novos problemas” que emergiam naquele contexto. Para tanto, nesse processo de reformulação historiográfica, recorrem à interdisciplinaridade. A primeira geração dos Annales, em especial, se caracteriza pelo intenso diálogo com as ciências sociais, conforme afirma Reis (1996):

[...] para Bloch e Febvre, a interdisciplinaridade poderia se dar pelo “objeto comum” à história e às ciências sociais: o homem social. (...) A “troca de serviços” seria necessária para que, olhando um mesmo objeto sob perspectivas particulares, se pudesse chegar a uma visão mais global e detalhada dele. Este objeto comum é que exigia a interdisciplinaridade, a pesquisa coletiva. (REIS, 1996, p. 66)

Dentre as rupturas promovidas pelos Annales ao modelo positivista, encontra-se a questão da narrativa. Esta, por sua vez, não desaparece com as transformações propostas pelos historiadores franceses. A narrativa realista, assim como grande parte do aparato metodológico produzido pela história positivista, permanece com os Annales. Segundo Vasconcelos (2009), a diferença consiste no fato de que:

[...] os historiadores dos Annales foram mais abertos a novos objetos que seus predecessores positivistas. Enquanto estes continuaram presos a uma tradição que toma somente os eventos de ordem política como genuinamente históricos, os historiadores dos Annales admitiam objetos como o medo, a leitura, a morte, a alimentação, a condição feminina, entre inúmeros outros. (VASCONCELOS, 2009, p. 62)

Além disso, conforme asseguram Cardoso e Vainfas (1997, p. 28), a busca por preservar o caráter científico da história, pensada como ciência em construção, acabou por dirigir à “afirmação da necessidade de passar de uma “história-narração” a uma “história problema”.

A narrativa histórica dos Annales, distintamente da pretensão positivista, se propõe a reconstruir o passado, problematiza-lo a partir de questões do presente. Como ressalta Barros (2010):

Trata-se de reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. Para além disto, trabalhar com um “problema” pressupõe o gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão por trás do problema e das escolhas historiográficas, e não esconder estes conceitos dos olhos do leitor, para forjar o mito da neutralidade. Tudo na História-Problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos, e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia. (BARROS, 2012, p. 317)

Uma segunda crítica, e conseqüentemente uma das rupturas, dos Annales ao paradigma da historiografia tradicional (positivista) relaciona-se à questão da figura dos “personagens históricos” e suas intenções como elemento condicionante à explicação dos fatos ou eventos históricos. Como ressalta Vasconcelos (2009, p. 62), nesse novo contexto o meio social, a estrutura “passa ser interpretado como condicionante e, em certos casos, até como determinante das mudanças sociais”.

Outra crítica empreendida pelos historiadores adeptos dessa renovação historiográfica versa sobre a questão do tempo. A inovação advinda com essa corrente historiografia, em especial com Fernand Braudel na segunda geração, consiste em apresentar a existência de múltiplos níveis de temporalidades. Tal concepção impulsiona o processo de ruptura com a ideia de linearidade do tempo cronológico. Assim, os Annales produziram uma “descontinuidade”, realizaram uma “mudança substancial”, porque apresentaram, sob o signo das ciências sociais outra concepção do tempo histórico, outra noção de duração” (REIS, 1996, p. 61).

Cabe mencionar a relevância dos Annales para multiplicação de pesquisas sobre as mais diferentes dimensões da vida humana. Tal importância corresponde ao impulso dado ao processo de renovação e reformulação dos paradigmas historiográficos. Seus historiadores propunham uma “história total”, isto é, uma história que desse conta de todos os aspectos da sociedade” (VASCONCELOS, 2009, p. 66).

Deste modo, propõem novas abordagens, revisitam antigos temas, redimensionam e ampliam os objetos de estudo da história, sugerem repensar o modo de produção do conhecimento histórico, bem como, dilatam a concepção de fonte histórica. A partir de então, reconhecem que “a história deve ser feita através de uma multiplicidade de documentos e de técnicas, tendo em vista a complexidade dos fatos humanos” (QUEIROZ; LOKOI, 2003, p. 111).

Dentro desse processo, é relevante mencionar que com a terceira geração do *Annales* (a partir de 1968) ocorre uma intensificação no processo de reformulação historiográfica com a chamada “história nova”, um dos desdobramentos dessa corrente historiográfica. Com assegura Burke (1992, p. 02), “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (...) “Tudo tem uma história”. Deste modo, essa tendência historiográfica tem como propósito investigar e analisar outras dimensões até então não consideradas, não valorizadas, na produção historiográfica, mas que são elementares para compreensão e explicação da história humana.

A “nova história” não se limita a bordar novos temas, fontes e personagens até então inéditos no cenário da historiografia, propõe uma abordagem diferenciada, com outras perspectivas, com enfoques distintos sobre temas até então trabalhados na concepção tradicional de história. Dessa maneira, possibilita a construção de “uma história plural, portanto, coletiva e não apenas extraída da ação de indivíduos privilegiados” (DMITRUK, 1998, p. 81).

Sobre este aspecto, Burke (1992) afirma que:

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo(...), a feminilidade (...), a leitura (...), a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (BURKE, 1992, p. 2)

Por fim, cabe destacar que, o processo de reformulação de paradigmas que caracteriza a historiografia contemporânea e, com intensa aproximação com as ciências sociais, conduz a história a ampliar suas fronteiras, a promover novas problematizações a visitar “velhos” temas e objetos com a perspectiva de contemplar as diferentes dimensões da realidade social. Em decorrência disso, as pesquisas historiográficas passam a considerar diferentes elementos e dimensões da vida humana, como por exemplo, história cultural, história das mentalidades, cultura material, cotidiano, memória, entre outros.

Portanto, conforme Barros (2013, p. 21), “o caleidoscópio historiográfico sofre os seus rearranjos. E estes rearranjos são eles mesmos produtos históricos, derivados das tendências de pensamento de cada época”.

2.1.2 Reflexões sobre memória e seu lugar na historiografia.

Neste ponto, faremos uma reflexão sobre alguns dos principais conceitos de memória. Além disto, faremos um esboço sobre como a memória tem figurado dentro do processo de renovação historiográfica que se processa nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Le Goff, (1990, p. 423) afirma que a memória consiste numa “propriedade de conservar certas informações” e dela é possível atualizar informações passadas. Segundo o autor, por este âmbito, a memória exerce uma função crucial para as sociedades devido sua capacidade de conservar as informações do passado.

Em conformidade com esse ponto de vista, Bergson (1999) ressalta a relevância da memória no processo de evocação de lembranças passadas a partir de questões do presente. Segundo o autor, é função primordial da memória “evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil” (1999, p. 266).

A importância da memória também é salientada por Ecléa Bosi, no livro “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” (1994). Para esta teórica, que recorre aos estudos da psicologia social, a potencialidade da memória consiste no seu papel decisivo de relacionar o passado com o presente. Isto é, através da memória o ser humano a partir do presente consegue se aproximar e relacionar com o passado. Com outras palavras, de acordo com Bosi (1994):

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” essas últimas ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 46-47)

Neste sentido, é pertinente pensar a memória como elemento vivo, permeado de intencionalidades, atravessado por subjetividades. Dito dessa forma é oportuno superar a concepção de memória enquanto mero depósito de lembranças do passado. É preciso

concebê-la como um espaço dinâmico que além de conservar as lembranças, promove também o esquecimento. Deste modo, Barros (2009) afirma que:

A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante. (BARROS, 2009, p. 37)

No tocante aos estudos sobre a memória, pesquisas enfatizam a existência de dois principais tipos de memória: a memória individual e a memória coletiva. Interessa-nos, na tessitura deste trabalho, compreender as relações estabelecidas entre essas duas dimensões. Neste sentido, Pollak (1992, p. 201) adverte que as memórias individuais estão impregnadas por elementos de uma memória coletiva. E acrescenta:

[...] devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis (...). É como se, numa história de vida individual (...) houvessem elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudança. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa (POLLAK, 1992, p. 201).

Assinalando o conceito de memória individual, Halbwachs (2004) explica que ela deve ser compreendida como “um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ocupo, e que mesmo este lugar muda segundo as relações que mantenho com os outros meios” (HALBWACHS, 2004, p. 51).

Ao fazer referência sobre o conceito de memória coletiva, à luz da perspectiva apresentada por Halbwachs, o pesquisador Albuquerque Jr (1994) nos adverte que essa memória não se trata de um simples somatório de memórias individuais, particulares. Para o autor, ao contrário, ela consiste em “um campo discursivo e de força em que as memórias individuais se configuram. São os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações” (ALBUQUERQUE JR, 1994, p. 45).

Consoante a este ponto de vista, Halbwachs no livro “Memória Coletiva” (2004), reforça o entrelaçamento entre memória individual e coletiva. Segundo este teórico, “nossas lembranças permanecem coletivas e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos que só nós tivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

Deste modo, conforme apontam Oliveira, Almeida e Fonseca (2012), compreendemos que:

A memória individual sempre estará conectada à memória de um grupo (memória coletiva), uma vez que o indivíduo não faz suas reflexões baseadas somente em seu próprio referencial, mas em diálogo com os outros indivíduos que participam do mesmo grupo que ele (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 81).

Neste entendimento, Halbwachs (2004) propõe analisar não a memória de forma isolada, mas o contexto, a estrutura em que ela é construída. Esclarecendo este ponto de vista, Bosi (1994, p.54), salienta que a “memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

Outro relevante aspecto relacionado à memória refere-se à necessidade de concebê-la enquanto fenômeno socialmente construído. Sendo produzida nas diferentes relações em que o indivíduo mantém com o coletivo social, a memória é passível de manipulação. Assim, “a manipulação da memória busca consagrar versões e papéis de determinados grupos sobre outros na história das sociedades” (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 81).

Nessa perspectiva, refletir sobre a memória, em especial sobre a memória coletiva, conduz-nos a pensá-la como um espaço de disputa, um ambiente onde se travam lutas para se estabelecer o que deve ser lembrado enquanto referência à coletividade e o que deve ser esquecido, silenciado. Reafirmando esse ponto de vista, Le Goff (1990) aponta para o fato de que:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1990, P. 426)

Dentro do debate teórico sobre a memória há pesquisas que direcionam sua análise para as questões que distinguem história e memória. Pierre Nora (1993) adere a esta perspectiva de apresentar os aspectos que demonstram as substanciais diferenças entre esses dois polos do conhecimento humano. Com este intento, o autor considera que:

A memória é a vida, sempre levada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, inconsciente de suas sucessivas deformações, vulneráveis a todas utilizações e manipulações (...). A história é a reconstrução problemática e incompleta do que não é mais. A memória

um fenômeno sempre atual, um vínculo vivido no presente eterno; a história é uma representação do passado (NORA, 1993, p. 09).

Dessa maneira, o autor enfatiza o que embora mantenham semelhanças, memória e história não se confundem. São áreas distintas e geram “espaços de saber diferenciados” (BARROS, 2009, p.36). Apesar de as duas trabalharem com o mesmo objeto de análise, isto é, o passado, no decorrer do processo histórico foi ocorrendo um distanciamento entre as duas, conforme pontua Paim (2010):

A memória reporta-se às sociedades pré-industriais, nas quais a tradição era passada de geração em geração (...) A história, por sua vez, foi criando lugares de memória, como museus ou casas de memórias. (...) Assim, memória não é o mesmo que História. A escrita da História constitui-se muitas vezes no lugar do apagamento da memória [...]. (PAIM, 2010, p.89)

No entanto, mesmo ponderando a distinção de suas peculiaridades, o autor sugere a necessidade de superar essa visão dicotômica entre história e memória. Propõe desconstruir a concepção hierárquica em que a história é apresentada em posição de superioridade com relação à memória. Dessa maneira, é relevante perceber que as relações entre história e memória são dialeticamente construídas, conforme nos recorda Paim (2010):

A história é construída em cima das experiências do presente. História, não é só o desenrolar da análise do tempo, é uma reflexão sobre o tempo da história narrada, analisada. Ao pensar a relação do historiador com a história e o tempo se faz necessário problematizar a relação da memória com a história, procurando romper com a relação na qual a história é vista como maior e mais verdadeira que a memória que é contada. (PAIM, 2010, p. 90)

Partindo da abordagem que lança luz sobre as relações estabelecidas dialeticamente entre história e memória, analisaremos agora como a memória tem sido abordada dentro do campo historiográfico. De modo mais recorrente, a partir do movimento dos *Annales* quando proliferaram-se pesquisas historiográficas contemplando a memória numa perspectiva diversa do que até então se produzira, segundo atestam Figueira e Miranda (2012):

A partir da década de 1920, a escola historiográfica francesa dos *Annales* levou os historiadores a utilizar cada vez mais a memória na construção do discurso historiográfico, abandonando posições que, até aquele momento, privilegiavam as fontes oficiais e desconsideravam a experiência e o conhecimento das “pessoas comuns” (FIGUEIRA; MIRANDA, p. 54).

A partir desse contexto, historiadores buscarão tecer problemáticas sobre elementos que ligam a “memória individual ao imaginário coletivo e simbólico de uma sociedade” (FIGUEIRA; MIRANDA; 2012, p. 54). De acordo com Barros (2009), a historiografia contemporânea tem considerado a memória individual (não só a memória coletiva) como um artifício valioso para ampliar a compreensão do passado da sociedade:

A questão da Memória como aberta a uma dialética de lembrança e esquecimento, aliás, deixa aqui de ser limitação para a historiografia, e passa a ser fator de enriquecimento de perspectivas. Essa virada na compreensão da Memória apresenta vários desdobramentos para a História: desde uma possibilidade para que a própria Historiografia possa repensar seus pressupostos fundamentais, até as possibilidades de uso da Memória – coletiva ou individual – como fonte histórica. (BARROS, 2009, p. 42)

Podemos perceber que há uma apropriação da memória não somente como fonte para se aproximar e compreender o passado. A memória passa a ser compreendida como objeto de estudo da historiografia. Assim, ao tratar a relevância da memória para os estudos historiográficos, Araripe (2001) relata que “nos caminhos para a compreensão da construção da sociedade a memória tornou-se um dos principais elementos para entender o mundo social” (ARARIPE, 2001, p. 71).

No tocante a esta discursão Albuquerque Jr. (1994) destaca a relevância da memória para produção do conhecimento histórico. Segundo o pesquisador, “as memórias individuais ou coletivas têm se transformado numa das fontes cada vez de maior importância para o trabalho de gestão da história” (p.39). Tal relevância deve-se ao fato de que, “através da visão possibilitada pela memória, podemos conhecer por onde o homem andou e deixou as marcas de sua vida e de sua inteligência, e compreender como se dá o processo de construção social” (ARARIPE, 2001, p. 73).

No entanto, o autor nos adverte sobre os riscos que se corre no trabalho com a memória. Lembra-nos de ser necessário superar a ilusão de tentar compreender “as memórias como um discurso mais verdadeiro” (ALBUQUERQUE JR, 1994, p. 40). Nessa perspectiva, a memória necessita ser problematizada, compreendida dentro de um determinado contexto, analisada como um fenômeno construído socialmente.

Por último, neste debate sobre memória, merece ser colocada a relação da memória com a questão das identidades. A memória, nessa perspectiva, contribui para lançar as bases da construção do sentimento de pertença a determinado lugar ou a um grupo social específico. Sobre este aspecto, Pollak (1992) enuncia:

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p.204)

Com base neste posicionamento é notória a relevância da memória para construção das identidades socioculturais. Assim, através da memória e por meio dela, que se constrói o sentimento de pertença a um coletivo social. A memória é, assim, fundamental para os diferentes grupos humanos, pois lhes oferece suporte para a construção e (re)afirmação de suas identidades culturais. Por esta ótica, Le Goff (2013, p. 435) afirma que “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”.

Ao refletir sobre a memória atrelada ao processo de construção identitária se faz oportuno e necessário pensá-la numa perspectiva plural, construída, reivindicada e indispensável aos diferentes grupos sociais. Por tal razão, o historiador José D’Assunção Barros (2009, p. 37) nos convida a conceber a “Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos”.

2.1.3 Identidade Cultural

A questão da identidade tem sido recorrente no contexto contemporâneo. É amplo o leque de pesquisas que se propõem discutir, problematizar este conceito. A problemática que, a princípio, se levanta é sobre o que de fato seria a identidade cultural.

Em diversas pesquisas, como a de Castells (2001, p. 22), compreende-se “por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. Em outras, a identidade cultural configura-se enquanto “sentimento de pertencimento”. No entanto, diante desse cenário percebe-se que a discussão relacionada a essa questão torna-se bastante complexa.

Segundo Hall (2005), uma das vertentes dessa discussão perpassa pela denúncia de que as “velhas identidades” estão entrando em colapso, acham-se em processo de fragmentação, ao mesmo tempo em que surgem “novas identidades”. Deste modo, o pesquisador explica que:

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam ao indivíduo uma ancoragem estável ao mundo social (HALL, 2006, p. 04).

Em suas discussões teóricas sobre identidade, Stuart Hall (2006, p. 08) expressa seu pensamento favorável à ideia de que “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocada ou fragmentadas”. Ou seja, numa perspectiva pós-moderna concebe-se “a ideia de uma identidade em processo, nunca efetiva e cabalmente pronta, e podendo mesmo ser falada no plural: identidades, não necessariamente coerentes, e podendo, inclusive, ser contraditórias” (SOUZA, 2011, p. 03).

No contexto atual, dito pós-moderno, marcado demasiadamente pelos desdobramentos da globalização, considera-se a questão da identidade num processo de construção contínua. Nesta direção, Freitas (2006) acrescenta que:

De acordo com a perspectiva pós-moderna, não essencialista, não há mais lugar para uma noção de identidade que seja percebida como algo fixo, sólido e estável. As sociedades contemporâneas estão enfrentando mudanças em todos os níveis. (...) Isso tem levado a um deslocamento/descentração do sujeito. (FREITAS, 2006, p.229-230)

No cerne dessa discussão em torno do conceito de identidade, Pollak (1992) compreende que é necessário pensá-la enquanto fenômeno construído nas diferentes relações estabelecidas pelos indivíduos com os grupos sociais nos quais estão inseridos. Em outras palavras o autor afirma que:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo” (POLLAK, 1992, p. 204).

Neste sentido, percebemos que a questão identitária não se define por um processo natural. Ela é construída. É produto das diversas relações que são formadas com os grupos sociais, com as instituições, e com o contexto no qual os indivíduos estão inseridos. Neste ponto de vista, Patriota (2002) sustenta que:

O exterior exerce um importante papel na formação de nossa identidade, que está presente no nosso imaginário e é transmitida, fundamentalmente, por meio da cultura. A identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como

peessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material. (PATRIOTA, 2002, p.12)

É válido ressaltar que por certo tempo as sociedades modernas tinham o Estado-nação como ponto principal de ancoragem de suas identidades, embora tal perspectiva não tenha desaparecido. Deste modo, Souza (2011) reforça que:

[...] o Estado-Nação fazia do nascimento (e do lugar de nascimento) o ponto de onde emergem as identidades. A cidadania era algo ligado às origens do indivíduo. Ser brasileiro, nesse caso, requeria ter nascido em terras brasileiras. Essa postura conferia assim um primeiro ponto para se ancorar a identidade dos indivíduos. (SOUZA, 2011, p.4)

Em suas análises sobre as implicações do conceito de identidade, Hall (2006, p. 47-48) certifica que a cultura nacional consiste numa das principais fontes da identidade cultural. Contudo, o autor observa que “na verdade, as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”.

Com o avanço da globalização, a noção de sujeito com identidade unificada e estável é, cada vez mais superada. Segundo Bauman (2005, p. 34), a “globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação”. Delineia-se, assim, um contexto de referências identitárias múltiplas, flexíveis e, em alguns casos, contraditórias. A este respeito Hall (2005) declara que:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: forma e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2005, p.12-13)

Por este âmbito, ao refletir sobre as identidades, deparamo-nos, segundo Freitas (2006) com dois elementos consensuais. O primeiro que concebe o conceito de identidade cultural como construto, ou seja, como processo de constante reconstrução. O segundo nos remete a ideia de que as identidades são reivindicadas. “Essas reivindicações são feitas com bases essencialistas, justamente porque interessa uma visão de identidade fixa e imutável, para justificar a ideia de pertencer ou não a determinados grupos” (FREITAS, 2006, p. 233).

Entendemos que os impactos da globalização¹ repercutem fortemente no seio dos grupos sociais. Porém, o processo de construção identitária é dialético, dinâmico, complexo, envolve relações de poder. Assim, como mecanismo de resistência, os indivíduos reivindicam os elementos que constituem suas identidades culturais. Dessa forma, Santana e Simões (2015) ressaltam que:

Os sujeitos passam a assumir diversas identidades, que não existem mais como algo unificado; todavia, respondem a momentos específicos e a contextos diversificados. Dessa maneira, mesmo com o hibridismo das culturas e formações múltiplas das identidades, surge a necessidade de se formularem estratégias que reúnam os indivíduos com algumas características comuns ao grupo e façam com que se sintam parte de um todo. (SANTANA; SIMÕES, 2015, p.91)

Compreendemos, assim, que a memória torna-se um elemento fundamental no processo de construção e de (re)afirmação das diferentes identidades culturais. É através da memória que os indivíduos percebem e reconhecem seus vínculos com determinado grupo social e constroem o sentimento de pertença a este coletivo social.

Refletindo sobre o papel crucial da memória no processo de constituição das identidades culturais, Araripe (2001) confirma que:

Nesta perspectiva, a identidade cultural se faz a partir da memória, que representa o passado, a tradição e a história do país, cidade ou comunidade. É, portanto, na memória acumulada que o homem se reconhece enquanto ser social e sujeito participe de uma identidade social. E é na exteriorização da memória individual que se dá a formação da memória coletiva [...]. (ARARIPE, 2001, p.72)

Para isso, portanto, é relevante que memória e identidade cultural não sejam compreendidas numa perspectiva homogênea, unilateral, uniforme e, ao mesmo tempo, excludente. Tal posicionamento nos conduziria ao falso entendimento de que a realidade social é una, pronta, acabada. Distante disso se faz necessário pensar estes campos sob o prisma da pluralidade, do dinamismo, da complexidade; que de fato, contemplem as reivindicações identitárias dos variados e distintos grupos que constituem a sociedade. Por isso, ser conveniente contestar e superar a visão unívoca de tais conceitos e no que se refere a memórias e a identidades (ou identificações) culturais.

¹ A globalização é compreendida como um fenômeno multifacetado, produzido pelo modelo econômico capitalista, voltado à mundialização das relações e processos estabelecidos no espaço geográfico. Tal processo consiste em promover a interligação entre as dimensões econômica, social, política e cultural, como o propósito de produzir e difundir a padronização e a homogeneização entre os diferentes países e regiões do planeta.

2.2 – A TRAJETÓRIA DO DEBATE SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL.

Neste tópico apresentaremos um panorama dos caminhos percorridos pelo conceito de patrimônio cultural no mundo ocidental, conferindo maior ênfase ao contexto da América Latina e ao Brasil. Além disso, refletiremos sobre os desafios e as perspectivas que perpassam o debate sobre o patrimônio na atualidade.

De início, para conceituar patrimônio recorreremos a sua acepção etimológica. Patrimônio é uma palavra de origem latina, utilizada pelos romanos como referência a tudo o que pertencia ao pai e era deixado como herança aos herdeiros. Neste sentido, naquele momento a acepção do conceito de patrimônio tinha um viés aristocrático e estava associada à dimensão privada conforme ressaltam Funari e Pelegrini (2006):

O conceito de patrimônio, surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos. Entre os romanos, a maioria da população não era proprietária, não possuía escravos; logo, não era possuidora de *patrimonium*. O patrimônio era um valor aristocrático e privado, referente à transmissão de bens no seio da elite patriarcal romana. Não havia o conceito de patrimônio público. (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p.11)

A partir das décadas finais do século XVIII, com as ações dos revolucionários que promoviam a Revolução Francesa, surgiu no seio das elites a preocupação e a necessidade de promover a preservação de determinados “bens” que poderiam ser utilizados para construção de uma memória nacional, que pudessem ser transformados em espécies de testemunhos da história francesa (no caso francês), que pudessem tornar-se referências dos interesses das diferentes nações, segundo assegura Pelegrini (2009):

Diversas nações europeias, no decorrer do século XIX, foram organizando estruturas públicas e privadas devotadas à conservação, salvaguarda e seleção dos bens considerados patrimônios nacionais. Ainda assim, o entendimento que essas entidades tinham de patrimônio se restringiam às edificações, aos monumentos, e objetos de arte, visto como exemplares autênticos e geniais das riquezas nacionais. Todavia, a proteção desses bens foi institucionalizada pela França, em 1830, mediante a criação da Inspetoria dos Monumentos Históricos, cuja ação se restringia ao recenseamento do patrimônio. (PELEGRINI, 2009, p.19-20)

No desenrolar do século XX (de modo especial, nas últimas décadas), em diferentes países Ocidentais, ampliam-se o debate contemplando o patrimônio histórico, artístico e paisagístico. No referido contexto, instituições e agentes das esferas pública e privada passaram a se articular em congressos internacionais para discutir e programar ações preservacionistas em meio ao crescimento urbano. Cabe lembrar, no entanto, que naquele

momento a compreensão de patrimônio histórico estava associada restritamente à perspectiva material. Como lembra Paim (2010):

Foi constituindo-se uma tendência em considerar o patrimônio histórico como algo para detentores de saberes eruditos, restringia-se às grandes construções, monumentos, obras de arte, enfim, tudo que precisava ser grandioso, belo, excepcional. (...) A perspectiva de bens culturais a serem preservados caminhou durante muito tempo na direção da manutenção dos grandes palácios em detrimento das casas dos trabalhadores. (...) Historicamente a decisão do que deve ser preservado ou não acabou ficando a critério daqueles grupos que estavam no poder no momento da tomada de decisão pela preservação ou eliminação de um determinado bem. (PAIM, 2010, p.91-92)

Com o intento de refletir e problematizar o processo de patrimonialização, a partir desse momento faremos uma breve análise do percurso das políticas voltadas ao patrimônio cultural no decorrer do século XX, de modo especial, na América Latina e no Brasil. Para tal feita recorreremos a documentos oficiais nacionais e/ou internacionais, dentro os quais as recomendações, compromissos e cartas patrimoniais.

Nas culturas ocidentais, por muito tempo foi predominante a disseminação da concepção de patrimônio atrelada à sua face material, além de sua vinculação e compromisso com os ideais de construção das identidades e sentimentos nacionais. Foi dentro dessa conjuntura e com tal perspectiva que foi engendrada e firmada tal noção de patrimônio. Conforme Sant'anna (2009):

Essa prática e esse padrão baseiam-se, justamente, na permanência da forma e da matéria do bem que fixam valores nele investidos e, simultaneamente, permitem aferir sua autenticidade. No mundo ocidental, portanto, o patrimônio, durante muito tempo, foi associado unicamente a coisas corpóreas; já a preservação, a uma prática constituída de operações voltadas para seleção, proteção, guarda e conservação dessas peças. (SANT'ANNA, 2009, p. 51)

Os países da América Latina, em suas trajetórias históricas, comportam marcas em comum de um processo colonizador promovido pelos europeus que, por sua vez, ocasionou uma espécie de apagamento das produções culturais dos povos nativos. No processo de independência dessas nações ensaiou-se a construção de uma identidade nova. No desenrolar desse processo se verifica projetos de nação, e conseqüentemente de sua identidade, envolvidos com setores de elite desses países. Ao analisar o panorama das políticas culturais na América Latina, Calabre (2013) evidencia que:

Essas novas identidades tinham por base a cultura e a civilização europeias. A criação e o fortalecimento de instituições culturais como museus históricos,

bibliotecas nacionais, teatros nacionais, ou ainda a construção de monumentos, a instituição das efemérides nacionais, assim como a busca dos valores locais na literatura, na música, no teatro, são alguns dos fatos que marcam a ação dos Estados latino-americanos (...). Entretanto, todo o processo estava voltado para satisfazer uma elite política e econômica, preservando estritos laços com as origens europeias. (CALABRE, 2013, P.327-328)

É notório que tentativas de construção das identidades nacionais foi imperativo a participação de grupos hegemônicos na defesa de seus interesses, ao mesmo tempo em que promoviam o desaparecimento dos diferentes grupos subalternos no cenário de uma memória nacional. No entanto, como assevera Calabre (2013), no México nota-se um processo de ruptura nesse quadro, de modo específico, com os desdobramentos da revolução mexicana que, entre seus propósitos, tinha certa preocupação com grupos populares e populações nativas.

No Brasil, podemos considerar que as políticas de patrimonialização conduzidas pelo Estado remetem à década de 1930. Nesse período, afloram-se ações voltadas para a preservação do patrimônio dito nacional, isto é, com o intuito de forjar uma identidade da nação. Destacamos a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em janeiro de 1937, assim como o Decreto-lei 25/37 de 30 de novembro do referido ano. Dessa maneira, segundo, Almeida (2017):

De forma geral é possível afirmar que as políticas de memória oficial ou estatal, pública, coletiva, tiveram início no Brasil especialmente a partir dos anos 1930. Ainda que estudiosos e pesquisadores atentem para o fato de que sejam encontrados documentos que demonstrem o interesse pela manutenção ou preservação de edificações desde o século XVIII, o empenho em identificar e criar uma instituição pública que estivesse envolvida com o patrimônio brasileiro inevitavelmente passa pelo reconhecimento do Decreto-Lei nº 25 de 1937, criador do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (ALMEIDA, 2017, p.11)

O supracitado decreto que “organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional”, é, em parte, influenciado pelo anteprojeto de autoria do escritor Mário de Andrade de 1936. Em sua definição de patrimônio, Mário de Andrade (1981) explicitava que:

Entende por Patrimônio Artístico Nacional todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, e a organismos sociais e a particulares nacionais, e particulares estrangeiros residentes no Brasil (ANDRADE, 1981, p. 44).

A concepção de Mário de Andrade sobre patrimônio estava intimamente atrelada à noção de arte. Assim, no texto de seu anteprojeto o poeta mineiro, com o propósito de

definir a identidade brasileira, expressava uma noção mais abrangente de patrimônio, ou seja, sugeria ao Estado brasileiro a inclusão de diferentes manifestações culturais. Neste sentido, Chuva (2012), ao analisar a perspectiva de Mário de Andrade, acentua que:

A cultura brasileira deveria ser apreendida como uma totalidade coesa, ainda que constituída pela mais ampla diversidade de práticas possível. Uma unidade cultural amalgamada pela diferença (...). Assim, o folclore, as tradições culturais das várias localidades brasileiras foram por ele valorizadas como partes constitutivas da própria nacionalidade. Para Mário de Andrade, a identidade nacional seria uma síntese de diferentes costumes e formas de expressão (...). (CHUVA, 2012, p. 154)

Percebe-se então, uma inflexão na implementação da política patrimonial nacional. O Estado Novo não contemplou toda a proposta de Mário de Andrade referente a definição e proteção do patrimônio nacional. Segundo Oliven (2009), em um contexto em que se reforçava a idealização de uma brasilidade, o governo ditatorial de Vargas² faz a opção por uma “arquitetura de elite” cujos bens, por seu valor estético e histórico, passam a compor o patrimônio brasileiro. Conforme Vianna (2019):

A identidade nacional passava primordialmente por elementos ligados aos setores dominantes da sociedade brasileira, e não apenas aos grupos populares. Era preciso, então, registrar e reconhecer valores históricos relacionados a elas, desta forma, justifica-se a importância dada pelo regime às ações do patrimônio no Brasil. Essa valorização pode 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. 9).

Na Argentina, a política de patrimonialização foi também institucionalizada a partir da década de 1930. Inicialmente com a criação da Comisión Nacional de Museos y Monumentos y Lugares Históricos (CNMMLH), seguida pela publicação da lei nº 12.665, de 30 de setembro de 1940, a qual estabelecia os critérios e mecanismos para as ações de proteção ao patrimônio. Ao examinar as semelhanças e distinções entre as políticas públicas voltadas ao patrimônio nacional efetivadas por Brasil e Argentina, Aguiar e Chuva (2014) destacam que:

² No período de 1937 a 1945 o presidente Getúlio Vargas implementou um governo constitucional denominado de “Estado Novo”. Tal regime foi caracterizado por sua inspiração nas experiências nazifascistas adotadas na Europa naquele contexto, sendo marcado ataque às instituições democráticas como, por exemplo, o fechamento do congresso nacional, a adoção de rígida centralização do poder e forte controle sobre a imprensa.

As novas nações, na virada do século XIX para o século XX, compartilhavam da noção de progresso predominante no mundo ocidental, que alimentava as perspectivas de futuro da humanidade, em direção a um mundo melhor. Essas perspectivas eram marcadas por um sentimento nacional: construíram-se histórias nacionais, que se materializavam em “patrimônios nacionais” a serem protegidos da destruição. Tratava-se de guardar restos do passado para as gerações futuras. Por meio da patrimonialização de bens culturais, são definidas e defendidas as narrativas da história nacional, materializadas nos vestígios protegidos da destruição. (AGUIAR; CHUVA, 2014, p.70-71)

Assim como em outras nações latino-americanas, nota-se que o sentido de patrimônio predominante e difundido no Brasil a partir da década de 1930, e que perdurou de maneira regular até o final dos anos 1960, estava restrito à produção humana de cunho material. Além disso, como enfatiza Almeida (2017, p. 15), havia um esforço institucional e centralizado do governo federal empenhado em construir “uma imagem para ser associada à nacionalidade brasileira”.

Dessa maneira, é possível afirmar que a política preservacionista colocada em prática pelo Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) foi delineada com base nessas perspectivas, o que de fato teve fortes reflexos no processo de seleção dos bens, eleitos pelo dito órgão, considerados então de notável valor histórico e artístico nacional.

De tal modo, no decorrer do século XX foram produzidos instrumentos legais, como as cartas patrimoniais, recomendação e compromissos, os quais estabeleciam as normas para o processo de preservação patrimonial do ponto de vista institucional, ou seja, ações que naquele momento ficariam na responsabilidade do poder público. Neste sentido, Torelly (2012) acrescenta que:

Durante muito tempo, esses símbolos é que interessavam ao conceito de nação que se construía. Não que houvesse uma negativa em valorizar, por exemplo, a arte ameríndia e popular, presentes tanto no projeto de Mário de Andrade como no Decreto-Lei Nº 25 e na própria organização do IPHAN. É que a gênese da instituição foi concebida tendo no barroco, e conseqüentemente na pedra e cal, sua principal referência. Naquele momento e nas décadas subsequentes, não haveria condições materiais, políticas e sociais para ir além do que era aceito como central no patrimônio cultural: sua dimensão material. (TORELLY, 2012, p. 11)

Faz-se necessário destacar que após o período da Segunda Guerra Mundial, que expôs a crise e as limitações dos nacionalismos, somando-se ao surgimento e fortalecimento de diferentes movimentos sociais, o conceito de patrimônio histórico sofre um processo de ampliação em sua compreensão e delimitação que repercutirá nas décadas posteriores, perpassando o contexto final do século XX e início do século XXI.

A partir da década de 1970, o campo das discussões em torno do patrimônio passa por determinadas mudanças, as quais promovem uma inflexão nos debates promovidos e ações governamentais até então executadas. No Brasil, apesar da incongruência do contexto marcado pela ditadura militar³, foi nesse período que, segundo Calabre (2013), ainda sob a tutela do Estado foram implementadas ações que, de certo modo, ampliaram a conceituação sobre patrimônio cultural e promoveram um fortalecimento da área da cultura. Tal situação é ressaltada por Calabre (2013, p. 330) como elemento divergente de processos que ocorriam em outros países da América Latina, como no caso a Argentina e do Chile que também estavam sob regimes autoritários e a questão da cultura estava submetida a uma forte censura.

No Brasil, a partir dos anos 1970, o SPHAN passa a ser chamado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Naquele momento a política patrimonial passa por algumas transformações consideráveis. Conforme afirma Paim (2010), há uma incorporação do turismo cultural, fazendo com que o patrimônio cultural assumisse uma perspectiva econômica, ou seja, a preservação estava fortemente ligada à atração de turistas.

Além disso, cabe destacar a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), o referido órgão surgiu com a proposta de discutir sobre as perspectivas da preservação, ampliar as noções sobre o que se considerava como patrimônio, além de promover mecanismos de proteção contra os processos de homogeneização e subtração da identidade cultural brasileira. De acordo com Sant'anna (2009), a nível nacional o CNRC influenciou na ampliação das noções sobre bens culturais, conforme consta no recente manual de educação patrimonial do Iphan:

Aferrado à convicção da necessidade de impedir o esmagamento dos valores da formação cultural brasileira, em meio ao acelerado processo de desenvolvimento econômico e à expansão dos meios de comunicação de massa, o CNRC propugnava a formulação de um sistema de coleta, processamento e divulgação de informações, com o intuito de subsidiar o planejamento de ações e a futura instalação de um sistema de referência básico, e de abrangência nacional, de informações referentes à cultura brasileira. Assim, buscavam-se formas de aproximação com o ponto de vista dos sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica da produção, da circulação e do consumo de bens culturais, reconhecendo-lhes o estatuto de legítimos detentores não apenas de um “saber-fazer”, como também o destino de sua própria cultura (IPHAN, 2014, p. 07).

No final daquela década, as ações implementadas pelo IPHAN com foco no patrimônio cultural brasileiro retomam as contribuições e preocupações propostas pelo CNRC, ou seja, orientam-se por uma percepção ampliada de patrimônio cultural, passa a

³ A Ditadura Militar no Brasil refere-se ao período de 1964 a 1985 em que o país esteve sob o governo ditatorial. Tal regime foi marcado pela repressão aos opositores do governo, restrição de liberdades e pela censura.

contemplar, dentre seus interesses, “as manifestações e fazeres dos brasileiros. As comunidades são chamadas a participar da definição de quais bens precisam ser preservados” (PAIM, 2010, p. 93).

Diante deste cenário, Chuva (2012) ressalta que:

Novos valores e clivagens foram sendo constituídos a partir desse contexto, e esmaeceram a ideia de nação em favor do fortalecimento de recortes identitários de outras naturezas, como por exemplo, religiosa, étnica, ideológica, de gênero, etc. Novas concorrências se instalaram, portanto, e a identidade nacional foi reconfigurada, sofrendo transformações significativas. É nessa conjuntura que ocorre a ampliação da noção de patrimônio cultural, em que novos objetos, bens e práticas passam a ser incluídos ou a concorrer para se tornarem patrimônio cultural (CHUVA, 2012, p. 157).

Conforme verificamos até aqui, a trajetória dos discursos em torno do patrimônio cultural não foi um processo consoante, embora seja possível constatar semelhanças nas ações voltadas ao patrimônio cultural no plano internacional. Ao analisar as políticas públicas voltadas ao tema a partir das ações adotadas pela UNESCO no contexto dos anos 1970, Pozzer (2011) certifica que há permanências de preocupações e mecanismos voltados, especialmente, à proteção dos bens materiais, além de estabelecer uma certa assimetria na seleção e definição do que deveria ser considerado patrimônio da humanidade:

Desde a **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural** de 1972, a UNESCO passou a atribuir a determinados lugares, bens e monumentos o título de “patrimônio mundial”. Até 2003 foram, foram registrados apenas bens “materiais” e os critérios para defini-lo implicaram a seleção de quais culturas eram supostamente importantes de serem preservadas, ou seja, quais possuíam maior relevância e deveriam ser eleitas “patrimônio mundial da humanidade”. Sendo assim, o órgão das Nações Unidas chancelou uma visão que afirmava que certas culturas eram mais importantes do que outras, considerando mais relevantes aquelas associadas aos países ditos “desenvolvidos”. Veja-se o exemplo dos bens culturais latino-americanos (...) a maioria está diretamente relacionada à cultura europeia, ou seja, ao passado colonial (POZZER, 2011, p. 40).

Percebe-se, no entanto, que de modo gradual ocorre uma reconfiguração na percepção e nas práticas atinentes ao campo do patrimônio. Tais mudanças foram impulsionadas, em grande medida, pelas práticas de patrimonialização adotadas nos países orientais. Ao explorar as modificações, em especial, o surgimento das preocupações em torno do patrimônio imaterial, Sant’anna (2009) observa que:

Essa nova percepção não surgiu, contudo, de uma reflexão europeia e ocidental, mas da prática de preservação oriundas de países asiáticos e do chamado Terceiro Mundo, cujo o patrimônio, em grande parte, é constituído de criações populares

anônimas, não tão importantes em si por sua materialidade, mas pelo fato de serem expressões de conhecimentos, práticas e processos culturais (...) Nesses países, em suma, mais relevante do que conservar um objeto como testemunho de um processo histórico e cultural passado é preservar e transmitir o saber que o produz, permitindo a vivência da tradição no presente. (SANT'ANNA, 2009, p. 51-52)

Essas mudanças na elaboração no âmbito do patrimônio cultural intensificam-se nas décadas finais do século XX. O campo do patrimônio caracteriza-se, então, por uma fragmentação conceitual prática, passando a contemplar elementos da produção cultural humana que, no decorrer da trajetória das patrimoniais, foram negligenciados. Ao discutir essa reconfiguração no âmbito do patrimônio, Gonçalves (2015) assevera que:

Se até os anos 1980 as narrativas estavam voltadas firmemente para a nação, e todo e qualquer bem tombado o era em função de seus vínculos com a história e a identidade nacional, nas últimas décadas, desde então patrimônios associados a diversos grupos e movimentos sociais vêm sendo reivindicados, reconhecidos ou contestados sem que os vínculos com uma “identidade nacional” sejam necessariamente colocados em primeiro plano. Observa-se uma desestabilização das concepções de patrimônio centradas na história e na identidade nacional. (GONÇALVES, 2015, p. 259)

A década de 1980 foi um momento crucial para a remodelação das práticas e políticas patrimoniais no Brasil. Naquele momento, em que se processava uma “revisão da memória nacional” (FORTI, 2017, p. 84), caracterizado pelas lutas pela redemocratização do país, diversos segmentos sociais atuavam de forma intensa reivindicando o reconhecimento de suas trajetórias histórico-sócio-culturais. Neste sentido, cabe destacar dois fatos que acreditamos serem basilares para a reorientação concepção do patrimônio brasileiro: tombamentos do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho e da Serra Barriga.

No primeiro caso, houve uma mobilização de líderes do movimento negro, sociedade, além de pesquisadores para garantir a proteção do terreiro de candomblé da casa branca, na cidade de Salvador (BA). A argumentação utilizada para reforçar o pedido de tombamento do referido monumento, centrava-se no fato de ser o terreiro o primeiro a ser fundado no Brasil e, então, uma referência da presença, da contribuição e resistência da cultura africana, especialmente, no período colonial. Em sua pesquisa sobre as narrativas referentes ao candomblé no Brasil, Elizabeth Gama destaca que:

O tombamento do primeiro monumento negro no país trouxe implicações técnicas e políticas claras. Havia a necessidade de ampliar os instrumentos de preservação relativo ao patrimônio para atender às demandas político-sociais que pressionavam pelo reconhecimento da diversidade cultural e étnica do país. Retoma-se a necessidade de se discutir e valorizar os aspectos imateriais da cultura nacional e iniciava-se o debate sobre o direito à memória como garantia de se assegurar uma

cidadania cultural ampla no Brasil às vésperas das discussões da constituinte de 1987-1988 (GAMA, 2018, p. 99).

O processo de tombamento do terreiro da Casa Branca foi iniciado no ano de 1982, sendo homologado em 1986, ocasião em que foi inserido nos livros de tombamento do IPHAN. Nesse percurso, ocorreram intensos debates travados entre técnicos do IPHAN, especialistas (em especial, antropólogos) e membros da sociedade civil organizada, a partir dos quais ficou ainda mais evidente a necessidade de se ampliar a concepção de patrimônio cultural, ou seja, para além de sua face material-artística-histórica e representante de setores de uma elite colonial. Delineia-se assim, um processo de rupturas nas políticas de patrimonialização no Brasil que, segundo Beatriz Vaz:

[...] reconhece oficialmente uma das referências mais importantes em âmbito nacional para o Movimento Negro no Brasil, símbolo da resistência contra o regime escravocrata; o segundo reconhece, pela primeira vez, um bem referencial de uma religião afro-brasileira – o candomblé - em contraposição aos inúmeros tombamentos de igrejas católicas (VAZ, 2014, p. 36-37).

Outro evento emblemático na trajetória do patrimônio brasileiro nas últimas décadas do século XX foi o tombamento da Serra da Barriga, local que teria sediado o quilombo dos Palmares. A justificativa para tal processo consistia na importância atribuída ao local por ter sido considerado o maior assentamento de escravos foragidos da América Latina. O processo de seu tombamento foi iniciado no ano de 1982, porém teve sua inscrição no livro de tombo do IPHAN apenas no ano de 1986. Sobre este tema, o Dossiê do IPHAN elaborado para a candidatura da Serra da Barriga como patrimônio do Mercosul, acentua que:

[...] o reconhecimento e a valorização da Serra da Barriga como patrimônio cultural, no ano de 1986, representaram um importante passo do governo brasileiro quanto ao estabelecimento de políticas públicas afirmativas e de fortalecimento das referências culturais negras e afro-brasileiras na construção identitária do país (IPHAN, 2017, p. 12).

É necessário, portanto, considerar o contexto e a articulação dos atores envolvidos no processo de reconhecimento e proteção do referido local. Intelectuais, especialistas, políticos, membros da sociedade civil e, de modo especial, ativistas do movimento negro reivindicavam o reconhecimento da cultura africana e afrodescendente, assim como, uma releitura de sua história e de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Em sua pesquisa para tese de doutorado, Rosa Correia (2016) constata que as mobilizações (iniciadas ainda na década de 1970) em prol do tombamento da Serra da Barriga ocorriam em

contexto marcado por uma “ressemantização do patrimônio cultural no Brasil, interpretado como uma categoria histórica e socialmente constituída, e da ressignificação da participação do negro na História do Brasil” (CORREIA, 2016, p. 138). Em momento anterior, a autora fez o seguinte esclarecimento:

No final da década de 70, Olympio Serra, ativista e pesquisador negro, juntamente com diversas entidades civis, iniciou uma campanha pela preservação e tombamento da Serra da Barriga. O objetivo da campanha era a incorporação do sujeito negro na história oficial da nação como base em um ideário de igualdade social e racial, de conquista dos direitos sociais dos negros e de identidade pluriétnica e multicultural da nação brasileira. Nesta mesma época os órgãos responsáveis pela administração do patrimônio sofreram transformações quanto às políticas preservacionistas e culturais, durante muito tempo voltadas à preservação e à recuperação de bens arquitetônicos e outras expressões materiais representantes da etnia branca.

Nota-se, portanto, que a inclusão desses bens culturais no quadro do patrimônio nacional evidencia uma acentuada ruptura nas reflexões sobre o tema. Dito com outras palavras, representa uma atitude política que repercutirá nos discursos e práticas relacionados ao patrimônio cultural, alcançando, inclusive, as discussões deliberadas na construção do texto constitucional homologado em 1988. Segundo Ana Cristina Paiva (2013):

As especificidades dessa categoria de bem exigiu dos técnicos e conselheiros envolvidos no processo uma dose extra de sensibilidade, alterando, substancialmente, o tratamento dispensado aos bens culturais de origem popular; o que pode ser percebido na qualidade dos pareceres e estudos elaborados sobre o tema, assim como na consideração de questões, como *demanda comunitária* e *representação social*, presentes nas discussões sobre as políticas públicas de patrimônio no Brasil (PAIVA, 2013, p. 99-100).

Observa-se, assim, que a noção de patrimônio amplia sua abrangência, supera paulatinamente o mero domínio material ligado, de forma restrita, aos valores históricos, artísticos e eruditos os quais, ao longo do século XX, foram preponderantes. Contempla-se, a partir de então, bens culturais e manifestações que têm significados simbólicos para os diversos segmentos sociais e culturais. Em outros termos, passam a constituir o rol do patrimônio cultural elementos sobre os quais os indivíduos atribuem sentido e valor. Surge então, a compreensão de patrimônio enquanto “referência cultural”. Sobre essa categoria Fonseca (2006) ressalta que:

A noção de referência cultural, entre outras, foi incorporada por esses agentes a seu discurso, como um dos emblemas de sua proposta. Pouco explorada enquanto conceito, tornou-se porém a marca de uma postura inovadora em relação à noção de patrimônio histórico e artístico, na medida em que, naquele momento, remetia

primordialmente ao patrimônio cultural não consagrado. A noção de referência cultural, e as inúmeras experiências que, em seu nome, foram realizadas, serviram de base (...) para a definição de patrimônio cultural expressa no artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que alarga o conceito ao falar de bens culturais de natureza material e *imaterial*. (FONSECA, 2006, p. 86)

Esse alargamento conceitual sobre a construção do patrimônio cultural, segundo Pieroni (2018, p. 33), “se articula a uma significativa emergência de movimentos sociais por direitos civis e culturais observadas neste período da história do país”. Uma noção mais ampla e plural do conceito de patrimônio cultural é sedimentada no texto da Constituição Federal do Brasil de 1988, conhecida como a “Constituição cidadã”, que em seu artigo 215, firma o compromisso do Estado na garantia, juntamente com a sociedade, da proteção do patrimônio cultural brasileiro, não restringindo tal preocupação aos bens de natureza material:

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

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

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

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II - produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV - democratização do acesso aos bens de cultura;
- V - valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL,1988)

A ampliação da compreensão de patrimônio cultural é manifestada de modo mais evidente no artigo 216, seção II – DA CULTURA, o qual assegura que:

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

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL,1988)

Com base nesta definição conceitual de patrimônio cultural, podemos perceber que há uma preocupação em incluir, nessa concepção, os mais variados elementos

representativos dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade brasileira. Conforme Paim (2010) passa-se a considerar a multiplicidade de identidades que compõe o “povo brasileiro”, não mais se limitando a contemplar uma exclusiva e homogênea identidade cultural. Concordando com esse ponto de vista, Ulpiano Meneses (2012) destaca que, ao considerar o patrimônio como referência de distintos grupos sociais, a Constituição aponta para uma mudança de paradigma referente ao patrimônio brasileiro.

No plano internacional, ressaltamos também a importância da Convenção Geral da UNESCO de 1989 que, como resposta às reivindicações de grupos sociais até então excluídos do campo do patrimônio, trazia no cerne de suas preocupações a necessidade de salvaguardar as culturas tradicionais, conforme afirma Nogueira (2008) que:

Recomendava-se aos países membros a identificação, a difusão e a proteção, a salvaguarda, a conservação, a difusão e a proteção da cultura tradicional e popular, por meio de registros, inventários, suporte econômico, introdução do seu conhecimento no sistema educativo, documentação e proteção à propriedade intelectual dos grupos detentores de conhecimento tradicionais. (NOGUEIRA, 2008, p. 323)

Outro documento que julgamos de considerável relevância é a “Carta de Fortaleza” (1997). Este documento é produto de um seminário que contou com a participação de diferentes profissionais e pesquisadores, inclusive representante da UNESCO. Dentre suas observações, recomendava que a preservação do patrimônio cultural fosse “abordada de maneira global, buscando valorizar as formas de produção simbólica e cognitiva”; que “fosse constituindo um banco de dados” relativo aos bens culturais passíveis de proteção. “O documento ainda salientava a relevância do desenvolvimento de um Programa Nacional de Educação Patrimonial com vistas a ampliar as atenções em relação ao patrimônio cultural brasileiro” (PELEGRINI, 2009, p. 23).

No Brasil, o trabalho com o patrimônio cultural numa perspectiva pedagógica, articulado ao ensino de história, tem elevado o interesse de pesquisadores e professores de história. O debate em torno desta questão tem se intensificado nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Segundo Nascimento (2013):

No Brasil, tal concepção foi adotada pelos historiadores somente no final do século XX, no processo de redemocratização política. Já a primeira década do século XXI foi marcada pela grande inserção de historiadores no campo do patrimônio, ampliando as possibilidades na reconstrução do passado histórico. (NASCIMENTO, 2013, p. 23)

Percebemos, então, que as discussões em torno do tema patrimônio contemplam outras direções para além da questão material. Tal tendência é firmada no ano de 2003 em convenção da UNESCO através da carta patrimonial conhecida como “Convenção para a salvaguarda do patrimonial cultural imaterial”. Neste documento, propôs-se o “reconhecimento do patrimônio cultural imaterial como práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas, com os respectivos instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes eram associados” (PELEGRINI, 2009, p. 22).

Nessa perspectiva, Neves (2003) constata que houve uma ampliação da compreensão de patrimônio tal como ocorre com o conceito de cultura que, seguindo a concepção antropológica de cultura, deixa de está restrito à concepção erudita e passa contemplar as diferentes produções humanas, inclusive das camadas subalternas. Segundo a pesquisadora:

[...] o conceito de patrimônio histórico e artístico foi paulatinamente sendo substituído pelo conceito mais amplo de patrimônio cultural, respondendo às demandas de setores significativos da sociedade brasileira e, ainda consoante com a concepção antropológica de cultura (NEVES, 2003, p. 56).

A política voltada à questão do trato e da preservação do patrimônio cultural brasileiro passa por outra mudança significativa com a publicação do Decreto 3.551 de 04 de agosto de 2000. A relevância de tal decreto consiste no reconhecimento dos bens culturais de natureza imaterial. A partir de então, também “passam a ser reconhecidos legalmente como patrimônio do povo brasileiro as ações, saberes e fazeres que não podem ser expressos de forma material” (PAIM, 2010, p. 94).

São notórios os impactos do referido decreto para o debate sobre o entendimento do patrimônio brasileiro na virada do século XX para o século XXI. Ao mesmo tempo, promove uma série de alterações nas práticas preservacionistas à medida que institui outras formas de proteção dos bens patrimoniais. Tratando de tais alterações, Abreu e Chagas (2003) evidenciam que:

Com a aprovação do Decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000 que instituiu o inventário e o registro denominado “patrimônio cultura imaterial ou intangível”, descortinou-se um panorama que alterou radicalmente a correlação de forças até então vigentes. Se durante décadas predominou um tipo de atuação *preservacionista*, voltada prioritariamente para o tombamento dos chamados bens de pedra e cal – igrejas, fortes, pontes, chafarizes, prédios, e conjuntos urbanos representativos de estilos arquitetônicos específicos(...) (ABREU; CHAGAS. 2003, p. 13).

O decreto nº 3.551/2000, que instituiu o registro dos bens imateriais e criou Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, segundo Amaral (2015) fundamenta-se, juridicamente, na Constituição Federal de 1988, isto é, institucionaliza um preceito constitucional. Além disso, impulsionou um processo mais intenso de rupturas na compreensão sobre patrimônio cultural no Brasil, passando a contemplar os diversos bens culturais produtos do engenho humano, assim como possibilitou a emergência de grupos sociais que, ao longo das políticas patrimoniais, foram invisibilizados, conforme consta em seu art.1º:

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (BRASIL, 2000).

Segundo Lévi-Straus (2001), o decreto representa a atitude relevante adotada pelo Brasil para o processo de reconfiguração das políticas relacionadas ao patrimônio cultural que, até aquele momento, configurava como um espaço permeado por interesses e elementos representativo de grupos hegemônicos. Dessa maneira, a norma federal evidencia a necessidade de proteger, registrar e promover a transmissão dos bens culturais ligados, em especial, às camadas sociais historicamente desfavorecidas. Assim, de acordo com Lévi-Straus (2001):

O decreto propõe, sobretudo, uma solução inovadora do problema que parecia a priori insuperável, de integrar, em um mesmo dispositivo, a prodigiosa diversidade e a infinidade de aspectos das inúmeras criações culturais reunidas na denominação genérica e cômoda, mas certamente simplificadora, de patrimônio imaterial. Ao instituir já pelo menos os quatro primeiros livros de registro distintos, um para os saberes e fazeres cotidianos das comunidades, o outro, para as celebrações, rituais, festas e outras práticas desse tipo da vida social; o terceiro, para as formas de expressão literárias, musicais, plásticas e cênicas; e o quarto, para os mercados, feiras, santuários e, de modo geral, todos os lugares onde se desenvolvem práticas culturais coletivas; (LEVI-STRAUSS, 2001, p. 31)

A edição do Decreto necessita ser compreendida como resultado de demandas sociais e culturais que, naquele contexto, reivindicavam reconhecimento de suas lutas e de sua

participação na construção da história e da sociedade brasileira. Desse modo, altera-se consideravelmente a política patrimonial brasileira. Além de ampliar o leque dos bens patrimoniais, este documento criou instrumentos de proteção das manifestações culturais, uma vez que o tombamento já correspondia aos desafios de proteger os múltiplos e dinâmicos bens patrimoniais. Pierone (2018) lembra que:

Criada a partir do Decreto Presidencial 3.551 no ano de 2000, a Política de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial tornou legal, do ponto de vista jurídico, e institucionalizou diversas discussões que reivindicavam a inclusão de práticas, saberes e expressões vivas do cotidiano – muitas vezes ligadas à chamada “cultura popular” ou “tradicional” – na pauta da preservação do patrimônio cultural no Brasil. Assim, a promoção e proteção da diversidade cultural brasileira, após diversos anos de debate, tornaram-se objeto da política federal de preservação do patrimônio cultural, o que foi considerado uma árdua conquista de vários setores dentro e fora do IPHAN (PIERONE, 2018, p. 12).

Embora o texto constitucional tenha inserido as manifestações culturais, isto é, os bens imateriais ou intangíveis no rol na seara do patrimônio cultural brasileiro, é com o Decreto 3.551/2000 que serão sentidos os efeitos práticos e transformações no entendimento, na proteção e difusão sobre o tema numa perspectiva democrática. Dessa maneira, a acepção de patrimônio cultural não se restringe a sua face material, elitista e como algo imposto sem diálogo com os diferentes segmentos sociais.

A iniciativa brasileira sobre reconhecimento, valorização e difusão do patrimônio cultural evidencia um processo de antecipação do país frente às ações perfilhadas na esfera internacional, ao mesmo tempo em que indica semelhanças e diálogo com outros contextos e organismos. Dentre esses organismos, destaca-se a UNESCO que, no ano de 2003 por ocasião de sua 32ª sessão ocorrida em Paris, realizou a “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”. Na referida convenção, foi manifestada a importância das manifestações culturais tradicionais dos diferentes grupos humanos, conforme se verifica em seu artigo 1º:

Artigo 1: Finalidades da Convenção

A presente Convenção tem as seguintes finalidades:

- a) a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial;
- b) o respeito ao patrimônio cultural imaterial das comunidades, grupos e indivíduos envolvidos;
- c) a conscientização no plano local, nacional e internacional da importância do patrimônio cultural imaterial e de seu reconhecimento recíproco;
- d) a cooperação e a assistência internacionais. (UNESCO, 2003)

A Carta Patrimonial para salvaguarda do patrimônio imaterial, além de manifestar a importância dos bens culturais intangíveis no plano internacional, ao expressar o conceito

sobre bens imateriais, confere um entendimento de patrimônio cultural numa perspectiva mais ampla e plural:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto 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 cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003).

Ao associar as propostas presente nas normas acima mencionadas (Decreto 3.551/2000 e Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial), é possível identificar uma significativa reconfiguração na acepção do patrimônio cultural, o qual passa a ser compreendido como algo construído social e historicamente, contemplando as diferentes manifestações culturais produzidas pelos diversos grupos humanos e que lhes conferem elementos identitários. Segundo Neves (2003):

No conceito amplo de patrimônio cultural estão presentes as esferas da natureza, o meio ambiente natural onde o homem habita e transforma para sobreviver e realizar suas necessidades materiais e simbólicas, o conhecimento, as habilidades; o saber fazer humano, necessário para a construção da existência em toda a sua plenitude, e os chamados bens culturais propriamente ditos, que são os produtos da ação do homem na natureza (NEVES, 2003, p. 51).

Deste modo, portanto, as transformações acima referidas, somadas às reivindicações dos diferentes grupos sociais que constituem a sociedade brasileira, foram essenciais no processo de dilatação do conceito de patrimônio cultural. Delineia-se uma perspectiva patrimonial múltipla, plural e democrática, possibilitando a superação de uma concepção tradicional em que se considerava patrimônio apenas elementos da cultura material representativos de grupos sociais de elite em detrimento de outros bens culturais dos distintos estratos sociais.

Assim, inserem-se no rol do conceito de patrimônio cultural as diversas expressões, manifestações culturais e bens de natureza tangível e intangível que consistem em referência para diferentes identidades culturais existentes dos diversos grupos sociais do Brasil.

2.3 PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM PROL DA DECOLONIALIDADE DO SABER

A partir desse momento abordaremos a questão do ensino de história e as diversas transformações pelas quais o mesmo vem sendo submetido nessas últimas décadas no Brasil. A intenção não é realizar uma abordagem exaustiva de todo o percurso dessas mudanças, muito menos se restringir à análise de todos os documentos curriculares construídos nesse período. O objetivo, neste espaço, é apresentar de forma pontual como o ensino de história vem sendo reconfigurado buscando atender a diversas demandas sociais, históricas e culturais, além de contemplar sujeitos históricos que ao longo do tempo foram silenciados nos discursos e práticas de ensino.

Pesquisas realizadas sobre o tema constataam que as transformações que se intensificaram na passagem do século XX para o século XXI, ofereceram ‘novos’ (ou outros) desafios ao ensino de história. A partir de então, se faz necessário pensar e fazer um ensino dinâmico, marcado pela flexibilidade de abordagens, práticas, metodologias, objetos de estudo e linguagens.

O ensino de história deve ser compreendido com um processo de construção e mobilização de saberes, tomando como ponto de partida o contexto em que atuam os sujeitos envolvidos, isto é, professores(as) e alunos(as). Dito de outra forma, para que possa tornar-se uma aprendizagem significativa e reflexiva para estes sujeitos, a problemática proposta nesse processo deve contemplar as questões e experiências com que tais sujeitos se deparam/vivenciam no dia a dia. Com asseguram Schimidt e Cainelli (2004):

No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes (...) (SCHIMIDT; CAINELLI. 2004, p. 52).

Para atender às questões que se impõem no contexto contemporâneo, o ensino de história precisa configurar-se enquanto espaço de reflexão, inquietação e crítica. É necessário problematizar o que se ensina, bem como a abordagem sobre o que se ensina. Torna-se imprescindível tensionar um processo de rupturas com os paradigmas de ensino os quais privilegiaram temas, sujeito e contextos relacionados à colonialidade.

O ensino de história constitui-se num espaço de reflexão comprometido com os elementos que possibilitam o exercício da cidadania. Porém, no decorrer do tempo foi predominante a influência do pensamento europeu na configuração dos currículos e no ensino de história. Tal fato, de acordo com diversos teóricos, expressa os resquícios de um processo de colonização imposto pelas nações europeias aos países latino-americanos. Tal dominação é conceituada como colonialismo, termo sobre o qual Dias (*et al.*, 2019) faz o seguinte esclarecimento:

O colonialismo pode, então, ser entendido, de forma mais simples, como uma relação político-econômica na qual uma nação constitui-se como império, exercendo poder e dominação em relação à outra, denominada colônia. Mas é também uma dominação epistemológica, uma relação profundamente desigual de saber-poder (...). (DIAS, *et al.*, 2019, p. 111)

Com o advento do colonialismo surge a colonialidade, um processo complexo que traz uma proposta de perpetuação dos elementos coloniais. Sua existência não se limita às relações econômicas e políticas, isto é, às práticas de exploração impostas pelas potências europeias sobre as regiões colonizadas, conforme destaca Amaral (2015) ao pontuar algumas das diferenças entre ambos:

Enquanto o colonialismo denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolvem também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade. (AMARAL, 2015, p. 18)

A colonialidade não se exaure com o processo de independência, por exemplo, das nações latino-americanas. Neste caso, portanto, percebe-se um processo de sobrevivência ao colonialismo. Torna-se então, um projeto de dominação cultural ancorado no discurso de modernidade e de hierarquização das culturas, segundo acentuam Pinto e Mignolo (2015, p. 383):

Do mesmo modo, colonialidade ou colonialidade do poder transcende a mera noção de colonialismo para referir-se ao conjunto de princípios baseados nos quais a narrativa salvação e triunfalista de renascimento e modernidade foi construída justificando expropriação, exploração e toda sorte de violência em nome de uma salvação cristã ou de um renascimento e progresso seculares. Colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais. (PINTO; MIGNOLO, 2015, P.383)

A colonialidade estabelece um processo de dominação que não se restringe as dimensões políticas e econômicas. Este domínio estende-se também à dimensão epistemológica, ou seja, atua e influencia na produção de determinados saberes sobre outros povos, culturas e contextos. Percebe-se, assim, que como resultado do colonialismo surge a colonialidade do saber. Essa face da colonialidade tem promovido um processo de epistemicídio, isto é, silenciamentos e subalternização das culturas e povos nativos. Ao debruçar-se sobre esse conceito, Santos (2009, p. 52), destaca que “Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçadas”.

Conforme aponta Ballestrin (2013, p. 100), “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade”. De modo mais específico, a colonialidade do saber promoveu um movimento em que grupos culturais, bem como, seus saberes, crenças, modos de viver, entre outros elementos, foram sendo subalternizados, marginalizados, silenciados à medida em que se elaborou e propagou um conjunto de conhecimentos marcado pela ótica da modernidade eurocêntrica, sendo difundidos como epistemologias universais.

Para se compreender a racionalidade moderna, é fundamental entender a configuração e produção epistemológica que caracteriza a colonialidade, assim como as implicações do projeto de dominação eurocêntrico. De tal modo, Maldonado-Torres (2007) ressalta o caráter complexo da colonialidade:

La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129-130).

A colonialidade do poder e epistêmica, por sua vez, operam sobre a formação e caracterização das subjetividades, aqui compreendida como colonialidade do ser. Essa dimensão da colonialidade, de base eurocêntrica, fomenta uma negação sistemática dos “outros”, isto é, dos povos colonizados, de suas subjetividades, de sua cultura e de sua história, conforme Oliveira e Candau (2010) explicitam:

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22).

Essa face da colonialidade expressa a violência com que se desenrolou todo o processo de subalternização a que foram submetidos os povos colonizados dentro do projeto de dominação da modernidade. Segundo Botelho (2013, p. 216), isso evidencia a hierarquização social e do poder imposta pela modernidade e suas implicações na formação das subjetividades, “pois a colonialidade é também um modo especificamente moderno de construção da subjetividade e de relações intersubjetivas baseadas na diferenciação e exclusão”.

A racionalidade moderna, portanto, foi gestada num conjunto de relações de poder as quais permearam as esferas políticas, econômicas, sociais, culturais, incluindo ainda o campo das subjetividades dos sujeitos envolvidos: colonizadores e povos colonizados. Nesse processo, é possível perceber que à medida que pensamento europeu promovia sua autoafirmação, produzia também o silenciamento e a negação dos povos subalternizados. O discurso de superioridade moderno/colonial, nesse caso, produz relações assimétricas e implicam sobre as subjetividades mesmo após o fim do período colonial. A esse processo, Streva (2016) atribui a responsabilidade de:

[...] relacionar o colonialismo à não existência do “outro”, que passa a ser submetido a uma negação sistemática e a uma sobredeterminação constante de sua essência e do seu ser. Conforme aponta Fanon, tanto a inferiorização quanto o sentimento de superioridade são construções socioculturais impostas na colonização – e não essências humanas –, que passam a fazer parte da colonialidade do ser mantida após o período colonial (STREVA, 2016, p. 34-35).

Diante deste quadro, fortemente marcado por elementos de ordem eurocêntrica, surgem reflexões que colocam em crise o pensamento hegemônico eurocêntrico. Nesse contexto, emerge a necessidade de serem produzidas rupturas epistêmicas, isto é, ações que possibilitem a decolonialidade do poder, do saber e do ser.

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Além de ser compreendida como uma necessidade, a colonialidade consiste numa fecunda possibilidade de fazer emergir epistemologias historicamente silenciadas, sujeitos sistematicamente subalternizados. Segundo Pinto e Mignolo (2015, p. 384), decolonialidade expressa-se nos “esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação ocidental”. Desse modo,

[...] o conceito de colonialidade e a proposta decolonial têm aberto a possibilidade de reconstrução de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e conhecimentos subalternizados pela ideia de totalidade definida pela racionalidade moderna. A grande questão, porém, a ser colocada é sobre a possibilidade de rompimento com a lógica da colonialidade sem, contudo, abandonar as contribuições do pensamento crítico eurodescendente (AMARAL, 2015, p. 20).

Nas últimas décadas, são notórios os questionamentos sobre os paradigmas de conhecimento predominantes, os quais colocam no centro dos discursos e epistemologias o ponto de vista europeu, colonizador, patriarcal, aristocráticos em detrimento dos diferentes povos da América, que por séculos foram subjugados, e suas mais complexas formas de organização social, política e cultural. A problematização consiste no fato de que esses conhecimentos hegemônicos, historicamente, têm hierarquizado povos e culturas, conforme salienta Oliveira (2017):

Aliado às concepções de progresso, modernização, crescimento, produtividade, consumo, o desenvolvimento como norma hierarquiza povos e saberes. Os que estão fora dessa ordem são tratados como ultrapassados, improdutivos, subdesenvolvidos. O desenvolvimentismo é uma expressão da ordem euro-ocidental, que impõe suas prioridades culturais, com a pretensão de civilizar os outros povos, quando na realidade destrói e rouba sua humanidade, diversidade e identidade. (OLIVEIRA, 2017, p. 15)

Buscando promover rupturas epistemológicas, um grupo de pesquisadores latino-americanos, a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, vem realizando uma série de encontros e trabalhos acadêmicos com o intuito de reconfigurar, deslocar os paradigmas epistemológicos até então predominantes, fomentando uma desvinculação epistêmica (AMARAL, 2015) do pensamento hegemônico e de base essencialmente eurodescendente. Esses esforços têm ampliado as investigações em torno da decolonialidade, a qual está relacionada com:

O surgimento de estudos que questionam os paradigmas hegemônicos responde à necessidade de rever, problematizar e questionar um conjunto de conceitos definidos pela racionalidade moderna, como o discurso da história, da nação, da cultura, das identidades e do conhecimento que, como "discursos de verdade", inevitavelmente

levam ao silenciamento, invisibilidade, subestimação ou subordinação de todo o conhecimento diverso deste paradigma e seus/suas produtores/as (AMARAL, 2015, p. 21).

A decolonialidade, segundo Cunha (2018), constitui-se enquanto instrumento social, político e epistemológico, que se intensifica nos debates do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade e que almeja combater e superar a racionalidade dominante que, de forma perversa e desigual, buscar expandir seu domínio mundial. Diante de tal situação, Mignolo (2014), propõe que:

La decolonialidad requiere desobediencia epistémica, porque el pensamiento fronterizo es por definición pensar en exterioridad, en los espacios y tiempos que la autonarrativa de la modernidad inventó como su exterior para legitimar su propia lógica de colonialidad. (MIGNOLO, 2014, p. 43)

A decolonialidade consiste em produzir outros olhares e outros dizeres sobre a história até então difundida e estruturada nos pressupostos e padrões eurocêntricos. Para tanto, desobediência epistêmica figura como uma proposta de resistência aos discursos e conhecimentos hegemônicos. Torna-se uma oportunidade de conhecimentos dos diferentes grupos nativos que já habitavam o continente americano bem antes da chegada dos invasores europeus, assim como os grupos africanos foram trazidos para a América e submetidos a um processo de escravidão. Dessa forma, conforme Costa e Grosfoguel (2016) afirmam, o que melhor caracteriza a decolonialidade, é:

[...] é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. A dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos. É isso que indica o artigo de Enrique Dussel neste dossiê, um convite para ir além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus ou europeizados que produzem a invisibilidade de outras experiências histórico sociais de sujeitos subordinados às codificações de gênero, sexualidade e raça (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 21).

Ao pensar no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental o empenho em desconstruir e romper com o modelo de pensamento europeu, o qual prioriza e difunde uma identidade homogênea, presente em grande parte dos currículos escolares e que, muitas vezes sendo apresentada como forma única de explicação da realidade. Conforme argumentam Pereira e Paim (2018), pensar e fazer um ensino de história numa perspectiva contra-hegemônica, torna-se uma alternativa possível e necessária assumindo uma postura ética e política no processo de produção e ensino dos saberes históricos.

O objetivo é problematizar a matriz eurocêntrica que constitui o nosso modo de pensar a temporalidade histórica e redefinir a maneira como inserimos (ao desconstituir tanto a história quadripartite, quanto o evolucionismo e a linearidade que tem sido basilares nas organizações curriculares de História) uma abertura a novas temporalidades que possam aglutinar maneiras diversas de pensar e experienciar o tempo (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 02).

No presente trabalho vislumbramos fazer uma articulação do patrimônio com o ensino de história. Ao nosso ver, as reflexões sobre o patrimônio cultural e sua presença no processo de ensino e aprendizagem tornam-se um espaço propício para problematizações das epistemologias de base eurocêntrica até então predominantes. Entendendo o patrimônio como um campo complexo marcado por disputas e relações de poder, Souza (2018) constata que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm se debruçado sobre essa esfera do saber:

São muitas as áreas e os agentes mobilizados nessa expansão extraordinária de sentidos sobre o patrimônio; expansão essa atravessada por interesses que conduzem e são conduzidos por modos de ser, fazer e ver o mundo: o termo evoca as disputas disciplinares e institucionais, os discursos negociados ou suplantados que reivindicam o poder – ou até mesmo a exclusividade – de definir e atuar sobre bens culturais nomeados como patrimônio de coletividades (SOUZA, 2018, p. 14).

Nessa perspectiva, nota-se que nas últimas décadas do século XX e início do século XXI um movimento de multiplicação de pesquisas que tratam sobre o patrimônio cultural. Com certa frequência o patrimônio cultural figura no cerne de investigações historiográficas, ao mesmo tempo em que é abordado como possibilidade, como campo fértil para o processo de ensino e aprendizagem em história. Ao refletir sobre as possibilidades e contribuições do patrimônio cultural no processo de construção e ensino dos saberes históricos, Matozzi (2008) destaca que:

[...] o patrimônio contribui potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio. Este pode ser o resultado de uma relação recorrente com ampla e variada gama de bens patrimoniais e de instituições que os tutelam e estudam (MATOZZI, 2008, p. 149).

Cabe ressaltar, porém, que o trabalho de inserção do patrimônio cultural no ensino de história passa a considerá-lo numa perspectiva ampla. Significa afirmar que, busca-se superar a concepção tradicional tanto de patrimônio como de ensino, isto é, para além da

concepção reprodutivista. Almeja-se, assim, compreendê-los dentro de um processo dinâmico de construção do conhecimento.

Por este ângulo, ao destacar as possibilidades pedagógicas do patrimônio cultural, Gil e Trindade (2014) salientam que:

Atualmente, continuamos afirmando sua dimensão pedagógica, porém, em uma perspectiva que considera a ampliação do que se compreende como bens patrimoniais e a educação como formação, a partir da vontade, da tensão, do espanto e do desejo. O que pensamos sobre pedagogia do patrimônio não é, portanto, mera reprodução, mas um fazer que nunca fica pronto, um espanto e uma admiração que conduzem à criação. (GIL; TRINDADE, 2014, p. 8)

Percebe-se, assim, que o patrimônio cultural compreendido como matéria-prima para o ensino de história, constitui-se em um tema promissor, munido de possibilidades educativas para a construção do conhecimento histórico escolar, bem como, despertando para a percepção dos múltiplos sentidos da história e da diversidade de sujeitos históricos.

Sobre o aspecto acima mencionado, Maria Stephanou (2014, p. 11) enfatiza que “uma mirada às práticas educativas nesse campo, em especial àquelas envolvendo o patrimônio, em sua acepção mais alargada, pode oferecer pistas preciosas” aos que se interessam pela produção do conhecimento e ensino de história. E acrescenta:

O patrimônio, (re)conhecido em sentido lato e em sentido estrito, é concebido não apenas como patrimônio edificado, mas como produção histórico-cultural, tangível e intangível, (...) Essa noção põe em destaque múltiplos sentido à História. É possível percebê-la nas materialidades, nos ambientes, nas paisagens naturais, nos gestos e fazeres, (...) Interpretá-la de modo a compreender a produção, ou mesmo, o sentido histórico de nossa existência, ou de como vimos nos constituindo no que somos, legando às novas gerações traços de nossas intervenções no mundo (STEPHANOU, 2007, p. 12).

Neste sentido, o trabalho com o patrimônio cultural e sua inserção no currículo escolar deve pautar-se, sobretudo, no compromisso do respeito e da valorização das diferentes identidades culturais. A partir desse entendimento, o patrimônio cultural é inserido na legislação educacional brasileira na década de 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam, em seus objetivos gerais para o ensino fundamental, a necessidade de se “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”. Além disso, dentro do tema “Pluralidade Cultural”, estabelecem dentre seus objetivos:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1998, p. 7).

Com perspectiva semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017, em diferentes pontos do seu texto, expressa a relevância de uma abordagem plural sobre o patrimônio cultural dentro do processo de desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento. Assim, confere importância às ações que se propõem em:

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BNCC, 2017, p. 211).

No mesmo documento, no espaço destinado à apresentação das competências e habilidades que se espera desenvolver nessa etapa da Educação Básica, é manifestada a possibilidade de se trabalhar o patrimônio cultural local dentro de uma perspectiva problematizadora e crítica. Desse modo, propõe desenvolver a habilidade de “Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados” (BNCC, 2017, p. 411).

Por outro lado, no entanto, a historiadora Carmem Gil nos adverte para o fato de que “embora os documentos oficiais recomendem o tema do patrimônio cultural, a memória aparece como algo a ser valorizado e não algo a ser debatido e problematizado” (2014, p. 44). Dessa maneira, pode-se comprometer a construção do conhecimento histórico, apresentando a história como algo pronto e acabado, ao mesmo tempo em que pode priorizar a memória de grupos dominantes em detrimento dos estratos subalternos.

Neste entendimento, contribuindo com a discussão sobre patrimônio, memória e ensino de história Bittencourt (2004, p. 277-278) reafirma a:

[...] a necessidade de refletir sobre o que tem sido constituído como memória social, como patrimônio da sociedade, e indagar se o resgate da memória de todos os setores e classe sociais tem se efetivado. (...) cabe questionar qual memória tem sido esquecida e como resgatar um passado que possa contribuir para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem sido negadas o “direito à memória”. (BITTENCOURT, 2004, P. 277-278)

Inserir o patrimônio cultural no currículo escolar significativa compreendê-lo como uma das linguagens disponíveis ao ensino de história, e remete-nos à responsabilidade

com o exercício da cidadania. Dessa maneira, torna-se imprescindível que a noção de patrimônio desenvolvida contemple as diferentes trajetórias e produções culturais dos diversos grupos sociais. Nesse entendimento Paim e Guimarães (2014) evidenciam que:

O patrimônio pode ser abordado como um dos elementos fundantes da constituição de identidades, do sentido de pertencimento dos sujeitos. (...) faz-se necessário construir possibilidades de educar para o patrimônio, ou seja, para que todos conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens culturais. (PAIM; GUIMARÃES, 2014, p. 96)

A abordagem do patrimônio no ensino de história propicia, também, a inserção da história “local” no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o estudo, a análise e o contato dos alunos com os bens culturais e lugares de memória se constituem num terreno bastante fértil para a efetivação de práticas educativas. Além disso, possibilita a reflexão, a problematização e o fortalecimento das identidades culturais locais.

A proposta de inclusão do patrimônio cultural no ensino de história, conforme Gil (2014, p. 47), busca promover um rompimento com:

[...] a tendência de identificar o patrimônio com lugares e objetos legitimados e reconhecidos institucionalmente. Memória e experiências cotidianas são colocadas em diálogo com o patrimônio consagrado. Busca-se um ensino em que a história que não seja terá estrangeira em relação ao contexto de vida do aluno, nem fique presa em questões identitárias, produzindo tanto estranhamento como identificações. (GIL, 2014, p. 47)

Por sua vez, ao refletir sobre os bens culturais e lugares de memória locais se faz necessário promover uma reflexão crítica sobre estes elementos buscando superar a cristalização de uma memória homogênea que privilegia a memória de grupos com predominância no poder. Sobre este aspecto, Bittencourt (2004, p. 279) afirma que pode acabar conduzindo os alunos “a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se a determinadas esferas de poder”.

Nesta perspectiva, Filgueira e Miranda (2012), ao destacar a importância de inserção do patrimônio cultural no currículo escolar, destacam que:

As ações educativas voltadas aos bens patrimoniais tangíveis e intangíveis de uma comunidade são condutas de ensino e aprendizagem de formação para a cidadania porque fortalecem os valores da alteridade, da solidariedade, do respeito a si e aos outros. É importante, pois, que elas possibilitem aos estudantes relacionar os diversos lugares de memória ao patrimônio cultural. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 72)

Deste modo, portanto, o patrimônio cultural trabalhado no processo de ensino e aprendizagem em história oferece variadas possibilidades para o enriquecimento do currículo escolar. Além disso, oportuniza aos alunos apropriarem-se dos lugares de memórias, das manifestações culturais e dos mais variados bens que constituem o patrimônio do lugar, do contexto imediato, no qual estão inseridos. Somando a estes aspectos, cabe mencionar, a abordagem do patrimônio cultural no currículo escolar e permite a construção de uma consciência crítica, relacionada com o exercício da cidadania, que valoriza e estabelece problematizações sobre as diferentes identidades culturais.

2.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: INSTRUMENTO DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES SABERES

A expressão Educação Patrimonial passou a figurar no cenário brasileiro a partir da década de 1980, estando assim cada vez mais familiar no meio acadêmico, assim como nos órgãos e instituições responsáveis pela identificação, preservação e promoção do patrimônio cultural brasileiro, segundo afirma Barroso (2010) a:

[...] educação patrimonial comparece no Brasil na década de 1980, mais precisamente em 1983, com a ação precursora do Museu Imperial de Petrópolis (...) a museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, articulou a realização do 1º Seminário de Educação Patrimonial no Brasil. A partir daí, em diferentes pontos e lugares, paulatinamente, sobretudo na passagem dos anos 1980 para 1990, uma conjuntura favorável despontou [...]. (BARROSO, 2010, p. 17)

Entretanto, seria equivocado afirmar que as ações relacionadas à educação patrimonial tenham surgido nesse período a partir do referido seminário de educação patrimonial realizado no ano de 1983. Ao lançar olhar sobre essa questão, Chagas (2013) discute o quanto é inconveniente estabelecer uma data específica para o advento da educação patrimonial no Brasil. Segundo o pesquisador, as ações com viés educativo voltadas para o patrimônio remontam ainda às práticas museológicas adotadas no século XIX. Desse modo:

[...] a tentativa para estabelecer um “marco zero” para a educação patrimonial, fixando uma data de nascimento (1983), uma cidade (Petrópolis), um museu e uma determinada maternidade ou paternidade, não tem respaldo no cotidiano dos praticantes da chamada “educação patrimonial”(...) a expressão em análise constitui um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular (CHAGAS, 2013, p. 05).

Em todo caso, somente nos anos finais da década de 1990 é que a educação patrimonial figura mais intensamente nos discursos e espaços de memória. Neste contexto, destaca-se o lançamento do “Guia básico de educação patrimonial”, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, publicado no ano de 1999.

Naquele contexto, a educação patrimonial foi compreendida e apresentada como metodologia de “alfabetização cultural”, processo que se dividia nas seguintes etapas: “Observação, Registro, Exploração e Apropriação” (HORTA *et al.*, 1999, p. 11). Por ser publicada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), instituição federal que lida com a preservação do patrimônio cultural do Brasil, tal publicação tornou-se referência para a efetivação de práticas preservacionista, assim como para sistematização do trabalho com o patrimônio numa perspectiva educativa.

Deste modo, com base nos fundamentos teóricos apresentados a partir do guia básico, a educação patrimonial pode ser conceituada de acordo com a seguinte compreensão:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento 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 (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 04).

Nesta perspectiva, a educação patrimonial restringia-se a transmitir conhecimentos sobre um patrimônio dado, pronto e consagrado, a partir dos quais seria efetivado o processo de alfabetização cultural. No entanto, pesquisas recentes têm problematizado essa concepção difundida pelo Guia Básico de Educação Patrimonial. Segundo Tolentino (2016), uma das principais problemáticas consiste no fato de que:

[...] a concepção de educação patrimonial adotada no referido Guia apresenta-se como instrutivista, isto é, a educação é considerada apenas como “transmissão de conhecimento”. Parte de um patrimônio cultural dado, fetichizado, e não concebe o patrimônio como uma construção e apropriação social, com seus consensos e conflitos. Nesse sentido, utiliza-se de conceitos controversos, como o de alfabetização cultural, que vai de encontro ao conceito antropológico de cultura. Ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura e colocamos uma cultura (a minha) como superior à outra (a do outro) (TOLENTINO, 2016, p. 40-41).

A proposta manifestada naquela publicação desconsidera a ideia de cultura e de patrimônio construídos socialmente pelos diferentes sujeitos históricos. Ao estabelecer que alguém precisa ser alfabetizado culturalmente, compactua com a ideia, bastante criticada, tanto historiografia contemporânea quanto no campo da antropologia, de uma hierarquia cultural. Dito de outro modo, estabelece a existência de uma pretensa superioridade cultural pertencente a grupos hegemônicos. Deste modo, a expressão “alfabetização cultural” acaba não reconhecendo que os grupos sociais sejam sujeitos de sua cultura. Por tais circunstâncias, Soares e Oosterbeek (2018) afirmam ser:

[...] necessário ter atenção ao se utilizar desta definição, uma vez que ela pode trazer em si a conotação de analfabetismo cultural. Assim, 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 (SOARES; OOSTERBEEK, 2018, p. 46).

De acordo com Scifoni (2015), essa problemática reforça a influência do Guia sobre as reflexões e pesquisas acerca do patrimônio cultural no Brasil. Além disso, evidencia uma certa percepção de educação caracterizada pelo intuito de ensinar e repassar determinados conhecimentos relacionados a grupos dominantes para os demais estratos sociais. Por isso, essa pesquisadora ao propor a possibilidade de se repensar o conceito de educação patrimonial, faz a seguinte observação:

Considerar que a Educação Patrimonial se circunscreve a “ensinar a população” reflete uma visão autoritária de educação, aquela que desconsidera os saberes locais e as relações estabelecidas, na passagem do tempo, entre os moradores do lugar e os patrimônios. Essa visão valoriza unicamente os conhecimentos técnicos científicos sobre os bens, mas ignora os significados e sentidos sociais atribuídos pelos moradores ao patrimônio, bem como menospreza a possibilidade de diálogo e de aprender com o outro (SCIFONI, 2015, p. 198).

Pensada numa perspectiva crítica, a educação patrimonial torna-se um instrumento de investigação e problematização da história humana a partir das reflexões estabelecidas sobre os bens culturais que constituem o patrimônio de uma sociedade, de um grupo ou de uma comunidade. Educação patrimonial, portanto, deve ser compreendida como um processo coletivo, como um conjunto complexo de práticas educativas, com perspectivas problematizadoras. Não se trata, portanto de um simples trabalho de transmissão de informações sobre os bens culturais (GIL; TRINDADE, 2014).

A educação patrimonial, segundo Florêncio (2015), deve ser compreendida como prática com potencialidade de articular os diferentes saberes inerentes aos diversos grupos e

sujeitos sociais. Em sua análise, se faz necessário superar a noção de mera difusão e transmissão de conhecimentos cumulados sobre os bens patrimoniais consagrados e impostos como patrimônio para a nação brasileira. É preciso considerá-la numa perspectiva de problematizar a elaboração das políticas patrimoniais no Brasil, bem como, o processo de seleção e definição dos bens que devem ou não constituir o patrimônio brasileiro. Portanto:

[...] é fundamental conceber a Educação Patrimonial em sua dimensão política, a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais. É preciso o enfrentamento do desafio de encarar a problemática de que, no Brasil, nem sempre a população se identifica ou se vê no conjunto do que é chamado de patrimônio cultural nacional (FLORENCIO, 2015, p. 23).

Em recente publicação do IPHAN, a qual estabeleceu os princípios e diretrizes conceituais para a educação patrimonial, evidencia-se uma noção mais ampliada e complexa sobre este conceito. Essa publicação demonstra uma mudança significativa no entendimento conceitual sobre educação patrimonial destacando, entre outros elementos, a noção de patrimônio como elementos construído, associado socialmente e a participação efetiva dos grupos sociais no processo de seleção da escolha de seu patrimônio. Desse modo, a referida publicação defende que:

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

É razoável afirmar que, diante de tais circunstâncias, as políticas voltadas às ações educativas atinentes ao patrimônio cultural devem pautar-se a partir de uma perspectiva política, marcada por disputas, relações de poder e interesses conflitantes no estabelecimento dos bens que têm significado para os diversos sujeitos e grupos sociais envolvidos. Por isso, Tolentino (2016) defende que, a educação patrimonial consiste em:

[...] fazer uma reflexão nesse sentido e não atuar de uma forma passiva em relação a um patrimônio fetichizado, que já vem pronto e determinado. É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse

processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos. (TOLENTINO, 2016, p. 44).

Ao assumir uma postura política, a educação patrimonial passa a consistir como possibilidade de questionamento e reflexão sobre os bens escolhidos pelo Estado para constituir o patrimônio nacional. Desencadeia-se, assim, um movimento de rupturas com processos monoidentitários (SILVA, 2015), os quais foram produzidos numa tessitura de uma pretensa identidade coletiva relacionada à nação. Dessa maneira, Scifoni (2015) constata fortes e assimétricas relações de poder nas políticas de patrimonialização do Brasil que, por sua vez, tendem a privilegiar bens de uma cultura elitista e colonial:

A coesão e uniformidade em um país de grande diversidade cultural são dadas, assim, pelos sujeitos ali representados, todos eles ligados às elites econômica, política, religiosa e militar. Neste conjunto, pode-se notar poucos bens de caráter mais popular, ligados às classes trabalhadoras, deixando claro que esta herança coletiva relega um papel apenas marginal e secundário àquilo que poderia simbolizar as classes populares, os camponeses, os operários, os trabalhadores em geral, sujeitos produtores da riqueza material (SCIFONI, 2015, p. 200).

Nesta perspectiva, conforme atestam Silva e Delgado (2014, p. 73), a educação patrimonial expressa uma de suas principais características que “é ser herdeira das concepções de Paulo Freire”, ou seja, permite que através do patrimônio seja possível levar os sujeitos envolvidos em suas ações a realizarem leituras crítica e problematizadoras sobre o mundo no qual estão inseridos, bem como, sobre elementos apresentados como referências para a construção de seus processos identitários.

Para tanto, é fundamental ressaltar o necessário compromisso da educação patrimonial com o reconhecimento da diversidade cultural existente em um país com trajetórias históricas e culturais tão diversas como o Brasil, por exemplo. Diante de tal demanda, é que são processadas mudanças nos pressupostos teóricos, nas práticas e políticas referentes no campo da educação patrimonial. Tais transformações, então, expressam a necessidade de se contemplar outros elementos culturais pertencentes a grupos sociais historicamente marginalizados, subalternizados, conforme Silva (2015) nos apresenta que:

[...] sua permanência na agenda das políticas para a cultura e para a escolarização depende das novas significações e novos objetivos sociais que os atores, individual e coletivamente, venham a depositar-lhe. Estão em curso, por certo, processos de “reenquadramento da memória”, em que negros, indígenas, mulheres e diversos outros coletivos vêm negociando o reconhecimento oficial de suas histórias e identidades e sua incorporação nas lógicas político-institucionais. Esse reenquadramento, tal como o enquadramento (POLLAK, 1989), depende da interpretação das memórias sociais como objeto de disputa e da capacidade dos

atores para sustentar sua legitimidade e suas múltiplas reivindicações (SILVA, 2015, p. 222).

Por este âmbito, a educação patrimonial enquanto instrumento pedagógico pelo e sobre o patrimônio cultural, oportuniza aos sujeitos (alunos, comunidade, pesquisadores (as), etc.) a possibilidade de construção de conhecimentos crítico sobre os bens culturais, bem como, uma melhor apropriação de sua herança cultural, contribuindo assim para a problematização e construção das diferentes identidades culturais, isto é, dos sentimentos de pertença a determinado lugar ou grupo social. Respaldando esse entendimento, Florêncio (2015) ressalta que a partir dessa compreensão:

[...] será possível a identificação e fortalecimento dos vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, o que pode potencializar a articulação de ações educativas de valorização e proteção do patrimônio cultural. É preciso, portanto, identificar e promover ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, contribuindo, dessa maneira, para a construção de mecanismos junto à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais. (FLORÊNCIO, 2015, p.25)

O que se propõe com a educação patrimonial, portanto, é contribuir para que os sujeitos conheçam, problematizem e reconstruam suas trajetórias histórica, da sua comunidade, da região e do país em que vivem. Ou seja, o intuito é leva-los a perceber as relações existentes entre o passado e as experiências vivenciadas no presente, possibilitando um melhor preparo de sua atuação no contexto contemporâneo, assim como na construção de um futuro.

Do ponto de vista do ensino de história, o patrimônio passa a ser percebido não apenas como testemunho da produção humana, ou como apenas registro de suas ações no tempo e das transformações delas decorrentes. Mas para o ensino de história, deve ser percebido como uma fonte histórica, como um documento que necessita ser analisado, indagado e compreendido criticamente, como nos lembra Bezerra (2016, p. 40):

A partir dessas mudanças conceituais sobre o patrimônio cultural, o ensino de História passa a percebê-lo como fonte e documento. Sendo um documento, ele não está isento de ser permeado por intencionalidades e subjetividades, levando-se em consideração que todo documento é passível de análise e interpretação, que podem ser criados dentro de uma necessidade política ou social. Como fonte, serve de “janela” para o ensino de História trabalhar o presente e “mergulhar” em um passado no qual se pode compreender os diversos discursos que compõem a sociedade em que os indivíduos estão inseridos. (BEZERRA, 2016, p. 2016)

Os bens culturais, neste sentido, apontados como recursos educacionais. Tomados como fonte primária, como ponto de partida para construção do conhecimento, permitem aos alunos ampliarem seus olhares e seus conhecimentos sobre a trajetória histórico-cultural de sua comunidade, do seu município e de seu país, além de refletirem, problematizarem e, até mesmo, se apropriarem de forma consciente, de seus bens culturais. Tal entendimento é compartilhado por Grunberg (2000), a qual afirma que:

Os bens culturais são o ponto de partida do qual se originam um sem-número de informações, conhecimento e enfoques. Eles servem como fonte primária de observação aberta à explanação. Neles se condensa um amplo leque de manifestações e relações humanas, tanto existidas como existentes. A proposta de utilizá-los como recursos educacionais, aplicando uma metodologia específica de trabalho, a qual chamamos educação patrimonial. (GRUNBERG, 2000, p. 167)

Constata-se, atualmente que, gradativamente a educação patrimonial tem ampliando seus domínios extrapolando as fronteiras dos espaços de memória (museus, memoriais, etc.) e ganhando espaço em diversas pesquisas acadêmicas. Além disso, é verificável que também essas práticas têm sido inseridas, ainda que de maneira tímida, no processo de ensino e aprendizagem da educação básica. Ao tratar dessa questão, Bittencourt (2004) confirma que:

A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de história têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conceito sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado. (BITTENCOURT, 2004, p. 277)

Entretanto, mesmo considerando o avanço da educação patrimonial no processo de ensino e aprendizagem, compreendemos que se faz necessário que a utilização de suas práticas sejam ampliadas e inseridas, de modo mais consistente, no cotidiano escolar. A respeito dessa questão, Braga (2011, p. 20) revela que:

[...] a educação patrimonial é um tema pouco frequente na atual agenda do ensino fundamental e médio brasileiro. Isso provavelmente é consequência de uma conjuntura histórica que originou de um modelo de política “pública” que prioriza a preservação de sítios urbanos, bens móveis e imóveis, obras de arte e, apenas mais recentemente, saberes, formas de expressão, lugares e celebrações ligados ao cotidiano da população, que coloca os bens culturais (em si) acima das referências das comunidades. (BRAGA, 2011, p. 20)

Ricardo Oriá Fernandes (1993) ao fazer suas considerações sobre a perspectiva pedagógica do patrimônio cultural salienta que, a Educação Patrimonial utilizando-se dos lugares e suportes da memória (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, etc.) no processo educativo, tem como propósito “desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens culturais” (FERNANDES, 1993, p. 273).

Dentre outras possibilidades educativas viabilizadas pela educação patrimonial, podemos destacar o fato da inserção da realidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem em história. Neste sentido, ao possibilitar de maneira concreta o contato dos alunos com os bens culturais do ambiente social em que vive propicia um enriquecimento do processo de construção dos saberes históricos. Assim, é possível que tanto o ensino como os conhecimentos construídos tenham mais significado para a vida dos alunos.

Podemos afirmar que ao efetivar ações educativas voltadas ao patrimônio cultural pertencente ao contexto em que os alunos estão inseridos, ou seja presente no cotidiano da comunidade na qual vivem, e sendo trabalhado numa perspectiva problematizadora, pode despertar-lhes para a reflexão, o sentimento de pertença, para o envolvimento do processo de selecionar e definir os bens que venha fazer parte de seu patrimônio cultural. Dissertando neste entendimento, Sandra Pelegrini (2009) reforça que:

A valorização das manifestações culturais que cercam o estudante contribui para que este reconheça sua identidade individual e coletiva e exerça sua cidadania. A partir da efetivação de Programas da Educação Patrimonial, desenvolvidos por meio de projetos educativos com ações pedagógicas na área do patrimônio cultural e natural, o ensino e a aprendizagem tendem a fortalecer os processos formadores de cidadania e, ainda, alertam para a importância da preservação dos bens patrimoniais. (PELEGRINI, 2009, p. 39)

Nesta direção, conhecer os bens culturais pertencentes ao contexto em que vivem os alunos implica refletir sobre o contexto histórico onde estes bens patrimoniais foram produzidos, bem como perceber os interesses, os sentidos e a importância cultural que representa aos diferentes grupos sociais ao longo do processo histórico. A educação patrimonial, neste sentido, introduzida no ensino de história, assume a responsabilidade de contribuir para formação de um aluno com maior criticidade, consciente de seu papel na sociedade e, de certa forma, apto a participar mais ativamente das relações estabelecidas no contexto em que está inserido.

Segundo Bergamaschi e Stephanou (2002) a educação patrimonial, pensada com essa perspectiva, deve ser compreendida:

Como prática cidadã, contribuindo com a função da escola no processo de capacitar o estudante a realizar a leitura do mundo, reconhecer-se nele, identificar suas relações de pertencimento e perceber o quanto o presente é tecido com fios do passado e fios do futuro. Ou ainda, perceber a memória como composição que visa a dar sentido a experiências pessoais, passadas e presentes (BERGAMASCHI; STEPHANOU (2002, p. 97).

Constatamos, assim, que ao trabalhar com os bens culturais no âmbito da prática pedagógica escolar, a educação patrimonial constitui uma importante ferramenta educativa por sua contribuição ao exercício da cidadania. Como afirma Pelegrini (2009), ela poder reforçar o sentido de pertencimento, bem como despertar o interesse para as práticas cotidianas que muitas vezes podem passar despercebidas ou erroneamente entendidas como naturais. Além disso, a pesquisadora acrescenta que:

[...] o empenho sistemático e duradouro da educação patrimonial torna-se eficiente se for capaz de promover a formação e a informação acerca do processo de construção de identidades plurais e de propiciar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo da história e das políticas de preservação (PELEGRINI, 2009, p. 37).

Em vista disto, portanto, acreditamos na potencialidade da educação patrimonial enquanto processo e como um conjunto de práticas para o enriquecimento do ensino de história, sendo capaz de propiciar a efetiva construção de uma aprendizagem histórica com mais significado para os alunos à medida que, através do estudo sobre o patrimônio cultural, possibilita novas experiências educativas. Assim, conforme Paula Neta e Rosa Silva (2018), é imperioso:

[...] compreender como podemos nos apropriar desse conhecimento (História) e desse espaço (escola) para oportunizar o desenvolvimento de olhares críticos sobre o mundo. Assim, a questão que nos direciona é a identificação da colonialidade, expressa no ensino de História, buscando pensar a pedagogia decolonial com a geração de ações com base na decolonialidade (PAULA NETA; ROSA SILVA, 2018, p. 651).

Além disso, acreditamos que a educação patrimonial pode contribuir para que os alunos reflitam e problematizem seus sentimentos de pertença, suas identidades culturais num processo conscientização crítica sobre a realidade e o contexto em que estão inseridos,

oportunizando a transformarem-se em sujeitos aptos a interpretar e a intervir nas relações estabelecidas na sociedade na qual atuam.

3 ENSINO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A CIDADE DE CHORÓ EM FOCO

A definição da palavra patrimônio não é tarefa simples àqueles(as) que se propõem a tal empreitada. Há de se considerar os processos de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que imprimiram mudanças nas formas de concepção e de compreensão do termo. Gonçalves (2009), ao analisar o patrimônio enquanto categoria de pensamento, apresenta como essa palavra tem recebido diferentes qualificações nos dias atuais:

“Patrimônio” está entre as palavras que usamos com mais frequência no cotidiano. Falamos dos patrimônios econômicos e financeiros, dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também a noção de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil. Parece não haver limite para o processo de qualificação dessa palavra (GONÇALVES, 2009, p. 25).

Se no contexto da Roma antiga a noção de patrimônio restringia-se ao significado jurídico sobre herança dos bens de propriedade privada, na idade moderna, em especial com os desdobramentos da Revolução Francesa no final do século XVIII, momento em sua constituição enquanto categoria (GONÇALVES, 2009), o termo patrimônio passa a significar herança numa perspectiva coletiva, isto é, a nação. De acordo com Abreu (2009), foi a partir desse contexto que:

[...] o significado de patrimônio estendeu do privado, dos bens de uma pessoa ou de um grupo de pessoas – a nobreza – para o conjunto dos cidadãos. Desenvolve-se a concepção de bem comum e, ainda, de que alguns bens formam a riqueza material e moral do conjunto da nação. [...] Assim, as heranças dos nobres eram apropriadas como heranças do povo de cada Estado-nação, sendo relidos com novos sinais diacríticos (ABREU, 2009, p. 34).

Como vimos, anteriormente, a concepção da categoria de patrimônio que predominou no Ocidente manteve-se restrita aos bens de ordem material, meramente monumental, ligados a setores hegemônicos da sociedade que, por seu valor estético, artístico e histórico, foram política e voluntariamente selecionados para representar a coletividade nacional. No entanto, como assevera Choay (2005), tal perspectiva patrimonial tem sido questionada no contexto contemporâneo. Patrimônio passa a ser concebido como categoria aberta e dinâmica, compreendendo elementos culturais (tangíveis e intangíveis) que dão

sentido e coerência a um mundo em constantes mudanças. Neste sentido, Choay (2005) complementa que:

“Patrimônio”, tornou-se, deste modo, numa categoria aberta, não só à assimilação de novos conteúdos, configurações e significados, mas também à reestruturação dos consolidados pela tradição, sendo hoje atribuídas a formas particulares de arquitetura (erudita, popular e corrente), artesanato, cidade, paisagem, linguagem, dança, música, teatro, traje, culinária, espiritualidade tradição oral, práticas sociais, técnica e instrumentos agrícolas, deporto, etc (CHOAY, 2005, p. 10).

Estamos, assim, diante de um processo de ressemantização do conceito de patrimônio. Como atesta Nogueira (2014), a partir das últimas décadas do século XX, assim como a memória, o patrimônio cultural entrou em um processo de multiplicação de sua abordagem, bem como de ampliação de seus significados. Segundo o pesquisador, para compreender tal deslocamento conceitual é necessário considerar “os anseios de novos sujeitos históricos que entraram em cena e forjaram a necessidade de se repensar os silêncios e os ocultamentos, assim como o que deve ser protegido, valorizado, repertoriado” (NOGUEIRA, 2014, p. 52).

Nesta perspectiva nos subitens abaixo fazemos uma análise de como os(as) alunos(as) do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Choró-Ceará compreendem o Patrimônio Cultural local.

3.1 “É ALGUMA COISA VALIOSA”: AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE PATRIMÔNIO

Para tratar do patrimônio cultural, assim como, do processo de reconfiguração no qual está inserido torna-se imprescindível considerar a participação dos sujeitos e grupos sociais. No entendimento de Gil (2014, p. 49), patrimônio cultural deve ser compreendido como resultado de mobilizações coletivas dos sujeitos e das comunidades uma vez que, ele é “uma atribuição de valores e significados”, ou seja, refere-se a todos os bens culturais (materiais e imateriais) que representam uma importância histórica e cultural para tais grupos.

A partir dessa compreensão, iniciamos o processo de análise sobre os olhares dos sujeitos da pesquisa em relação ao conceito de patrimônio cultural, isto é, as noções e os conhecimentos prévios que esses alunos do ensino médio do município de Choró-CE, e que socializaram no momento da “Primeira Roda de Conversa” que fizemos em nosso processo de pesquisa. Longe de promover um julgamento de tais percepções, nosso intuito consiste em

identificar *a priori* como estes sujeitos compreendem e conceituam o patrimônio cultural do lugar em vivem.

Figura 1 – Realização da 1ª “Roda de Conversa” em 2018



Fonte: elaborado pelo autor

Poulot (2009, p.12) salienta que “A história do patrimônio é amplamente a história da maneira como uma sociedade constrói seu patrimônio”. Considerando tal entendimento iniciamos propondo a reflexão sobre os conhecimentos prévios que os sujeitos da pesquisa tinham até então construído sobre temas como história, cultura e memória, os quais mesmo distintos mantêm relações dialéticas entre si e que também contribuem para pensar sobre patrimônio. Em seguida foi proposto aos estudantes que expressassem seus entendimentos sobre o(s) conceito(s) de patrimônio cultural, ou seja, sobre as noções iniciais que dispõem, assim como, os sentidos sobre o referido tema.

Mediante a partilha de suas opiniões nas “Rodas de conversas” os(as) participantes expressaram suas concepções sobre o complexo conceito de patrimônio cultural, conforme manifestou uma determinada estudante:

Patrimônio, eu acho, é algo que é ligado com a história do lugar, daquele povo. No caso o patrimônio do Choró, o próprio açude. Um patrimônio que, tipo, não é tão... que não é um patrimônio físico, como por exemplo as festas de São Sebastião que já é bem da cultura daqui, tipo, é um patrimônio cultural da nossa cidade. Patrimônio são coisas que remetam à cidade, àquele povo (ROSELI).

Embora no município de Choró não exista bem cultural oficialmente patrimonializado (registrado ou tombado), há uma associação prévia de elementos da cultura local com a noção de patrimônio cultural. Nesse caso, percebemos um entendimento do termo

como algo relacionado aos elementos culturais que constituem a história local, assim como expressam o processo de construção identitária dos seus habitantes.

A compreensão de patrimônio apresentada na fala da aluna participante evidencia que a construção do conceito parte do meio social no qual está inserida. Neste caso, recorre a uma estreita relação com elementos culturais com os quais se depara no cotidiano. Em outras palavras, na perspectiva ora apresentada, embora destituída de uma análise crítica, o patrimônio faz referência aos vestígios culturais que de alguma forma tratam da trajetória histórica local, isto é, as “marcas do presente e do tempo passado” (FONSECA, 2009, p.116).

À medida que os(as) estudantes se propunham conceituar o termo patrimônio fizeram referência à questão valorativa assumida pelos bens culturais locais numa perspectiva histórica. Neste sentido, na percepção de alguns/algumas alunos(as), patrimônio foi conceituado da seguinte maneira:

Tudo aquilo que te lembra algo, tudo que tem uma importância para a cidade ou para alguém. Memórias, monumentos, dentre outras coisas (CLEONICE).

É aquilo que tem um valor histórico, sentimental para alguém (ROSELI).

É tudo que tem uma importância, uma história (MARIANE).

Nas falas apresentadas, a concepção e patrimônio mobiliza elementos que constituem-se enquanto marcas ou vestígios de um processo histórico e que por isso, esses bens culturais agregam valores históricos e culturais representando, portanto, uma relevância para os indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem. Contribuindo com tal entendimento, Horta (2000), destaca que:

O patrimônio cultural se manifesta, assim, como um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes, cuja manifestação é percebida por uma coletividade como ‘marca’ que a identifica, que adquire sentido ‘comum’ e compartilhado por toda uma ‘comunidade’: um grupo de pessoas que tem em comum o sentido de identidade, de identificação uns com outros, o que gera o sentimento de solidariedade, de agregação, de pertencimento a um grupo de pessoas; (HORTA, 2000, p. 29).

No decorrer das “Rodas de Conversa” observamos, por parte dos jovens, uma recorrência à associação do conceito de patrimônio à questão da “identidade” local. Assim, ao expressar sua opinião sobre o tema, uma estudante afirmou que o “Patrimônio é um bem cultural que faz parte da identidade de um lugar, que faz parte da história”. Complementando

tal concepção, outra aluna ressalta que “patrimônio é um conjunto de bens de um determinado local”.

Em ambas as opiniões, os bens culturais são mencionados como suporte de identidade para a comunidade local. O patrimônio cultural, neste caso, seria a expressão do sentimento de pertença à comunidade local. Na direção desse entendimento, Freitas (2008), ao analisar o papel do patrimônio nesse processo, acrescenta que “o sentimento de pertença ao grupo e ao lugar é fundamental para a manutenção e coesão da comunidade” (FREITAS, 2008, p.42). Assim, embora não concordando com a compreensão de que o patrimônio ofereça uma coesão unívoca dos sentimentos de pertença dos diversos grupos sociais, entendemos que estes bens culturais oportunizam a reflexão sobre os processos históricos do lugar em que esses sujeitos vivem, assim como a apropriação desses produtos culturais pelos sujeitos aqui implicados.

Ao partilhar suas noções básicas sobre bens patrimoniais, alguns(as) alunos(as) apresentaram sua conceituação fazendo referência à face material do patrimônio. Além disso, associaram aos bens de “pedra e cal” a questão da antiguidade desse patrimônio, isto é, sua relação com o passado e com fatos de natureza histórica, conforme podemos perceber nas seguintes falas:

Pra mim, patrimônio é tudo aquilo que é material, de valor histórico e relevância (SHELLDON).

Patrimônio, pra mim, é somente algo físico. Ele é vestígio da história, principalmente da cidade e como ela foi construída (GEAN).

Patrimônio são os casarões antigos e a igreja catedral da cidade. É cultural, é algo que trazemos do passado, daí com o quesito histórico (LÚCIA).

O meu ponto de vista sobre patrimônio é que só existe o material e que está ligado apenas a antiguidades importantes. É o resultado da história do município. Conhecemos a história através do patrimônio (ÉRIKA)”.
 O meu ponto de vista sobre patrimônio é que só existe o material e que está ligado apenas a antiguidades importantes. É o resultado da história do município. Conhecemos a história através do patrimônio (ÉRIKA)”.

Minha concepção de patrimônio é tudo o que for importante para o povo de uma determinada cidade e que seja algo antigo pra lembrar um fato histórico. Ele traz lembranças de uma época quase igual a história. O patrimônio também traz um marco importante que nem a história (HELENA).

De maneira consciente ou não, os aspectos mobilizados pelos(as) estudantes para expressar tal concepção priorizam determinados elementos da cultura material. Na perspectiva apresentada, mesmo que distante de uma problematização crítica do termo evidencia-se uma identificação do patrimônio com uma concepção tradicional a qual preponderou nos discursos e políticas oficiais de tombamento no Brasil.

Assim, a percepção partilhada pelos(as) alunos(as) pode ser compreendida como reflexo das políticas de patrimonialização empreendidas pelo governo brasileiro. Segundo Falcão (1984) tais políticas privilegiaram produtos da cultura material de uma elite branca, católica e militar em detrimento de outros elementos produzidos e representantes de diferentes segmentos sociais. Ao fazer um estudo sobre os bens patrimonializados no Brasil, o referido pesquisador constata que:

A política de preservação do patrimônio histórico e artístico se reduziu praticamente à política de preservação arquitetônica do monumento de pedra e cal. O levantamento sobre a origem social do monumento tombado indica tratar-se de: a) monumento vinculado à experiência vitoriosa da etnia branca; b) monumento vinculado à experiência vitoriosa da religião católica; c) monumento vinculado à experiência vitoriosa do Estado (palácios, fortes, fóruns, etc.) e na sociedade (sedes de grandes fazendas, sobrados urbanos, etc.) da elite política e econômica do país (FALCÃO, 1984, p. 28).

Para outros participantes das “Rodas de Conversas” o conceito de patrimônio assume um sentido de herança material, objetos de posse de cunho pessoal ou familiar, isto é, bens de natureza material adquiridos ou herdados, conforme verificamos nas afirmações a seguir:

Patrimônio pode ser considerado os seus bens que você adquiriu no decorrer da sua vida e que você preserva até hoje (KALYNE).

Eu acho que patrimônio é uma moto, um carro, alguma coisa de valor próprio (WELTON).

Patrimônio é alguma coisa de valor deixada por um parente (LUIS).

É algo de significativo valor. Valor esse sentimental ou financeiro (GLEITON).

Deste modo, depreende-se que os significados atribuídos ao termo patrimônio pelo grupo de alunos(as) acima reporta-se a uma perspectiva de valor meramente econômico, distanciando-se consideravelmente dos sentidos até então manifestados pelos(as) demais estudantes. Assim, as diferentes percepções sobre o referido conceito demonstra a polissemia que caracteriza essa expressão, ou seja, é uma palavra sujeita à “plurissignificação” (KOSELLECK, 2006, p. 108-109), com possibilidades de assumir diferentes significados, tornando, então, complexo o processo de sua definição conforme Nogueira (2014):

Os sentidos múltiplos atribuídos à palavra patrimônio dotaram-na de uma complexidade conceitual que vozes simultâneas, entrelaçadas e distintas repertoriaram os diversos usos da palavra para dizer coisas muitas vezes diferentes e nem sempre

harmoniosas entre si. É a batalha semântica a qual nos reporta Kosellek para interpretarmos a polissemia que palavras e conceitos compartilham em sua vinculação com o presente (NOGUEIRA, 2014, p. 49).

Dentre os diversos sentidos do/sobre o patrimônio, manifestados pelos(as) participantes da pesquisa, destacam-se também a relação estabelecida entre os bens culturais e a questão simbólica. A fala de uma das alunas na primeira “Roda de Conversa” expressa a percepção sobre o “poder simbólico” (BOURDIEU, 1989) atribuído ao patrimônio cultural local. Assim, ela ressalta que patrimônio “é tudo aquilo que tem um valor simbólico, que possui uma história, uma memória”. E enfatiza: “eles são os símbolos de Choró (NATHÁLYA)”.

Em concordância com essa concepção, outras duas alunas ao externarem seus conceitos sobre patrimônio fazem referência aos significados dos bens culturais do lugar em que vivem, destacando a dimensão simbólica assumida pelos citados bens culturais: “O patrimônio da minha cidade é como o símbolo da minha cidade, um pedaço das minhas lembranças (JAKELINE)”;

“Os patrimônios são símbolos da nossa cidade (PATRÍCIA)”.

A partir desse entendimento, evidencia-se a questão de que o patrimônio é produzido em um dado contexto e circunstâncias específicas com o propósito de produzir referências históricas, culturais e simbólicas para os diferentes grupos sociais. Em outras palavras, o patrimônio é gestado com base nos diferentes sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos sociais a determinados bens culturais que, por sua historicidade, constituem-se enquanto símbolos da trajetória histórica e cultural dos diversos segmentos sociais.

Neste sentido, ao analisar a produção do patrimônio cultural, Prado (2011) enfatiza a participação dos diferentes sujeitos na criação simbólica do patrimônio cultural, ou seja, adotando estratégias, conferindo sentido e significado aos elementos culturais que têm participação na trajetória cultural dos grupos aos quais pertencem. De modo especial, a pesquisadora destaca que:

[...] a forma e o sentido da produção do patrimônio não são estanques, mas apreensíveis como instantes na dinâmica de negociação entre os agentes de diferentes grupos sociais, estes, como produtores de significados a produção cultural. Assim, (...) a criação simbólica do patrimônio cultural envolve formas e sentidos atribuídos (consciente ou inconscientemente) e posicionamentos de grupo, num jogo onde agentes sociais participam da negociação utilizando-se de diferentes recursos (não apenas os recursos oficiais), ou estratégias, na construção do patrimônio cultural (PRADO, 2011, p. 132).

Para outros(as) estudantes a conceituação de patrimônio esteve associada à dimensão da memória. Neste caso, nas falas percebemos que os valores mobilizados para a elaboração de tal conceito destacaram os bens culturais como fragmentos de memória, isto é, elementos que atuam como suportes de uma determinada memória, que remetem a lembranças da trajetória história local:

Na minha opinião, patrimônio é qualquer objeto antigo e preservado pela sociedade. Além disso, patrimônio pode ser uma memória (PABLO).

Alguns patrimônios trazem uma imensa quantidade de lembranças e sentimentos (LINA).

Patrimônio é tudo aquilo que tem uma história, que desperta um sentimento, uma lembrança (GEOVANA).

Os patrimônios culturais eles meio que confirmam o que aconteceu, é uma demonstração do que foi vivido por algum grupo de pessoas (LÍVIA).

Por este ângulo, no entanto, verifica-se que a definição de patrimônio por parte dos(as) alunos(as) fundamenta-se na noção de que os bens culturais aos quais se referem estão presente tanto na memória quanto no cotidiano, isto é, no meio em que estabelecem e vivenciam suas experiências. São fragmentos de um passado que se faz presente e que, nos olhares dos(as) estudantes, são carregados de sentimentos e de lembranças.

Ao refletir sobre a historicidade social dos bens culturais, assim como sobre o envolvimento dos sujeitos no processo de escolha, reconhecimento e preservação do seu patrimônio cultural, Massonetto (2012) contribui com essa discussão ao destacar a importância dos bens patrimoniais enquanto forma de possibilitar que o passado se faça presente, como também uma maneira de ter acesso a esse passado a partir desses vestígios culturais presentes no cotidiano dos grupos sociais. Nesse sentido, a pesquisadora salienta que:

Tanto o patrimônio como a memória são realidades presentes. Não são o passado! Vieram do passado, permanecem no presente, mas não são o passado nem tão pouco presente. Esta ambivalência da memória é o que a torna tão essencialmente humana. Pode-se dizer que são marcas do passado no presente; estabelecem, uma ponte entre a tangibilidade do presente e a inacessibilidade do passado. (MASSONETTO, *et al.*, 2012, p. 80).

O debate sobre o conceito de patrimônio nos leva a perceber que as noções iniciais dos participantes não se restringem a referências aos bens de natureza meramente material. Manifestações culturais, religiosas e artísticas, também são acionadas para a

construção do entendimento sobre patrimônio cultural, segundo é verificado em suas elocuições:

Patrimônio não é só aquilo que é palpável, por que tem vários tipos de patrimônio como a dança, o frevo, (inaudível)...acho que é isso (LUIZA).

Eu acho que patrimônio são os bens materiais e os imateriais no caso, que trazem significativa importância pra aquela pessoa, pra aquele lugar (GLEITON).

Eu acho assim, que patrimônio cultural é tipo assim, vamos supor é, as festas de São Sebastião. Acho que é um patrimônio cultural, né, que é tradição, todos os anos (LÚCIA).

Aquelas músicas de vaquejada que o pessoal gosta de cantar, ela é um patrimônio cultural, porque tipo, não é uma coisa que você pegue. Muitas vezes eles fazem na hora, é o maior patrimônio (JAKELINE).

Conforme exposto, os estudantes contemplam em suas falas elementos da cultura imaterial aos quais têm acesso e/ou dispõem de conhecimentos prévios. Mesmo não dispondo de um aprofundamento teórico sobre o tema esses sujeitos mencionam aspectos intangíveis da cultura local, ou seja, destacam manifestações culturais que se fazem presentes no lugar em que vivem como elementos que expressão suas noções de patrimônio ou, em outras palavras, do que consideram como patrimônio de suas localidades.

Além disso, ao inserir elementos do contexto local no delineamento do conceito de patrimônio retoma-se o ponto, já inicialmente discutido, da atuação dos sujeitos no processo de seleção e construção patrimônio cultural local. Ao fazer considerações sobre os discursos construídos em torno do patrimônio imaterial, Borges (2009) pondera que:

A determinação de um objeto, expressão ou manifestação cultural como bem patrimonial dependerá de seu reconhecimento e sua significação histórico-cultural para uma determinada nação, povo, comunidade ou segmento populacional. Dessa perspectiva, os patrimônios culturais integram os processos identitários de um povo ou nação (BORGES, 2009, p. 358).

Por este âmbito, vale considerar que a compreensão acima mencionada reflete a definição da UNESCO sobre patrimônio imaterial ou intangível. Na convenção realizada por este organismo internacional no ano de 2003 estabeleceu-se que o patrimônio cultural imaterial contemplaria os seguintes elementos:

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto 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 cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se

transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003).

Cabe mencionar que dentre os(as) participantes da pesquisa haviam os(as) que afirmaram não ter uma definição clara e precisa sobre o conceito de patrimônio. Em meio a essas divergentes opiniões uma estudante, ao ouvir as falas anteriores, expõe que “Antes pensava que só tinha patrimônio em cidade de grande porte (KALYNE)”.

Na mesma direção, outro aluno enuncia que para ele patrimônio “era um bem que toda cidade tinha, seja ele material ou imaterial”. Assim, mesmo a maioria dos(as) estudantes sendo residente na zona rural, o reconhecimento do patrimônio nessas falas evidencia atrelado à questão urbana, ou seja, há o entendimento intrínseco de que a existência de bens patrimoniais está limitada aos elementos que constituem a paisagem e a vida na cidade, desconsiderando então os espaços, os monumentos e as manifestações culturais de suas localidades, bens culturais estes que podem representar “valor referencial e simbólico” para a história do lugar em que vivem (PEREIRA, 2015, p.83).

Para outros (as) alunos, participantes da pesquisa, a noção de patrimônio cultural foi associada aos bens culturais escolhidos e chancelados pelo poder público como sendo dignos de representar toda uma coletividade. Deste modo, ao apresentar sua noção inicial sobre o citado conceito um estudante discorre que “pensava que era algo pertencente ao governo e que por ser uma obra do governo deveria ser respeitada”. Em sentido semelhante, outro participante afirma na sua percepção “só existia patrimônio público, eu não sabia que existia patrimônio material e imaterial”.

Entendemos, então, que a associação entre o termo patrimônio e poder público pode ser reflexo das políticas de patrimonialização propostas pelo governo brasileiro. Aliás, relação entre o Estado e o patrimônio no Brasil tem sido constantemente objeto de diferentes pesquisas acadêmicas. Deste modo, ao discutir a institucionalização da memória coletiva brasileira a partir do patrimônio cultural no século XX, Pereira Junior (2018) constata:

[...] o predomínio do Estado como protagonista indiscutível e quase único das políticas de patrimônio em identificar e denominar um valor excepcional a um monumento e/ou conjuntos deles, transformando-os em patrimônio. Assim passam a serem símbolos da excepcionalidade, raridade e história viva, representantes da trajetória da nação em construção, indicando que os valores passariam a ser compartilhados por todos (PEREIRA JÚNIOR., 2018, p. 06).

Por último, destacamos ainda as opiniões dos(as) alunos(as) que asseveraram ter conhecimento teoricamente aprofundado sobre o conceito de patrimônio. Embora a palavra não seja absolutamente desconhecida por parte deles(as), afirmam não ter àquele momento (após os relatos dos(as) demais participantes) realizado uma reflexão mais aprimorada sobre o tema, conforme relatam:

Já tinha ouvido falar mas não sabia o que era (ADRIELE).

Antes, eu fazia ideia do que seria e se tratava a palavra patrimônio (DALYANE).

Eu tinha a visão de que existia o patrimônio material e imaterial, só não tinha parado pra pensar sobre os que existem ao meu redor (LUIZA).

Eu tinha uma concepção muito brevemente pois já tinha ouvido falar no assunto, porém não sabia direito o que era (GERSON).

3.2 “É ALGO LIGADO COM A HISTÓRIA DO LUGAR”: OS BENS CULTURAIS DE CHORÓ NA MEMÓRIA DOS(AS) ESTUDANTES

Após os(as) estudantes partilharem suas noções prévias sobre o conceito de patrimônio foi proposto aos participantes que indicassem, em suas falas, os bens culturais e/ou naturais que eles(as) identificavam e consideravam como patrimônio local do município de Choró, seja da sede e/ou das comunidades rurais. Além disso, foi sugerido que expressassem os conhecimentos que detinham sobre tais elementos culturais. Neste ponto, o intuito foi tanto o de acionar as informações prévias desses sujeitos sobre os referidos bens, como problematizar as memórias as quais dispunham.

Consideramos, então, ser basilar compreender a memória numa perspectiva de processo, de construção por parte dos sujeitos implicados. A memória, nessa concepção, é entendida como resultado da criatividade humana, produzida num processo de forças divergentes, com a finalidade de fomentar a construção das identidades dos diferentes segmentos sociais. Ao refletir nesse sentido Barros (2009) recomenda perceber a memória não mais como um mero depósito de informações relacionadas ao passado dos indivíduos e dos grupos sociais, ao contrário, propõe que:

[...] devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo,

político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante (BARROS, 2009, p. 37).

Nesse sentido, os(as) estudantes ao indicar os bens culturais que em sua compreensão poderiam ser considerados patrimônios culturais, ao mesmo tempo em que expressaram informações preliminares sobre os referidos bens, evidenciaram as representações construídas a partir do entrecruzamento das memórias individuais que atuam no complexo processo de configuração do que Halbwachs (1989) entende como “memória coletiva”.

Cabe mencionar, no entanto, que nosso entendimento de memória coletiva não a reduz à perspectiva de uma mera somatória de lembranças. Compartilhamos do pensamento de Le Goff (1990) ao pensar a memória coletiva numa dimensão crítica, ou seja, compreendendo-a como instrumento e objeto de poder, sujeitos a manipulações por partes dos sujeitos e grupos sociais. Por essa ótica, o pesquisador acentua que:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 368).

O entendimento de que a memória coletiva é construída socialmente em meio a um complexo processo de disputas entre forças sociais, permite-se situar as informações apresentadas pelos(as) estudantes no contexto e nas circunstâncias em que a memória local foi e é elaborada. Ao mesmo tempo, atentamo-nos para o fato de que as memórias individuais de tais sujeitos são gestadas nas relações estabelecidas entre os indivíduos e os diferentes grupos sociais. Assim, as informações registradas por cada estudante não constituem um mero reflexo de uma determinada memória coletiva, ou seja, segundo Halbwachs (1989, p.51), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ocupo, e que mesmo este lugar muda segundo as relações que mantenho com os outros meios”.

Isto posto, refletimos sobre as referências mobilizadas pelos(as) alunos(as) para indicar sobre qual/quais bens culturais eles(as) interpretavam como elementos que compunham o patrimônio cultural de Choró. Verificamos, então, que a maioria dos(as) participantes fizeram menção a determinados bens da cultura material que ainda resistem às

transformações que se processam no decorrer do tempo. De modo especial, com base em algumas das falas, podemos verificar que priorizam elementos que estão localizados no espaço urbano do município. Ou seja, em suas concepções, indicam como patrimônio local:

Figura 2 – Fotografia das Casas do DNOCS (atual)



Fonte: Nailton Honório.

[...] as casa do Dnocs, a barragem e a igreja, que são bastante antigos e retrata bastante o surgimento da cidade. (MANOEL)

Figura 3 - Barragem do Açude Pompeu Sobrinho



Fonte: Jonathas Oliveira

[...] o açude Pompeu Sobrinho e a igreja matriz. Eu sei que eles são os objetos mais antigos e preservado pela sociedade. (RAMON)

Figura 4 - Centro histórico da cidade de Choró.



Fonte: Prefeitura Municipal de Choró.

[...] a barragem, a igreja matriz e as casas do Dnocs. Sei eles foram as primeiras da nossa cidade e que construção da barragem várias pessoas morreram durante a obra. (ADRIELE)

Figura 5 - Praça Central de Choró



Foto: Zildemar Fotografias

[...] a praça central, a barragem do açude, as casas do Dnocs e a igreja matriz. Eles são lugares que a partir da sua construção a história do Choró foi nascendo. (ROSELI)

Percebemos então que, além da menção a elementos da paisagem urbana do município, os(as) estudantes destacam aqueles que se apresentam como os mais antigos vestígios da história local. Além disso, ao expressarem os conhecimentos que detinham sobre tais bens culturais esses(as) jovens os indicam no rol do patrimônio local por estarem também

relacionados ao surgimento do núcleo urbano do município de Choró que se deu com as obras de combate à seca de 1932, de modo especial com a construção do referido açude na então localidade.

No tocante a essa questão, percebemos que a noção utilizada para identificar os bens que constituem o patrimônio local converge para a ideia de bens culturais enquanto marcas do processo histórico. Em outras palavras, sinalizam para a percepção de patrimônio enquanto vestígios das relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas pelos indivíduos e grupos sociais em determinado contexto, nesse caso, a década de 1930 em que foi iniciado o processo urbanização do município, conforme veremos adiante.

Ao refletir sobre o assunto, Mattozzi (2008) sustenta que as marcas são também o resultado das relações empreendidas pelos seres humanos na construção dos espaços em que vivem. Em sua concepção, tais marcas constituem-se enquanto testemunhos dos processos sociais efetivados no decorrer do tempo. Por isso, o pesquisador destaca que:

As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas (MATTOZZI, 2008, p. 136).

Com base nessas discussões, cabe ainda a reflexão em relação ao entendimento apresentado sobre o conceito de preservação do patrimônio. Na fala do estudante, mesmo indicando que os bens da cultura material do lugar foram mantidos pela coletividade, percebemos que a referência ao termo preservação está restrita ao fato da permanência desses bens, isto é, de sua resistência às transformações decorridas no tempo. Não se refere, portanto, a ações promovidas pelo público e/ou pela sociedade civil com o intuito de resguardar elementos que marcam a trajetória histórica local.

Outra menção aos bens acima citados diz respeito a uma visão tradicional e elitista da história. Além de contemplar elementos de *pedra e cal*, a fala de um aluno do 3º ano dá relevo aos bens culturais que de algum modo fazem alusão a determinados segmentos sociais em detrimento de outros. Manifesta-se o reconhecimento de um patrimônio que representa setores do poder público (federal) e poder religioso (católico) locais. Assim, ao opinar sobre o que concebia como patrimônio local o estudante enuncia o seguinte:

Figura 6 - Casas da Inspeção de Obras Contra as Secas (atual DNOCS)



Fonte: Valmir Queiroz
Acervo: Jeovane Saraiva

Acho que as casas do Dnocs porque, como todo mundo falou, a igreja e o açude, as casas do Dnocs serviram muito pra construção, pra guardar os materiais, as ferramentas, e também pra... como moradia dos engenheiros, e foi lá que, junto com o açude aqui em 33, né!? (SHELLDON)

Percebemos, assim, que a noção de patrimônio que povoa o imaginário social de considerável parcelas dos(as) estudantes remete à perspectiva de patrimônio histórico e artístico, isto é, a compreensão de que o patrimônio está restrito a um conjunto de monumentos vinculados a um saudoso passado em que teve como protagonistas indivíduos da elite econômica e grupos sociais. Fonseca (2003), por sua vez, ao refletir sobre a problemática em torno do conceito de patrimônio no Brasil, confirma que:

A imagem que a expressão “patrimônio histórico e artístico” evoca entre as pessoas é a de um conjunto de monumentos antigos que devemos preservar, ou porque constituem obras de arte excepcionais, ou por terem sido palco de eventos marcantes, referidos em documentos e em narrativas dos historiadores. Entretanto, é forçoso reconhecer que essa imagem, construída pela política de patrimônio conduzida pelo Estado por mais de sessenta anos, está longe de refletir a diversidade, assim como as tensões e os conflitos que caracterizam a produção cultural do Brasil, sobretudo a atual, mas também a do passado (FONSECA, 2003, p. 56).

Além de ter sido citado por diversos(as) estudantes, associado a outros bens culturais, o açude público denominado Pompeu Sobrinho, de forma individual, recebeu destaque em sua identificação como patrimônio. Diferentes participantes fizeram referência ao açude como patrimônio local frisando o contexto em que o mesmo foi construído, conforme verificamos na fala de uma estudante: “O açude Pompeu Sobrinho, foi lá onde tudo começou. É um lugar muito importante para a cidade” (CLEONICE). Tal afirmativa foi acompanhada pela opinião de outro aluno, o qual afirma que “O açude Pompeu Sobrinho foi construído sobre o leito do rio Choró. Sua obra foi feita e foi concluído em 1934” (TAYNÁ).

Figura 7 Início das obras de construção do Açude Choró (1932)



Fonte: DNOCS
Acervo: Jeovane Saraiva

As falas dos alunos acima fazem alusão ao período da construção do açude, na época denominado Açude Choró, no início dos anos 1930⁴. Naquele momento, com o advento de mais um período de seca que impunha à região Nordeste do Brasil, o governo provisório de Getúlio Vargas foi forçado a tomar “providências” contra os rigores desencadeados pela referida estiagem. A pretensa “solução” viria em forma de obras, como a abertura de estradas, perfuração de poços, construção de açudes e barragens, entres outras, as quais seriam executadas fiscalizadas pela Inspetoria de Obras Contra as Secas (IFOCS).

O município de Quixadá foi então contemplado com tais obras, em especial com a construção do açude na localidade de Choró⁵, além de uma estrada de terra que ligaria o

⁴ OLIVEIRA, Clonilo Moreira Sindeaux de. **Choró das minhas lembranças**: retratos memoriais de uma época. Fortaleza: Premius, 2015.

⁵ Choró era um lugarejo pertencente ao município de Quixadá. Inicialmente, um pequeno povoado com a presença situado em meio a algumas fazendas. No entanto, ao término das obras de construção do açude foi elevado à condição de Distrito pelo decreto estadual nº 1156, de 04-12-1933. **Fonte:** <https://cidades.ibge.gov.br>.

lugarejo à sede do município. De acordo com o relatório do Dnocs, sua construção ocorreu no período de 20 de junho de 1932 sendo finalizada em janeiro de 1934. Assim, o local da obra passou a atrair migrantes sertanejos de diferentes lugares (localidades, distritos, municípios e até estados) que, na luta pela sobrevivência sua e de seus familiares, se aventuravam na busca por frentes de serviços disponibilizadas pelo governo, as quais eram estrategicamente ofertadas em áreas rurais do estado com o propósito de conter o deslocamento desses(as) retirantes rumo à capital Fortaleza.⁶

De acordo com relatos de moradores locais e de memorialistas, foi elevando o número de retirantes que trabalharam na construção do referido açude. Da mesma forma, muitos foram os problemas enfrentados por esses trabalhadores no período de sua construção como, por exemplo, fome, doenças e mortes.

Figura 8 - Construção da barragem do Açude Choró (1932)



Fonte: Valmir Queiroz
Acervo: Jeovane Saraiva

Tais informações também permeiam a memória local no decorrer dos anos. São elementos sobre os quais considerável parcela dos(as) educandos(as) da pesquisa já fizeram certa apropriação. Tal situação é identificada, inclusive, na fala de uma estudante ao enfatizar que “o açude foi construído por vários trabalhadores que eram chamados de cassacos. Eles

⁶ RIOS, Kênia Sousa. **Campos de concentração no Ceará: isolamento e poder na Seca de 1932**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

foram muito maltratados, pegaram várias doenças e muitos morriam” (JAKELINE). Além disso, segundo indica a mesma estudante, entre esses trabalhadores haviam “mulheres e crianças, conhecidas também como cassacos” (JAKELINE).

Figura 9 - Trabalhadores da construção e funcionários da IFOCS (1933)



Fonte: Valmir Queiroz
Acervo: Jeovane Saraiva

Em outro depoimento ao escolher o açude como bem patrimonial um aluno justifica sua iniciativa pelo fato de que “no açude teve muitos trabalhadores que se esforçaram para construí-lo” (MATHEUS). Em seguida, ao expressar o que sabe sobre o bem em questão procede a uma espécie de denúncia contra as condições de trabalho e de vida aos quais esses trabalhadores eram submetidos: “Teve muitas mortes, os trabalhadores adoeciam, não tinha higiene, tinham que deslocarem de longe para trabalhar no açude” (MATHEUS). Em sentido semelhante, outro estudante corrobora essa memória difundida a respeito da memória deste bem cultural, afirmando que “durante a construção dele muitas pessoas sofreram pra construir ele e.... morreram durante o processo” (LUÍS).

Por outro lado, no entanto, notamos que os(as) alunos ao se referirem ao açude e à sua historicidade adotam outras perspectivas, citam outros elementos que o tornam um bem patrimonializável pela importância que representa para a sociedade local na contemporaneidade. Nesse sentido, os(as) alunos que moram na sede do município ou no entorno desse reservatório e que utilizam da água nas atividades básicas do cotidiano

destacaram sua relevância econômica e social, isto é, imprescindível para garantir a sobrevivência dos(as) moradores(as) locais.

O açude, né!, Por que depois que foi construído esse açude aí, veio com tudo os benefícios para a comunidade lá. (NETO)

Eu escolhi o açude... Por que só a água, né!?!... e sem água a gente, o povo não vive (JOSÉ)

O açude é onde se abastece várias localidades, onde se pesca para se alimentar, onde até a cidade é abastecida. (EDUARDO)

Hoje com o açude, por que assim, lá como a gente vive da agricultura, o açude, a riqueza que o açude tem que no caso é a água é a sobrevivência dos animais e da pessoa, as pessoas que mora, né!? Porque se não fosse, se não tivesse construído o açude hoje não tinha, pode-se, dizer essa água que hoje o açude possui, né. (ISMAEL)

Além dessa percepção, outros(as) alunos(as) ao manifestarem a importância deste bem cultural socializaram informações as quais estabeleciam relação entre patrimônio e a questão do lazer. Ao mobilizar as informações sobre o local que permeiam suas memórias recorrem, não necessariamente, a eventos passados, ao contrário, indicam elementos percebidos e presentes em suas experiências cotidianas.

Neste sentido, uma estudante ao enfatizar a importância da barragem enquanto bem cultural, reconhecendo-o como espaço de diversão que figura em suas lembranças vinculadas a experiências em torno dele vivenciadas. Para tanto, menciona os eventos de carnaval que no decorrer dos anos ocorriam nas proximidades da barragem, isto é, momentos de sociabilidades e de diversão vivenciadas em período carnavalesco naquele espaço. Neste sentido, o aluno salientou que a barragem é “um patrimônio, porque após o açude construíram ela e isso serviu para todos usufruir dela” (PABLO), e acrescentou que ela é “um lugar de lazer para usufruir e preservar, não deixar que acabe” (PABLO).

Compartilhando desse pensamento outra aluna expõe a diversidade de apropriações exercidas pelos sujeitos e grupos sociais sobre os bens culturais do lugar em que se vive. Assim, ela lembra que “a barragem é usada pelos pescadores, banhistas, por turistas que vão lá registrar sua passagem pela cidade com fotos” (PATRÍCIA). Corroborando tal percepção um aluno se refere ao local como um símbolo ou cartão-postal da cidade. Conforme considera, o patrimônio local seria “O chapéu onde é a parede do açude. Por que pode olhar que toda propaganda que tem, se vai falar do Choró a primeira imagem que coloca, o chapéu do açude”(SHELLDON).

Figura 10 - Barragem do Açude Pompeu Sobrinho - Choró-Ce.



Fonte: Alex Pimentel

Nessas falas somos instigados a perceber como os espaços e os bens culturais são apropriados pelos sujeitos e grupos sociais de maneira fragmentária, ou seja, dos mais diferentes modos e perspectivas. Ao tentar compreender esse processo recorreremos a contribuição de Certeau (1998) que reflete sobre como os sujeitos participam da construção do cotidiano. Assim, enfatiza a criatividade dos indivíduos, isto é, as práticas adotadas a partir das quais se processa a (re)construção simbólica e a (re)apropriação do espaço e dos lugares em que se vive. Desta maneira, ressalta o pesquisador que:

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural [através de uma] criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes (CERTEAU, 1998, p. 41).

Por esse ângulo constatamos que um mesmo espaço, um objeto material ou simbólico pode ser representado de maneira diversa pelos indivíduos e grupos sociais no contexto em que são produzidos e partilhados. Para fundamentar nossa análise sobre como os participantes identificam, lembram e representam os elementos que consideram patrimônio cultural local fizemos o uso das contribuições teóricas produzidas por Chartier (2002) em suas abordagens sobre história cultural, cujo objeto de estudo, conforme pontua, consiste em “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.16-17). De modo especial,

dialogamos com o conceito de “apropriação” desenvolvido pelo autor. Tal conceito foi tratado por Chartier (2002) em “o mundo como representação”, oportunidade na qual constata as diferentes leituras e apropriações feitas pelos sujeitos em relação ao texto. Neste caso, ao analisar como são construídas e em que se fundamentam tais representações do patrimônio cultural local por parte dos(as) estudantes implica considerar as diferentes leituras e apropriações dos sujeitos investigados em relação aos bens culturais do lugar de suas vivências. Para tanto o autor enfatiza que:

A noção de apropriação pode ser, desde logo, reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Tal reformulação que, põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidades das leituras (...) A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais e culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem (CHARTIER, 2002, p. 26).

Em meio ao diálogo travado nas “Rodas de Conversas” (2018/2019), destacam a relação entre o patrimônio e a questão da religiosidade católica local. Em diferentes momentos a Igreja Matriz do município é mencionada como patrimônio choroense. O atual templo religioso foi construído no mesmo local em que no período da construção do açude (1932-1934) foi erguida uma pequena capela para atender a população católica ali concentrada por ocasião da construção do reservatório de água. Ao identificar a matriz como patrimônio cultural os(as) estudantes caracterizam sua historicidade, bem como, sua importância:

Figura 11 - Igreja Matriz de Choró (década de 1950)



Fonte: Valmir Queiroz

A igreja, pois existe desde o princípio da cidade (GLEITON).

A igreja, era onde as pessoas daquela época se juntavam e também se divertiam (LÍVIA).

A igreja matriz, por ser um dos pontos turísticos da cidade e por ter muita importância para a comunidade (GERSON).

Tem a igreja, que foi...antes era a capela, né, da cidade, quando aqui ainda era vila. E quando, toda vida que eu olho pra igreja eu me lembro como... eu tento fazer uma imagem na minha cabeça como era a capela, como era primeira vila do município (SHELLDON).

Podemos situar as falas dos(as) estudantes dentro do contexto em que se processa a construção da memória local. Nesta, por sua vez, observamos com certa frequência a recorrente associação das narrativas sobre o surgimento da cidade com a questão religiosa, de modo específico, enfatizando a presença da igreja católica naquela conjuntura. A igreja é apresentada como um relevante elemento da história local, constituindo-se então como um suporte material e simbólico para a memória coletiva. Evidenciamos, então, a compreensão também desse bem cultural enquanto “lugar de memória”, conceito desenvolvido por Pierre Nora (1993) e sobre o qual faz a seguinte consideração:

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. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. (...) Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais,

monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade (NORA, 1993, p. 12-13).

Além disso, cabe considerar a potência do tema patrimônio cultural em possibilitar reflexões sobre como a memória coletiva é produzida e difundida em determinado contexto. Isto nos leva a problematizar os recursos, as representações e práticas utilizadas pelas divergentes forças sociais, isto é, sujeitos e grupos, na configuração de uma dada versão da história materializada nesses lugares de memória. Por isso, José D'Assunção Barros (2009) ressalta ser necessário pensarmos também sobre os “lugares por trás dos lugares”, ou seja, “aqueles nos quais iremos encontrar não a produção ou elaboração da memória coletiva, mas os seus criadores maiores, as forças que impõem a memória coletiva de modos diversos, gerando os lugares de memória mais específicos” (BARROS, 2009, p.51).

Com base nas afirmativas dos(as) alunos(as), portanto, somos instigados a pensar a memória e o patrimônio como campos de disputas, onde grupos hegemônicos utilizando de mecanismos específicos atuam constantemente para configuração de um cenário em que elementos de representação elitista se sobressaem como marcos referenciais nos quais a memória coletiva se aloja e se difunde (BARROS, 2009).

Constatamos assim que na memória dos alunos prevalece (ou constantemente permeia) a noção de patrimônio representada por bens culturais de natureza material, e que fazem referência à determinado segmentos, como a igreja matriz (símbolo da religião católica), as casas do Dnocs (referência ao poder público), a barragem do açude (que recebe o nome de um engenheiro em sua denominação). Em sentido contrário, outros grupos são silenciados, esquecidos, marginalizados do processo de tessitura da memória coletiva local. Configura-se, assim, uma espécie de manipulação dessa memória fato que ocorre, segundo Cracco (2017) da seguinte maneira:

A ideologia dominante torna-se parte da memória coletiva a partir da manipulação das narrativas fundadoras. Essas histórias são incorporadas por comunidades inteiras e os grupos dominantes se beneficiam dessa manipulação memorial em favor próprio. Mas a manipulação da memória não impõe apenas identidade, mas também esquecimento. Assim, faz-se reconhecer em determinados “heróis” ou grupos fundadores apenas o que se deve ser lembrado, e esquecido o que não serve ao propósito de ideologização. E o mais notável dessa manipulação memorial é que ela é suportada por uma história oficial, que garante legitimidade à manipulação da memória em favor dos dominantes frente os subalternizados (CRACCO, 2017, p. 361).

Até então os(as) estudantes tinham expressado seus conhecimentos a respeito de determinados bens culturais materiais que estão inseridos na sede do município de Choró.

Com o intuito de fomentar a reflexão sobre o patrimônio local propomos aos(as) alunos(as) que partilhassem suas memórias sobre outros elementos culturais, seja da cidade ou das localidades em que moravam, os quais identificavam como patrimônio do município. De tal modo, foram enfáticos ao citar bens culturais que, pela sua historicidade, são significativos tanto para estes indivíduos como a comunidade local. Entre os bens citados, ganham destaque as igrejas presentes em diferentes localidades rurais, conforme podemos verificar:

A igreja, porque é muito importante para a minha comunidade. É onde acontece nossas manifestações religiosas, é de um real valor cultural. (ADRIELE).

Sim, a igreja pois faz muito tempo que ela existe. É o ponto mais conhecido(...) Sei que é o patrimônio mais velho do meu sertão, onde todos os católicos se encontra para adorar a Deus (CAIO).

No lugar onde eu moro, é a igreja. Por que assim, de primeiro, quando não tinha associação a comunidade se reunia lá, pra fazer reunião, pra debater e tal... tinha também essa função (WELTON).

As igrejas evangélicas. Na minha comunidade a igreja evangélica é bastante presente e atuante entre os moradores. Sei que a igreja evangélica foi uma das primeiras construções na comunidade, e foi a religião protestante que predominou entre as pessoas (ÉRIKA).

As referências aos templos religiosos de suas localidades são feitas sob diferentes perspectivas. Há alusão à questão história, isto é, a presença desses bens materiais desde épocas passadas sendo compreendidos enquanto lugares que representam e contém fragmentos da memória local. No entanto, merece destacar que permeia na memória dos(as) alunos(as) a representação desses espaços enquanto locais de sociabilidades, ultrapassando inclusive a função meramente religiosa, e constituindo-se assim, enquanto lugares de memória, espaço de práticas sociais e culturais usufruído pela comunidade. Compreendendo esses lugares de memória na concepção de Nora (1993) visualizamos a dimensão simbólica que representam sujeitos e grupos sociais, pois segundo este teórico “Lugar de memória, então: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer” (NORA, apud GONÇALVES, 2012, p. 34).

Um aluno, participante da pesquisa, que reside na zona rural do município fez menção ao açude do lugar como um bem cultural de grande relevância para ele e para a comunidade em que vive. O açude da localidade além de ter significância pessoal, tendo em vista que foi construído por familiares, tem importância cultural e social para aquele lugar

pois contribui para a sobrevivência dos moradores locais diante dos rigores impostos nos períodos de estiagem que ocorrem no sertão nordestino. Vejamos:

Na minha localidade seria o açude. Por que o tempo que tem o açude hoje é pra ajudar em tudo, tanto os animais como as pessoas. Por conta que ele é muito importante para a minha comunidade. Eu sei que foi meu avô que mandou construir mais seus irmãos por conta das secas (GEAN).

Além dos bens da cultura material, muitos(as) dos(as) participantes citaram elementos culturais imateriais ou intangíveis que, conforme ressaltaram, são significativos para o lugar em que vivem. Assim, ao citarem as práticas culturais, saberes, crenças, os costumes, entre outros, evidenciaram a vivacidade com que tais manifestações compõem nas memórias desses indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Por exemplo, um grupo de estudantes expressou suas lembranças frisando as práticas religiosas que são realizadas no local de suas vivências:

Na minha comunidade, lá é as novenas do mês de maio (MATHEUS).

Na minha comunidade (Teodósio), eu destaco as novenas e os festejos de Canindé... a gente freta um carro e vamos pra Canindé (ADRIELE).

As novenas que de vez em quando perto de casa tem. Algumas celebrações que, o frei daqui vai lá pra pracinha da São Sebastião fazer. Eu acho que a religião, não só no nosso município, ela é bem, bem forte ainda. (GLEITON).

Eu lembro assim, tinha a semana santa e depois tinha as novenas, sempre lá na minha comunidade... as pessoas iam pra minha casa, depois a gente ia pra outra casa, era assim. (TAYNÁ).

É porque, assim, a gente conversando com as pessoas da nossa comunidade é, é sempre o que elas se referem, é isso, as manifestações religiosas. É o que elas querem, não sei, é o que elas mais guardam. É isso. (ÉRIKA).

E também tem as coisas de São José, não é atoa que o nome é São José, o nome da localidade né. Que todo ano a gente, eles faz aquela caminhada de madrugada, tem as novenas nas casas também. E tá ficando muito extinto hoje em dia. Lá no São José, as festas de São José antigamente o pessoal fazia as celebrações geralmente era o mês todo fazendo em casa em casa e reunia muitas pessoas, era tipo uma forma de reunir a população, mas hoje em dia o pessoal tá nem ai mais. As celebrações é tudo na igreja e também a quantidade de pessoas diminui bastante. (NETO).

As celebrações religiosas, as novenas de São Francisco, que era muito comum na minha localidade que agora tá extinto, que tá entrando numa fase de extinção. Começava igual a festa de Canindé, só que nós ia pra lá, fazia na própria localidade mesmo. Aí as novenas fazia na casa de cada um, cada novena era na casa de uma pessoa. Aí de noite nós ia pras casas celebrar as novenas. Que é algo que agora percebo que não tá mais sendo praticado. E algo muito marcante é que nós ia a pé, assim, passando de casa em casa e eia se reunindo com as pessoas até chegar na casa da pessoa que seria celebrada a novena. (GEAN).

Como é possível perceber, as práticas religiosas citadas demonstram uma significativa presença da religiosidade popular vivenciadas nas comunidades rurais, principalmente em momentos passados e que marcaram a história e cultura local. Porém, como os(as) alunos(as) denunciam em suas falas, inclusive em tom saudosista, atualmente essas expressões estão ameaçadas pelo desaparecimento e já quase inexistem nesses lugares.

Ainda neste ponto, a partir de colocações feitas é possível visualizar que essas expressões culturais, além de constituírem-se enquanto espaços de fé e de devoção, também são percebidas pela dimensão social, isto é, enquanto momentos de sociabilidades estabelecidas pelos membros da comunidade, oportunidade de encontro entre os moradores locais.

Outro elemento cultural citado de forma recorrente foi a festa de São Sebastião, padroeiro do município, que ocorre periodicamente no mês de janeiro. Lembrar-se dessa manifestação da cultura local e identificá-la como patrimônio cultural está relacionado com a frequência com que é vivenciada pelos católicos choroenses. Nesse sentido, uma estudante atribui-lhe valor de patrimônio por considerar o fato de que é algo que “vem de muito tempo atrás” (LINA). Outra aluna ressalta que “os festejos do padroeiro São Sebastião (...) é algo já característico da cidade” (ROSELI). Partilhando de tal entendimento, outro aluno considera que “é um patrimônio cultural porque acontece todos os anos sempre naquele mesmo período” (WELTON).

De acordo com a publicação do IPHAN, Educação Patrimonial: Inventários Participativos, “Uma celebração pode ter diversos significados para diferentes grupos ou pessoas” (IPHAN, 2016, p.51). Nesse caso, mesmo situando-as enquanto celebrações religiosas, as festividades alusivas ao padroeiro da cidade são indicadas como significativas e permeiam as memórias dos(as) alunos por constituírem-se também espaços de sociabilidades entre os diferentes sujeitos que, direta ou indiretamente, vivenciam tal experiência, conforme se verifica:

A festa de São Sebastião. Porque ela é que junta a comunidade. (LUÍS).

Tem as festas de São Sebastião, o pessoal do sertão vem passar, tipo, essa temporada porque tem as festas da igreja. Alguns acontecimentos que envolvem é, os fatos históricos na parte da religião ou de práticas da comunidade fazem com que a identidade daquela região seja montada. (SHELLDON).

Isso demonstra a construção de outros olhares, a existência de outras concepções, ou seja, de diferentes apropriações do patrimônio local (tanto material quanto imaterial) por

esses sujeitos. A referência a uma festividade religiosa católica, a nosso ver, não necessariamente se restringe aos que praticam e participam de tal congregação religiosa. Ao contrário constata como esses bens culturais podem ser (e são) distintamente apropriados pelos sujeitos e grupos sociais. Este entendimento é confirmado no Manual de Inventários Participativos do IPHAN (2016) ao ressaltar que:

[...] a celebração é importante para muita gente, porque possui significados diferentes para cada pessoa ou grupo que participa. Numa celebração religiosa, por exemplo, muitos participantes são os adeptos da religião; outros estão ali somente para se divertir; outros ainda, como os turistas, vão para conhecer (IPHAN, 2016, p. 48).

Ao questionar sobre outros tipos de celebrações que os(as) alunos(as) tinham conhecimento, lembranças e que identificavam como um bem patrimonial do município ou de sua localidade, verificamos considerável menção às festividades juninas, as quais foram indicadas como sendo referência cultural não apenas das localidade ou do município, mas do Nordeste. Essa manifestação cultural se faz presente na memória dos(as) participantes não somente no plano das representações abstratas, mas, sobretudo, consiste e se expressa nas experiências individuais e coletivas estabelecidas no cotidiano:

A quadrilha é uma comemoração de uma boa colheita de milho e de feijão. Eu cresci dentro da quadrilha (...) de qualquer maneira, é como uma cultura pra mim. (GABRIEL).

Eu peguei a das quadrilhas. É tipo assim, no Nordeste, é muito... as pessoas fazem muito, mas só que perderam um pouco da essência, que era de antigamente que eles comemoravam lá, que era a quebra do milho. Mas aqui ainda tá sendo praticada, mas só como atividade. (LUIZA).

As quadrilhas(...), porque são manifestações comuns, pamonha e canjica, é algo bem presente no lugar onde eu moro. E a quadrilha mesmo tando muito mudada, o povo ainda pratica. (EDUARDO).

Junto às festividades juninas foram associados outros elementos os quais caracterizam, de modo em especial, a vida sertaneja nesse dado período. Um desses elementos lembrados por certo aluno foi “os pratos típicos como a pamonha, o pão de milho”(JOSÉ), que participam da culinária típica do município, assim como do Nordeste. Em outras falas, ao relacionarem as quadrilhas à culinária local, também lembram que parte desses pratos típicos é produzida e consumida em determinada época do ano, ou seja, no tempo da colheita, no inverno:

As festas juninas, (...) as comidas típicas: pamonha, canjica, baião, tapioca, porque faz parte da nossa, do meu dia a dia. A pamonha, é uma oportunidade de degustarmos esse alimento anualmente. (LÍVIA).

Sim, as comidas típicas que são canjica, pamonha, milho assado e cozido. Porque quando é inverno e está no tempo de colheita todo mundo faz essas comidas típicas. (LUIZA).

Figura 12 - Festival de quadrilhas de Choró (2017)



Fonte: Prefeitura Municipal de Choró

Ao propormos que se lembrassem de elementos culturais que não podiam faltar no lugar em que eles moravam, ou seja, que tivessem uma importância tanto pessoal como para a coletividade local, verificamos que outros elementos foram citados, destacando-se sua relevância para os sujeitos e grupos sociais locais. Dentre esses bens culturais, mencionaram os modos de produção, práticas culturais e religiosas, formas de sociabilidades, hábitos e costumes, os quais caracterizam a cultura local.

Ao mobilizarem suas recordações sobre os bens culturais locais, alguns(as) participantes lembraram tanto da pesca como da agricultura que constituem os modos de produção que garantem, de certo modo, o sustento e/ou a sobrevivência dos(as) moradores do lugar em que vivem. Além disso, ao referenciá-las indicam que, mesmo sob constante ameaça dos efeitos da economia globalizada, tais práticas permanecem sendo realizados em seus respectivos meios sociais:

[...] a agricultura, a pesca né, que são a base da sobrevivência da população. É algo que povo faz cotidiano. É algo que, acho que o município deveria valorizar os agricultores, os pescadores. E, os agricultores são a base do alimento que sustenta a população choroense. (GABRIEL).

Eu escolheria a agricultura, por causa que antigamente não podia faltar a agricultura. Que nem a minha avó, ela criou quatorze filhos sozinha, só na base da agricultura. (JOSÉ).

A agricultura e a pesca. Eles representam a minha infância o meu pai e a minha mãe são pescador e agricultor, então é algo presente e comum na minha vida, são práticas comuns no lugar onde eu moro. (EDUARDO).

A pescaria e a agricultura, porque foi daí que o meu pai, o meu pai e minha mãe cuidaram da gente, a alimentação, tudo o que a gente imaginar de melhoria foi da pesca e da agricultura. Até a casa que a gente tá morando hoje foi a custa de peixe que o pai, no tempo que dava peixe era, dava dinheiro demais. (NETO)

É, eu fiquei sobre as pesqueiras, sobre as pescarias.... acho que a maioria da família de vocês já pescaram, né. A minha família é uma delas que mais representa a pescaria, porque a gente foi criado junto comendo o peixe do açude; a gente participava muito da pesqueira. (DALYANE)

A pescaria. Nesse caso aqui, (...) meu costume, pode dizer, de todo dia, né... e também as pescaria são base de alimentação das população, né. E também a base de tirar algum benefício, né, da pescaria, né, pescar, vender o peixe, ter alguma coisa financeira, né. E eu acho, acho muito bom é um costume muito, de cultura mesmo; Meu pai criou nós, a minha família, à base da pescaria, né, da pesca. (ISMAEL)

Alguns hábitos adotados pelos moradores locais também foram lembrados pelos(as) participantes, sendo ressaltada sua importância enquanto representação cultural do município com forte significados para a cultura local. Conforme expressaram alguns estudantes, mesmo em processo de extinção dessas manifestações, ainda permanece sendo comum a prática da “troca de alimentos na semana santa”. Essa lembrança não ocorreu de maneira isolada, uma vez que outros(as) participantes afirmaram que:

Tipo, também, semana santa. Quando tem, se alguém tem feijão maduro, aí então tem o que não tem... aí o povo da comunidade troca. (HELENA).

Essas prática da semana santa, né!? compartilhar alimentos, né!? Era uma pratica recorrente, mas não é mais, né!? (TAYNÁ).

Apesar de ser uma das principais celebrações para o catolicismo, a Semana Santa é lembrada pelos(as) alunos(as) para além da questão religiosa. Em suas falas enfatizam sua relevância por também constituir-se como momento de sociabilidade para suas respectivas comunidades.

Eu lembro assim, tinha a semana santa e depois tinha as novenas, sempre lá na minha comunidade as pessoas iam pra minha casa, depois a gente ia pra outra casa, era assim. (ADRIELE).

Lá na nossa comunidade tem (inaudível) na Semana Santa.... as pessoas se juntam e fazem o almoço compartilhado. A comunidade se junta aí um leva o arroz, o feijão, aí é todo mundo lá. (MATHEUS).

Tal percepção nos revela como práticas religiosas hegemônicas são social e culturalmente (re) apropriadas por outros grupos e sujeitos subalternos os quais atuam de maneira criativa na atribuição de outros sentidos e significados para essas práticas. Para tanto, amparamos nossa reflexão nas contribuições de Chartier (2002) que, ao analisar o processo de apropriação das práticas culturais pelos indivíduos grupos sociais, ressalta a necessidade de compreender que por meio desse processo “é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente é constituída uma significação” (CHARTIER, 2002, p.24)

Outra expressão cultural também citada pelos(as) estudantes foi o Reisado. Conforme verificamos, somente em algumas comunidades do município a expressão cultural do reisado permanece viva, isto é, continua sendo praticada e difundida pelos moradores locais. Mesmo assim, ao referenciá-lo como bem cultural dessas comunidades os(as) alunos(as) evidenciam a importância social e simbólica do reisado para vida cultural da comunidade. Assim, mesmo sem um conhecimento mais aprofundado sobre tais práticas, em suas falas associam ao reisado tanto às lembranças da vida em comunidade como ao aspecto do lazer da diversão local, ao mesmo tempo em que denunciam que tal manifestação cultural está ameaçada:

Os reisados são uma forma de diversão. (EDUARDO).

Minha vó disse que sentia falta do reisado que tinha aqui. Ela falou um bocado de coisa, só que eu só tô me do reisado e da festa de... São Sebastião. (SHELLDON)

Na minha eu resgataria o reisado porque foi, um movimento assim muito forte, porque é pessoas chegavam muito cansadas do trabalho duro, e saíam a noite, era uma forma de diversão, forma de lazer é, a forma de reunir os amigos, acho que o reisado seria o principal. (GABRIEL).

O reisado é um movimento que está em extinção. Atualmente o povo estão esquecendo certos hábitos e manifestações como as rezadeiras, os reisados. São hábitos que estão morrendo. (GERSON).

A prática das benzedadeiras também foi lembrada por alguns dos participantes. As ‘rezadeiras’, conforme assim conceituam, é uma prática que vem sendo esquecida diante das transformações que se processam no contexto atual, como também asseveram. As benzedadeiras

por muito tempo se fazem presente na cultura local, e mesmo que permaneça de maneira bem pontual em algumas localidades, participam na caracterização da pluralidade da cultura local:

Os rezadores, porque pra mim está bem presente onde eu moro. Os rezadores, muitas pessoas da minha família. (MATHEUS).

As rezadeiras, porque representa não só a mãe da minha mãe, porque... e eu acho muito legal a prática porque, pra gente que acredita... pra pessoa que acredita, tipo, “ah meu filho tá com quebrante, num sei o que” aí leva lá na minha mãe, aí pega, aí ela faz aquela reza durante três dias aí, tipo, ela pergunta se melhorou ou não, aí a pessoa fala que sim, fico bom e tal. Aí eu acho muito interessante, ali vem não só da reza dela mas do psicológico da pessoa. (KALYNE).

Pois é, porque antigamente, eu mesmo acreditava em rezadeiras mas tem muita gente hoje que não acredita, o pessoal tá muito voltado, o pessoal tá querendo ir muito pela logica e esquecendo a fé, não estou dizendo que é errado, mas é uma questão de crença.(...) tem gente que não tá mais acreditando porque a fé da pessoa vai acabando e não tão querendo levar essa cultura como outras culturas para frente. (SHELLDON).

Contudo, no imaginário dos estudantes essa prática constitui-se enquanto um bem cultural local, isto é, envolve a dimensão social, simbólica e cultural, pois permite visualizar os modos como os grupos sociais locais lidam com a saúde utilizando práticas alternativas ou como tratavam da cura de determinadas doenças em épocas passadas em que o acesso aos serviços de saúde eram bem limitados. Pois isso, a nosso ver, representa um bem cultural para a coletividade local pois permite perceber a existência de outros saberes de posse de sujeitos que por muito tempo foram subalternizados na produção do conhecimento sobre a história, em especial sobre o contexto local.

Ainda sobre essa questão, Souza (2018) ao analisar o patrimônio cultural na perspectiva da decolonialidade assinala que práticas culturais populares como as das benzedadeiras são submetidas a um processo de silenciamento de determinados grupos e de seus respectivos saberes e práticas. Segundo o autor, isso demonstra que:

Uma epistemologia calcada no conhecimento disciplinar de pretensão científica, que se pretenda universal, parece apresentar resistências às demais epistemes, o que dificulta diálogos com diferentes sujeitos detentores de outros saberes e outras práticas, tais como as parteiras, benzedadeiras, erveiras, brincantes, e outras mulheres que não compõem o universo das instituições de herança colonial, à título de exemplo (SOUZA, 2018, p. 265).

Diante dos apontamentos feitos pelos(as) estudantes nesse tópico, percebemos que em suas lembranças os bens culturais de natureza material do lugar em que vivem são recorrentemente articulados à ideia de patrimônio cultural. Além disso, essas memórias

individuais, até certo ponto, indicam reverberações de uma dada versão sobre a história e memória local. No entanto, é importante considerar também que tais lembranças nos permitem perceber como os bens culturais citados são apropriados de maneiras distintas por esses indivíduos. Mais que isso, evidenciam os significados atribuídos por esses sujeitos aos bens que identificam como patrimônio local.

Para melhor fundamentar essa análise recorreremos a discussão proposta por Pollak (1989) sobre a questão do “enquadramento da memória”. Segundo o autor a memória coletiva passa por um trabalho de construção, de configuração da memória dos grupos nas quais determinados elementos são privilegiados à medida que outros fatos, sujeitos e outras memórias são submetidos a um processo de silenciamento. No entanto, afirma o autor que esse enquadramento da memória é também um trabalho com seus limites. Ou seja, embora exista um projeto de solidificação e difusão de uma versão da memória pretensamente coletiva, as memórias individuais dos sujeitos atuam no processo de reconstrução e reconfiguração dessa referida memória. Deste modo, o pesquisador ressalta que:

Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadramentos de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar. Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais (POLLAK, 1989, p. 10).

Por último, cabe mencionar que outros bens culturais são destacados nos depoimentos dos(as) alunos(as). De modo especial, é dada relevância a elementos imateriais ou intangíveis da cultura local, aos quais atribuem o sentido de referência cultural para sujeitos e grupos sociais do lugar em que vivem. Para melhor compreender a noção de referência cultural recorreremos à contribuição de Fonseca (2000), para qual as:

Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, nem apreender referências significa apenas armazenar bens ou informações. Ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representação coletiva, a que cada membro do grupo de algum modo se identifica (FONSECA, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, entendemos que os hábitos, costumes, crenças, saberes e fazeres mencionados configuram-se enquanto representações culturais que caracterizam as

identidades locais por estarem vinculadas às práticas culturais que coletivamente são vivenciadas por diferentes grupos locais e que, por este motivo, conferem sentido e pertencimento ao lugar em vivem.

3.3 “IDENTIFICAR E DAR SENTIDO AO LOCAL ONDE VIVO”: PARA QUE SERVE O PATRIMÔNIO CULTURAL?

A pesquisa teve como propósito identificar como os(as) estudantes do Ensino Médio do município de Choró identificam os bens culturais que, em sua concepção, fariam (ou fazem) parte do patrimônio cultural local. Por isso, muito importa verificar que sentidos atribuem aos bens patrimoniais locais ou, dito de outras forma, qual a importância que esses(as) jovens atribuem aos bens e manifestações culturais do lugar em que vivem, uma vez que, nosso entendimento de patrimônio pauta na compreensão teoria de Llorenç Prats (2003) na qual o patrimônio é interpretado como:

[...] uma construção social (1997, p. 19), porque para que determinados elementos se constituam como patrimônio têm de ser resgatados de um corpus cultural mais ou menos difuso e sujeitos a uma engenharia social que lhes confere valor e significado. A conversão de objetos e fenômenos culturais em patrimônio não é espontânea nem natural. Nem sequer é um fenômeno cultural universal. O patrimônio constrói-se [...] "ativa-se" (1997, p. 31). O que quer dizer que toda a operação de construção ou ativação patrimonial comporta em si mesma um propósito ou uma finalidade (PRATS apud SILVA, 2003, p. 85).

Considerando tal intuito, convidamos aos participantes refletir e partilhar sua compreensão sobre qual a finalidade, a importância ou para que serve o patrimônio cultural. Agrupamos as falas em dois grupos distintos. De um lado, as falas dos(as) alunos(as) que fizeram menção aos bens materiais e, de outro, os relatos daqueles(as) que enfatizaram os bens imateriais ou intangíveis.

Entre os que fizeram referência aos bens materiais, parte considerou que a finalidade do patrimônio está relacionada à questão da preservação ou conservação, utilizada por eles em sentido comum. Nesse ponto de vista, embora de maneira superficial, a ideia de patrimônio assume a função de preservar história e a memória do lugar servindo, assim, para evitar que elementos e fatos do passado do lugar em que vivem venham desaparecer com o passar do tempo. Nesse sentido, a função do patrimônio cultural é ressaltada nos seguintes entendimentos:

Serve para conservar uma história. (PATRÍCIA).

Para preservar, valorizar a história. (CLEONICE).

Preservar e manter a memória de toda a história. (GEOVANA).

Preservar a história do lugar em que vivemos, lembrar como tudo aconteceu e passar adiante o conhecimento disso. Não deixar que a história se perca. (MARIANE).

O patrimônio cultural é importante para que haja um pedaço da nossa história, do início, de onde surgiu. É como se fosse nossa primeira identidade. (MANOEL).

Preservar e manter a memória e a história de um local ou sociedade, pois com o tempo as coisas vão sendo esquecidas e se forem preservadas ficarão sempre na memória. (ROSELI).

“Serve pra preservar a história, algo que aconteceu. E também, por causa que, tem coisa, por exemplo, tem as pessoas mais velhas que eles, que só eles mesmo sabe, que não transmitiram, que não passou de geração em geração”. (ISMAEL)

Percebe-se nos relatos desses(as) jovens que o patrimônio constitui-se enquanto testemunhos de experiências sociais passadas. Esses bens figuram no cenário local como produto ou materialização de relações estabelecidas em um passado remoto, por isso constitui-se em suporte da memória coletiva relevante para a construção do sentimento de pertencimento ao lugar. Assim, é notória a referência a esses bens culturais numa perspectiva sacralizada, ou seja, a atribuição do valor patrimonial aos bens ora analisados está estritamente associada ao fato de serem as marcas mais antigas da história local.

Olhar o patrimônio por essa ótica foi predominante nas políticas de preservação do Ocidente as quais, por sua vez, reverberaram nas formas de pensar o patrimônio e seus significados. Ao discutir os diferentes imaginários sobre a preservação do patrimônio, Nestor García Canclini (1994) define esse modo de concepção do patrimônio como “tradicionalismo substancialista”, ou seja:

Que julgam os bens históricos unicamente pelo valor que têm em si mesmos, e por isso concebem sua conservação independente do uso atual. Consideram que o patrimônio está constituído por um mundo de formas e objetos (...) seu único sentido é salvaguardar essências, modelos estéticos e simbólicos cuja conservação inalterada servirá precisamente para testemunhar que a substância desse passado glorioso transcende as mudanças sociais (CANCLINI, 1994, p. 103).

Manifesta-se, assim, a necessidade de problematizar a noção de história mencionada pelos(as) participantes, assim como indagar sobre que memória (ou memória de quem) pode (e/ou deve) ser preservada pelo patrimônio local. Por outro lado, torna-se imprescindível pensar sobre os diferentes sentidos destes bens patrimoniais para os(as) jovens cujas concepções ora analisamos. Segundo Funari (2001) se faz necessário entender o

patrimônio cultural como algo socialmente construído, apropriado e interpretado de maneira distintas pelos diferentes sujeitos sociais, isto é:

Deveríamos, entretanto, procurar encarar estes artefactos como socialmente construídos e contestados, em termos culturais, antes que como portadores de significados inerentes e ahistóricos, inspiradores, pois, de reflexões, mais do que de admiração (Potter s.d.). Uma abordagem antropológica do próprio patrimônio cultural ajuda a desmascarar a manipulação do passado (Haas 1996). (...) a esse respeito, é muito clara: a manipulação oficial do passado, incluindo-se o gerenciamento do patrimônio, é, de forma constante, reinterpretada pelo povo (FUNARI, 2001, p. 24).

Para outros(as) alunos(as) o patrimônio tem seu propósito relacionado com a questão da memória, do fazer lembrar, isto é, guardar lembranças de fatos, histórias e dos sujeitos sociais implicados. Com isso, acentuam a serventia do patrimônio enquanto fragmentos ou espaços o que detém a memória local. Ou seja, são nos bens patrimoniais do lugar que os elementos da memória podem permanecer vivos, podendo inclusive ser acionados pelos indivíduos e grupos sociais no processo identificação com o lugar em que vivem, conforme observamos em suas falas:

O patrimônio serve para trazer lembranças, histórias. (LINA).

Para nos lembrar que é um símbolo da cidade, que envolve uma história por trás daquele patrimônio. É também a identidade da cidade. (PABLO).

Serve que as pessoas possam saber e relembrar a história da cidade. E também vê a importância que aquilo teve, que aquele patrimônio teve para a história do Choró, seja ela boa ou ruim, preservada ou não. (LUCAS).

Patrimônio serve para lembrar de algo ou alguém. Na nossa cidade somente alguns são reconhecidos pois não temos o reconhecimento do poder público local. (JAKELINE)

O patrimônio serve para nos relembrar uma lembrança, seja ela boa ou ruim. (RAMON).

Com base nas citações acima depreende-se que a noção sobre a finalidade do patrimônio pode tomar outros direcionamentos. Nesse caso específico não constitui apenas um espaço em que uma dada memória forjada por grupos hegemônicos (vencedores), prevalece. Como bem reforçam dois estudantes, o patrimônio também pode evocar lembranças de momentos desagradáveis da história local.

Configura-se então, uma redefinição no entendimento da noção de memória. Lembrar algo (mesmo que detestável) ou alguém os quais estão fadados ao esquecimento parece, a nosso ver, ser uma necessidade. A memória como reivindicação de outros

indivíduos e grupos que ao longo do tempo foram silenciados. O dever de lembrar para evitar o esquecimento/apagamento de determinados eventos e sujeitos no tempo presente. Lembrar para evidenciar outras histórias e/ou outras versões a história local. Ao refletir sobre esse redimensionamento por que passa a memória, como Hartog (2006) acrescenta “Que ela se manifeste como demanda, se afirme como dever ou se reivindique como direito, a memória vale, no mesmo movimento, como uma resposta ao presentismo” (p.272).

Considerar o fato de o patrimônio existir a serviço da memória, como defende Oliveira (2011), implica refletir sobre os bens patrimoniais, na perspectiva apresentada por Nora (1993), enquanto “lugares de memória”. Conforme este teórico, os lugares de memória existem em um contexto em que a memória não é mais plenamente vivida. Esses lugares de memória consistiriam, então, como suporte para essa memória ameaçada ao esquecimento. Por isso que Pierre Nora (1993) acrescenta:

[...] se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrifica-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, não mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1993, p. 13).

Cumpre-nos, então, pensar o sobre o patrimônio cultural não como instrumento de afirmação e perpetuação da memória de grupos da elite local. Ao contrário, se faz necessário entendê-lo como espaços de memória a serviço da cidadania, ou seja, de resistência, de contestação, com o intuito de abrir fissuras na memória coletiva e fazer emergir outras memórias, sujeitos e grupos, assim como possibilitar o processo de redimensionamento de uma identidade social mais plural, de múltiplos sentidos e significados. Afinal, como bem pontua Michael Pollak (1992), podemos compreender que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 32).

Na discussão sobre a finalidade do patrimônio outros(as) participantes referiram-se sua utilização nos dias atuais pelos(as) moradores(as) locais. Tal entendimento foi estampado na fala de um aluno quando afirmou que “o patrimônio serve para que toda a população desfrute de tal objeto” (FERNANDO), e exemplifica sua concepção ao relatar que o caso da igreja matriz que segundo ele “serve para exercer nossa religião, nossa fé”

(LUCAS). No mesmo sentido, outro estudante que destaca a importância do patrimônio local na perspectiva de usufruto dos sujeitos e grupos locais, afirmando que tal patrimônio “é também utilizado como a igreja, como momento de oração, a praça, como lazer” (PABLO). Assim, a relevância simbólica do patrimônio não está dissociada dos diferentes usos que os indivíduos dele o fazem em suas experiências cotidianas, ou seja, configurando a relevância desses “objetos produzidos e utilizados que se relacionam fortemente com a memória e a experiência das pessoas, por estarem associados a fatos significativos de sua história, tornando-se assim uma referência cultural para elas” (IPHAN, 2016, p. 39).

Em outras falas a função do patrimônio cultural consiste em identificar o lugar em que vivem. Assim, ao referir-se aos bens materiais da cidade Choró um estudante enfaticamente destacou que esses bens culturais “servem para identificar e dar sentido ao local onde vivo” (MANOEL). Complementando seu entendimento, outro estudante acrescenta que o patrimônio “serve para a identidade da cidade para que as pessoas de fora, ou seja, turistas possam conhecer a cidade por aquele patrimônio” (GLEITON). Os bens patrimoniais, nesse sentido, conferem a esses sujeitos sentido de pertencimento ao coletivo, ou seja, contribui para o processo de construção das identidades sociais desses sujeitos. Por este ângulo, ao tecer considerações sobre a relação entre patrimônio e identidade, Silva (2000) afirma que:

[...] o elemento determinante que define o conceito de patrimônio é a sua capacidade de representar simbolicamente uma identidade. E sendo os símbolos um veículo privilegiado de transmissão cultural, os seres humanos mantêm através destes, estreitos vínculos com o passado. É através desta identidade passado-presente que nos reconhecemos colectivamente como iguais, que nos identificamos com os restantes elementos do nosso grupo e que nos diferenciamos dos demais. O passado, dá-nos um sentido de identidade, de pertença e faz-nos conscientes da nossa continuidade como pessoas através do tempo (SILVA, 2000, p. 219).

De acordo com nossa análise, as falas dos alunos que participaram de nossa pesquisa nos permitem problematizar se os bens culturais por eles mencionados, como a igreja, os casarões do Dnocs, a barragem do açude e a praça central, estariam aptos a representar os diferentes sujeitos e grupos sociais do município de Choró. Como já mencionamos, entendemos que esses bens culturais podem ser apropriados e utilizados simbólica e socialmente por esses sujeitos. Porém, a nosso ver, o fato de identificarem apenas tais manifestações culturais como símbolos da identidade local pode comprometer o entendimento e a construção de identidades plurais referentes aos distintos grupos que habitam o município, uma vez que determinados bens culturais produzidos e utilizados por segmentos sociais subalternizados não foram contemplados nestas falas. Nosso

questionamento, portanto, baseia-se na problemática levantada por Canclini (1994) sobre o processo de hierarquização produzido em torno do patrimônio, pois, segundo o pesquisador:

O patrimônio cultural serve, assim, como recurso para produzir as diferenças entre grupos sociais e a hegemonia dos que gozam de um acesso preferencial à produção e a distribuição dos bens. Os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõem dos meios econômicos e intelectuais (...) para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento (CANCLINI, 1994, p. 97).

Tal problematização também se estende a diferentes perspectivas levantadas sobre a questão do “para que serve o patrimônio cultural”. Ao mencionar ainda alguns dos bens materiais de Choró outro jovem salienta que sua função consiste em “contar uma história de um lugar ou de um povo” (NATHÁLYA). Outro estudante compartilhando da mesma concepção afirma que o grupo de bens matérias mencionados servem para “mostrar uma história que há muito tempo foi feita, mas podendo ser recontada por outros” (JAKELINE).

Nas afirmativas acima podemos visualizar a prevalência da noção de que esses bens materiais são relevantes enquanto instrumento de construção de narrativas sobre o passado. No entanto, se faz necessário estar atento aos perigos que permeiam essa concepção. Cabe-nos indagar que história ou versão da história é narrada a partir patrimônio local; que eventos e sujeitos são lembrados, difundidos e quais são esquecidos, silenciados. É preciso desconstruir a monopolização ou concentração de narrativas sobre o passado que privilegie setores dominantes da sociedade, sujeitos sociais em detrimento de outros (FONSECA, 2009).

Em tempos de reflexões a respeito da decolonialidade do poder, do saber e do ser, torna-se imprescindível fomentar a problematização em torno do patrimônio cultural tendo em vista a possibilidade e a necessidade de se construir e difundir uma história plural, de fazer emergir outras histórias capazes de visibilizar diferentes sujeitos que até então não foram contemplados pela política oficial de patrimonialização. Conforme argumenta Amaral (2015), refletir sobre “estas questões pode contribuir para entender melhor os silenciamentos e oclusões na escrita da memória do país via patrimônios e acervos, desconstruindo alguns discursos e dando espaço para que se ponham outros no lugar” (AMARAL, 2015, p. 25).

Nessa perspectiva, analisamos as falas dos(as) estudantes que centraram suas falas nos bens culturais imateriais ou intangíveis. Ao se referir às manifestações religiosas assim como a prática da agricultura um determinado aluno destacou que esses bens culturais assumem a função de “identidade do município” (JOSÉ) em que mora. No mesmo sentido, outra participante acrescenta que as práticas religiosas e a culinária de sua comunidade, como

a canjica, a pamonha e o milho cozido e assado, servem para “identificam aquele local, mostram os costumes” (LÍVIA).

Assim, conforme demonstram em suas enunciações, esses jovens entendem que essas manifestações culturais imateriais que são praticadas em suas respectivas comunidades tornam-se relevantes para o processo de construção de suas identidades culturais e dos grupos sociais aos quais pertencem. Deste modo, ao refletir sobre as políticas de proteção ao patrimônio imaterial no Brasil, Brayner (2007) em publicação do IPHAN reforça que:

[...] as pessoas estão ligadas por um passado comum e por uma mesma língua, por costumes, crenças e saberes comuns, coletivamente partilhados. A cultura e a memória são elementos que fazem com que as pessoas se identifiquem umas com as outras, ou seja, reconheçam que têm e partilham vários traços em comum. Nesse sentido, pode-se falar da identidade cultural de um grupo social (BRAYNER, 2007, p. 07).

Além disso, percebe-se que a referência a essas manifestações culturais reflete uma ampliação do conceito de patrimônio e sua apropriação por parte desses sujeitos, pois a existência dessas práticas culturais pode revelar aspectos da história e da cultura local, das práticas sociais estabelecidas ao longo do tempo e que, mesmo com as transformações sofridas, permanecem nos dias atuais. Neste contexto se situa a fala de uma aluna ao afirmar que esses bens culturais podem ter como finalidade “ajudar a saber como era a vida antigamente, os costumes” (KALYNE).

Isso demonstra que as percepções sobre patrimônio assim como o processo de sua definição têm sido ampliados. Não se restringe apenas aos bens materiais produzidos, usufruídos e difundidos com o intuito de perpetuar a memória dos setores dominantes da sociedade. Deste modo, o ato de identificar/selecionar os bens culturais representativos dos grupos sociais não fica limitado à atuação dos agentes do Estado. Ao contrário, os sujeitos e seus respectivos grupos participam do processo de escolha de seus bens patrimoniais uma vez que, o sentido do patrimônio consiste nos significados que ele representa para os indivíduos e grupos sociais. Assim, Nunez (2016) ao debruçar-se sobre as transformações empreendidas ao conceito de patrimônio, esclarece que:

[...] a palavra patrimônio alude a bens e costumes que se transmitem porque se reconhece neles um valor e se lhes atribui uma propriedade coletiva. Ao longo do tempo, e especialmente no século XX, o conceito de patrimônio como herança coletiva tem evoluído e se pode dizer que o patrimônio, mais que um conjunto de bens, é uma construção social (PRATS, 1997). Isso porque é a sociedade, ou seja, nós, quem dá sentido e conteúdo ao patrimônio, reconhecendo determinados edifícios, lugares, objetos, costumes e pessoas como sendo relacionados à nossa identidade coletiva (NUNEZ, 2016, p. 195).

Nosso entendimento também converge para a compreensão de patrimônio numa perspectiva de construção coletiva, isto é, que os bens patrimoniais são socialmente construídos por sujeitos e grupos sociais. Analisando por essa ótica verificamos o posicionamento de uma aluna a qual indicou a prática da pesca como uma das principais manifestações culturais da comunidade em que vive assim como do município de Choró. Para ela a relevância desse bem patrimonial consiste em “dar continuidade a uma tradição deixada pelos nossos antepassados. Também, serve para unir o povo” (DALYANE).

Deste modo, confere a esse bem patrimonial a importância enquanto referência cultural na construção de uma identidade social para lugar em que vive pelos significados que ela representa como, também, por ser uma prática vivenciada por diferentes sujeitos que ali habitam. Esse entendimento é corroborado por Pereira (2015), que ao discorrer sobre as novas abordagens sobre o patrimônio cultural, acentua a importância de sua concepção na perspectiva de referencialidade cultural. Segundo a autora, um bem cultural é constituído de valor patrimonial quando o valor a ele atribuído for conferido por uma coletividade ou grupo, isto é, “A diferença na abordagem do patrimônio é conferida, nesse caso, pela noção de partilha, pois a referencialidade só pode ser conferida por um coletivo ou pela potência social de um bem cultural que é compartilhado, modificado e vivenciado por grupos ou coletivos” (PEREIRA, 2015, p. 79).

A adoção de outras abordagens em relação ao patrimônio cultural no Ocidente, de modo especial com a dilatação a que esse conceito foi submetido nos anos finais do século XX e início do século XXI, contribuiu para que manifestações culturais tradicionais e populares figurassem com maior frequência nos discursos e políticas de patrimonialização. No plano internacional evidencia-se a preocupação com a salvaguarda dessas manifestações conforme se verifica na Recomendação de Paris (1989) a qual define a cultura tradicional e popular como:

[...] o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (RECOMENDAÇÃO DE PARIS, 1989, p. 02).

Esse discurso foca no patrimônio imaterial e é reafirmado anos depois na ocasião da 32ª sessão da UNESCO que ocorreu em Paris em 2003. No documento elaborado naquela

oportunidade enfatiza-se como se constitui e se manifesta esse patrimônio, isto é, a partir das tradições, expressões orais, expressões artísticas, celebrações, rituais, festividades, conhecimentos, práticas e técnicas artesanais. Nesse cenário inserem-se diferentes produções humanas, manifestações culturais de grupos subalternizados, como por exemplo as crenças, as lendas, a religiosidade popular, o artesanato, as benzeiras, entre outros, que até então não eram contempladas nas políticas de patrimonialização. No entanto, não significa dizer que o patrimônio imaterial ou intangível venha contemplar apenas expressões culturais relacionadas ao folclore e a camadas populares da sociedade, embora essas venham a ser as que foram mais beneficiadas (FONSECA, 2009).

Com base nessa discussão avaliamos as falas de outros participantes que ressaltaram os bens imateriais de suas comunidades, de modo especial as celebrações e práticas religiosas populares. Dentre eles, um observa que “o patrimônio cultural serve para nos lembrar de nossas raízes”. Outro jovem considera ainda que esses bens patrimoniais intangíveis têm função de “lembrar o povo de suas raízes e ter orgulho”. Em tais depoimentos evidencia-se a ideia de que essas manifestações caracterizam trajetórias culturais do lugar em que vivem e dos grupos dos quais fazem parte. Da mesma forma, por serem praticadas, vivenciadas coletivamente por esses sujeitos tornam-se marcas de sua identidade social, são significativas pelo valor simbólico envolvido nessas práticas (Fonseca, 2000).

Outros(as) participantes enfatizaram a importância dos bens imateriais locais enquanto meio de preservação da história de determinados grupos sociais. Afirmaram, então, que as diferentes manifestações culturais que ainda resistem às transformações temporais, (como por exemplo a culinária, as crenças, as benzedadeiras, a religiosidade popular, a prática da pesca e da agricultura, entre outras) possibilitam a permanência de aspectos da cultura os quais, por serem partilhados coletivamente, constituem-se significativos e traduzem a que conferem subsídios para construção e fortalecimento das identificações de sujeitos e grupos com lugar em que vivem. Nesse sentido, os(as) estudantes argumentam que:

O patrimônio cultural faz com que as marcas de sua história se perpetuem no tempo para não deixar cair no esquecimento e enriquecer ainda mais aquela região.
(TAYNÁ)

O patrimônio serve para preservar traços da história de determinado lugar.
(ROSELI)

Serve para preservar a cultura de um povo, para deixar ela cair no esquecimento.
(LUIZA)

Para não deixar essas culturas morrer ou entrar no esquecimento. (EDUARDO)

É uma forma de conhecer as culturas mais antigas e trazer para a atualidade para não ser perdidas no tempo. (GABRIEL)

Percebemos que nas concepções desses (as) jovens a função primordial do patrimônio seria contribuir para a sobrevivência dessas práticas culturais, saberes, crenças, modos de viver e de fazer, ou seja, dos bens imateriais do lugar a que estão vinculados. Consistiria, portanto, em um mecanismo de resistência contra as formas de esquecimento e de homogeneização da cultura impostos por grupos dominantes.

Cabe aqui levantar questionamentos com relação a esse esquecimento referente às manifestações culturais relacionadas a grupos subalternizados. Associando essa análise à ideia de uma educação patrimonial numa perspectiva crítica, concordamos com o pressuposto defendido por Ecleia Bosi (2003) ao afirmar que se faz necessário “interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento” (p. 18). Dessa maneira, podemos pensar no esquecimento numa perspectiva voluntária, distante de uma pretensa neutralidade, ou seja, podemos compreendê-lo como formas de silenciamentos impostos por forças sociais locais ao escolher e difundir determinada versão sobre a cultura local. Ao mesmo tempo podemos compreender que tal esquecimento está relacionado com o processo de globalização e seu propósito de homogeneização cultural suplantando expressões culturais.

Com base na análise de Vogt (2008), a globalização tem contribuído para as emergentes reivindicações em torno das diferentes manifestações culturais que caracterizam os mais distintos lugares, grupos e sujeitos sociais:

As concepções de o que, para que e de como preservar ou proteger têm se modificado e ampliado bastante ao longo dos últimos decênios. Essas modificações, em grande parte, podem ser explicadas a partir do fenômeno da globalização. De um lado, a mundialização e o desenvolvimento tecnológico redundaram na aceleração da história, provocando, como forma de reação, a necessidade de preservar traços da memória coletiva e aumentar os lugares de memória na tentativa de eternizar o passado. De outro lado, a globalização tem derrubado fronteiras e imposto a homogeneização do mundo, provocando a valorização do regional, do local, daquilo que é específico a povos ou grupos sociais ou étnicos. Em decorrência, passou a haver maior respeito à diversidade cultural (VOGT, 2008, p. 14).

Cumpre-nos salientar ainda que outros(as) estudantes mencionaram que a finalidade dos bens patrimoniais é propiciar que determinadas expressões da cultura local permaneçam vivas, isto é sejam partilhadas pelos grupos sociais. Ao se referir à prática do reisado um aluno então defende que o patrimônio serve “para proteger, zelar, manter vivo” (EDUARDO). E denuncia seu descontentamento com a falta de valorização dessa prática ao afirmar que “se o povo tivesse mantido vivo a cultura do reisado, hoje ele não tava extinto no

nosso município” (EDUARDO). Esse entendimento é também endossado por outros(as) jovens os quais indicam que o patrimônio imaterial tem entre suas finalidades:

[...] promover a sobrevivência dessas manifestações culturais no lugar onde vivemos. (GEAN).

É uma forma de mostrar que a cultura ainda está viva, né!? (TAYNÁ)

Pra que, de certa forma, pra manter viva ainda. (GABRIEL)

E também, é pra lembrar acho que, o que aconteceu naquela localidade, é pra vivenciar a cultura, falar um pouco da história pra quem for conhecer localidade... por que as vezes tá só ali exposto, mas ninguém sabe o significado. (ISMAEL)

No entanto, como enfaticamente coloca o último estudante acima, para além de evocar lembranças de práticas culturais coletivas de um tempo passado, esse patrimônio cultural necessita que seja vivenciado coletivamente pelos grupos sociais do lugar no qual habitam. Podemos então afirmar que a permanência dessas manifestações culturais no contexto contemporâneo não se faz imunes às transformações correntes, como também não devem se processar de maneira autoritária e vertical desconsiderando os valores a elas atribuídos pelos sujeitos e grupos locais.

Neste sentido, portanto, para constituir sentido ao lugar e aos sujeitos que nele habitam se faz necessário o engajamento dos grupos sociais locais para que os bens patrimoniais sejam reconhecidos como patrimônio local, afinal conforme acentua Zanirato (2018) uma das principais características do patrimônio cultural é o fato de ser uma construção social, ou seja, construída e significada paulatinamente ao longo da trajetória dos grupos sociais.

3.4 “É PRA GENTE LEMBRAR, PRA NÃO CAIR NO ESQUECIMENTO, PRA MANTER A CULTURA VIVA”: A RELEVÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE O PATRIMÔNIO LOCAL.

A potencialidade das “Rodas de Conversas” no contexto de uma pesquisa científica ultrapassa os limites de uma mera técnica para coleta de dados. Ela se constitui, principalmente, como um espaço de diálogo, de problematização, expressão autônoma e, sobretudo, como momento de escuta entre diferentes sujeitos ao tratarem de determinado tema. Conforme assevera Tajra (2015), a “Roda de Conversa” caracteriza-se pela condição de “permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos,

opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo” (TAJRA, 2015, p. 10).

Neste caso, o tema refletido pelos sujeitos da pesquisa foi o patrimônio local. Assim, expressaram suas noções sobre o conceito de patrimônio, o que sabiam sobre os bens culturais locais, além de manifestarem opiniões sobre a função dos bens patrimoniais. De modo específico nos propomos a analisar as manifestações dos participantes a respeito da relevância de se pensar e problematizar o patrimônio cultural do lugar em que vivem.

Refletir sobre o patrimônio local foi indicado pela maioria dos(as) participantes como uma oportunidade de se pensar e problematizar sobre/a própria cultura do lugar, sobre os acontecimentos que marcam a história do município e sobre os aspectos que são dimensionados à constituição da identidade local. Ao avaliar sobre as próprias “Rodas de Conversas” uma determinada aluna destaca que durante as discussões e escutas, “pude conhecer e aprender a valorizar” (CLEONICE). Essa fala foi complementada com a de outra participante que se referiu ao momento de reflexão sobre o patrimônio local acrescentando que “muitas coisas foram descobertas, agora vamos dar mais importância” (GEOVANA).

Nesse sentido, relacionar a análise sobre os bens culturais locais a uma perspectiva de conhecimento sobre a história do lugar, foi também o posicionamento adotado por outros(as) jovens, conforme podemos verificar a seguir:

Muito bom conhecer mais a cidade e sua história. (MANOEL).

A gente compreendeu muita coisa, fiquei bem informado, tirei muitas dúvidas. (NETO).

Porque é importante compreender nossa história, nossa cultura, saber sobre o nosso patrimônio local. (LUIZA)

Pois nos ajuda a conhecer mais sobre a história de nossa cidade e das práticas que nelas são feitas. (HELENA)

Nos ajuda a conhecer a história do nosso município e dos patrimônios do município. (MAYRLA)

Interessante, despertou o interesse em conhecer mais sobre a história de nossa cidade, nos revelou quão importante é a nossa história e o quanto devemos nos importar e preservar os patrimônios da nossa cidade. (PATRÍCIA)

Mesmo considerando a complexidade das referências que os(as) jovens fizeram aos bens culturais enquanto mecanismo de conhecimento sobre a história local, é importante mencionar que tais opiniões foram construídas no diálogo estabelecido nas “Rodas de Conversas”. Os próprios sujeitos partilhando suas concepções, questionamentos e

apropriações sobre os bens culturais locais. Assim, a oportunidade de refletir sobre o patrimônio local constitui uma prática de educação patrimonial a qual Cabral (2012) denomina de “dialógica”, isto é, que parte do princípio de escuta dos alunos (as) e de suas experiências cotidianas. Deste modo a autora defende que a educação patrimonial:

[...] parte da compreensão de que os alunos têm suas experiências diárias. Oferece a possibilidade de se começar do concreto, do senso comum, para se chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. É ouvir os alunos falarem sobre como compreendem seu mundo e caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (CABRAL, 2012, p. 42).

Nessa perspectiva, a educação patrimonial deve estar comprometida em problematizar que história contada a partir dos bens culturais, isto é, quais sujeitos e grupos são neles representados. Assim, ao contrário de ser uma (re) afirmação de uma versão elitista da história do lugar, a educação patrimonial deve ser uma prática de contestação, (re)construção das narrativas predominantes sobre a história local.

Desse modo, pensar o patrimônio local remete a reflexão sobre outros aspectos relacionados à história do lugar em que vivem. Torna-se um meio a partir do qual se pode visualizar outras facetas, as quais muitas vezes, são silenciadas e /ou omitidas nos discursos oficiais referentes a história do município. Foi nesse direcionamento que um aluno fez suas considerações ao firmar que por meio da análise do patrimônio “é possível compreender que na cidade de Choró para ela surgir, houve bastantes lutas, sofrimento, mortes” (GEAN).

Em outras falas também foi mencionada a importância da experiência de reflexão sobre o patrimônio cultural de Choró. Para uma determinada aluna refletir sobre os bens culturais do município foi uma experiência exitosa pelo fato de permitir “compreender nossos patrimônios que não sabia que existia em nossa cidade” (ÉRIKA). Essa percepção foi compartilhada por outro jovem ao enfatizar que o debate em torno dos bens culturais locais “nos ajuda a conhecer os patrimônios da minha cidade”. (TAYNÁ)

Inserir os jovens do Ensino Médio em uma prática de educação patrimonial crítica e dialógica pode permitir-lhes não somente conhecer ou ter contato com determinadas facetas e aspectos da cultura local. Mais que isso, pode facilitar que esses sujeitos tencionem problematizações a respeito da historicidade que permeia o contexto em que esses bens culturais foram produzidos e/ou estão situados. Argumentando nesse sentido, dois estudantes ressaltaram que:

Quando se conhece a história por trás dos patrimônios podemos entender um pouco mais sobre o lugar que vivemos. (MAYRLA)

Entender o que é o patrimônio nos faz entender a história por trás daquele bem. (BEATRIZ)

Cabe ressaltar que o trabalho educativo com os bens patrimoniais exige compromisso com uma prática educativa problematizante e, na perspectiva freireana⁷, libertadora. Dessa maneira, primeiro é preciso reconhecer que o patrimônio não é algo dado, mas construído social e historicamente e que por muito, segundo Scifoni (2012, p.34) se constituiu como “instrumento para reprodução das relações de dominação e de desigualdade social”. Depois, segundo a pesquisadora, é preciso considerar a potencialidade dos sujeitos em promover diferentes leituras, isto é, mais críticas e problematizadoras sobre o patrimônio cultural.

É neste sentido que situamos a fala de uma estudante que, ao se referir a determinados bens culturais (Igreja, Açude, Casarões do Dnocs, Festa do padroeiro, missa do vaqueiro e quadrilhas), dá indicações sobre como essas manifestações culturais podem ser apropriadas para reelaboração das narrativas sobre a história local: “temos alguns patrimônios que guardam uma história importante e também por meio desta história podemos escrever a nossa própria” (PATRÍCIA).

O patrimônio cultural é passível de leituras e interpretações diversas pelos sujeitos e pelas coletividades a partir de seu posicionamento assumido na sociedade. Na concepção adotada pela educação patrimonial nos dias atuais, devemos então primar pelos valores atribuídos pelos grupos sociais e sujeitos aos bens culturais de sua localidade e/ou município. Dessa maneira, avaliamos que a experiência de debater e refletir sobre o patrimônio cultural local é um momento “inspirador, pois nos desperta a ter outro olhar sobre a cidade e nossos deveres com ela” (JAKELINE). Verificamos, assim, a potência do patrimônio na perspectiva de inserir os sujeitos e seus respectivos grupos no processo de problematização, reconstrução e de reelaboração das narrativas sobre a história local.

Além da capacidade de fomentar a construção de outros olhares sobre a cultura e a história do lugar em que vivem o trabalho reflexivo com/sobre o patrimônio cultural foi apontado como uma oportunidade de se conhecer diferentes manifestações culturais existentes no município as quais muitas vezes não são visibilizadas pela sociedade local. Neste sentido, segundo um dos estudantes o debate sobre o patrimônio cultural consistiu numa experiência

⁷ FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

positiva “pois mostra como nosso lugar é bem diversificado de cultura” (ADRIELE). Partilhando desse posicionamento, outro jovem acrescentou que o momento de reflexão sobre o patrimônio contribuiu para que pudesse compreender “que em minha cidade tem muitas riquezas em se tratando de patrimônio” (NETO).

Deste modo, compreendemos que a existência de espaços de debate e reflexão sobre este tema permite que os sujeitos da pesquisa ampliem suas perspectivas sobre o patrimônio local e processo de construção de suas identidades. Assim, mobilizam outros elementos que por serem significativos para os diferentes grupos sociais constituem-se como suportes de memória, de sentido e de pertencimento desses sujeitos com a sua coletividade. Articulam bens culturais diversos os quais são significativos e vinculam-lhes ao lugar no qual vivem. Para Martins (2015) isto reforça a potência do patrimônio na produção das identidades locais, ou seja:

[...] a partir do afeto investido, o espaço comum se transforma em lugar especial. Portanto, o que dota o lugar desse sentido especial é o conjunto de significados, os símbolos que os sujeitos que o vivenciam e dele se apropriam em sua elaboração subjetiva imprimem no espaço a condição de “lugar especial e único” (MARTINS, 2015, p. 49).

Para outros (as) estudantes, pensar sobre o patrimônio local é uma necessidade que impõe pelo fato de contribuir com a produção de conhecimentos sobre o lugar e, assim, servir referência para as gerações futuras. São nesse sentido que se estruturaram as argumentações a seguir, as quais associam conhecimento a atribuição de valor aos bens patrimoniais:

Explicando melhor o que é patrimônio as pessoas mais jovens aprendem a dar mais valor. (GABRIEL)

Através do conhecimento mais amplo, podemos repassar para outras pessoas a importância. (TAYNÁ)

As pessoas vão pensar mais, vão proteger e cuidar de certas culturas, monumentos e vão saber mais sobre o patrimônio cultural. (CAIO)

Cabe aqui pontuar os riscos inerentes a uma percepção superficial sobre o patrimônio cultural ou, sobre a educação patrimonial. Pensar e conhecer o patrimônio de uma forma acrítica pode despolitizar o debate e ao mesmo tempo, como alerta Scifoni (2019, p.29) pode restringir essa prática a um mero “historicismo servil que glorifica a monumentalidade de uma riqueza criada a partir de relações de exploração, escravização e sofrimento de

multidões”. Dessa maneira, poderíamos estar fomentando uma espécie de violência simbólica (Bourdieu 1989), isto é fazer prevalecer os discursos homogeizantes que fundamentam o domínio de determinados grupos hegemônicos. Assim, compreendemos que os conhecimentos construídos sobre o patrimônio cultural devem pautar-se num constante processo de problematização que possibilite aos sujeitos implicados a elaboração de outros sentidos sobre esses determinados bens.

Por último, vale mencionar a opinião de um dos participantes sobre a relevância de se analisar o patrimônio cultural. Segundo este jovem, o momento de reflexão sobre o patrimônio local permitiu-lhe compreender que “a história não é só o que está nos livros”. Nota-se aqui a prática de se analisar os diversos bens culturais do lugar em que vive possibilita construir outros conhecimentos, diferentes olhares, perceber outros sujeitos até então não visibilizados, entender os processos e outros aspectos sobre a história local.

Dessa maneira entendemos que, assim como argumentou Demarchi (2016, p.54), “a presença do patrimônio pode ser um ponto de partida a essa prática educativa que busca valorizar a subjetividade e a criticidade. Por isso, o grande mérito dessa educação patrimonial é que ela se interessa não apenas pela preservação do patrimônio cultural em si, mas pelos sujeitos”. Por este ângulo, compreendemos que o patrimônio refletido no processo de ensino e aprendizagem possibilita uma reflexão crítica e problematizadora por partes dos sujeitos envolvidos. Caracteriza-se então, não pelo aspecto contemplativo e como instrumento de reafirmação de projetos hegemônicos, mas, sobretudo, por ser um campo de disputas de divergentes forças sociais, espaço de reconstrução de sentidos pelos diferentes indivíduos e grupos sociais os quais se apropriam e atribuem valores ao patrimônio cultural de diferentes maneiras.

4 AS APROPRIAÇÕES DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE CHORÓ PELOS(AS) EDUCANDOS(AS)

O campo do patrimônio cultural, longe de ser neutro, é um espaço permeado por disputas e tensões entre os diferentes sujeitos e grupos da sociedade. Neste contexto, Angelo e Siqueira (2018, p.64) asseveram que “A construção do conceito de patrimônio cultural parece envolver uma constante disputa de significados temporalmente constituídos”. Isto nos convoca à reflexão sobre o aspecto de que o patrimônio não é algo natural, não ocorre numa espécie de sobredeterminação de aspectos da cultura elitistas impostos de maneira unilateral aos setores subalternizados.

Dentre as diversas e significativas contribuições de Pierre Bourdieu (1989) para a compreensão e análise do campo do patrimônio recorreremos à noção de *habitus*, a partir da qual discute a liberdade dos indivíduos e de sua atuação no processo ou jogo de disputa simbólica. Ao fazer uso dessa noção para compreender os embates e apropriações em torno do patrimônio cultural, permite-nos perceber que as relações estabelecidas pelos sujeitos e grupos sociais na constituição de seu patrimônio ocorrem de modo dialético, isto é, caracterizando-se pelas estratégias adotadas por esses agentes frente às condições estabelecidas pelos grupos dominantes.

Além disso, embora setores dominantes da sociedade atuem na constituição dos bens patrimoniais de um determinado lugar (país, região, município), outros agentes sociais atuam nesse processo (re)apropriando-se e ressignificando esse patrimônio. Assim, segundo esses pesquisadores, revela-se a criatividade desses sujeitos e grupos sociais no processo de construção e atribuição de outros sentidos ao patrimônio cultural, isto é:

Suas formas e contornos, amparados na legislação e suas ramificações legais como padronizações, direções e apreensões, acabam legitimando “oficialmente” o que é e como deve se comportar o patrimônio cultural ao longo do tempo. Contudo, há de se conceber os sujeitos e suas estratégias como formas de resistência que criam alternativas aos aspectos institucionalizados (ANGELO; SIQUEIRA, 2018, p. 64-65).

Deste modo, propomos compreender como os sujeitos da pesquisa se situam em relação ao patrimônio cultural de Choró, isto é, suas concepções a respeito dos bens culturais locais, como os representam, que significados atribuem a esse patrimônio, além de buscar perceber como esses(as) educandos(as) mobilizam esses bens patrimoniais ao processo de

construção de seus pertencimentos e de re(des)construção das identidades locais. Para tanto, empreendemos uma análise sobre as concepções e posicionamentos expressados nas falas dos (as) participantes durante as últimas “Rodas de Conversa”, bem como, nos desenhos produzidos nesta ocasião.

4.1 ENTRE PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES.

As ações e práticas adotadas em torno da educação patrimonial devem pautar-se no compromisso em construir espaços de reflexão e de criticidade sobre os bens culturais que constituem o patrimônio de um determinado lugar. Mais que isso, tais práticas devem consolidar-se como espaço de escuta e de diálogo entre os sujeitos envolvidos, consistindo assim como meio de se evitar a ocorrência de uma “violência simbólica” (BOURDIEU, 1989), isto é, que a educação para/sobre o patrimônio se torne erroneamente associada à perspectiva instrutivista propagada no Guia de Educação Patrimonial (1999)⁸, a partir da qual “a educação é considerada apenas como “transmissão de conhecimento” (TOLENTINO, 2016, p. 40).

Neste contexto, situamos nosso entendimento sobre educação patrimonial um conjunto de práticas voltadas à construção democrática de outros conhecimentos sobre os bens culturais de modo que contribua não só para o entendimento do patrimônio cultural, isto é, do contexto de produção e dos processos envolvidos. Para além dessa perspectiva, concebemos a educação patrimonial como mecanismo que propicia a construção crítica dos conhecimentos, assim como, possibilita a atuação dos sujeitos na transformação da realidade. Ao argumentarem em sentido semelhante, Machado e Monteiro (2010) acrescentam que:

“[...] a educação com e para o patrimônio está associada a constituição da cidadania, e, como tal, é tarefa pertinente a qualquer espaço educativo, formal ou informal, possibilitando a efetiva apropriação dos bens e valores constitutivos de um grupo social. Um trabalho sistemático com o patrimônio permite a leitura crítica dos bens culturais e da dinâmica cultural dos diferentes grupos sociais.” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 37).

Buscamos neste ponto analisar como os (as) jovens estudantes identificam as transformações e permanências em torno do patrimônio local, considerando o material (fotografias, vídeos, textos) trabalhado durante a oficina ou mesmo com a experiência

⁸ HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

vivenciada na execução da aula de campo que serviram de suporte para essas últimas “Rodas de Conversa”. Dessa forma, por critério metodológico também agrupamos as falas dos(as) participantes em dois blocos distintos. Assim, primeiro analisaremos as opiniões a respeito do patrimônio matéria e, em seguida, contemplaremos os relatos voltados aos bens imateriais ou intangíveis.

Um grupo de estudantes, então, direcionou suas análises para determinados bens culturais materiais os quais constituem o núcleo urbano do município de Choró. Deste modo, os (as) jovens delinearão suas falas sobre os aspectos observáveis, estéticos da estrutura física desses referidos bens, conforme apontam em suas respectivas considerações:

A estrutura da igreja e parte do Dom Bosco (escola) permaneceu, a barragem continua a mesma. Mas a galeria (da barragem) adquiriu grades, algumas casas mudaram e a praça passou por várias transformações. (ROSELI).

As permanências são os locais, as estruturas com poucas modificações. O que mudou foi as pinturas e os detalhes nas estruturas dos patrimônios. (MANOEL).

Eles permaneceram no mesmo local, mas as pinturas mudaram e passaram por pequenas reformas. (NATHÁLYA).

Com base em tais constatações, verifica-se a permanência de elementos básicos da estrutura dessas construções que configuram o espaço urbano do município. No entanto, tais opiniões são contestadas em outras falas. Para estes(as) estudantes, portanto, mesmo considerando a existência ou permanência de aspectos pontuais dos bens materiais, sinalizam que os mesmos foram submetidos à tantas modificações no decorrer do tempo que tiveram sua configuração original alterada, como é o caso da praça central, a qual recebeu expressivo destaque nesse sentido:

Quase todas permaneceram. A única coisa que ficou bem diferente foi a praça central. (ÉRIKA).

Os que permaneceram estão em descaso e que foram transformados tem pouco de sua aparência primária. (LINA).

As permanências são as estruturas de alguns lugares como a igreja, a barragem e as casas do Dnocs. As mudanças aconteceram nas criações de novas casas no centro da cidade e mudaram bastante a praça local. (LUCAS)

Os relatos aqui expressos demonstram que determinados bens culturais resistiram, na medida do possível, as transformações ocorridas com o passar dos anos. Da mesma forma, em especial a partir dessa última fala nos permite perceber o educando indicando que o

processo de urbanização vivenciado nos dias atuais tem contribuído com o desaparecimento de construções antigas ou profundas alterações em suas estruturas. Tal fato que poderia estar ligado a uma descaracterização ou uma reconfiguração do cenário urbano que, conseqüentemente, traria implicações para a elaboração da identidade local, assunto sobre o qual retornaremos mais adiante.

Desprovido do propósito de valer-se de julgamentos sobre a questão, ou seja, sem está aqui assumindo posicionamento sobre se é positivo ou não a perda ou o desaparecimento de monumentos, espaços e construções antigas, cabe mencionar que a sede do município de Choró tem sofrido, nos últimos anos, um processo de intensa transformação “agressiva” de sua arquitetura, de modo especial, no bairro Centro onde se concentra o maior número das construções mais antigas da cidade. Nesse ritmo, percebe-se que esses bens culturais do passado vão sendo sucumbidos pela imposição e/ou necessidades de transformações processadas no presente.

Ao tecer considerações sobre os bens materiais passados que permanecem no cenário atual, determinados(as) jovens enfatizam que, dentre esses bens, alguns foram submetidos a reformas em sua estrutura ao longo dos anos. Por sua vez, na percepção dos(as) participantes, essas reformas foram cruciais para que elementos do patrimônio local, mesmo que transformados, permanecessem preservados e chegasse até os dias atuais, como é o caso da praça central e, principalmente, da igreja matriz da cidade, segundo expressam em seus argumentos:

A igreja foi reformada, ficou maior. (FERNANDO).

A praça mudou muitas coisas, e a igreja passou por reformas. (MARIANE).

A igreja foi reformada, assim como a praça central que, também, mudou muito. (CLEONICE).

Na igreja teve a reforma e preservou ainda mais. O maior patrimônio material do município, eu considero ser o maior. Porque, questão que foi a partir da capelinha que virou a igreja matriz da cidade e hoje graças a Deus, a diocese fizeram uma fiscalização e eu acho que ainda tá no mesmo formato de quando foi construído. (SHELLDON).

Outra construção posta em análise pelos educandos foi o Centro Educacional Municipal Dom Bosco, uma das mais antigas escolas de educação básica da rede municipal. Situada na sede do município, a referida escola ainda nos dias de hoje contribui com a formação intelectual da sociedade choroense, atendendo inúmeros alunos(as) do 3º ano do ensino fundamental até o 9º ano, tanto da sede como de localidades da periferia da cidade. As

observações apontadas dizem respeito principalmente às transformações pelas quais passou a citada escola, de modo especial, se atentaram para a construção ou mudança de localização da quadra esportiva da referida unidade escolar:

O Dom Bosco, antes, era dividido. E não tinha quadra. (PABLO).

Eu acho que na questão de estrutura, a escola Dom Bosco, não sei se é a mesma. A questão da quadra que era aberta, ai o prédio é o mesmo ali. (MANOEL).

A partir dos apontamentos feitos pelos educandos (as) a respeito dos bens culturais tangíveis do município, lançamos alguns questionamentos que fomentaram o debate e a reflexão neste ponto das respectivas “Rodas de Conversa”. Solicitamos, então, aos jovens que relatassem suas percepções referentes às relações estabelecidas entre a sociedade e o patrimônio local e que mencionassem o estado atual dos bens materiais de Choró por eles(as) citados.

Deste modo, a argumentação de determinados(as) estudantes se concentrou em torno da questão da preservação desses bens culturais. As falas evidenciam ausência de práticas de preservação, tanto da sociedade como do poder público, voltadas para esses espaços que, de alguma forma, representam e/ou concentram elementos da história e memória local. Assim, relataram que:

É muito desvalorizado. As pessoas não dão muita importância. (JAKELINE).

Infelizmente, a maioria deles não são valorizados. As pessoas não se importam de cuidar e preservar. As pessoas descuidam, usam de forma errada. (PATRÍCIA).

Em alguns lugares temos um total descaso, mas tem o exemplo da praça e da igreja que ainda são conservadas. (LÚCIA).

Pouco acontece isso. Falta interesse de todos, falta atenção para os patrimônios de nossa cidade. (CLEONICE).

Alguns lugares são preservados, outros não. Alguns não são preservados, na minha opinião, é por conta do descaso do poder público, que nem ta aí se vai cair ou não. (LUCAS).

“Na nossa cidade, a maioria é como se fosse só mais uma construção velha prestes a cair. A igreja é bem conservada. A escola Dom Bosco foi reformada mas os alunos não respeitam. As casas antigas necessitam de reparo, a galeria e a barragem também estão se acabando”. (ROSELI).

O patrimônio é uma responsabilidade conjunta do Estado e da sociedade. Cabe àquele fomentar e implementar políticas públicas e mecanismos para salvaguardar elementos culturais que sejam significantes para a trajetória e para as identidades dos grupos sociais. À

sociedade, cumpre participar do processo de escolha e definição dos bens patrimoniais que representam suportes para seus pertencimentos, que oferecem sentido à trajetória coletiva.

Nesta perspectiva, cabe fazer algumas ponderações que consideramos ser pertinentes ao entendimento das constatações expressas nos relatos acima mencionados. Inicialmente, as falas abordam como a sociedade tem se portado diante dos referidos bens culturais locais. Evidenciam certo distanciamento entre ambos, que se traduz em falta de interesse, destruição, desvalorização e/ou indiferença por parte dos moradores em relação a esses elementos culturais. Tais circunstâncias poderiam estar relacionadas, de um lado, com a ausência de ações educativas voltadas ao patrimônio as quais fomentariam reflexões sobre o mesmo de modo a propiciar problematizações, contestações e ressignificações desses bens patrimoniais.

Por outro lado, isso pode indicar também a falta de (re)conhecimento dos moradores com os referidos espaços, monumentos e construções. O pouco envolvimento dos habitantes na preservação desses elementos indica uma situação de não reconhecimento com/nesses bens. Recorremos às contribuições de Silva (2003), ao discorrer sobre o aspecto de o patrimônio ser construído socialmente, considera que:

A conversão de objectos e fenómenos culturais em património não é espontânea nem natural. Nem sequer é um fenómeno cultural universal. O património constrói-se, ou, se se quiser, utilizando as palavras de Llorenç Prats, “activa-se” (1997, p. 31). O que quer dizer que toda a operação de construção ou activação patrimonial comporta em si mesma um propósito ou uma finalidade. Existe uma dimensão utilitária inerente a todo o processo de construção patrimonial (SILVA, 2003, p. 85).

Sendo construído socialmente pelos diversos sujeitos e coletividades, o patrimônio cultural produz sentido para esses(as) agentes sociais à medida em que sentem-se nele representados(as). Como coloca Guimarães (2015) os indivíduos e grupos passam a se envolver, a lutar pela preservação e mesmo cuidar do patrimônio cultural quando este aciona seus pertencimentos, quando no processo de escolha dos bens patrimoniais a pluralidade de suas respectivas histórias, memórias e vivências são ali consideradas. Na percepção da pesquisadora, em sentido contrário:

[...] sem a percepção dessa pluralidade de memórias e histórias, o sujeito que não teve sua história contemplada na versão que identifico como monolítica e saudosista tenderá a experimentar a sensação de desenraizamento e a ter dificuldades para compreender a existência de um passado e de experiências vividas coletivamente na cidade, para além daquelas cristalizadas por tal versão (GUIMARÃES, 2015, p. 94).

As ações em educação patrimonial devem pautar-se também no compromisso com a cidadania. Os indivíduos enquanto cidadãos, no exercício nos seus direitos e deveres, participam ativamente das decisões e processos nos quais os interesses da coletividade são implicados. Nesse contexto alguma das opiniões dos(as) participantes ao demonstrarem implícita ou explicitamente seu desconforto não só da sociedade, mas também, do Estado, dos órgãos e instituições públicas quanto ao patrimônio local. Enfatizando a atuação omissa do poder público quanto a preservação dos bens patrimoniais locais, outros(as) participantes relatam que isso perceptível no estado em que se encontram determinados bens:

Com o passar do tempo foram ficando destiorados (deteriorados). (BEATRIZ, grifo nosso)

Degradação. Tem monumentos que tão rachados e não estão bem conservados. (GEAN).

Reforma em uns cantos ou deteriorações em outros, como o descuido e abandono. (NETO).

Os que permaneceram hoje estão destiorados (deteriorados) e os que foram transformados ainda guardam algumas de suas características históricas. (KALYNE, grifo nosso).

O posicionamento desses(as) alunos(as) configura-se como denúncia perante a omissão do poder público com o patrimônio, fato que pode ter como decorrência o comprometimento do acesso à memória por parte dos cidadãos situação, assim como do próprio exercício da cidadania uma vez que, esse contato com os bens patrimoniais permite aos sujeitos empreender problematizações, contestações, ressignificações e apropriações sobre a história do lugar em vive.

A atuação do poder público seria, neste sentido, a de salvaguardar, preservar o patrimônio de modo a garantir que elementos da cultura, da histórica de determinada coletividade pudessem estar disponíveis para que gerações, tanto do presente como do futuro, promovessem outras (re)leituras sobre sua trajetória histórica. Consonante com este entendimento, em oportunidade anterior, Oriá (2005) já havia afirmado que a preservação do patrimônio está estreitamente associada à questão da cidadania, pois implica o contato dos cidadãos com elementos culturais os quais, por sua vez, constituem-se como fragmentos da memória do lugar em que vivem. Assim, segundo o pesquisador, é:

[...] a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas [...], sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que

propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (ORÍ, 2005, p. 139).

Ainda nessa discussão sobre patrimônio e cidadania, outro participante relata que a falta de compromisso de certos(as) moradores(as) locais não se restringe a espaços e construções antigas. Em sua crítica ele assevera que tais ações (ou omissões) se estendem a bens culturais e espaços de sociabilidade construídos e utilizados no tempo presente, em especial, elementos públicos disponíveis na praça central da cidade os quais considera importante. Conforme relata: “As pessoas não ligam mais, não valorizam o que tem. Tiro como exemplo as diversas obras que teve, de parque, brinquedos, academias para os idosos e crianças. São todos quebrados e esquecidos por muitas pessoas hoje em dia” (PABLO).

Para outros(as) educandos(as) a explicação para a falta de valorização e preservação do patrimônio cultural pela sociedade consiste na falta de conhecimento, isto é, a ausência de informações sobre os bens patrimoniais do lugar em que vive. Nesse entendimento, saber sobre o patrimônio local, como foi indicado, seria o elemento central para que a sociedade se envolvesse na preservação e na cobrança por salvaguarda dos bens culturais locais:

Não conhecem eles por completo ou a história que têm, a importância que têm. (FERNANDO).

Muitos vandalizam, talvez por não conhecer a história por trás deles. Creio que pensam que não é importante pois não a sua história. (NATHÁLYA).

Eles (habitantes) não foram educados pra isto. Não têm um conhecimento da história desses lugares”. Em sua grande maioria, não sabem o que é realmente patrimônio. (CLEONICE, grifo nosso).

Pouquíssimas pessoas conhecem sua história (do patrimônio) e acredito que nem se interessam tanto por ela. Acho que só os mais idosos, por terem vivenciado alguns momentos. (GEOVANA, grifo nosso).

As opiniões acima refletem a noção do “*conhecer para preservar*”, jargão predominante no Brasil no decorrer do século XX e que, de maneira descontextualizada, foi sendo incorporado aos discursos e ações voltadas ao patrimônio no país. Rodrigo Melo Franco de Andrade quando esteve à frente do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN) associava-se à crença que o conhecimento sobre o patrimônio cultural conduziria ao envolvimento afetivo dos indivíduos e grupos com o patrimônio cultural e, conseqüentemente, resultaria na sua preservação. Tal noção vem problematizada e até mesmo rechaçada por diferentes teóricos.

Dentre esses pesquisadores destacamos Scifoni (2019) que, mesmo não negando a relevância do conhecimento a respeito dos bens patrimoniais, tem questionado essa relação indissociável e de causalidade entre conhecimento e preservação do patrimônio. Para a autora, atribuir a responsabilidade de preservação dos bens culturais unicamente à questão do conhecimento corresponderia à despolitização e esvaziamento do complexo debate sobre patrimônio cultural. Neste sentido, associamos nossa compreensão ao ponto de vista da pesquisadora, segundo o qual sustenta que:

[...] as condições do momento atual são muito diversas daquele tempo em que se formulou o “conhecer para preservar”, de maneira que reproduzir acriticamente este famoso lema tem levado a despolitização do debate sobre o patrimônio e o papel da educação neste campo de atuação. Despolitiza porque, de um lado, credita à “ignorância” da população as mazelas do patrimônio, o que acaba por desresponsabilizar determinados sujeitos sociais ao atribuir a um conjunto geral, indefinido e ser genérico chamado de “população”, a culpabilização pela situação dos bens culturais. Deixa de se explicitar e debater os processos que estão por traz destas intervenções, assim como os interesses políticos e econômicos e as formas de atuação para viabilizá-los (SCIFONI, 2019, p. 25).

Nesta perspectiva, entendemos que a discussão e ações em torno da preservação do patrimônio demandam o envolvimento de diferentes agentes sociais assim como a necessidade de se considerar diversos fatores como, questões de ordem política, econômica, social, histórica e cultural. Segundo Gonçalves (2012), essa mudança de percepção acompanha uma reconfiguração em curso desde o final do século XX, na qual o conceito de patrimônio se amplia e não mais é exclusividade de ações impositivas do Estado. Ao contrário, o que se tem visto a partir desse período é o envolvimento de outros atores sociais estabelecendo, reivindicando ou mesmo contestando patrimônios culturais.

Retornando ao ponto de análise sobre as transformações e permanências nos bens culturais de Choró apontadas pelos (as) jovens participantes da pesquisa, um grupo centrou suas falas em torno dos bens imateriais, isto é, diferentes manifestações culturais existentes, e por eles(as) identificadas, nas diferentes localidades do município. Dentre as opiniões apresentadas, prevaleceram referência às festas juninas, por eles denominadas de quadrilhas e que, é uma das práticas culturais que caracterizam tanto a cultura local como da região. No diálogo sobre o que aspectos foram transformados e quais permaneceram nessa expressão cultural, os (as) educandos(as) expressaram que:

As quadrilhas de antes era só pra se divertir e agora é pra competir. Mas o forró do interior ainda permanece, a sanfona, né. (NETO).

Sim. Antes era algo pra diversão. Hoje são algo pra disputa.
A quadrilha permanece, mas de um modo modificado. (EDUARDO).

“É que, por exemplo, são usadas agora como competição e não como diversão. Acho que de permanência foram as músicas de forró e a sanfona”. (LÍVIA).

As quadrilhas, antigamente, minha mãe dizia que era voltada só para a alegria e os passos (...) ai ela disse que não é o mesmo passo, não tá sendo os mesmos passos, não tá sendo assim aquela vontade de dançar. Agora é mode competição, ai tipo assim, ela olhou ai disse ‘‘não isso não tem nem mais o nome de quadrilha, nem é pra ser nem mais quadrilha, porque não tem mais sentido nenhum. (KALYNE).

A gente também compara em relação as vestimentas, porque as coisas antes era muito difíceis e não tinha tanto símbolo de roupas, que nem os meus pais dizia que era como se fosse representação do caipira. (NETO).

“E também as culturas de hoje em dia são modificadas, mode as tecnologias, mode os modos de vivência. As festas juninas, como os meninos já citaram, hoje a festa junina está, é... se modificando, porque antigamente elas são rodas de festejos, né!? rodas de comemorações, e hoje são o quê, é... festa junina é hoje tem o que,...tem como é o modo de dançar, né... disputa entre quadrilha hoje, tem como é o modo de vestir, o modo de dançar,... é diferente de antigamente, né, as convivência hoje em dia são diferente como era antigamente. (ISMAEL).

Na percepção dos(as) participantes, a quadrilha, dança típica das festividades juninas, sobrevivendo às transformações no decorrer dos anos permanece no contexto atual, isto é, é uma das práticas culturais ainda vivenciadas por determinados grupos sociais em suas respectivas localidades. No entanto, em suas argumentações assinalam as transformações pelas quais essa manifestação cultural tem sido submetida. Em seus apontamentos indicam elementos dessa dança os quais foram (e estão sendo) transformados, como vestimentas, atuação dos brincantes, coreografias e a própria finalidade ou sentido dessa expressão cultural (de diversão no passado para competição no presente). Consideramos, entretanto, que a transformação em si não é ruim, pois as manifestações culturais estão vivas e assim se transformam com o tempo. O que é prejudicial é uma transformação que não respeita as marcas do passado.

Em perspectiva semelhante a pesquisadora Albuquerque (2013) ao investigar as transformações em relação à quadrilha, em outra região destaca, de modo especial, a transição de uma prática cultural caracterização pela espontaneidade e diversão para o processo de espetacularização. A autora assegura que “Nos últimos anos, as apresentações de quadrilhas juninas passaram por um intenso processo de modificações, estão mais profissionais (menos amadoras) e muito mais modernas, pois não é simplesmente uma dança, é um espetáculo” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 47).

Por este ângulo, os(as) alunos(as), expressam aqui sua compreensão sobre um bem cultural que, enquanto tal, deveria ser/ficar “congelado” no tempo, ou seja, sem sofrer

quaisquer transformações imprimidas pela ação dos grupos sociais e sujeitos que lhes praticam, vivenciam e atribuem-lhes outros sentidos. A problemática aqui exposta vincula-se à concepção dos(as) jovens a uma pretensa imutabilidade desse bem cultural. No entanto, mesmo concordando com a constatação de que essa prática cultural tem sido paulatinamente modificada, alinhamos nosso entendimento ao que foi estabelecido na Convenção de Paris do ano de 2003 sobre a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial, isto é, a compreensão de que:

Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 04).

Sobre as festividades juninas, cabe ainda considerar que se constituem como um dos principais elementos de identificação da cultura nordestina. Sendo de origem europeia, foi trazida ao Brasil no período da colonização, interiorizada à medida os colonizadores expandiam seus domínios em direção ao sertão. Nessa região, ao longo dos anos, as quadrilhas juninas foram (re)apropriadas, ressignificadas e sendo lhes atribuídas outros sentidos pelos habitantes locais assumindo, então, um caráter de manifestação popular, uma vez que concentravam elementos e símbolos que constituíam o cotidiano e os modos de vida das populações sertanejas. Pensar as quadrilhas apenas como um tipo dança restringe a complexidade que está em volta desse bem cultural. Associada a essa manifestação cultural estão outras práticas como modo de vestir, crenças, superstições, sociabilidades, saberes, fazeres, culinária, entre outros bens culturais.

Nesse sentido, os(as) estudantes destacaram, em meio às transformações ocorridas, a culinária local que, por sua vez, está relacionada com as festas juninas. Para certo participante, uma das características dessa festividade foi a permanência de “algumas das comidas típicas da festa” (LÍVIA). Tal entendimento é corroborado por outra estudante ao relacionar a culinária típica de sua localidade com o período do mês de junho. Segundo a estudante, “no mês de junho, né, senta todo mundo lá fora, faz a fogueirinha, milho assado, e é isso” (ÉRIKA). Por outro lado, outra aluna mesmo admitindo que a culinária do período junino tenha tido, no passado, forte presença em sua comunidade, reconhece e denuncia que “as culinárias foram esquecidas” (ADRIELE).

Outra manifestação cultural que ressaltada na análise dos(as) jovens foi a religiosidade popular, em sua mais específicas formas e práticas como, por exemplo, novenas,

festividades de padroeiros, terços comunitários, celebrações, coroações, assim como, cultos evangélicos. Um aluno, ao falar sobre a prática religiosa de sua comunidade, dá destaque ao novenário do mês de maio e a “Coroação de Nossa Senhora”, é um evento religioso que ocorre como culminância e encerramento do mês de maio, que para a devoção católica é dedicado à Maria mãe de Jesus Cristo. Segundo o jovem, em meio a diversas transformações, permanece em sua comunidade ainda nos dias atuais “só as novenas do mês de maio” (WELTON), acrescentando que como forma de preservar e manter a forte tradição que é muito forte, os(as) moradores(as) “prezam pela não mudança, todos os anos acontece tudo do mesmo jeitinho” (WELTON).

Entre as mudanças apontadas sobre a religiosidade local, alguns(mas) alunos(as) relatam a configuração das práticas religiosas das localidades em que vivem. Os(as) estudantes não indicam os fatores que teriam fomentado esse processo, restringindo-se a citar o que em suas percepções estava sendo transformado:

Vem se modificando e perdendo seu antigo sentido para que antes era feito. (CAIO).

O povo hoje não estão mais indo participar das celebrações. (GEAN).

Lá no São José, as festas de São José antigamente o pessoal fazia as celebrações geralmente era o mês todo fazendo em casa em casa e reunia muitas pessoas, era tipo uma forma de reunir a população, mas hoje em dia o pessoal tá nem ai mais. As celebrações é tudo na igreja e também a quantidade de pessoas diminui bastante. (NETO).

E também a faixa etária de idade também. Que nós podemos notar que antigamente tinha gente de todas as idades e agora na atualidade você entra pra ouvir uma celebração nas comunidades é mais o pessoal idoso e as crianças pequenas, algumas que é obrigada pelos pais. (ISMAEL).

Mais muitas vezes alguns fica olhando pro relógio direto, vendo as horas passar. (SHELLDON).

Pois ao passar do tempo, algumas (práticas religiosas) são esquecidas, outras são praticadas ainda, mas não da mesma forma. (KALYNE, grifo nosso).

Sem o propósito de oferecer uma explicação para o complexo processo de mudanças evidenciado nas falas dos(as) estudantes, cabe a nós refletir e situar tais práticas religiosas em um contexto marcado por constantes transformações, permeado por diferentes processos os quais, numa relação dialética, influenciam e alteram comportamento humanos e suas práticas culturais, e em decorrência disso modificam as relações estabelecidas/construídas entre os grupos sociais e sujeitos com os bens culturais do lugar em que vivem.

Notamos nas falas que as práticas religiosas vivenciadas nas comunidades locais não se restringiam (se assim o é possível) à dimensão religiosa, também se constituem enquanto espaços de sociabilidades nesses lugares. É a ocasião de celebrar a fé, a devoção e perpetuar uma tradição de maneira coletiva, mas também era o local de encontro dos(as) moradores(as), momento de partilha de suas experiências sociais em coletividade.

No contexto atual, permeado pelo avanço contínuo das tecnologias que se expandem sobre o capô das comunicações, do entretenimento e do lazer, alcançando os mais remotos lugares, tais práticas culturais tornam-se suscetíveis de mudanças. A argumentação feita a respeito da diminuição da participação dos indivíduos, em especial os mais jovens, nessas práticas religiosas pode ser um indicativo da existência de outras formas de sociabilidades disponíveis a esses sujeitos e por eles, possivelmente, apropriados.

Embora em suas falas alguns(mas) os(as) estudantes destaquem a forte presença do catolicismo historicamente estabelecido em suas respectivas comunidades, é necessário considerar que outras crenças e religiões atualmente coexistem no município. Nesse sentido, é possível inferir que, se antes a religiosidade popular de cunho católico foi hegemônica no município, na contemporaneidade, possivelmente, ela convive com a emergência de outros credos e religiosidades, conforme pudemos verificar na argumentação de um estudante ao afirmar que “Na minha comunidade o que predomina muito é a igreja evangélica, que é bem pequena só que lá tem quatro, três é evangélica” (ÉRIKA).

Sobre uma comunidade rural duas estudantes ressaltam as crenças populares, as lendas populares poderiam ser consideradas uma das manifestações que permanecem na cultura local. Deste modo, uma delas afirma que “as crenças continuam muito fortes, até hoje” (LUIZA). Concordando com essa afirmação, outra educanda acrescenta que “Sim, existem as pessoas que contam principalmente de pessoas que se transformavam em animais (risos), em cachorro, jumento. Se tu chegar na casa de alguém e perguntar alguma coisa, a primeira coisa que eles vão dizer é isso, as pessoas, citam o nome, citam nomes” (TAYNÁ).

Por outro lado, alguns participantes da pesquisa argumentam que as inovações tecnológicas que marcam o mundo globalizado foram mencionadas como fatores que impulsionam a transformação ou mesmo o desaparecimento de determinados hábitos locais. Ressaltam, então, que, “Muitas coisas mudaram. Com o avanço da tecnologia, foi-se esquecendo alguns valores do local. Foram sendo esquecidas as brincadeiras, a culinária” (JOSÉ). Confirmando essa constatação, outra estudante reclama que momentos de sociabilidades, de encontros e de vivência partilhada de hábitos, crenças e costumes têm deixado de serem praticados. Em sua opinião, “As Rodas de Conversa”, as crenças, as

brincadeiras, por exemplo, estão sumindo, as pessoas não ligam muito em preservar” (ADRIELE). Outro participante também confirma que o hábito cotidiano de conversar com a vizinhança, de partilhar experiências através das “Rodas de Conversa”, que no passado teria sido constante e coletivamente vivenciado, mesmo que praticado pelos moradores(as) mais velhos da comunidade ainda assim estaria em processo de desaparecimento nos dias atuais, ou seja:

Assim, o convívio com as pessoas, com familiares mais antigos, é...avô, avó, que tinha aquele hábito de antigamente de ir para as casas vizinhas conversar, né, jogar conversa fora, e hábito que hoje a sociedade também tem, não cotidiano mas, aqui acolá a gente vê pessoa que vai na casa do outro, conversa né, coisa as vezes do passado, do presente e também a educação que os idosos trouxe para hoje... por que as vezes o pai da, o pai ou a mãe da gente ainda vive aquela cultura que seus pais antigamente vivia, né. Mesmo que a gente, adolescente vive hoje num mundo de tecnologia, mas eles não tinham esse hábito de tecnologia, né. (ISMAEL).

Como acima mencionadas, as brincadeiras tradicionais também estão entre as práticas culturais que na percepção dos alunos, com as constantes transformações presenciadas no contexto atual, estariam em processo de extinção no município de Choró. Em suas argumentações, justificam que essas mudanças dos hábitos locais seriam fomentadas pela inserção das tecnologias no contexto atual. Desta maneira, relatam que:

As brincadeiras folclóricas hoje mal se brincam. O que está tornando cultura é a tecnologia. (PABLO).

No tempo que eu estava lá no grupo, lá na nossa localidade, eu sinto falta daquelas brincadeiras tipo amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, e hoje em dia, morreu! Por causa que hoje em dia a tecnologia os pais deixam as crianças se levar pelo celular, essas coisas (brincadeiras) acabam morrendo. (NETO, grifo nosso).

Saberes, tradições, modos de fazer, costumes enquanto práticas culturais socialmente vivenciadas e partilhadas pelos sujeitos e grupos sociais podem contribuir com configuração da “identidade” de determinado lugar de seus habitantes. Esses bens imateriais considerados, não por si mesmos, mas, pelos sentidos a eles atribuídos, por serem significativos são referências culturais para os indivíduos e suas respectivas coletividades. De tal modo, inseridos no cotidiano da sociedade essas manifestações culturais também estão sujeitas às transformações processadas na atualidade e que, dependendo da relação com que tais grupos estabeleçam com elas, estão expostas a permanências, transformações ou mesmo ao desaparecimento nas práticas da sociedade contemporânea.

Foi nesse sentido que alguns(as) educandos(as) manifestaram suas concepções. Em suas análises focaram na prática das benzedeadas, por alguns(as) denominada de “rezadeiras”. Asseguram que no passado esse saber teve maior expressão na vida social e cultural do lugar em que moram, pois, como já tratamos, foi utilizando como mecanismo alternativo de cura da saúde da população local. No entanto, reconhecem que nos dias atuais esse bem imaterial vem perdendo espaço na cultura local, isto é, os indivíduos e grupos pretensamente não valorizam esse bem cultural, fato que tem contribuído para seu desaparecimento em suas localidades. Assim, relatam tais transformações do seguinte modo:

Eu acho importante porque geralmente tinha muitas benzedeadas ai elas, esse povo da atualidade agora não aprenderam com elas, as rezas de geração em geração ai tá se passando o tempo e se acabando as pessoas e num tem. (GEAN).

Como o Mateus tava falando, rezadeira... tem gente que não tá mais acreditando porque a fé da pessoa vai acabando e não tão querendo levar essa cultura como outras culturas para frente. (MATHEUS).

Muito pouco! Lá minha região mesmo. Sim! E pessoas que procuram. Tem muita gente que nem acredita. (TAYNÁ).

A fé hoje em dia tá diferente. (ADRIELE).

Muitas manifestações culturais estão sendo esquecidas, como as rezadeiras. (KALYNE).

A partir dos relatos dos(as) participantes visualizamos um cenário em diferentes bens culturais, em suas mais distintas dimensões, são indicados como patrimônio local. Ao mesmo tempo, é possível notar que tais bens patrimoniais, de modo especial os de natureza imaterial, como é caso do repente ou cantoria que foi citada por um dos estudantes. Conforme menciona, mesmo não tendo contato diretamente com essa forma de expressão, mas com base em depoimentos de familiares, entende que foi uma prática cultural de considerável significância para sua comunidade. Em sua concepção, a cantoria que não existe mais no lugar onde mora, no passado foi uma das práticas culturais vivenciada socialmente pelos(as) moradores(as) locais. Nesse sentido, ao se referir ao processo de transformação em torno dessa manifestação cultural, um dos participantes da pesquisa relatou que:

“Eu não conheci os cantadores mas me lembro muito da minha vó dizer que logo quando ela se juntou com meu vô, era normal se reunir numa casa, meu vô também era cantador (inaudível). Aí as pessoas pediam uma música e eles iam cantar (inaudível). Hoje é muito difícil. E antigamente, a minha vó dizia, era um local, quase toda noite, uma noite na a minha vó ia chamar as pessoas pra ir lá pra casa dela, e se reunia as pessoas lá da fazenda Teodósio”. (GEAN).

Por último, nos detemos às falas dos(as) estudantes relacionados às transformações e permanências referentes a agricultura e a pesca. Como já reportado anteriormente, essas duas atividades são predominantes no município de Choró como base da sua economia. Além disso, tais práticas são também consideradas como significativas, isto é, como elementos que caracterizam a cultura local. Deste modo, os(as) alunos(as) indicam em que aspectos esses saberes tradicionais estão configurados atualmente, ou seja, como permanecem, a que mudanças foram submetidos, como foram e agora são praticados:

Eu acho que a agricultura nem tanto, porque tipo, a agricultura pode ter mudado algumas técnicas, mas a pesca. (SHELLDON).

O plantio e a colheita agrícola, que antes era manual, e hoje tem o uso de máquinas. (JOSÉ).

Antigamente o pessoal mais idoso, era cultivado no animal, agora tem a máquina. Também agora tem os inseticidas, antigamente o povo comprava inchada pra limpar o mato agora bota aquele veneno pra matar o mato. (ISMAEL).

Antigamente o pessoal ia pescar, fazia peixada no açude. Hoje a pesca em si é em questão de criação. (NETO).

Eu acho que o que mudou foi a forma de preservação, porque a preservação da pesca antigamente era muito preservada e hoje os mais velhos estão querendo passar para os mais novos. E os mais novos as vezes não quer. É como se fosse uma coisa imaterial preservar e não quer preservar. Acha que é “vergonhoso”, é vergonhoso tá dentro de um açude com uma tarrafa e um galão ou com um anzol ou com um landuá, pescando. E eu acho o que mudou foi isso mesmo. (ISMAEL).

Diante do que foi apresentado neste ponto, ressaltamos a potência da educação patrimonial, pensada como “problematizadora e politizadora” (DEMARCHI, 2016, p.268), em propiciar situações de aprendizagem e de reflexões nos sujeitos envolvidos. De modo específico, acreditamos que as ações educativas voltadas ao patrimônio local quando aliadas ao processo de ensino e aprendizagem contribui com a (re)construção de outros olhares, com outras perspectivas tanto em relação aos bens culturais locais, quanto às relações estabelecidas pelos sujeitos e grupos sociais e ao processo de construção ou contestação dos sentimentos de pertença.

4.2 BENS CULTURAIS NO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES LOCAIS

Nesse percurso, reafirmamos o entendimento de que o patrimônio cultural é uma categoria polissêmica discursiva e socialmente construída a partir do envolvimento dos

diversos agentes sociais e coletividades nesse processo implicados. Refutamos a noção de patrimônio como algo (pré)estabelecido a partir do qual os grupos sociais amparam e constroem seus sentimentos de pertencimento a um determinado lugar e/ou comunidade. Nessa direção, Blank (2014, p.48) assevera que “o patrimônio cultural [...] dependeria dos inúmeros contextos e seria formado a partir de culturas vivas, impulsionadas por agentes e grupos sociais, constituídos por instituições diversas(...)”.

A constituição do patrimônio cultural envolve escolhas, contestações, afirmações, apropriações, sendo necessária ser considerada em sua dimensão política marcada por embates entre sujeitos e grupos sociais em relação aos elementos e representações de suas respectivas identidades. Firma-se, então, a compreensão do patrimônio como espaço de disputas não só política, mas também simbólica, tema sobre o qual Tolentino (2016) já tratara, ao abordar a necessidade de se repensar a educação patrimonial e superar determinadas falácias que em torno delas foram elaboradas. Segundo o autor:

No processo de seleção de patrimônios e, conseqüentemente, de construção de memórias e identidades coletivas, comumente esse processo seletivo, concebido como um espaço social de disputa política, econômica e simbólica, tende a reproduzir, como um discurso homogeneizante, a manutenção de uma hegemonia de determinados grupos sociais dominantes, detentores de maior capital simbólico. Não é à toa que a maioria dos patrimônios culturais tutelados pelo Estado está carregada de bens representativos de nossa herança europeia e, como reforça Simone Scifoni (2012), composta de casas de câmara e cadeia, engenhos, igrejas católicas e fortalezas militares” (TOLENTINO, 2016, p. 42).

Isso recebe maior notoriedade com o processo de ampliação do conceito de patrimônio, o qual comporta possibilidades de serem realizadas outras abordagens, diferentes (re)interpretações e apropriações dos bens culturais. Há de se considerar nesse processo a atuação de indivíduos e grupos na identificação e no reconhecimento dos bens que constituem seu patrimônio cultural, isto é, aos que conferem sentido às suas identidades sociais e culturais. Refletindo sobre o tema a pesquisadora Silva (2000) certifica que:

[...] toda a construção patrimonial é uma representação simbólica de uma dada versão da identidade, de uma identidade “manufacturada” pelo presente que a idealiza. Assim sendo, o patrimônio cultural compreenderá então todos aqueles elementos que fundam a identidade de um grupo e que o diferenciam dos demais. (SILVA, 2000, p. 219).

Assim como o patrimônio cultural é compreendido dentro de um processo em constante construção no qual os sujeitos e grupos sociais estabelecem os bens culturais que representam seus pertencimentos, a noção de identidade aqui utilizada aproxima-se da

compreensão expressa nos estudos de Hall (2005), ou seja, de que a identidade pós-moderna, longe de ser um elemento fixo, imutável e já estabelecido, caracteriza-se por ser constantemente “formada e transformada”, social e historicamente definida.

Diante do exposto, a partir desse ponto analisamos os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa em relação ao patrimônio local, vislumbrando compreender as relações estabelecidas por esses(as) jovens entre os bens culturais do lugar em que vivem e seus pertencimentos, suas identidades culturais. Para tanto, faremos uso das falas proferidas nas últimas “Rodas de Conversa” (respectivamente de 2018 e 2019), assim como das representações por eles(as) produzidas em forma de desenho sobre o patrimônio cultural de Choró.

Para fomentar a reflexão sobre a relação entre patrimônio local e identidades, propomos aos participantes inicialmente que expressassem suas opiniões sobre que grupos sociais ou indivíduos eles consideravam que eram/são representados pelos/nos bens patrimoniais de Choró. Propiciar esses tensionamentos a nosso ver, contribui para a compreensão sobre como esses(as) alunos(as) se relacionam e representam com/o patrimônio local. Além desse aspecto, possibilita-nos visualizar as diferentes maneiras com os bens culturais são (re)apropriados por esses sujeitos.

Conforme já mencionamos, no município de Choró até o momento não existe nenhum(a) bem ou manifestação cultural sob salvaguarda do poder público local. No entanto, determinados bens culturais edificados têm sido contemplados e referidos em projetos, ações pedagógicas ou mesmo no imaginário local como marcas da história, da cultura e mesmo da identidade local. Nesse sentido, adotando a perspectiva de Le Goff (1982), compreendemos o patrimônio como um documento que, distante de uma pretensa neutralidade, constituído de intencionalidades assim como é passível de diferentes leituras e interpretações, ou seja:

Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho a posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado (LE GOFF, 1982, p. 110).

Com esse propósito, reconhecemos a potência e o compromisso do ensino de história, no trabalho com o patrimônio cultural em propiciar meios de problematizações da memória oficial socialmente difundida nos bens patrimoniais, bem como, contribuindo com a

“produção de histórias plurais” (GIL, 2014, p.47), viabilizando outros olhares, fazendo emergir diferentes interpretações e apropriações dos sujeitos implicados nesse processo sobre os bens culturais locais.

Deste modo, diante das referências pelos(as) educandos(as) feitas aos bens edificados do centro da cidade de Choró, questionamos a eles(as) que sujeitos e grupos sociais são neles/por eles representados, ou seja, os ‘vencedores’ e/ou os ‘vencidos’, os que estiveram hegemonicamente nos poder e/ou os que historicamente foram subalternizados, silenciados. De modo enfático, certo aluno, mesmo sem oferecer detalhes de seu ponto de vista, inicia a reflexão desse ponto afirmado que ali estão representadas “as elites do município” (GLEITON). Justificando a opinião deste aluno, outra participante concorda que os bens de *pedra e cal* citados faz referência às “elites, como por exemplo, as casas do Dnocs que ficaram os engenheiros” (BEATRIZ). Este entendimento foi compartilhado por outros(as) alunos(as), conforme verificamos a seguir:

Na minha opinião, os vencedores, pois só veem as riquezas. (NATHÁLYA).

Também acho que a memória dos vencedores, pois é perceptível os traços da grandeza dos monumentos, entre eles as casas do Dnocs. (JAKELINE).

Lembram os vencedores. O valor real daqueles que mereciam destaque, é esquecido. (PATRÍCIA).

Acho que representam os vencedores, pois só valorizam os mais ricos. (ROSELI).

As construções eram imponentes naquela época. E, o que permaneceu com o tempo fazia parte do mundo dos ricos. (LÚCIA).

Pois as pessoas não viam importância da parte (população) pobre da história. (LINA, Grifo nosso).

Essa questão é que algumas pessoas não são lembradas como deveriam ser. E que os grandes nomes que são homenageados, são aqueles que não mereciam ser lembrados. (CLEONICE).

Acho que representa as pessoas de grande expressão. (MANOEL).

Representam principalmente a elite daquela época quando foram construídos. (PATRÍCIA).

É tipo, professor, cada monumento mesmo que construíram os trabalhadores, vai ganhar nome de quem era a elite, não existe um monumento aí que foi feito por trabalhadores e que leva o nome de algum deles. (ISMAEL).

Porque só é lembrado as pessoas que tinham papéis importantes, como os engenheiros, os barões. Os trabalhadores não lembrados e eles raram na construção do açude, muitos perderam suas famílias. (WELTON).

Aí o que ele acabou de falar, será que o nome daquele trabalhador que se esforçou a fazer o serviço, será se o nome dele foi posto? Não foi! Foi só colocado o nome de

uma pessoa que teve o intuito de fazer o projeto. Mas o nome daquela pessoa que se esforçou, trabalhou sol a sol pra fazer, num foi. (ISMAEL).

A partir dos relatos, percebemos a complexidade que envolve o patrimônio. Desde o início das “Rodas de Conversa” determinados(as) participantes mencionaram e identificaram estes bens culturais edificados como patrimônio local. No entanto, isso não foi um impeditivo para que esses(as) jovens, ao adotar postura crítica na reflexão do tema, reconhecessem que os bens materiais locais têm contribuído para a difusão, ou mesmo para perpetuação da memória de personagens e grupos sociais que historicamente figuraram nas estruturas de poder, em especial, no lugar em que vivem.

Nisto consiste a necessidade de se repensar a noção e a prática da educação patrimonial, isto é, transformá-la num instrumento de problematização do passado e da memória presente no patrimônio cultural. Nesse sentido, Scifoni (2015) acredita que partindo de uma perspectiva problematizadora, as ações educativas voltadas ao patrimônio podem contribuir com o estabelecimento de outras relações dos indivíduos e grupos sociais com os bens patrimoniais. Do contrário, segundo a autora, “somente contribuiremos para a fetichização do patrimônio e para que este se torne um instrumento de reprodução das relações de dominação e de desigualdade social” (SCIFONI, 2015, p. 214).

Nesses relatos, percebem-se também inquietações dos educandos(as) quanto aos sujeitos e grupos sociais que, muitas vezes, não são contemplados pela versão oficial da história local, que têm suas memórias silenciadas e não são voluntariamente representados no que se define como patrimônio local.

Os olhares críticos sobre o contexto local expressos acima, revelam que o campo do patrimônio é marcado por disputas entre as divergentes forças sociais. Ou seja, grupos hegemônicos atuam na elaboração de uma determinada identidade social e consolidam uma versão da história que lhes favoreça. Porém, esse processo é caracterizado também por resistências dos segmentos sociais subalternizados que contestam e negam elementos culturais com os quais não se identificam na medida em que reivindicam participar da construção do seu patrimônio cultural.

Apropriando-se das contribuições de Bourdieu (1989), consideramos que o campo do patrimônio cultural envolve embates pelo poder de legitimar identidades. Assim, a patrimonialização é marcada por disputas, pois consiste em fazer escolhas de determinados bens e elevá-los à condição de patrimônio cultural de uma coletividade. Nessa concepção está em jogo o poder de conhecer e de representar a realidade social de acordo com seus interesses

e a partir dos bens simbólicos. Em outras palavras, nessa perspectiva o campo do patrimônio cultural configura-se como um espaço de lutas pelo:

[...] poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).

À educação patrimonial, nesse contexto, cabe promover a (re)politização no trato com o patrimônio cultural. Dessa maneira, consiste em propiciar aos sujeitos, envolvidos no processo, situações educativas a partir das quais problematizem o patrimônio cultural como meio de compreender a realidade em que estão inseridos. Nesse caso, o trabalho com o patrimônio local, a nosso ver, contribuiu com a reflexão realizada pelos(as) jovens no que concerne à história local, às memórias que oficialmente são privilegiadas no lugar em que vivem.

Além disso, essa experiência permitiu a construção de olhares críticos sobre os embates estabelecidos em torno dos bens culturais locais, permitindo a problematização de sua historicidade, do processo de sua construção, dos sujeitos e grupos lembrados, como também dos que foram e ainda são esquecidos, não representados, submetidos ao silenciamento. Nesse sentido, associamo-nos ao entendimento de Florêncio (2012, p.24), segundo a qual no trabalho educativo com o patrimônio “é fundamental conceber a Educação Patrimonial em sua dimensão política, a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais”.

O patrimônio cultural possibilita que os sujeitos promovam diferentes leituras sobre os processos e relações sociais estabelecidas no contexto em que estão situados. Nas falas seguintes, percebemos que os bens patrimoniais aqui referidos assumem diferentes sentidos ou, em outras palavras, são apropriados diversamente pelos(as) educandos(as):

Na construção da barragem, pode ser representados tanto os cassacos, que eram os trabalhadores da obra como os barões, que era os padres, os engenheiros. (SHELLDON).

Eu acho que representa as pessoas simples, mas também as pessoas de importância na história do município como é o caso das casas do Dnocs. (MATHEUS).

Hoje em dia acho que representa todos, desde os mais pobres até os mais ricos, os que vive no campo os que vive na cidade. (HELENA).

A partir dessas concepções, denotamos que no processo de construção identitária local o patrimônio cultural é submetido a diferentes apropriações. Nas opiniões destes sujeitos, mesmo num primeiro momento determinados grupos tenham sido privilegiadamente representados, estes bens foram apropriados simbolicamente por grupos subalternos recorrentemente esquecidos na memória coletiva local. Esse entendimento foi expresso pelos(as) participantes em forma de desenho, conforme verifica-se a seguir:

Figura 13 – Desenho de um dos casarões do DNOCS



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Lívia.

Através deste desenho, a participante se refere a um dos (poucos) bens edificados mais antigos da cidade de Choró, cuja edificação corresponde ao período de construção do açude do município (1932-1934). Como apontado por outros(as) participantes, esses casarões provavelmente serviram como moradia e espaço de trabalho para os funcionários do alto escalão do Dnocs (à época, IFOCS), ou seja, aqueles que eram responsáveis por dirigir e acompanhar o andamento das obras. O destaque dado pela aluna não se restringe apenas a questão de ser um monumento antigo, mas também um lugar de memória. O referido casarão não seriam apenas um lugar de cristalização das memórias daqueles funcionários, mas sobretudo, um espaço simbólico que permite perceber as relações sociais desiguais que naquele contexto ocorreram.

Figura 14 – Desenho da Igreja Matriz

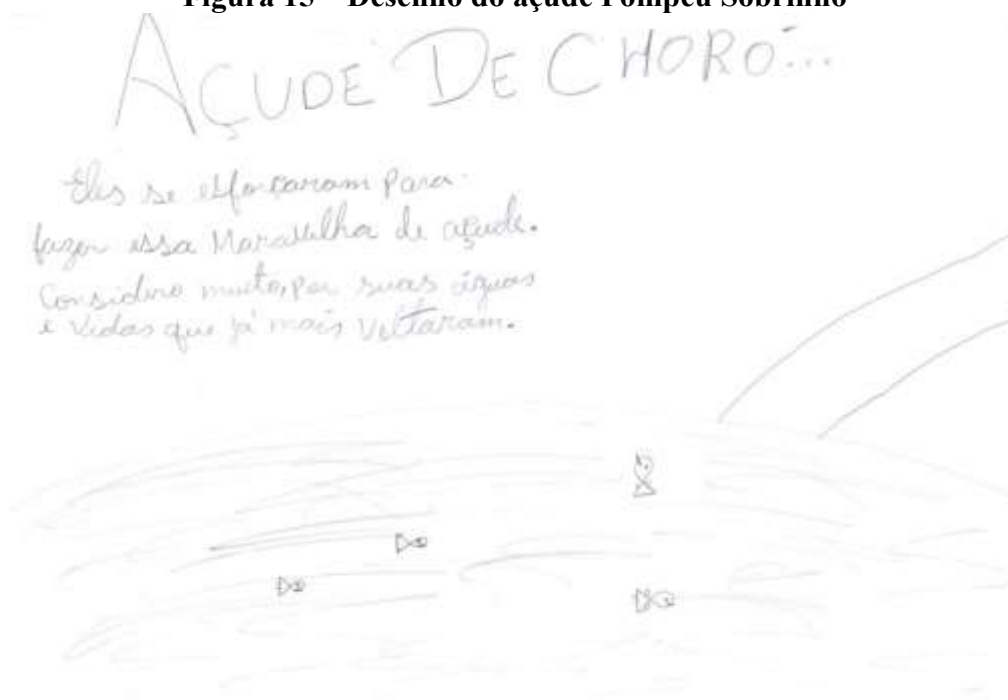


Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Gleiton.

Na referência feita à igreja matriz o estudante expressa a afetividade em relação a esse bem cultural. Na concepção dele a igreja, um dos mais antigos símbolos da presença do catolicismo no lugar, representa também um espaço (re)apropriado por uma parcela da população local em suas vivências religiosas. Essa percepção é complementada na fala de outro aluno ao mencionar que o monumento em questão representa “os religiosos, em específico, os católicos” (NETO).

Os bens culturais, nessa perspectiva, são representados a partir dos valores que a eles são conferidos, pelo sentido simbólico por eles assumido no processo de construção das identidades locais. Isso é notório na representação feita sobre a barragem do açude da cidade que, como questionado pela maioria dos(as) educandos, recebeu denominação de um dos engenheiros que trabalhou em sua construção. Porém, percebemos que o valor conferido a este monumento está fortemente relacionado às apropriações sociais feitas pelos(as) moradores(as) locais, seja pela benefícios advindos com açude (acesso à água, a pesca, abastecimento), seja como espaço de sociabilidades e lazer.

Figura 15 – Desenho do açude Pompeu Sobrinho



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Manoel.

Tal percepção fica mais nítida quando analisamos o desenho seguinte no qual enfatiza a importância do açude tanto econômica e de sobrevivência relacionada à pesca, como também um espaço usufruído pela população local como espaço de lazer, sendo apresentada uma pessoa saltando da galeria da barragem. Na própria frase contida no desenho, ao referir a este bem patrimonial como “nosso”, evidencia-se a relação de afetividade a ele conferida, de identificação e pertencimento a este patrimônio local.

Figura 16 - Desenho da Barragem de Choró



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Neto.

Cabe assinalar aqui a constatação da noção de patrimônio na concepção dos(as) estudantes que participaram da pesquisa. As referências feitas ao patrimônio local pelos(as) estudantes não delimitam ou demarcam as edificações de *pedra cal* das imaterialidades nelas e por meio delas expressas. Como refletira em estudo anterior Gonçalves (2009), o patrimônio cultural na prática, sob a ótica dos(as) moradores(as) locais, não necessariamente é compreendido de maneira dicotômica, dissociando as dimensões material e imaterial.

Portanto, embora considerando as contribuições de Canclíni (1994) sobre o fato de o patrimônio nem sempre está disponível a todos, reconhecemos que em suas práticas cotidianas grupos sociais e indivíduos vão atribuindo sentido, valores e significados a esses bens que são ressignificados para constituição de suas identidades. Isso demonstra o caráter polissêmico do patrimônio, sujeitos a leituras diversas, a diferentes interpretações pelos indivíduos e grupos sociais.

Ações educativas voltadas a (re)pensar o patrimônio cultural numa perspectiva crítica podem permitir aos(as) educandos(as) se apropriar de maneira problematizadora das relações sociais e políticas, isto é, das diversas relações de poder empreendidas no contexto no qual se situam. Ao refletir sobre a potencialidade da educação voltada ao patrimônio, Matozzi (2008, p.138), por sua vez, acrescenta que “Graças ao uso dos bens culturais e graças à educação para o patrimônio, o aluno adquire conhecimentos sobre o território e sobre os problemas da sua gestão e pode tornar-se um cidadão consciente, interessado e crítico”.

Criticidade e cidadania são elementos relevantes e necessários nas práticas de educação patrimonial, com o intuito de contribuir com a construção de olhares críticos, de posturas problematizadoras sobre o patrimônio do contexto em que os(as) educandos(as) estão inseridos(as), além de favorecer à reflexão sobre o processo de construção de suas identidades. É neste sentido que situamos o posicionamento de outros(as) alunos(as) diante dos bens culturais aqui referidos:

Representa aqueles que perderam suas vidas na construção e hoje não são lembrados. (GEOVANA).

Lembram eles (trabalhadores) também, pois foi eles que trabalharam bastante para que construíssem aqueles locais, como a barragem e a igreja. Inclusive muitos morreram por conta da doença. Morreram trabalhando. (FERNANDO).

A única coisa que mais me vem à mente são as pessoas que sofreram e morreram para nos deixar tudo isso. (PATRÍCIA).

As narrativas, então, indicam que o processo de revisitar criticamente o patrimônio pode contribuir para que os(as) educandos(as) desenvolvam outros olhares sobre

os usos do passado e da memória. Significa dizer que as experiências com o patrimônio cultural propiciam a desnaturalização das relações sociais desiguais estabelecidas em determinado contexto, as quais produzem situações de dominação, ou seja, determinam o que ou quem deve ser lembrado ou esquecido. No sentido proposto por Le Goff (2013, p.497), se faz necessário levar os(as) estudantes a perceber o patrimônio como documento, isto é, resultando de um “esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria”.

Desta maneira percebemos que, ao relacionar esses bens patrimoniais com a questão das identidades locais, estes educandos priorizam as memórias dos sujeitos e segmentos sociais subalternizados. São lugares de memória por revestirem-se de uma “aura simbólica” (NORA, 1993, p. 21) por concentrar lembranças de atores sociais que historicamente foram silenciados e legados ao esquecimento produzido na sociedade local.

Isso reforça a relevância da educação patrimonial dialógica e problematizadora, na perspectiva freireana, pois contribui para gestar questionamentos e tensões sobre a realidade social a partir do patrimônio. O propósito, neste caso, é decolonizar a percepção e o entendimento sobre a realidade social ou sobre suas narrativas, é dar ênfase a outros sujeitos, outras histórias, de modo a problematizar “o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos legítimos de produção e de cultura” (ARROYO, 2014, p.111).

No entanto, (re)pensar o patrimônio no sentido da decolonialidade implica escutar os sujeitos, considerar seus saberes, suas práticas culturais e representações, os bens culturais que são significativos para a construção dos sentimentos de pertencimento a um grupo e/ou lugar, isto, suas referências culturais. Refutando a ideia de “conscientização” dos sujeitos envolvidos, a educação patrimonial aqui aderida deve propiciar situações de diálogo, reflexão e de problematização a partir do patrimônio cultural com o propósito de construir conhecimentos plurais. Neste sentido, o pesquisador Demarchi (2016) assegura que:

O patrimônio é um grande trunfo para as práticas educativas, é possível a partir dele pensarmos nós mesmos, nossa condição histórica, entendermos a alteridade cultural e, ato contínuo, compreendermos o outro, as relações de dominação que levam a subalternizações, podendo também propormos outras tantas questões difíceis. É preciso, para tanto, saber qual a nossa posição ideológica – pois ignorá-la é tão perigoso quanto se sujeitar a qualquer uma –, saber se queremos atuar por uma educação conservadora, que está vinculada a uma pedagogia opressora, antidialógica e vinculada à manutenção da ordem social, ou se queremos atuar por uma educação transformadora, dialógica, que considera a pluralidade de conhecimentos (DEMARCHI, 2016, p. 51).

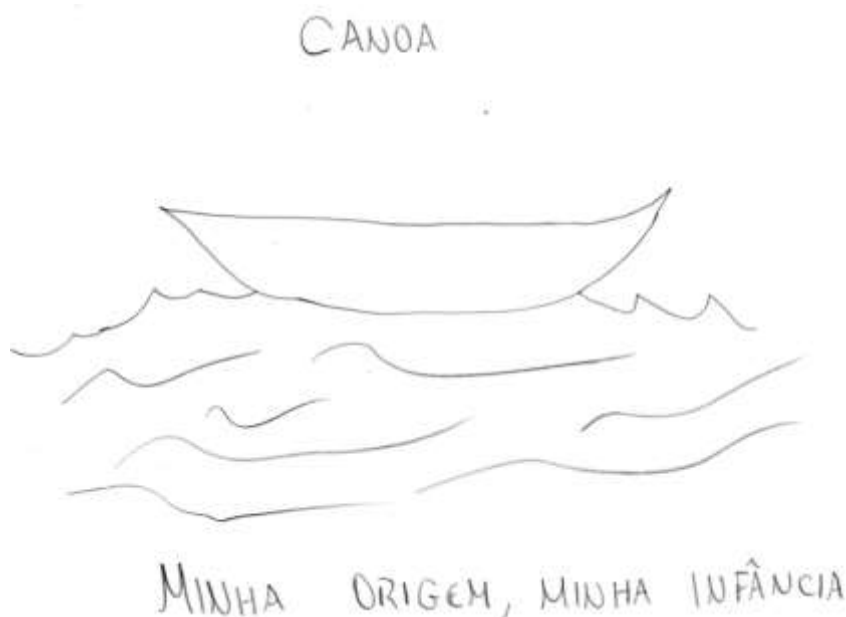
Com tal intento, levando em consideração as referências feitas a outros bens culturais, de modo especial, os bens imateriais ou intangíveis, propomos a reflexão aos participantes sobre quais grupos sociais e sujeitos estariam representados nesses bens culturais. Vislumbramos, assim, identificar como esses sujeitos mobilizam as manifestações culturais com a elaboração das identidades dos diferentes grupos locais. Afinal, como propõem Machado e Carvalho:

[...] a cultura, a memória, o patrimônio, como elementos constituidores de identidades, devem ser compreendidos, teorizados e politicamente projetados considerando as representações e as práticas sociais dos envolvidos histórica e socialmente, contextualizados através dos fazeres cotidianos, das apropriações e significações dos distintos grupos (MACHADO; CARVALHO, 2015).

O foco recai sobre práticas culturais que potencializam e caracterizam a cultura local, assim reconhecidas pelos sujeitos pois, conforme assegura Certeau (1994, p.142), “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”.

Deste modo, uma das referências culturais que, segundo os participantes, constituem a identidade local é a prática da pesca artesanal. Além da importância como uma das principais atividades econômicas e base de sustento para parcela da população do município, a pesca figura como uma das práticas culturais que ao longo do tempo tem sido vivenciada no contexto local, ou seja, saberes tradicionais transmitidos entre gerações. Tal constatação se faz notória nas falas de determinados(as) alunos(as) ao expressarem as seguintes considerações:

Figura 17 – Desenho de uma canoa.



Fonte Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Eduardo.

As canoas, é o símbolo da pesca. (ISMAEL).

A pesca é uma prática que representa os pescadores de Choró. (EDUARDO).

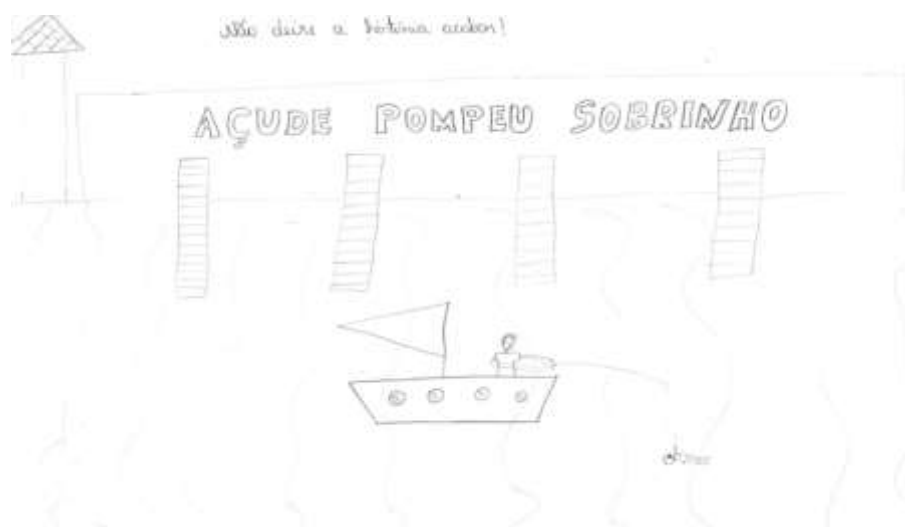
Não é dado importância a essas pessoas. (JOSÉ).

A única coisa que mostra isso é na bandeira, tem o peixe. (LUÍS).

Se a gente for parar pra pensar é difícil achar alguma pessoa (questão da valorização). Tanta gente, a maioria das pessoas tentam falar, tentam registrar mas tem outras que nem liga. É difícil encontrar alguém que der valor a isso(pesca). (TAYNÁ, grifo nosso).

Neste sentido, observamos nas últimas “Rodas de Conversa”, ao ser proposto refletir sobre outros elementos culturais significativos para as múltiplas identidades locais, os(as) educandos(as) recorreram a práticas e manifestações culturais vivenciadas em suas comunidades e que segundo eles(as) simbolizam os sentimentos de pertencimento ao lugar onde vivem, conforme verifica-se nas representações a seguir:

Figura 18 - Desenho representando a pesca



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Roseli.

Figura 19 - Desenho representando uma canoa



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Ismael.

Verificamos que nestes dois desenhos os alunos enfatizam a pesca, atividade considerada importante tanto do ponto de vista econômico como também social e cultural. Na primeira imagem, na frase “Não deixe a história acabar” percebemos que a aluna destaca a importância desse bem cultural, mas também indica que é uma prática cultural que paulatinamente vem sendo ameaçada ao esquecimento, que não tem sido repassada às gerações mais jovens na mesma intensidade que antes. No segundo desenho, o aluno reforça a

relevância social e econômica da pesca, de modo específico, como atividade que garante o sustento de várias famílias do município.

O trabalho educativo com os bens culturais torna-se oportuno para a reflexão crítica sobre a relação da sociedade, assim como do poder público, com o patrimônio cultural. Nas referências acima expressadas é perceptível a crítica dos(as) educandos(as) em relação como a prática cultural, ora analisada, e os indivíduos que ela vivenciam, têm sido legados ao esquecimento social tendo em vista que geralmente não comparecem nas narrativas oficiais a memória coletiva local. Ao mesmo tempo, esses(as) alunos(as) reconhecem a relevância dessa manifestação cultural no delineamento de suas identidades, como expressão da pluralidade cultural, da diversidade de saberes e de sujeitos sociais que participam ativamente da elaboração do sentimento de pertença ao lugar em que vivem. Recorrendo às análises de Ciampi (2015) em relação a Júnia Sales Pereira, compreendemos que o posicionamento desses(as) jovens reflete a noção de que:

O patrimônio é compreendido mais como prática e processo, como gesto e como símbolo que como resultado estável (...) fazendo com que a problemática do patrimônio não seja experienciada como algo externo aos sujeitos que estão na vivência e construção da cultura, mas como parte do curso de suas vidas. Expandese também o conceito de identidade cultural, o qual incorpora a necessária aceção inclusiva de todas as formas identitárias (CIAMPI, 2015, p. 71).

Por este ângulo, Pereira (2015) reforça o compromisso do ensino de história diante dessa ampliação ou pluralização da dimensão do patrimônio cultural. Segundo a pesquisadora no processo de ensino e aprendizagem, considerar em história torna-se imprescindível considerar o patrimônio, não como elementos antigos referentes apenas a um passado distante, mas como processo e referência para os sujeitos sociais no tempo presente. Com esse propósito, concordamos com o fato de que “o processo educativo convoca, necessariamente, nesse novo cenário, a face investigativa da cultura, com inclusão de festejos, celebrações e saberes que são do universo cultural dos sujeitos participantes do ato educativo” (PEREIRA, 2015, p. 82).

No diálogo sobre a representatividade e os significados atribuídos aos bens culturais imateriais, como já mencionado, determinados (as) educandos (as) ressaltaram que um dos saberes tradicionais que caracterizam a cultura local é agricultura de subsistência. Sendo também uma das principais atividades econômicas e sustento da população local, a referida prática, em meio a todas as transformações ocorridas com o processo de mecanização do campo, continua sendo vivenciada em considerável número de comunidades do município.

Considerada como um dos símbolos locais, um dos elementos que marcam o processo de construção identitária dos habitantes do município, envolve saberes, técnicas, modos de produzir e de colher, momento de sociabilidades (plantio, colheita) e instrumentos, em geral, rudimentares. Os valores atribuídos a essa prática cultural podem ser notados nas ponderações a seguir:

Acho que a atividade agrícola representa, principalmente, os agricultores. (JOSÉ).

Na minha opinião nessa atividade são representados os agricultores, uma classe baixa financeiramente mais rica em cultura. (EDUARDO).

Figura 20 - Desenho representando a agricultura choroense.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Gabriel.

O estudante utiliza o milho, uma das plantas típicas da Região Nordeste e que constitui um dos principais legumes produzidos no município de Choró, para expressar a relevância deste produto agrícola para a cultura local. Além disso, reforça o entendimento de que a agricultura é uma das práticas culturais presente no contexto local desde o surgimento do referido lugar, sendo por esse aspecto um dos principais elementos que caracterizam e representam a identidade local:

“Um dia eu tava falando com uma pessoa que trabalha fora e eu dizendo assim: eu como jovem, eu quero terminar o ensino médio mais eu quero fazer uma faculdade, ter um bom trabalho só que eu não quero deixar a vida de agricultura de lado, tá certo que dá trabalho, ter que ir pra roça mas eu acho bom e muitas pessoas acha que Ah (...) é um besta. “Vai estudar, “vai procurar um emprego”, eu vou procurar, mas eu não vou deixar a agricultura que é o meio de sustentação da população agricultora que não é de hoje, vem da antiguidade, não vou deixar de lado. Não é porque eu vou ter uma condição financeira boa que eu vou deixar a agricultura que é onde os meus pais me criaram, á base da pesca que eu vou deixar de lado, tem que preservar. (ISMAEL).

Figura 21 - Desenho representando a agricultura choroense



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Gean.

A menção à agricultura enquanto prática cultural que identifica determinados segmentos sociais do lugar em vivem é um indicativo do deslocamento ou mudança da de patrimônio cultural para esses(as) educandos(as). Reflete, aqui, a ideia de patrimônio associado às suas vivências, às experiências cotidianas, aos saberes compartilhados e recriados ao longo do tempo e aos quais lhes atribuem valores e significados. Por isso, como bem afirma Eunice Durham (1984) é relevante pensar e “tentar definir o patrimônio em função do significado que possui para a população, reconhecendo que o elemento básico na percepção do significado de um bem cultural reside no uso que dele é feito pela sociedade” (DURHAM, 1984, p. 30).

É nessa mesma perspectiva que situamos os posicionamentos de outros(as) estudantes ao referirem-se às práticas religiosas de suas respectivas comunidades. Ressalte-se que, em suas falas os(as) participantes contemplaram celebrações religiosas tanto católicas quanto evangélicas que têm predominado em diferentes localidades do município, sendo vivenciadas por diferentes grupos e indivíduos. Deste modo, expressando sua relevância na

produção de sentimentos de pertencimento para determinados grupos sociais, afirmam que tais práticas religiosas são significantes e representam sujeitos e grupos locais, ou seja:

As pessoas engajadas na questão religiosa. (ÉRIKA).

Eu acho que representam as pessoas religiosas e a população em geral. (ADRIELE).

Ainda que outras manifestações religiosas e crenças não tenham sido citadas, importa considerar neste ponto que a experiência com os bens culturais pertencentes ao meio em que vivem propiciou o alargamento da noção de patrimônio cultural. Se no início das falas, anteriormente expressadas, a ideia de patrimônio consistia na referência aos bens edificados, no decorrer do processo (rodas de conversas, oficina, aula de campo) percebemos haver um deslocamento desse enfoque passando-se a considerar as imaterialidades ali presentes.

No caso da religiosidade os(as) estudantes, além de citar as capelas e as igrejas, passam a referir nas práticas religiosas, nas celebrações, nos momentos de sociabilidades e nos diversos sujeitos e grupos sociais (moradores(as) locais) que dão vivacidade a essas experiências, que recriam e transmitem essas práticas, que a elas conferem valores e significados. Diríamos que, os valores e significados a essas práticas culturais são relevantes e fundamentais no processo construção de seu patrimônio como, também, uma forma de expressão de suas identidades culturais.

É nessa direção que o documento do Iphan (2016) sobre inventários participativos, apresenta a noção de patrimônio como um processo, ou seja:

O patrimônio cultural forma-se a partir de referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações. Ou seja, são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações (IPHAN, 2016, p. 07).

O patrimônio deve ser pensado e refletido a partir das discussões sobre identidades e pertencimentos. Faz-se necessário superar a noção de patrimônio restrita a determinados bens edificados, consagrados por serem representantes de segmentos sociais hegemônicos. É preciso considerar a multiplicidade de sentidos atribuídos aos bens culturais, bem como a diversidade de bens que representam sentido de pertencimento para os diferentes grupos humanos. Assim, associamo-nos ao entendimento de Silva (2015), segundo o qual:

Ao ampliar os sentidos de patrimônio, sugere que o estudante e o professor possam considerar sua comunidade, sua comunidade escolar, seu município, como elementos pertinentes para uma reflexão sobre suas identidades e para a construção da cidadania no cotidiano das instituições de ensino” (SILVA, 2015, p. 220).

Refletir sobre local, numa perspectiva democrática, implica reconhecer a potencialidade dos diversos elementos que constituem o universo cultural dos(as) educandos(as), a pluralidade de bens patrimoniais de suas respectivas comunidades, como os saberes, as celebrações, as tradições, as crenças, os costumes, bem como, as formas de expressão. É neste sentido que situamos a enfática associação feita por um estudante entre as quadrilhas (festas juninas) com o sentido de pertencimento ao lugar em que vive. Sua fala, resume outras opiniões proferidas no decorrer das “Rodas de conversa” em relação a essa forma de expressão. Em seu ponto de vista, esse as quadrilhas “representa nós, o povo, a sociedade que as pratica” (EDUARDO). Tal percepção é corroboração por outra aluna ao elaborar a seguinte representação:

Figura 22 - Desenho representando as quadrilhas



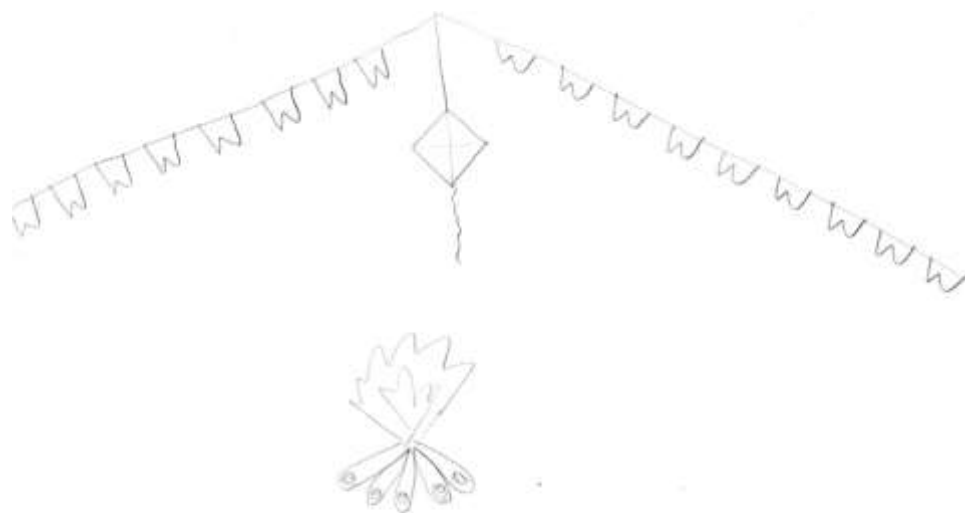
Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Helena.

Figura 23 - Desenho representando as quadrilhas.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Luís.

Figura 24 - Desenho representando as quadrilhas



A quadrilha representa as manifestações culturais como forma de desenvolvimento e patrimônio.

Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Kalyne.

As quadrilhas ou festas juninas, conforme se verifica em tais representações, consistem em uma das formas de expressão que também representam cultural local,

identificam determinados grupos sociais que as praticam em suas comunidades. Mesmo transformadas ao longo do tempo, sendo constantemente recriadas e vivenciadas coletivamente por grupos populares locais, as quadrilhas são entendidas como referências na elaboração de seu pertencimento à cultural local. Neste sentido, Gisane Souza Santana e Maria de Lourdes Netto Simões (2015) ao refletirem a relação do patrimônio com o sentimento de pertença, afirmam que:

[...] esse não se pauta apenas na questão espacial; vincula-se também ao conceito de patrimônio cultural, o qual constitui, por meio da transmissão de saberes e fazeres da comunidade, elos de continuidade espaçotemporal, além de mecanismos de afirmação de identidade. O sentimento de pertencimento e permanência é o pressuposto básico para a construção da identidade (SANTANA; SIMÕES, 2015, p. 91).

Para expressar a relevância desta forma de expressão que, mesmo transformada, representa um bem cultural do município, a estudante recorre à utilização de determinados elementos/símbolos das festividades juninas, como por exemplo, a vestimenta “matuta⁹” dos brincantes, a fogueira¹⁰ as bandeirinhas e a diversão nas noites de festejos¹¹. Demonstra-se, então, que a reflexão e o diálogo sobre a noção ampliada do patrimônio local, a nosso ver, contribuiu para que esses(as) jovens pudessem pensar historicamente sobre seus pertencimentos e assim expressar os valores e significados dos bens culturais vivenciados coletivamente em suas comunidades e sua relevância para construção de suas identidades.

Por último, cabe salientar que o trabalho educativo com o patrimônio numa perspectiva plural impõe certos desafios ao ensino de história. Implica pensar em uma prática dialógica entre professores(as) e educandos(as), em um ensino problematizador e com compromisso com a construção de conhecimentos plurais. Desta maneira, cumpre ao ensino de história fomentar mecanismos que permitam aos educandos(as) analisar o patrimônio enquanto processo, construído à medida que os diversos grupos sociais conferem a eles valores e os concebem como significantes para seus pertencimentos, considerando o protagonismo desses agentes sociais na escolha de suas manifestações culturais (PEREIRA, 2015).

⁹ Representando as roupas os(as) habitantes sertanejos(as) desgastadas por seu trabalho na roça.

¹⁰ Também utilizada tanto para o cozimento de legumes colhidos, geralmente, no mês junho, como para práticas de determinadas crenças populares, dentre elas, os “padrinhos” e “madrinhas de fogueira”.

¹¹ Representando, com a lua e as estrelas o fim de um ciclo natural, ou seja, o inverno para os(as) nordestinos(as).

4.3 “RECONHECER A PRÓPRIA HISTÓRIA”: OS BENS PATRIMONIAIS E OS SENTIMENTOS DE PERTENÇA

Uma das categorias que, de forma recorrente, comparecem nas discussões sobre patrimônio cultural é a identidade. Assim, refletir sobre o patrimônio implica considerar sua relação com a questão identitária dos sujeitos, grupos e segmentos sociais que o produzem, recriam e atribuem-lhe valores e sentidos. Segundo Gonçalves (2015), no Brasil, a inserção da identidade nos discursos sobre o patrimônio intensificou-se a partir da década de 1980, quando este tema passou interpretado como instrumento de luta política, no processo de escolha e construção do patrimônio cultural de grupos sociais subalternizados, ao mesmo tempo em que constituiu-se como contestação a uma pretensa identidade forjada pelos setores dominante através do Estado e expressa nos bens culturais sob tutela do Estado.

Neste sentido, seguindo a linha de pensamento do autor, impõe compreender o patrimônio em sua dimensão política, a serviço de determinados interesses, como instrumento de poder e como um campo marcado não pela neutralidade, mas pelas disputas simbólicas e também políticas. Dito isso, concordamos com o entendimento de que se faz necessário perceber:

[...] os patrimônios são menos expressões de identidades do que meios de produção de determinadas formas de autoconsciência individual e coletiva. O debate sobre os patrimônios não deve, portanto, do ponto de vista analítico, limitar-se às tarefas de descobrir, defender e preservar “identidades” supostamente dadas. Essa noção deve ser problematizada(...) (GONÇALVES, 2015, p. 213-214).

Aderimos, ainda, ao enfoque dado por Hall (2005) sobre identidade, segundo o qual a identidade é algo processualmente criado e modelado, ou seja, distante da noção de algo dado, pronto e acabado, ela é entendida em constante produção. É neste sentido também que Zanirato (2018) propõe:

[...] em vez de se falar em identidade como uma coisa acabada, seria melhor falar em *identificação* e vê-la como um processo em andamento, feito por movimentos com idas e vindas, em uma mescla de experiências limitadas e/ou ampliadas por condições históricas, culturais, econômicas e políticas de distintas épocas (ZANIRATO, 2018, p. 22-23).

É nessa perspectiva, portanto, que situamos as reflexões expressas neste momento. Avaliamos, aqui, como os(as) educandos(as) referem-se ao patrimônio local e o mobilizam no processo de (re)construção de suas identidades culturais e sociais. Partindo dessa premissa,

analisamos, através de seus discursos, de suas representações, bem como dos posicionamentos e das percepções desses(as) jovens em relação à preservação e valorização dos bens culturais do lugar em que vivem.

Com tal propósito, solicitamos aos estudantes que expressassem suas opiniões e concepções referentes a determinados bens culturais que não poderiam deixar de existir, de serem vivenciados/praticados e que, portanto, seriam elementos necessários para seus pertencimentos à comunidade e ao lugar em que vivem. Neste sentido, foram enfáticos ao expressar os valores e significados a monumentos, objetos, espaços, saberes, práticas, celebrações e formas de expressão inseridos em suas experiências cotidianas, seja individual ou coletivamente.

Cumpre, então, ressaltar que considerável parcela dos(as) educandos(as) manifestaram seus pertencimentos aos bens culturais materiais tanto das comunidades como da sede do município. Dentre os bens arquitetônicos aqui representados, destacam-se quantitativamente a igreja matriz e a barragem do açude local. Entre falas e desenhos, convém a nós analisar como esses jovens compreendem, valorizam e articulam esses monumentos ao processo identitário local.

Neste sentido, a partir desse momento iniciamos a análise de tais representações expressas através dos relatos, desenhos e frases a seguir:

Figura 25 – Desenho representando a Igreja Matriz de Choró.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Lúcia.

Figura 26 – Desenho da Igreja Matriz de Choró.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Lívia.

A cultura material, inserida como objeto de ensino de história, pode fornecer subsídios para interpretação das relações de poder estabelecidas em determinado contexto e lugar, ao mesmo tempo em que pode revelar os modos como os grupos sociais constroem e representam seus pertencimentos ao lugar em que vivem. Assim, ao observar as referências à igreja como símbolo da identidade local somos instigados a compreender que tais menções assinalam que para estes educandos permanece a noção de patrimônio ainda fortemente ligada à questão material, arquitetônica e histórica, mas também nos leva a perceber que este bem material foi ressignificado como parte da história de cada um, houve, portanto, uma reapropriação do que seria símbolo apenas do poder imposto.

Neste caso, a matriz enquanto bem cultural representa um marco da história local, um fragmento do passado que ali se materializa, que contribui sentido e sentimento de pertença de determinados grupos sociais com a história do lugar. Fundamentando tal percepção, recorreremos às reflexões de Silva (2000) ao afirmar que:

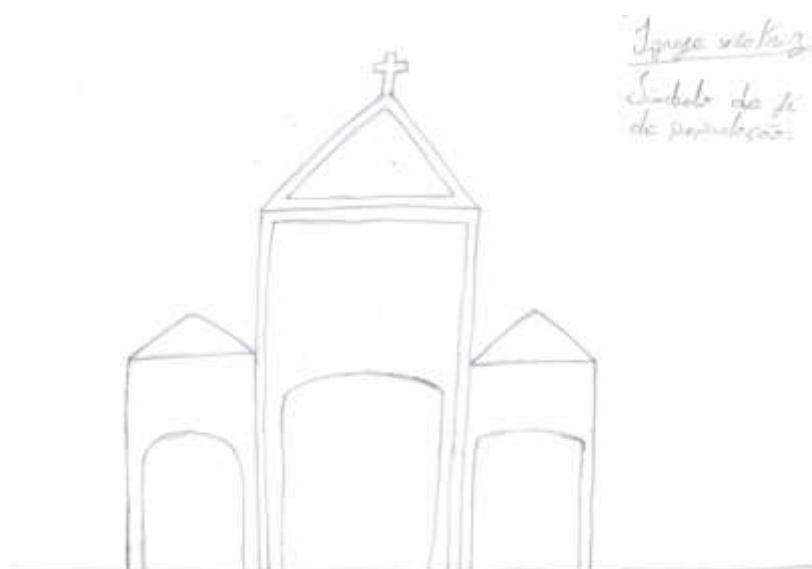
Esta noção de patrimônio, com a ideia de posse que lhe é implícita, sugere-nos imediatamente que estamos na presença de algo de valor. Valor que os seres humanos, tanto individual como socialmente, atribuem ao legado material do passado, valor no sentido do apreço individual ou social atribuído aos bens patrimoniais (SILVA, 2000, p .218).

Entendemos ainda que na referência à igreja matriz determinados(as) educandos(as) consideram-na como símbolo não apenas da história, mas também da religiosidade que caracterizaria a identidade local. As palavras fé, união, amor e devoção, inclusive citando trecho do hino do município o qual aborda essa dimensão religiosa (ver na figura 12), nas imagens abaixo apresentadas, são mobilizadas para destacar a imaterialidade ali presente, as práticas religiosas e sociais vivenciadas em torno deste bem cultural e configuram os sentidos de pertencimento de determinados grupos sociais.

Nas representações sobre Igreja Matriz, é possível notar com maior nitidez a tênue relação entre sua face material e as imaterialidades que constituem o patrimônio local. Neste sentido, segundo o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural (2006) isso demonstra como ambas as dimensões são indissociáveis na prática e nas representações nos sujeitos implicados:

Acho que este é um caso típico para se vir certas inadequações de um dualismo de raiz cartesiana que separa o material e o imaterial. Porque é inseparável, o problema é justamente esse, o que podemos distinguir são dimensões mais atuantes, materialmente ou não. Mas a coisa física não tem nenhuma propriedade imanente que não seja físico-química. Aquilo que denominamos valor cultural é imaterial e é agregado, é produzido pela sociedade e não está presente na coisa (IPHAN, 2006, p. 46-47).

Figura 27 – Desenho representando a Igreja Matriz.

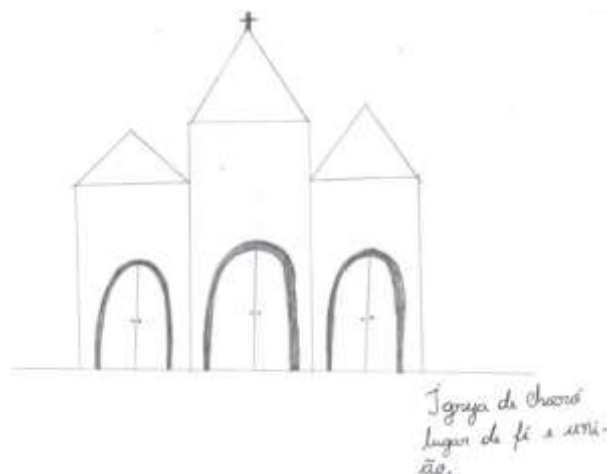


Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Gleiton.

No desenho acima, notamos uma estrita associação entre o bem material com as práticas culturais vivenciadas no espaço referenciado. Embora destacando o aspecto

arquitetônico, notamos que através da frase “Igreja Matriz símbolo da fé da população” o aluno expressa os sentidos e significados socialmente construídos sobre o bem cultural em questão.

Figura 28 – Desenho da Igreja Matriz.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Luís.

Neste desenho, o aluno reafirma seu posicionamento expresso anteriormente nas “Rodas de Conversa”. ou seja, de Igreja Matriz é um bem cultural do município por ser um dos símbolos da identidade local. O referido bem arquitetônico, na concepção do aluno, caracteriza uma das faces da religiosidade vivenciada no município.

Figura 29 – Desenho da Igreja Matriz.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Lucas.

Na imagem acima observamos que o aluno adiciona ao desenho um trecho do hino oficial do município, expresso na seguinte frase "É choró minha terra adorada rico berço de amor e devoção". No referido hino, e de modo especial no trecho supracitado, a religiosidade é apresentada como um dos principais elementos que constituem a identidade local, isto é, que marca as experiências coletivas e que caracterizam a história e o imaginário local.

Figura 30 – Desenho Representando a Igreja Matriz.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Fernando.

Nesta figura, tanto o desenho como a frase a ele vinculada (“Que aumente a fé e a união do nosso povo querido”) representam o esforço do aluno em apresentar a religiosidade como um dos suportes da memória coletiva e do sentimento de pertencimento dos(as) habitantes locais.

Figura 31 – Desenho representando Matriz de São Sebastião.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Shelldon.

No desenho anterior, verificamos a associação feita pelo estudante entre o a Matriz da cidade e a festa do padroeiro de Choró. Neste sentido, entendemos que para o autor do desenho a relevância deste bem cultural vai além de sua dimensão material, ou seja, refere-se, sobretudo, às experiências vivenciadas coletivamente no referido espaço por determinados grupos sociais locais.

Figura 32 – Desenho representando a Igreja Matriz

A igreja representa as manifestações religiosas de nossa cidade,
e de nosso povo.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Tayná.

Nos diferentes desenhos a Igreja Matriz é lembrada não apenas por sua característica arquitetônica e monumental. Os(as) alunos(as) ao fazerem referência à igreja destacam-na como símbolo das práticas religiosas que coletivamente são vivenciadas em

Choró. De modo especial, no desenho acima, os sentidos e valores conferidos a este bem cultural são social e coletivamente construídos sendo, portanto, relevante no processo de (re)construção identitária dos sujeitos e grupos locais.

Ainda sobre a questão religiosa local, um determinado educando ressalta a importância da capela de sua comunidade para identidade dos moradores do referido lugarejo, conforme verifica-se a seguir:

Figura 33 - Desenho sobre a capela da comunidade de Riacho do Meio



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Welton.

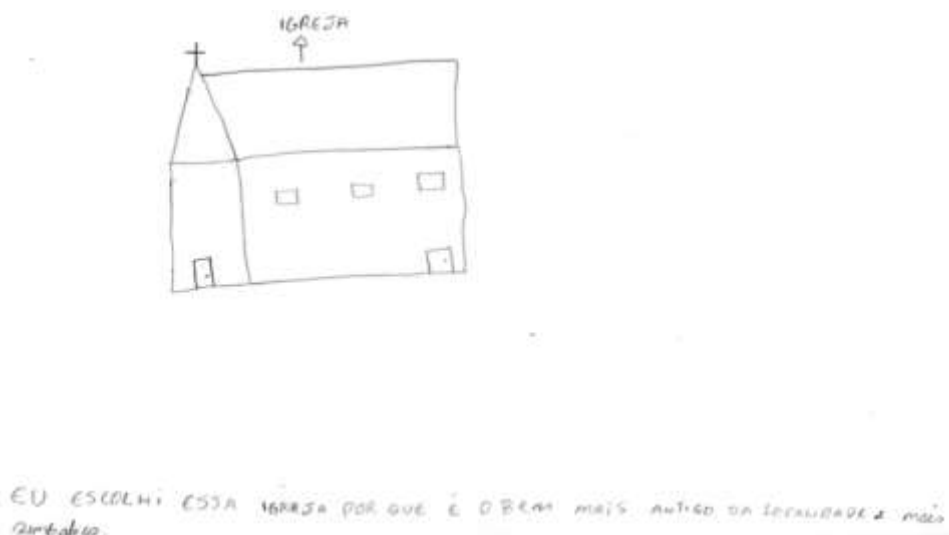
Percebe-se o desenho não tem o intento de considerar a relevância apenas da capela, enquanto edificação, isolada de sua historicidade na comunidade. Entendemos que consiste em uma representação das práticas culturais ali vividas, das celebrações vivenciadas coletivamente na comunidade e que por isso expressa fortes vínculos com jeitos e grupos locais. Assim, este participante destaca que “a igreja é a identidade tanto da minha comunidade e também minha” (WELTON).

Esse sentimento é compartilhado por outro educando que, ao relatar sobre o bem cultural que representa o sentimento de pertença à comunidade em que vive, destaca também a questão da religiosidade. Para ele, mesmo tendo passado por transformações nos últimos anos, as práticas religiosas vivenciadas coletivamente em sua localidade “faz parte de nossas raízes e de nossa vida” (MATHEUS). Em sentido semelhante, outra aluna enfatiza a festa do padroeiro - São Vicente de Paulo - do lugar onde mora - Distrito de Maravilha - como uma das manifestações culturais que melhor representa a identidade de determinados(as)

moradores(as) do lugar e de comunidades vizinha. Para ela, a referida festa religiosa “foi uma coisa marcou bastante. Por que é a nossa identidade” (LUIZA).

Além destes alunos(as), destacamos ainda a referência de outro jovem em relação ao bem cultural que em sua percepção é considerado um dos símbolos da identidade de sua comunidade:

Figura 34 - Desenho da capela da comunidade de Marajó.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Caio.

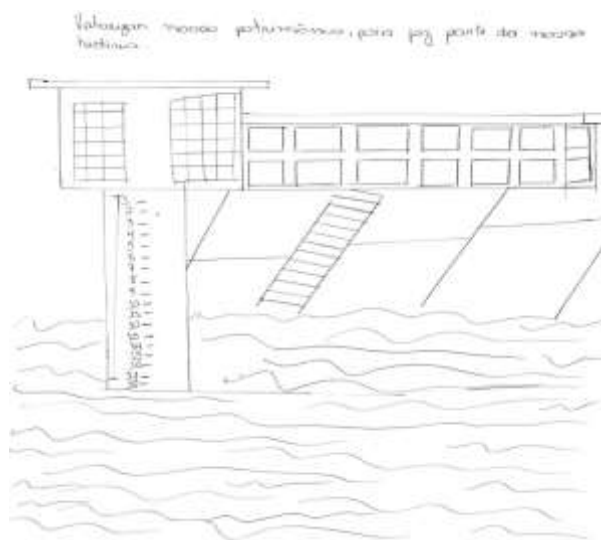
A escolha deste templo religioso como elemento que caracteriza a identidade da comunidade local leva em consideração tanto a questão de sua antiguidade, ou seja, como uma das mais antigas construções da comunidade, como também seus usufrutos pelos(as) moradores locais. Isso é perceptível na frase que acompanha o desenho, em especial, na utilização da expressão “mais simbólico” que, a nosso ver, indica que a capela simboliza a religiosidade popular vivenciada na comunidade, isto é, as celebrações, as caminhadas, os terços comunitários, as festividades do padroeiro local, as quermesses entre outras práticas coletivamente experienciadas.

Tais representações provoca-nos a pensar sobre a problemática que a princípio se revela na noção de patrimônio e de pertencimento enunciados por parte desses(as) educandos(as). Incita-nos a refletir sobre os fatores que fomentam essas escolhas e questionar que sujeitos e grupos locais são ali representados, quais são silenciados ou, dito de outra forma, por que outras religiões ou práticas religiosas não foram citadas, não foram por eles(as) mencionadas. Além desses aspectos, somos instigados a pensar sobre como esses bens vinculados às memórias de grupos detentores de poder seriam apropriados por

segmentos subalternizados. Deste modo, na perspectiva apresentada por Canclini (1994), entendemos que a partir desses desenhos ocorre, a priori, uma situação de assimétrica, de desigualdade entre os grupos sociais no que diz respeito à produção e difusão do patrimônio.

Além dos bens ligados a um segmento religioso específico, outros bens materiais foram representados por determinado grupo de alunos como elementos que expressam aspectos da identidade local, conforme consta a seguir:

Figura 35 – Desenho da Barragem do açude Pompeu Sobrinho



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Mayrla.

O monumento da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho, como anteriormente citado nas falas dos(as) alunos(as), é recorrentemente lembrado como patrimônio local, sendo associado aos fatores de ordem histórica, isto é, são referenciados como marcas da passagem do tempo e como vestígios do passado que resistem e se fazem presente no contexto atual. Tal entendimento é explicitado na frase utilizada por certa aluna a qual afirma que é necessário “valorizar nosso patrimônio, pois faz parte da nossa história” (MAYRLA).

Figura 36 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Luiza.

Com base na imagem acima, é relevante assinalar que o patrimônio é representado como parte intrínseca dos sujeitos e da história, como suporte à identidade local. Conforme assevera a aluna, “O patrimônio faz parte de nós” (LUIZA), ou seja, sua relevância consiste nos valores que coletivamente os grupos locais veem conferindo a este monumento ao longo do tempo.

Figura 37 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho

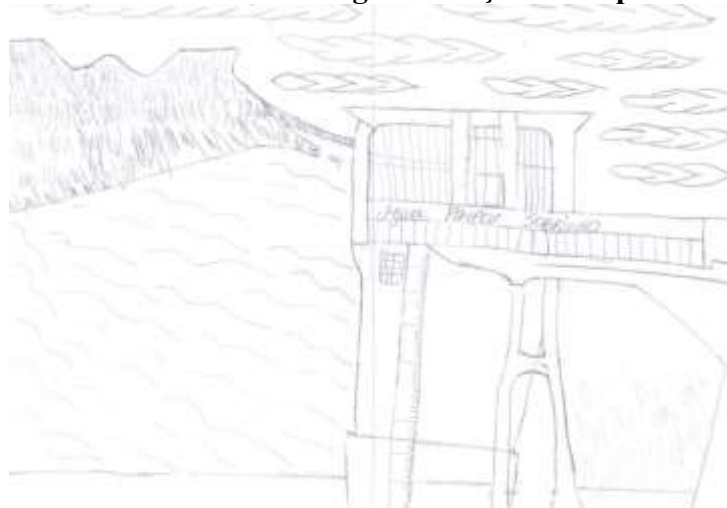


Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno José.

No desenho acima, observamos que a princípio o aluno associa este bem cultural com o processo de surgimento do núcleo urbano do município que se deu com a construção do

referido açude no período de 1932-1934, conforme expressa na seguinte frase: “Açude: representa o início do município. Água é vida” (JOSÉ). No entanto, o estudante também ao enfatizar a água (inclusive com os peixes), expressa a relevância da barragem (e do próprio açude) para a sociedade local, isto é em relação ao abastecimento às residências da cidade e de comunidades no entorno do reservatório, como também referente à pesca, uma das principais atividades econômicas do município.

Figura 38 – Desenho da Barragem do Açude Pompeu Sobrinho.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Dalyane.

Neste desenho, a aluna representa uma das imagens mais recorrente no imaginário local, isto é, a paisagem na qual está inserida, enfatizando outros elementos que configuram aquele espaço que são as serras e o açude. O desenho retoma a fala proferida anteriormente por outro aluno que destacou essa paisagem como um dos principais cartões-postais da cidade, ou seja, uma das principais marcas da história e da identidade local.

Os desenhos relacionados à representação da barragem local nos oferecem elementos que nos ajudam em sua interpretação. O monumento da barragem é aqui representado como símbolo local, como marca da passagem do tempo, como fragmento do passado no contexto atual. Porém, percebemos também que os(as) alunos(as) ao esforçarem-se em demonstrar sua relevância para a constituição de sentido à identidade local recorrem não só à questão paisagística e monumental, mas também à representação do açude (expressando uma riqueza para a população) e da pesca praticada naquele espaço (umas das atividades econômicas locais).

A reconfiguração e ampliação do conceito de patrimônio observadas a partir nas últimas décadas do século XX alterou também as formas de concebê-lo. Deste modo, segundo

Amaral (2015), sua relevância para o processo de construção identitária não restringir-se apenas à sua face material, mas considera principalmente os significados a ele conferidos por determinados grupos sociais que os vivenciam. Assim, o valor afetivo e de pertencimento em relação a esses bens se faz notório nas argumentações dos(as) seguintes educandos(as):

Vendo o patrimônio de outra cidade não sentirei que identifico com este lugar e não sentiria o mesmo que sinto observando nosso patrimônio. (PATRÍCIA).

É um sentimento de paixão, por ser filho de Choró, por conta que guardo várias lembranças, por conta que eu tenho várias recordações desse patrimônio, várias cenas vividas nesses locais. (LUCAS)

Tem muita importância, pois é algo que é nosso, que podemos desfrutar deles. É nossa identidade, de nós cidadãos choroenses. (ROSELI).

Alguns patrimônios trazem uma imensa quantidade de lembranças e sentimentos e isso faz com me desperte a ideia de pertencer aquele lugar. Muitos deles faz parte da minha história. (GEOVANA).

Tem uma grande relação, pois passamos nossa vida aqui, crescemos aqui, então tudo isso nos faz recordar momentos de alegrias e tristezas. (FERNANDO).

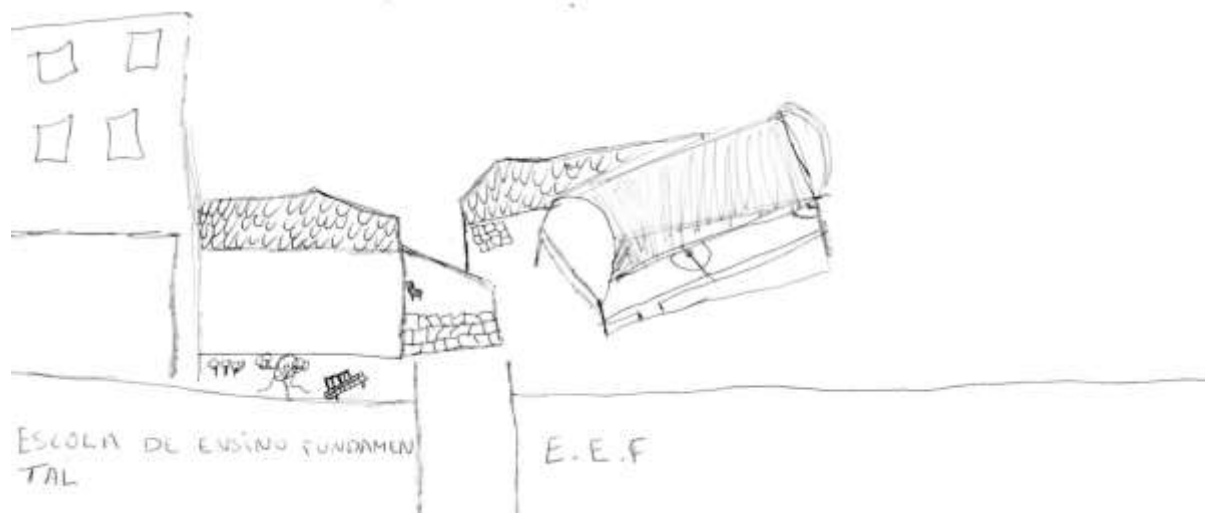
Nos faz pensar que pertencemos a essa cidade, que faz parte da nossa história também, representa a importância de sermos choroenses. (MARIANE).

É símbolo da minha cidade. São locais onde existiram muitas histórias e eu vivi neles muitos momentos. (JAKELINE).

As experiências individuais e/ou coletivas vivenciadas nesses locais, a nosso ver, foram elementos cruciais para atribuição dos sentidos de pertencimento dos(as) educandos(as), ou seja, que os vinculam ao patrimônio local. É nessa direção que os(as) educandos(as) manifestam os valores e significados atribuídos às escolas nas quais vivenciaram experiências ao longo de seus processos formativos:

Figura 39 – Desenho do C.E.M. Dom Bosco

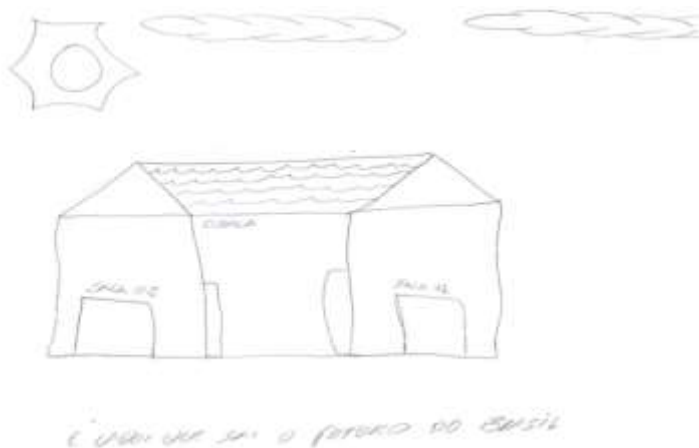
* O PATRIMÔNIO É UMA HISTÓRIA DE TODOS E PARA TODOS QUE QUISEREM VIVER E PELLEGRINAR MEMÓRIAS. ENTÃO PATRIMÔNIO É TUDO AQUILO QUE DEU A IDENTIDADE DA CIDADE DE LAGES LUMINAR.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Ramon.

No desenho acima, o aluno representa a Escola Dom Bosco como forma de expressar a relevância dessa instituição para sociedade choroense. Percebemos que a ideia de patrimônio vinculada a essa escola baseia na própria experiência do aluno que cursou o ensino fundamental da referida instituição educacional. Assim, ao afirmar que “O patrimônio é uma história de todos e para todos”, reforça que a relevância bem cultural consiste nos usos e nas apropriações socialmente construídas.

Figura 40 - Desenho sobre a escola da comunidade de Palestina.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Dalyane.

Nesta representação, a aluna destaca a estrutura simples da pequena escola que por anos, atendeu as crianças e adolescentes de sua localidade. No entanto, ao utilizar a frase “É aqui que sai o futuro do Brasil” (DALYANE), a estudante salienta a importância social desse bem cultural contribuindo com a educação da comunidade local e, portanto, sendo um símbolo da identidade social dos(as) moradores(as) locais.

Com base nestas representações é possível perceber que para os alunos as referidas instituições escolares são relevantes não apenas do ponto de ter contribuído com sua formação individual, mas principalmente, consiste na função social exercida por estas escolas para os grupos sociais no contexto em que estão inseridas. Tal constatação é notada nas frases contidas nesses desenhos que, segundo elas mesmas o que confere sentimento de pertença a esses bens culturais é sua função simbólica e social, isto é, os serviços prestados na formação intelectual de diversos grupos e moradores locais. Assim, cumpre assinalar que o sentido de patrimônio assumido por um bem patrimonial está relacionado ao “reconhecimento ligado a um desejo individual ou coletivo de se identificar com um lugar, um objeto, uma prática ou uma história” (ZANIRATO, 2018, p. 23).

Enriquecendo a reflexão sobre o tema, assinalamos a contribuição de Siviero, (2014) que assevera a potência do trabalho os bens culturais do contexto local dos(as) educandos(as), pois segundo o pesquisador, “São, portanto, chaves interpretativas que permitem um olhar para si, uma leitura sobre qualidades, símbolos e práticas singulares e identitárias cuja valorização cultural é capaz de melhorar a autoestima local e fortalecer a mobilização e articulação social” (SIVIERO, 2014, p. 41).

Considerar um bem ou manifestação cultural como patrimônio implica levar em consideração sua relevância para determinada(s) coletividade(s), conferindo sentido a seu processo de construção identitária. Deste modo, “O patrimônio cultural forma-se a partir de

referências culturais que estão muito presentes na história de um grupo e que foram transmitidas entre várias gerações” (FLORENCIO *et al.*, 2015, p.7). Foi nessa direção que alguns(mas) participantes ressaltaram a relevância das narrativas sobre a origem da cidade Choró.

Figura 41 - Desenho representando o "Pé de Limão".



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Mariane.

No desenho acima, percebemos certa apropriação dos discursos difundidos na memória local de que no local onde fora construído o açude havia um limoeiro junto a um poço de água (popularmente denominado “Poço do Limão”). A aluna expressa tal concepção tanto no desenho de uma árvore representando um “Pé de Limão”, como também na frase “A história enraizada em nossa memória” (MARIANE), indicando assim como essa narrativa se reverbera no imaginário local.

**Figura 42 -
"chorão" no "Pé**



**Desenho do pássaro
de Limão”.**

*“O seu nome virou o nome,
mas em outro do antigo
chorão”.*

Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Geovana.

Segundo as narrativas lendárias, um pássaro, típico da fauna local conhecido no senso comum como “Chorão”, cujo canto se assemelhava a um choro, rotineiramente entoava seu canto no referido pé de limão, tendo por isso sido denominado o emergente lugarejo como Choró-Limão. Neste desenho a aluna também faz referência as narrativas presentes na memória local sobre a origem do nome do lugar, representando o “Pé de Limão”, o pássaro “Chorão” sobre a árvore além de mencionar o seguinte trecho do hino do município “O teu nome cidade gloriosa vem do canto do meigo chorão”.

A nosso ver, os dois desenhos acima expressam que tais narrativas são associadas à questão da identidade do lugar, isto é, são vivenciadas coletivamente pelos(as) moradores locais, constituem o imaginário desses sujeitos e conferem sentido a seus pertencimentos

Outro bem cultural indicado como referência cultural de grupos locais foi o reisado, uma forma de expressão ligada ao folclore e às camadas populares. Um dos alunos que mencionou a referida manifestação cultural salienta que o reisado, que vem desaparecendo da cultura local, no passado foi uma das práticas culturais vivenciadas coletivamente por sua família e em sua comunidade sendo, por isso, considerada relevante para a identidade cultural de sua localidade.

Figura 43 - Desenho representando a prática do reisado.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Gabriel.

O aluno, no desenho acima, utiliza um dos principais símbolos dessa manifestação cultural que é “boi – entendido como fartura dentro do reisado - para expressar a relevância dessa prática cultural para identidade do lugar que mora. Conforme proferiu em sua fala anteriormente, o Reisado foi das manifestações culturais que anualmente ocorriam em sua comunidade, por isso mencionou que esse bem cultural faz parte da sua vida. Porém, também ressalta que nos dias atuais não tem sido praticada com a mesma frequência, citando como motivos o fato de que os brincantes responsáveis por tal manifestação na localidade ou já faleceram ou estão idosos.

Outra forma de expressão conhecido como “repente” ou cantoria foi mais uma manifestação cultural mobilizada por um estudante no sentido da identidade local. Conforme argumentou, a referida forma de expressão foi das principais manifestações culturais de sua localidade, consistindo também em das formas de entretenimento em anos passados:

Figura 44 - Desenho representando a prática do repente ou "cantoria".



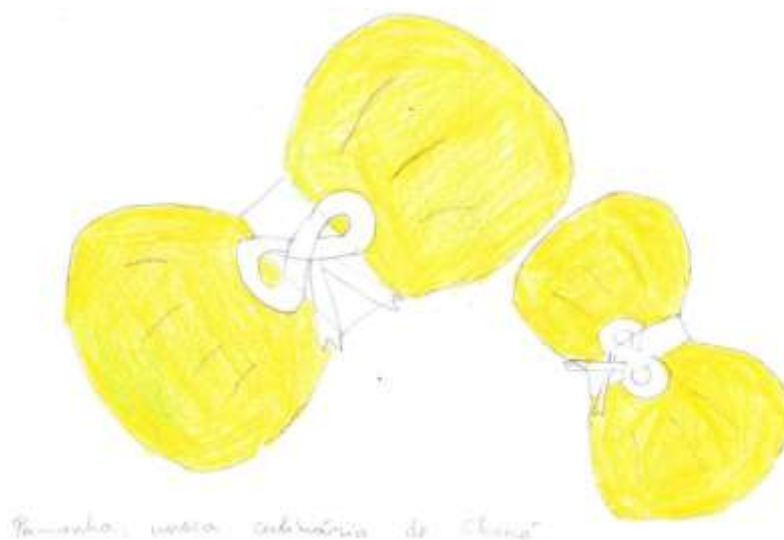
Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Gerson.

Tanto no desenho como na poesia nele utilizada, o aluno destaca o saber do repentista, sua habilidade em mobilizar os versos de maneira improvisada para interpretar e representar o mundo em que vive. No entanto, mesmo sendo um dos principais elementos de identificação cultural de sua localidade, este bem cultural que está em declínio ou caindo no esquecimento no nos últimos anos com as mudanças de hábitos observadas em sua comunidade, onde as formas de entretenimento são agora mediadas por outros instrumentos como a televisão e, principalmente a internet.

Também teve destaque nas falas dos(as) alunos(as) A culinária local que foi acionada para expressar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao lugar em que vivem e aos seus bens culturais. A culinária de uma comunidade, município ou região pode ser considerada uma referência cultural à medida que ela tem participação efetiva nas práticas culturais estabelecidas nesses locais, isto é, ela envolve saberes e modos de preparação, além de estar associada a outras manifestações culturais como, por exemplo, celebrações, festejos, formas de expressão, saberes, técnicas e até mesmo a matérias-primas as quais identificam o lugar e sua cultura.

No caso em questão, um educando fez a menção a culinária local enquanto referência à identidade da comunidade em que mora. De modo específico, representa a culinária típica da região no período do inverno e da colheita, ou seja, aos alimentos, principalmente, derivados do milho como é o caso da pamonha representada adiante:

Figura 45 - Desenho representando a culinária local.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Matheus.

A relevância dada a este elemento da culinária local, em nosso entendimento, considera sua relação com outras manifestações culturais vivenciadas coletivamente no município e na própria região Nordeste no período junino, caracterizado também pelas danças, as crendices, superstições, religiosidades, dentre outras expressões culturais.

No diálogo sobre pertencimento e bens culturais locais percebemos que os processos identitários refletem os significados atribuídos aos diversos e plurais bens e manifestações culturais do contexto em que esses educandos estão inseridos. Nessa imagem, uma educanda destaca um dos hábitos peculiares na região e do município que é o transporte de pessoas em “Pau de arara” que são caminhões adaptados para tal função. Embora que, com o acesso a outros meios de transportes, esse tipo de transporte não seja utilizado tanto quanto no passado, é uma prática ainda vivenciada nos dias atuais seja no deslocamento interno, seja no transporte intermunicipal. Na representação a seguir percebe que a aluna representa a vivência individual e coletiva dessa prática, inclusive ressaltando sua utilização como transporte escolar:

Figura 46 - Desenho representando o transporte em caminhões Pau-de-Arara.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Beatriz.

Deste modo, a locomoção fazendo uso desse tipo de transporte permanece no imaginário local como uma referência à identidade de diferentes grupos. Contribuindo e pensando nesse sentido Maria Cecília Londres Fonseca (2000, p.11 apud IPHAN, 2006, p.19) observa que “Falar em referências culturais significa dirigir o olhar para representações que configuram uma ‘identidade’ da região para seus habitantes e que remetam à paisagem, às edificações e objetos, aos ‘fazeres’ e ‘saberes’, às crenças e hábitos”.

Por último, uma estudante destacou como referência cultural do distrito onde mora o que ela denomina de “pedra do letreiro” que, por sua vez é um conjunto de rochas com prováveis inscrições rupestres:

Figura 47 - Desenho representando a “Pedra do Letreiro”.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Luiza.

O mencionado local tem ao longo do tempo permeado o imaginário social dos(as) moradores(as) do naquela região e sobre o qual foram construídas e transmitidas entre gerações diversas lendas. A partir da frase “O patrimônio faz parte de nós, o que somos hoje o passado tem grande influência” (LUIZA), observamos que para a estudante o local é considerado um patrimônio da comunidade e do município Choró pois está atrelado a um passado longínquo, constituindo-se como vestígio desse passado no tempo presente e servindo à construção da identidade local.

4.3.1 PRESERVAR? PRA QUÊ? POR QUÊ?

Na conjuntura atual, a noção de preservação tem sido uma questão retomada e discutida com certa frequência. No Brasil, os discursos sobre definição e preservação do patrimônio geralmente esteve associada à ideia de perda diante das transformações ou “destruições” impostas pela história (GONÇALVES, 1996), debate esse que não iremos aprofundar aqui. Constatamos nos argumentos e representações dos(as) educandos(as) essa perspectiva, ou seja, associam a preservação do patrimônio local como forma de evitar a perda de elementos que conferem sentimento de pertença aos grupos sociais locais. Nesse sentido, esses sujeitos ao manifestarem-se a respeito do sentido da preservação do patrimônio local, recorreram a tal vertente expressando que:

Como o patrimônio carrega parte da história da cidade, se não preservá-los estaremos destruindo a história local. (GEOVANA).

Para nunca deixá-lo esquecido. Devemos valorizar aquele ambiente público ou aquela data importante, que é tão nosso. (ROSELI).

É algo que tem relação com o preservar da nossa história, pois há uma necessidade de manter tudo aquilo que temos. (CLEONICE).

Acho que, para que não venha a acabar com o tempo. (GEAN).

Se não preservar possa ser que entre no esquecimento. (ISMAEL)

Preservar esses patrimônios pois eles são o começo da história. (LÍVIA).

Para que uma cultura não possa ser esquecida. (TAYNÁ).

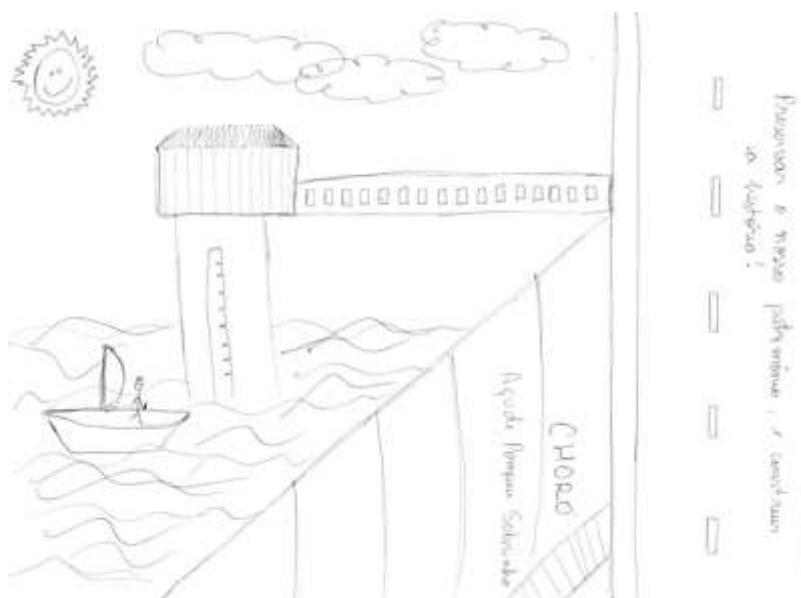
A ideia de preservação expressa por tais educandos(as) relaciona preservação e o compromisso de fazer lembrar e evitar o esquecimento dos bens culturais locais,

compreendidos como vestígios da história, ou como “lugares de memória” (NORA, 1993). Por essa vertente, o patrimônio é representado como referência cultural se fazendo presente no processo de construção das identidades de diversos grupos locais. Preservar, neste caso, significa manter vivos elementos da cultura local que se expressam tanto nos espaços físicos, nos monumentos, com também nas celebrações, nos saberes, costumes e nas mais diversas manifestações. Contribuindo com tal reflexão concordamos com as ponderações feitas por Poulot (2009), segundo as quais:

O patrimônio não é o passado, já que sua finalidade consiste em certificar a identidade e em afirmar valores, além da celebração de sentimentos, se necessário, contra a verdade histórica. Neste aspecto é que a história parece, com tamanha frequência, “morta”, no sentido corrente. Mas, ao contrário, o patrimônio é “vivo”, graças às profissões de fé e aos usos comemorativos que o acompanham (POULOT, 2009, p. 12).

Nos discursos proferidos notamos também que a questão da preservação está atrelada ao compromisso com a cidadania, isto é, compreendida na perspectiva de participação a comunidade no processo de escolha, valorização e preservação do seu patrimônio cultural. Para tanto, a nosso ver, é necessário que os grupos sociais se reconheçam neste patrimônio, ou seja, este deve expressar a diversidade cultural do lugar, a pluralidade de bens e manifestações culturais do meio em que estão inseridos, conforme verifica-se a seguir:

Figura 48 – Desenho da Barragem do açude de Choró.



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria do aluno Pablo.

No desenho acima, a aluna expressa a ideia de que a preservação do patrimônio é uma das formas de garantir que a história local não venha a ser esquecida, é garantir às gerações futuras o conhecimento sobre o passado do lugar em que vivem. Tal entendimento é compartilhados por outros(as) estudantes, conforme observamos a seguir:

É nosso dever, cuidar do que é nosso para que as futuras gerações possam conhecer parte de nossa história. (MANOEL).

Se você se considera um choroense você precisa cuidar da cidade, dos patrimônios que nela existe. (LUCAS).

O patrimônio é de todos, é o que temos para contar nossa história, deve ser contada e respeitada para que as próximas gerações o conheça. (PATRÍCIA).

Nosso papel como cidadãos é cuidar, preservar, zelar o que é nosso e dar importância ao que tem valor, pensar o quanto tem valor para alguns, o quanto aquilo é importante para quem vive e para os que ainda conhecerão. (ROSELI).

Pessoas sãs e inteligentes preservam sua história, as coisas vividas ali. (RAMON).

Que todo cidadão tem o direito de cuidar, de valorizar aquilo que é nosso. (JAKELINE).

É um direito da população ter posse. (PABLO).

Associando a preservação do patrimônio com a cidadania os relatos proferidos por estes sujeitos são reveladores dos sentimentos de pertença ao local através do patrimônio local. Os vínculos afetivos entre educandos(as) e o patrimônio local são expressados através de determinados vocábulos proferidos que reforçam a ideia de posse, de pertencimento e identificação com esses bens e manifestações culturais.

Por sua vez, assim como o conceito de patrimônio, a noção de pertencimento se amplia ressaltando a existência de múltiplos processos identitários, como também outros modos de interpretação e de (re)apropriação do referido patrimônio. Isto conduz ao processo de “desnaturalização da ideia de patrimônio, já consagrada e constantemente associada a uma cultura de elite” (SILVA, 2015, p. 220).

Os(as) participantes também manifestaram-se no sentido de afirmar que a preservação é um meio de garantir que esses bens culturais, enquanto herança social e cultural, possam ser transmitidos às gerações futuras, ou seja, uma maneira de garantir que estes indivíduos e grupos conheçam elementos de sua história a partir do patrimônio cultural. Assim, a preservação é também defendida pelos(as) educandos(as) pelo fato de que:

Sim, para que as futuras gerações possam conhecer a história. (GEAN).

É importante preservar e registrar e ter como objetivo passar de geração para geração. (ÉRIKA).

“Para que no futuro outros jovens possam olhar com outros olhos para a nossa cidade”. (MATHEUS).

“Pois se não preservar vai acabar e as futuras gerações não vão ter o prazer de conhecer e participar”. (HELENA).

“Temos que cuidar de nossos patrimônios para que no futuro próximo nossos netos, filhos possam usufruir de nosso patrimônio”. (MANOEL).

“Para que ele fique bem preservado, conservado, para que novas gerações possa desfrutar desse patrimônio que existe em seu lugar”. (TAYNÁ).

Aos discorrer sobre os diferentes sentidos da preservação do patrimônio, Canclini (1994) assegura que no paradigma participacionista é primordial considerar os interesses e as necessidades sociais e simbólicas da sociedade em que os bens culturais estão inseridos. Numa perspectiva democrática, como aqui entendida, são os sujeitos e grupos, que muitas vezes foram negados o acesso a esse processo, que devem ser questionados e ouvidos sobre o que, por que e para que preservar.

Neste sentido, conforme verifica-se a seguir, a problemática da preservação está pautada na noção de que o patrimônio preservado deve ter sentido e usufruído coletivamente, garantindo assim a permanência de elementos da cultura local que confirmam sentido às diversas identidades culturais do meio em que vivem. Assim, a relevância da preservação do patrimônio local, para esses grupos de estudantes, está associada à questão de que:

Preservar para que todos possam fazer sua parte e usufruir dele, é isso. (LUCAS).

Pois se registrar, as pessoas irão ver e saber. Preservando, irá durar muito tempo. (ISMAEL).

Porque é importante deixar a cultura viva, não existe povo nem local sem cultura. (TAYNÁ).

É importante preservar por que é a nossa história, os nossos costumes, a nossa identidade. (LÍVIA).

Pois o patrimônio de uma cidade é a sua identidade, então temos que preservar e registrar para assegurar sua existência. (BEATRIZ).

Por que faz parte do lugar onde vivo, faz parte da pessoa que eu hoje eu sou, identifica e conta a história da região. (JAKELINE).

A potência do patrimônio cultural consiste também em proporcionar, aos sujeitos implicados, a realização de outras leituras, (re)interpretações diversas e diferentes

apropriações. É nesta perspectiva que problematizamos as representações expressas nos desenhos a seguir:

Figura 49 - Desenho sobre a preservação do Patrimônio



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Patrícia.

Compreendendo o patrimônio como um campo de disputas e interesses, é sempre necessário questionar os discursos que o interpelam. Neste desenho, a problemática recai de um lado em relação à representação do bem representado. A aluna associa preservação com a restauração de um bem arquitetônico, podendo assim, transparecer e sustentar a noção de patrimônio unilateralmente à dimensão material. Por outro lado, problematizamos a primeira parte da frase: “Preservar é amar”. Em tal afirmação, transmite-se a ideia que tanto o patrimônio como sua preservação são questões neutras, dissociadas de interesses, onde preservar depende simplesmente dos vínculos afetivos estabelecidos entre os sujeitos e grupos e seu respectivo patrimônio, desconsiderando a atuação de outros fatores envolvidos em tal questão.

O desenho, entendido como “representação” (CHARTIER, 1988) nos permite fazer múltiplas interpretações e leituras sobre os aspectos por ele representados. Por essa concepção, acreditamos que a referida educanda esforçou-se para enfatizar a necessidade do

reconhecimento e da participação coletiva dos sujeitos sociais na preservação, manutenção e transmissão do seu patrimônio, isto é, da herança cultural socialmente construída.

Figura 50 - Desenho dos casarões do DNOCS - Choró-CE



Fonte: Produto das “Rodas de Conversa” de autoria da aluna Cleonice.

Neste desenho, a representação em torno da preservação do patrimônio se dá em referência também aos bens arquitetônicos locais. No entanto, a estudante que confeccionou tal desenho, retrata a questão das diferentes leituras e apropriações em torno do patrimônio cultural. Nessa direção, enfatiza a relevância da preservação destes bens culturais com o propósito de ampliar os horizontes de compreensão sobre a história e a cultural local. Mais que isso, compreendemos que por a partir desses é possível conduzir uma problematização sobre os embates e tensões, isto é, as “disputas simbólicas” (BOURDIEU, 1989) em torno do patrimônio, seja com o intuito de manutenção, legitimação ou também como contestação desse bens culturais como referências ao processo de construção identitária local.

Abordar o patrimônio local a partir de uma proposta decolonial implica propiciar a construção de conhecimentos plurais, outras leituras, diferentes interpretações, considerar a existências de outros sujeitos e sua diversa produção cultural que, diante de uma lógica colonial, foram submetidos a um processo de subalternização, silenciamentos e/ou ocultamentos.

Outro grupo de alunos ao expressar-se, nas argumentações e nos desenhos privilegiaram bens e manifestações culturais que, até então, não figuram como patrimônio dentro de uma noção hegemônica predominante, por vezes invisibilizados, esquecidos e silenciados no meio social em que vivem, o reisado, os repentistas, a pesca, a culinária, as benzedeiças, a religiosidade popular, as festividades juninas, entre outras.

Concluimos, portanto, entendendo que a relação identitária expressa entre os bens culturais e os sujeitos participantes da pesquisa revela uma relação de “conexão ideacional e não mecânica com a sociedade da qual emergem” (GEERTZ, 1997, p. 150), ou seja, reafirma-se nossa percepção que o patrimônio é construído, à medida que os grupos sociais a ele atribuem valores e significados e com eles estabelecem seus pertencimentos, e rico em possibilidades pedagógicas para a produção de saberes históricos, ou seja:.

Mas é justamente essa a intenção. As práticas educativas que são mediadas pelo patrimônio não devem ser reprodutoras de um status quo que privilegia algumas camadas sociais e legitima apenas seus patrimônios e suas visões de mundo. A educação patrimonial aqui defendida busca transformar a realidade através de perguntas difíceis, ao contrário da “conscientização” (DEMARCHI, 2016, p. 279).

Nas diferentes representações, anteriormente expressas, ficou evidente que, assim como a identidade na perspectiva de Hall (2005), se faz necessário perceber o patrimônio como algo em constante processo de construção, (re)apropriação e reelaboração pelos diferentes sujeitos e grupos sociais envolvidos. Assim, patrimônio não consiste em algo pronto e estabelecido, mas sobretudo como algo reivindicado pelos diversos atores e grupos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o patrimônio cultural como objeto do ensino de história nos conduziu à reflexão sobre os saberes históricos construídos no processo de ensino e aprendizagem escolar, considerando os(as) educandos(as) como sujeitos que ativamente participam desse processo, indagando, ponderando e fazendo problematizações sobre o meio e a realidade nos quais estão inseridos(as). Neste sentido, nossa pesquisa foi delineada com o propósito de alcançar respostas à sua problemática central, isto é, de perceber e analisar as concepções desses sujeitos em relação ao patrimônio local, como interpretam e o representam os bens e manifestações culturais do lugar onde vivem.

Ressaltamos a relevância das ações educativas voltadas ao patrimônio cultural brasileiro em suas diversas faces e pluralidades. No entanto, o questionamento que se levanta é em relação a que tipo de educação patrimonial estamos nos referindo ou, ainda, qual a função da educação para o patrimônio em contextos marcados por práticas e reflexões voltadas à decolonialidade do poder, do saber e do ser. Nesse sentido, compreendemos ser necessário superar os condicionantes que situam o patrimônio à sua restrita face material e representando às “elites políticas, militares, religiosas e econômicas” (SCIFONI, 2012, p. 34). Cumpre à educação patrimonial, na perspectiva da decolonialidade, “contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados” (TOLENTINO, 2018, p. 56).

Nesta perspectiva, na presente pesquisa de mestrado, intitulada “*O Patrimônio Local na Perspectiva de alunos(as) do Ensino Médio de Choró/Ceará*”, debruçamos sobre a problemática central que moveu essa pesquisa, ou seja, a inquietação a respeito de como os estudantes do Ensino Médio do município de Choró concebiam o patrimônio cultural local, que bens culturais compreendiam como patrimônio local e de que maneira associavam esses bens ao processo de construção de suas identidades culturais, de seus pertencimentos ao lugar em que vivem.

A abordagem sobre patrimônio local consistiu no sentido de propiciar reflexões sobre o patrimônio local, de modo que nos levasse a perceber e problematizar como esses bens culturais aparecem nos discursos e representações desses sujeitos. Inicialmente, debruçamo-nos numa revisão bibliográfica com o propósito de fundamentar as discussões que posteriormente foram levantadas no decorrer da pesquisa. De modo especial, buscamos mediar a complexidade em torno dos temas patrimônio cultural, ensino de história e educação patrimonial na perspectiva da decolonialidade.

De início, observamos que de maneira recorrente os monumentos, as edificações e determinados espaços predominaram nas falas dos(as) educandos(as). Notamos, então, que suas indicações a noção de patrimônio, a priori, esteve e estava intrinsecamente associada aos bens culturais de natureza material, de modo especial, os que estão situados na sede do município e referem-se ao contexto de surgimento do núcleo urbano do referido lugar.

Nas ponderações feitas por determinado(as) participantes, notadamente na primeira “Rodas de Conversa” mesmo constatando algumas indecisões sobre o conceito, percebemos que a noção de patrimônio foi relacionada à ideia de herança. Para considerável parcela dos(as) educandos(as) o patrimônio foi conceituado, sobretudo, associando à história do lugar, ou seja, por ser antigo e referir-se ao período de surgimento da cidade de Choró.

No entanto, como frisa Canclini (1994), o patrimônio cultural não é apropriado de maneira homogênea pelos diversos sujeitos e grupos sociais. Deste modo, constatamos que os bens culturais de natureza material foram indicados como patrimônio local, também, por estar relacionado às experiências coletivas vivenciadas por determinados grupos locais. A relevância desses bens patrimoniais não se limita ao fato de serem antigos, mas concerne aos usos que grupos sociais locais efetivam cotidianamente. Expressa tal averiguação as menções feitas a determinados bens culturais edificados como, por exemplo, a igreja matriz e templos evangélicos lembrada como espaço de práticas religiosas coletivas; a praça, como espaços de encontro e sociabilidades; as escolas, como ambiente de produção cultural e formação intelectual; e barragem, simbolizando o açude e sua relevância para o abastecimento do município, como fonte de renda ou mesmo como lugar de lazer para os(as) moradores locais.

Diante das indicações postas compreendemos que os bens culturais, a princípio, destinados a fazer lembrar determinados momentos na trajetória histórica local, dando evidência a determinados sujeitos e grupos hegemônicos locais, são ressemantizados pelos(as) educandos(as) que atribuem-lhe outros valores e significados, ou seja, acentuam a significância e a (re)apropriação de tais bens culturais por outras coletividades muitas vezes subalternizadas no contexto local.

Dessa maneira, percebemos que os sentidos atribuídos ao patrimônio estão intrinsecamente associados ao tempo presente, as necessidades que se impõem no contexto contemporâneo, não se restringe ao passado, passa por releituras e interpretações à medida que é (re)apropriado e utilizado pelas diversas coletividades.

No decorrer da pesquisa, à medida que dialogavam a respeito do patrimônio local, verificamos outra mudança de concepção do conceito de patrimônio. Diante da proposta de se pensar no patrimônio como aquilo que não pode faltar ou deixar de fazer e que caracteriza sua

localidade, os(as) educandos(as) outros bens e manifestações culturais que, em seus entendimentos, constituem o patrimônio local. Destacam, neste sentido, bens imateriais, isto é, saberes, celebrações e formas de expressão que marcam (ou marcaram) a cultura do lugar em que vivem e que dão ênfase, sobretudo, a sujeitos e grupos populares como por exemplo, as novenas, as quadrilhas, as festas de padroeiros, as comidas típicas, o reisado, a agricultura e a pesca, as “cantorias” (repentes), as lendas, as benzedeadas, entre outros.

Deste modo, observamos que a noção de patrimônio expressa pelos(as) participantes indica que no desenrolar na pesquisa, houve uma ampliação ou alargamento no conceito de patrimônio cultural. Ao dialogar sobre os bens patrimoniais locais esses sujeitos não só mencionaram os elementos de *pedra e cal*, também enfatizaram outros bens imateriais como referências culturais para diferentes grupos sociais.

Os(as) participantes ao focar outros bens patrimoniais, para além dos bens edificados, conduz-nos à percepção da pluralidade cultural existente no município de Choró, expressas nas mais diversas manifestações culturais citadas e que muitas vezes são silenciadas, ocultadas, subalternizadas. O patrimônio é, assim, referido numa perspectiva plural, isto é, evidenciando práticas culturais (religiosidades, crenças, costumes, superstições, saberes, entre outras) assim como sujeitos e grupos que as vivenciam em suas experiências cotidianas e também são submetidos a um processo de subalternização no contexto local.

Pensar e discutir o patrimônio local nessa direção demonstrou, então, um processo de rupturas em relação à uma visão eurocêntrica e colonial que restringe a dimensão do patrimônio a um grupo de bens culturais de natureza material que remetem a segmentos sociais elitistas. Na perspectiva da decolonialidade, entendemos que as ponderações feitas por esses jovens contribuem para dar visibilidades a práticas sociais e sujeitos historicamente subalternizados, constituindo-se assim como estratégia e resistência a uma epistemologia homogeneizante que silencia história, conhecimentos, sujeitos e práticas sociais (AMARAL, 2015).

Ressaltamos, também, o compromisso do ensino de história em produzir conhecimentos críticos e plurais sobre a realidade e, de modo especial, contribuindo para que os(as) educandos(as) percebam-se como sujeitos sociais historicamente situados. Neste sentido, verificamos que no decorrer dessa pesquisa os(as) estudantes expressaram suas problematizações a respeito dos sujeitos que são representados em detrimento daqueles(as) que são silenciados nas narrativas sobre o patrimônio local. Neste aspecto, é fundamental salientar a importância da adoção de ações voltadas a uma educação patrimonial

problematizadora, que incita os(as) educandos a problematizarem o patrimônio cultural e sua relação com a construção dos sentimentos de pertença ao lugar no qual vivem.

Além disso, outro aspecto que constatamos nessa pesquisa diz respeito à questão da constituição do patrimônio cultural. Percebemos que no início das “Rodas de conversas” pairava a ideia de patrimônio como algo pronto, já estabelecido. No entanto, à medida que o tema foi sendo maturado e discutido, os(as) estudantes expressando sua noção de patrimônio numa perspectiva de construção social, ou seja, que é reivindicado por diferentes grupos como marcas ou referências para constituição de suas identidades. Assim, patrimônio cultural na compreensão desses(as) alunos(as) figura como todos os bens culturais que são significativos para determinada coletividade, que a identifique e distinga de outros grupos sociais.

Por fim, cabe salientarmos que, as fontes pesquisadas foram satisfatórias para que pudéssemos identificar como os(as) educandos(as) do Ensino Médio do município de Choró pensam e representam o patrimônio local, assim como vinculam os bens patrimoniais ao sentimento de pertença ao lugar em que habitam.

Nossa pesquisa, portanto, teve como propósito, também, contribuir com as reflexões críticas e problematizadoras em relação ao patrimônio cultural enquanto objeto do ensino de história pois acreditamos que, diante de um tema fecundo e rico em possibilidades educativas, outros caminhos podem ser percorridos, diferentes questões e problemas podem ser levantados, outras abordagens podem ser empreendidas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.
- ABREU, R. CHAGAS, M. **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
- ABREU, R. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, R. CHAGAS, M. (Orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 2, p.34-48.
- AGUIAR, L. B; CHUVA, M. R. R. Institucionalização das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil e na Argentina e suas relações com as atividades turísticas. **Antíteses**, Londrina, v.7, n. 14, p. 68-93, jul./dez. 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Violar a Memória e Gestar a História: abordagem a uma problemática que torna a tarefa dos historiadores uma tarefa difícil. **CLIO**, Recife, v. 15, n. 01, p. 39-52, jan./dez. 1994.
- ALBUQUERQUE, T. K. A. de. **As quadrilhas juninas e suas transformações culturais nos festivais folclóricos em Boa Vista – Roraima (2001-2011)**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- ALMEIDA, L. A. de. **Políticas patrimoniais no Brasil: um estudo do Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Ubá – Viçosa, Minas Gerais**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.
- AMARAL, J. P. P. do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.
- ANDRADE, M. Anteprojeto de criação do serviço do patrimônio artístico nacional. In.: _____. **Cartas de trabalho: correspondência com Rodrigo melo franco de Andrade**, Brasília, 1981. cap. 2, p.39-44.
- ANGELO, E. R. B; SIQUEIRA, E. D. de. Patrimônio cultural na contemporaneidade: discussões e interlocuções sobre os campos desse saber. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 51-86, dez. 2018.
- ARARIPE, F. M. A. Patrimônio cultural, memória e cidade: fontes de (in)formação educacional. In: VASCONCELOS, J.G.; MAGALHÃES JR. A.G. (Orgs.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001. cap. 7, p.71-76.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARROS, J. D. A. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **MOUSEION**, Rio de Janeiro, v. 3, n.5, p. 35-67, jan./Jul. 2009.

_____. Os Annales e a história-problema: considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **História: Debates e Tendências**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 305-325, jul./dez. 2012,

_____, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. A escola dos annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v.3, n.1, p. 75-103, Jan./Jun. 2010.

BARROSO, V. Educação Patrimonial e Ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, V. *et al.* (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST, 2010. cap. 1, p. 15-24.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERGAMASCHI, M. A; STEPHANOU, M. Ensino de História e Educação Patrimonial: memória Açoriana. In: CORSETTI, B. *et al.* (Orgs.). **Ensino de História, formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. cap. 3, p. 91-105.

BERGSON, H. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEZERRA, Jorge Luis de Medeiros. Educação patrimonial: novas perspectivas para o ensino de História. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. Contexto: São Paulo, 2009.

BISPO, L. M. C. A educação patrimonial e suas práticas de incentivo às culturas locais. **Simbiótica**, Vitória, v. 3, n. 1, p. 76-99, jan./jun. 2016.

BLANK, D. M. P. Repensando o patrimônio (cultural): cultura, identidade e memória. **Prisma Jurídico**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 37-70, jan./jun. 2014.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, L. C.. Patrimônio cultural intangível, discurso e preservação. In: GRANATO, Marcus; RANGEL, Marcio. (Org.). **Cultura material e patrimônio da ciência e tecnologia**. Rio de Janeiro: Mast, 2009. cap. 22, p. 357-374.

BORGES, V. P. **O que é História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BOTELHO, M. L. Colonialidade e forma da subjetividade moderna: a violência da identificação cultural na América Latina. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 195-230, jul./dez. 2013.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAGA, E. O. Memória, patrimônio e cidadania. In: **Educação patrimonial: orientações ao professo**. Caderno Temático – orientações ao professor. João Pessoa: Iphan/PB, 2011. cap. 4, p.19-21.

BRAYNER, N. G. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília: IPHAN, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Seção 1, p. 179. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 mai. 2018

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC, 1998

_____. Decreto nº 3551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **Casa Civil**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em: 06 jul. 2018

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BURKE, P. **A Escrita da História**. 7. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 95- 115, dez./jan. 1994.

CABRAL, M. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: TOLENTINO, A. B. (Org.) **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. cap. 6, p. 38-43.

- CALABRE, L. História das políticas culturais na América Latina: um estudo comparativo de Brasil, Argentina, México e Colômbia. **Revista Escritos**, Rio de Janeiro, v. 7, nº 7, p. 323-345, jan. 2013.
- CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARR, E. H. **Que é história**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. M de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- _____. R. O mundo como representação. In: _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRGS, 2002. cap. 3, p. 61-80.
- CHAGAS, M.. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, João Pessoa; Iphan, 2013. cap. 4, p. 27-31.
- CHOAY, F. **Patrimônio e mundialização**. Edição Bilingue. Évora: Casa do Sul Editora, 2005.
- CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio histórico e artístico nacional**, Rio de Janeiro, n. 34, p.11-26, jan./dez. 2012.
- CIAMPI, H. Mediações entre Ensino de História e Patrimônio. In: ZANBONI, E; GALZERANI, M. C. B; PACIEVITCH, C (Orgs.). **Memórias, Sensibilidades e Saberes**. São Paulo: Alínea, 2015. cap. 4, p. 64-75.
- CORREIA, R. L. L. da S. **Como os nêgos dos Palmares: uma nova história de resistência na Serra da Barriga**, AL. 2016. 251 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- COSTA, J. B; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- CRACCO, R. B. Contribuições de Paul Ricoeur aos historiadores acerca da fenomenologia da memória. **Tempos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 351-373 jun./dez. 2017.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

DEMARCHI, J. L. Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016. cap. 5, p. 49-56.

_____. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, v. 1, n. 22, p. 267-291, jul./dez. 2016.

DIAS, A. C; ALVES, S. M. da S; AMARAL, L. D. P. do. A contribuição do pensamento decolonial na afirmação da cidadania. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 7, p. 110-118, dez. 2019.

DMITRUK, H. B. **A história que fazemos: pesquisa e ensino de história**. Chapecó: Grifos, 1998.

DURHAM, E. Cultura, patrimônio e preservação: Texto II. In: ARANTES, A. A. (Org.). **Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1984. cap. 2, p.23-58.

FALCÃO, J. Política de preservação e democracia. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, p. 45-49, jan./dez. 1984.

FERREIRA, Danielle da Silva. Patrimônio histórico local e saberes docentes: perspectivas em dialética nos anos iniciais. In: V COLÓQUIO DE HISTÓRIA; PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, HISTORIOGRAFIA, PESQUISA E PATRIMÔNIO, 5., Recife, PE, 2011. **Anais [...]** Recife, PE: UNICAP, 2011. Disponível em: http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/?page_id=44. Acesso em: 05 jun. 2018.

FIGUEIRA, C. R.; MIRANDA, L. L. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas**. (Coleção Somos mestres). São Paulo: Edições SM, 2012.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, A. R. S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. cap. 1, p. 21-32.

_____. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2012. cap. 4, p. 22-29.

FLORÊNCIO, S. R. R *et al.* **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, 2014.

FLORÊNCIO, S. R. R. *et al.* **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília-DF, 2016.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.

_____. Para além da pedra e cal: para uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 4, p. 56-79.

_____. Referências Culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial**: Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2. ed, 2003. cap. 5, p. 81-93.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FORTI, A. S. D'A. Memória, patrimônio e reparação: políticas culturais no Brasil e o reconhecimento da história da escravidão. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 12, p. 80-102, jan. 2017.

FOUCAULT, M. **Sou um pirotécnico**. In: POL-DROIT, R. (org.). **Michel Foucault: entrevistas**. Rio de Janeiro: Graal, 2006. cap. 3, p. 67-102.

FRANÇA, C. S. *et al.* **Introdução aos Estudos Históricos**. Londrina: Educacional S.A., 2014.

FREITAS, A. As identidades do Brasil: buscando as *identificações* ou afirmando as *diferenças*? In: RAJAGOPALAN, K; FERREIRA, D. (Orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2006. cap. 3, p. 227- 253.

FREITAS, C. G. de. **Desenvolvimento local e sentimento de pertença na comunidade de Cruzeiro do Sul – Acre**. 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto, v. 41, n.1-2, p. 23-32, jan./dez. 2001.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GAMA, E. C. **Lugares de memória do povo-de-santo: patrimônio cultural entre museus e terreiros**. 2018. 99 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

GEERTZ, C. **O Saber Local**. Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, C. Z. de V. e T; ZALESKI, R. T. I. (Org.). **Patrimônio cultural e ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

_____, PACIEVITCH, C. Estágio de Docência em História: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: **Patrimônio cultural e ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

_____. PACIEVITCH, C. Experiências na formação de professores. **OPSIS**, Catalão, v. 15, n. 1, p. 28-42, jan./jun. 2015.

_____. Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores. **OPSIS**, Catalão, v. 15, n. 1, p. 28-42, jan. 2015.

GONÇALVES, J. **Pierre Nora e o tempo presente**: entre a memória e o patrimônio cultural. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 27-46, jan./jun. 2012.

GONÇALVES, Caroline Cassoli Gonçalves; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Patrimônio cultural, história e memória: abordagens para o ensino de história. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 7.; ENCUESTRO DE GEOHISTORIA REGIONAL, 35.; XX SEMANA DE HISTÓRIA, 20., 2015, Maringá, PR, 2015. **Anais [...]** Maringá, ANPUH- PR, 2015. p. 3551-3559.

GONÇALVES, J. R. S. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1996.

_____. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e Patrimônio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 1, p.25-33.

_____. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I. M; LIMA FILHO, M. F. (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural**: trajetórias e conceitos. Brasília: associação brasileira de antropologia, 2012. cap. 3, p. 59-74.

_____. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 211-228, jan./jun. 2015.

GUIMARÃES, M. de F. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, E; GALZERANI, M. C. B; PACIEVITCH, C (Orgs). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas: Alínea, 2015. cap. 6, p. 90-102.

GRUNBERG, E. Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 14, n. 12, p. 159-180, jul. 2000.

_____. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, F. Tempo e Patrimônio. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

HORTA, M. de L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

HORTA, M. de L. P. Fundamentos da educação patrimonial. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, v. 1, n. 27, p. 25-35. jan./jun. 2000.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois**. A trajetória da salvaguarda do patrimônio cultural imaterial no Brasil, 1936/2006. Brasília: IPHAN, 2006.

_____. **Ata da 49ª Reunião do Conselho Consultivo**, 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/atas/2006__01__49a_reunio_ordinria__03_de_agosto.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. **Reflexões sobre a história**: entrevista de Francesco Maiello. São Paulo: Edições 70, 1982.

_____. **História e memória**. Tradução: LEITÃO, Bernardo [*et al.*]. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. Documento/monumento. In: FONSECA, T. N. L. (Orgs.). **História e Memória**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. cap. 10, p. 525-541.

LÉVI-STRAUSS, L. Patrimônio imaterial e diversidade cultural: o novo decreto para a proteção dos bens imateriais. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 147, p. 23-27, out. 2001.

MACHADO, I. P.; CARVALHO, D. V. O patrimônio como uma proposta interdisciplinar: rede de memórias. In: MACHADO, I. P.; ZANOTTO, G. (Orgs.). **Momento Patrimônio**. volume IV. Erechim: Graffoluz, 2015. cap. 1, 21-38.

MACHADO, M. B. P.; MONTEIRO, K. M. N. Educação patrimonial e ensino de história: registro, vivências e proposições. In: BARROSO, V. L. M. *et al.* (Orgs.). **Ensino de História - Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EXCLAMAÇÃO, ANPUH/RS, 2010. cap. 3, p.25-40.

MALATIAN, Teresa. Um percurso historiográfico do conhecimento histórico. In: _____. (Org.). **Caderno de formação**: conteúdos e didática de História. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. cap. 3, p. 61-68.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (coords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre/Instituto Pensar, 2007. cap. 7, p. 127-168.

MARTINS, J. C. de O. Educação patrimonial: reflexões e práticas. In: PINHEIRO, A. R. S. **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor, Iphan, 2015. cap. 3, p. 49-60.

MASSONETTO, B. O. R.; ESTEVES, E; FERREIRA, E. G; ANDRADE E;
CHRISTOFOLETTI, R. Uma mudança do olhar em favor do patrimônio. **Humanitas**, Santos, v. 2, n. 1, p. 78-92, jan. 2012.

MATOZZI, I. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MENESES, J. N. C. **História e turismo cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MIGNOLO, W. Retos decoloniales, hoy. In: MIGNOLO, W. *et al.* **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Compilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. Neuquén: EDUCO, 2014. cap. 2, p. 23-46.

MIGNOLO, W. Retos decoloniales, hoy. In: MIGNOLO, W. *et al.* (Orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO, 2014. cap. 2, p. 23-46.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, E. C. **Educação patrimonial: perspectivas da educação histórica**. Matinhos: Ed. Do Autor, 2013.

NEVES, B. A. de C. Patrimônio Cultural e Identidades. In: MARTINS, C. (Org.). **Turismo, Cultura e Identidades**. São Paulo: Roca, 2003. cap. 3, p. 49-61.

NOGUEIRA, A. G. R. Patrimônio Cultural e as Novas Políticas de Memória. In: RIOS, K. S; FILHO, E. F. (Org.): **Em tempo: história, memória e educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. cap. 11, p.319-330.

_____. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. **Antíteses**, Londrina, v. 7, n. 14, p. 45-67, jul./dez, 2014.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, v. 1, p.7-28, dez. 1993.

NUNEZ, L. O. As transformações no conceito de patrimônio do IPHAN e suas práticas de tombamento no estado do Espírito Santo. **FACES DA HISTÓRIA**, São Paulo, v.3, n. 2, p. 194-212, jul./dez, 2016.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, T. M. de O. **Memória e Discurso: múltiplos sentidos do Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil**. 2011. 83 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, R. S. de; ALMEIDA, V. L. de; FONSECA, V. A. da. **A reflexão e a prática de ensino**. CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coor). São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, R. M. de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22 n. 68, p.11-33. Jan./mar. 2017.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. **O saber Histórico em sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. cap. 6, p.128–148.

PAIM, E. A. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **História: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino, v. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAIM, E. A.; SOUZA, O. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 90-112, set./dez. 2018.

_____; GUIMARÃES, M. de F. História, cultura e patrimônios regionais: construindo e registrando saberes e práticas. In: **Patrimônio cultural e ensino de História**, (Org.) GIL, C. Z. de V; TRINDADE, R. T. Z. I. Porto Alegre: Edelbra, 2014. cap. 6, p. 91-110.

PAIVA, A. C. de S. G. **As dinâmicas das duas metades: tombamento e patrimônio etnográfico no IPHAN**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2013.

PATRIOTA, L. M. Cultura, identidade cultural e globalização. **Qualitas**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 09-18, ago. 2002.

PAULA-NETA, Maria Lina de; ROSA-SILVA, Valéria. A colonialidade expressa no ensino de história: o desafio de perceber para mudar – por uma prática docente decolonial. In: VII SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 7., 2018. Inhumas. **Anais [...]** da VII Semana de Integração, Inhumas: UEG, 2018. p. 650-659.

PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio Cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PEREIRA, J. S. Ensino de História e Patrimônio na Relação Museu-escola. In: ZANBONI, E; GALZERANI, M. C. B; PACIEVITCH, C. (Orgs.). **Memórias, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2015. cap. 5, p.76-89.

PEREIRA, N. M; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32 n. 66, p. 1-16. set./dez. 2018.

PEREIRA JÚNIOR, M. V. Patrimônio cultural e a institucionalização da memória. **Biblio3W**, Barcelona, v. 23, n. 1.239, p. 1-13, jun. 2018.

PIERONI, G. C. **Fazedores de cultura, comedores de patrimônio: Estado e sociedade civil no registro do patrimônio imaterial ligado à alimentação (2000/2016)**. 2018. 146 f.

Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2018.

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemegência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2015.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v 2, n 3, p. 1-15, jan. 1992.

_____. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jan. 1989,

POULOT, D. **Uma história do patrimônio no ocidente**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

POZZER, M. R. O. **Políticas públicas para o patrimônio cultural na América Latina: a experiência brasileira e equatoriana e o papel do Banco Interamericano de Desenvolvimento**. 2011. 40 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PRADO, M. M. N. P. do. A teoria de campo e o patrimônio cultural. **MAST**, Rio de Janeiro v. 4, n. 1, p.127-147, jan. 2011.

ROSANA, M. de O. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p.11-33, jan./mar. 2017.

QUEIROZ, T. A. de; LOKOI, Z. M. G. **A história do historiador**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, jan./dez 1992.

REIS, J. C. **A história: entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

SANTANA, G. S; SIMÕES, M. de L. N. Identidade, memória e patrimônio: a festa de Sant'Ana do Rio do Engenho, Ilhéus (BA). **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 87-102, mai. 2015.

SANT'ANNA, M. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, R; CHAGAS, M. (Org.) **Memória e Patrimônio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 3, p.49-58.

SANTOS, F B. dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. PINHEIRO, A. R. S (Org). Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. cap. 13, p. 195-206.

_____. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**. São Paulo, n. 27, especial, v. 1, p 14-31, jan. 2019.

SILVA, E. P. da. Patrimônio e identidade. Os desafios do turismo cultural. **Antropológicas**, Lisboa, v. , n. 4, 217-224, jan. 2000.

_____. O mar por tradição: o patrimônio e a construção das imagens do turismo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 9, n. 20, p. 83-96, out. 2003.

SILVA, I. B. da. **A história no ensino médio: o livro didático e o projeto “primeiro aprender” nas experiências vividas por professores**. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 27 a 31 julho de 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPUH, 2015.

SILVA, R. M. D. da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015.

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e Corporalidade: O racismo brasileiro por uma lente decolonial. **Antropolítica**, Niterói, v. 1, n. 40, p. 20-53, jan. 2016.

SIVIERO, F. P. Patrimônio Cultural e Educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. In: TOLENTINO, Á. B. *et al.* (Org) **Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (Caderno Temático; 4). João Pessoa: Iphan, 2014. cap. 5, p. 32-41.

_____. **Um mapa para outros fazeres: Territórios Educativos e Patrimônio Cultural**. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, A. L. R. [*et al.*] (Org.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada**. Arqueologia diversidade (volume III). Criciúma: UNESCO, 2018. cap. 2. p. 44-64.

SOUSA, Manoel Alves de. Educação Patrimonial: caminhos e perspectivas. [*s. l.*] FECLESC/UECE: Quixadá, 2011. 2 f.

SOUZA, E. V. de. Identidade e Patrimônio Cultural: algumas considerações. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, v. 1, n. 11, p. 1-14, jul./dez. 2011.

SOUZA, L. C. C. **Patrimônio e Colonialidade: a preservação do patrimônio mineiro numa crítica decolonial**. 2018. 238 f. Tese. (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

STEPHANOU, M. Evidências da história, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio. In: GIL, C. Z. de V; TRINDADE, R. T. Z.

(org.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014. cap. 1, p.11-21.

TAJRA, I. **Roda de conversa como instrumento para criação de grupos de interação social e educacional em saúde** - relato de experiência. 2015. 18 f. TCC (Especialização Educação Permanente em Saúde em Movimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLENTINO, Á. B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Á. B; BRAGA, E. O. (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. cap. 4, p. 39-48.

TORELLY, Luiz P. P. Notas sobre a evolução do conceito de patrimônio cultural. **Fórum Patrimônio**, Belo Horizonte, v.5, n.2, p. 1-18, jul./dez. 2012.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por. Acesso em: 25 ago. 2018.

VASCONCELOS, José Antonio. **Fundamentos Epistemológicos da História**. Curitiba: Editora Ipbex, 2009.

VAZ, B A. Os grilhões do patrimônio: reflexões sobre as práticas do Iphan relacionadas aos quilombos. **Revista CPC**, São Paulo, n.17, p. 35-46, nov./abr. 2014.

VIANA, I. da S; MELLO, J. da S. B. de. Educação Patrimonial e ensino de história: diálogos. **Encontros**, Rio de Janeiro v. 11, n. 2 , p. 49-62, jan. 2013.

VIANNA, Andrea de Albuquerque. Identidade Nacional na Era Vargas: turismo, patrimônio, política e muito mais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 18., 2019, Natal. **Anais [...]** Natal, ENAPUR, 2019. p.1-17.

VOGT, O. P. Patrimônio cultural: um conceito em construção. **Métis: História & Cultura**. Caxias do Sul, v. 7, n. 13, p. 13-31, jan./jun. 2008.

ZANIRATO, S. H. Patrimônio e identidade: retórica e desafios nos processos de ativação Patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 7–33, jan./set. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Jackeline Silva Sousa
2. Cleonice do Nascimento Oliveira
3. Ramon de Sousa Castro
4. Mayrla Coelho Santos
5. Patrícia Maria B. Da Silva
6. Natalia Lima Campêlo
7. Antonia Roseli V. Pinheiro
8. Geovana Fernandes de Oliveira
9. Lina Márcia da S. Cordulino
10. Fernando Claiver Rodrigues da Silva
11. Pablo Deyvison P. Gonsalves
12. Lúcia de Fátima
13. Lucas Halison
14. Mariane Dantas Bernardino
15. Francisco Manoel Rodrigues Neto
16. Antonia Adriele Pereira dos Santos
17. Francisco Gerson Xavier Brito
18. Francisco Welton Silva Mendes
19. Shelldon Almeida Vidal
20. José Afonso de Almeida Neto
21. Maria Kalinne da Silva Rocha
22. Luiza Nunes Paulo Neta
23. Gabriel dos Santos Ribeiro
24. Antonio de Paiva Nascimento Neto
25. Érika Nunes da Silva
26. Tayná Bernardo Maciel Braz
27. Antônia Helena Sousa Nunes
28. Francisco Eduardo Pereira Sales
29. Francisco Caio Rithy de Queiroz Gomes
30. Antonio Luis Pinheiro Silva
31. Antonio Matheus Estevam Pereira
32. Livia Maria Lima do Nascimento
33. Gleiton Sousa de Oliveira
34. Ismael Souza Alexandre
35. Maria Dalyane Nunes da Silva
36. Ana Beatriz Bernardino da Costa
37. Francisco Gean da Silva Brito

APÊNDICE B – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS MAIORES DE IDADE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Patrimônio Cultural Local: olhares de alunos do ensino médio em foco (Choró-Ceará, 2018-2019)”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender a função do patrimônio cultural local no processo de (re)construção das identidades locais. Nesta pesquisa pretendemos identificar os significados atribuídos pelos alunos ao patrimônio cultural local: antes, durante e depois das atividades ligadas à Educação Patrimonial; analisar o patrimônio cultural no processo de aprendizagem em história e enquanto ferramenta para a problematização da realidade e das identidades.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: Rodas de Conversa e Oficina Histórico-Pedagógica. Esta pesquisa pode ter alguns riscos, que são: trazer a memória lembranças passadas que talvez alguns não queiram reviver e compartilhar; mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, trabalharemos sempre com os depoimentos espontâneos dos entrevistados. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural local e com o processo de (re)construção identitária dos habitantes locais.

Para participar deste estudo você e a comunidade não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você ou a comunidade tiver algum dano causado pelas atividades que fizemos com vocês nesta pesquisa, terão direito a indenização. Vocês terão todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estarão livres para participarem ou recusarem a participação. Mesmo que vocês queiram participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Choró, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA- UECE
FECLESC- MIHL –MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS
Fone: (88) 9-9971-1858
E-mail: jeovane.saraiva@yahoo.com.br

CEP- UECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi, Fortaleza - CE, 60741-000
Universidade Estadual do Ceará - Campus Itaperi, Endereço

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

OBS: Pesquisador Responsável: Antonio Jeovane Sousa Saraiva,

Email: jeovane.saraiva@yahoo.com.br

Telefone: (88) 999711858

Choró-Ceará, _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE C – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS(AS) MENORES DE IDADE)

Termo Assentimento a Estudantes

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Patrimônio Cultural Local: olhares de alunos do ensino médio em foco (Choró-Ceará, 2018-2019)”**. Os objetivos deste estudo consistem em: Identificar os significados atribuídos pelos alunos ao patrimônio cultural local: antes, durante e depois das atividades ligadas à Educação Patrimonial; analisar o patrimônio cultural no processo de aprendizagem em história e enquanto ferramenta para a problematização da realidade e das identidades locais.

Caso você autorize, você irá participar de: 01 (uma) oficina sobre história, memória, patrimônio cultural e educação patrimonial e de 02 (duas) rodas de conversa e uma aula de campo. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a Escola de Ensino Médio Emanuel. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação. Porém, se você sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse (falar em público durante as oficinas e rodas de conversa, escrever, etc.), ou seja, caso sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para aumentar o conhecimento sobre o potencial da inserção do patrimônio cultural no ensino de história e sua relevância para (re)construção e problematização das identidades locais. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Assinatura do Pesquisador

ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ- UECE
FECLESC- MIHL –MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS
Fone: (88) 99971-1858
E-mail: jeovane.saraiva@yahoo.com.br
CEP- UECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi, Fortaleza - CE, 60741-000
Universidade Estadual do Ceará - Campus Itaperi, Endereço

Eu, _____ (o participante coloca o nome) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

aceito participar não aceito participar

Choró-CE., _____ de 2019

Assinatura do menor

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Choró-CE., _____ de 2019

Assinatura do menor

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS/RESPONSÁVEIS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Patrimônio Cultural Local: olhares de alunos do ensino médio em foco (Choró-Ceará, 2018-2019)”**. Os objetivos deste estudo consistem em Identificar os significados atribuídos pelos alunos ao patrimônio cultural local: antes, durante e depois das atividades ligadas à Educação Patrimonial; analisar o patrimônio cultural no processo de aprendizagem em história e enquanto ferramenta para a problematização da realidade e das identidades.

Caso você autorize, seu filho(a) irá: participar de Rodas de Conversa; e de uma oficina histórico-pedagógica. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para o reconhecimento, valoração, registro e preservação do patrimônio cultural local e com o processo de problematização e (re)construção identitária dos habitantes locais. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (**colocar o nome do pai/mãe/responsável**) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____

_____ (**colocar o nome do filho(a)**) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Choró-Ceará, _____ de _____.

Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

OBS: Pesquisador Responsável: Antonio Jeovane Sousa Saraiva,

Email: jeovane.saraiva@yahoo.com.br

Telefone: (88) 999711858

Choró-Ceará, _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE E – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

Roteiro para as Rodas de Conversa

1º Encontro: 1ª Roda de Conversa

- ➔ Acolhida dos participantes;
- ➔ Breve apresentação da pesquisa;
- ➔ Leitura reflexiva de trecho do poema “Confidência do Itabirano” de Carlos Drummond de Andrade.
 - Questão-chave para reflexão: “existe algo, em nossa cidade, que nos faz lembrar/pensar no passado?”

- Primeiro Momento da Roda de Conversa:

1. O que você entende por História?
2. O que você compreende por Cultura?
3. O que você entende por Patrimônio?
4. Pra você, o que é patrimônio cultural?
5. Você sabe diferenciar patrimônio material do imaterial?
6. Você conhece algum bem cultural que pode ser considerado parte do Patrimônio Material do lugar onde você vive? Cite algum(s).
7. Por que você citou este(s) determinado bem (bens)?
8. O que você sabe sobre ele(s)?
9. O que eles representam (que significados eles têm) pra você?
10. Você conhece alguma manifestação cultural, saberes, conhecimentos, técnicas, modos de viver, práticas religiosas, culinária, lendas, tipos de lazer, saber-fazer, etc., que podem também fazer parte do patrimônio cultural local? Cite-os.
11. Por que você citou este(s) determinado bem (bens)?
12. O que você sabe sobre ele(s)? Como construiu esse(s) conhecimento(s)?
13. Que bem ou manifestação cultural está presente nas práticas sociais de sua comunidade, de seu bairro? (Ou seja), Que identifica o lugar onde você vive?
14. O que eles representam (que significados eles têm) pra você?
15. Na sua opinião, pra que serve o Patrimônio Cultural?
16. No município de Choró, existe patrimônio cultural?
17. O que sabem sobre o patrimônio local?
18. O patrimônio de Choró é preservado? É registrado?

19. Cite algo que não dá pra deixar de fazer, de ter ou existir no lugar em você vive (celebração, lenda, lugar, costume, atividade econômica, etc.).
20. Você acha importante preservar e registrar o patrimônio? Por quê?
21. Qual a relação do patrimônio cultural com a história?

- **Segundo Momento da Roda de Conversa:** Imagens das diferentes categorias do Patrimônio Cultural serão colocadas no centro da roda de conversa. Após este momento, será solicitado que os alunos escolham uma ou mais imagens. Em seguida, será proposto que expressem seus conhecimentos prévios e dialoguem entre si sobre os bens e manifestações culturais apresentados:

1. Identifique os bens e manifestações culturais apresentados.
2. O que você sabe sobre eles?
3. Qual sua importância para a história do lugar em que você vive (bairro, comunidade, distrito, município)?
4. Eles são preservados, registrados? Como são utilizados/praticados?
5. Atualmente, são valorizados ou são esquecidos?
6. Que grupos sociais são representados neste patrimônio cultural? Cite-os.
7. O que ele(s) representa(m) pra você? Fale de uma experiência pessoal ou coletiva relacionada ao patrimônio cultural local.

2º Encontro: Oficina histórico-pedagógica.

- ➔ Acolhida dos participantes;
- ➔ Exibição do hino do município de Choró (vídeo);
- ➔ - Questão-chave para reflexão: “Destaque uma parte do hino e fale sobre o que representa pra você, e relacione com o que você sabe sobre a história e a memória do município”.
- ➔ Música “Cidadão” – Cantor Zé Ramalho;
- ➔ Leitura reflexiva (coletiva) do poema “Perguntas de um operário que Ler –” de Bertold Brecht.
- Questões para reflexão:
 - a) Quem constrói a História?
 - b) Quem é lembrado?

- c) Que sujeitos são esquecidos?
- ➔ Os participantes serão divididos em trios, em seguida farão a leitura, reflexão sobre os temas a seguir. Após este momento, farão a socialização através de um painel (feito de cartolina), no qual será destacado, com palavras-chave, o tema analisado.
 - ➔ Temas:
 - a) Memória: lembrança x esquecimento;
 - b) Patrimônio Herdado x Patrimônio Reivindicado;
 - c) Patrimônio Natural /Ambiental
 - d) Patrimônio Material;
 - e) Patrimônio Imaterial;
 - ➔ Após a socialização dos grupos, serão exibidos vídeos sobre o patrimônio material e o patrimônio imaterial (e suas diferentes categorias);
 - ➔ Em grupo, será feito a leitura e análise de alguns trechos da legislação brasileira sobre o patrimônio cultural brasileiro.
 - a) Constituição Federal/1988 = Art.216.
 - b) Decreto nº 3551/2000 – Art.1º.
 - ➔ Em seguida, cada grupo escolherá e apresentará um mais bem (bens) cultural (material ou imaterial) que contemple essa concepção mais ampla de Patrimônio. (Os grupos utilizarão as imagens disponibilizadas para esta atividade ou desenhos de livre criação participantes)
 - ➔ No momento seguinte, cada participante irá retirar um chocolate de uma cesta colocada no centro da sala; Cada chocolate traz uma palavra ou frase sobre a temática da oficina; Cada participante ler sua frase ou palavra e faz uma breve reflexão (do que compreendeu, do que chamou a atenção, considerou relevantes, etc.).
 - ➔ Por último, será solicitado aos participantes que conversem com seus familiares, vizinhos, moradores de sua comunidade, bairro, distrito, e pesquisem sobre bens culturais que são considerados importantes para a história local (Exemplo: artesanato, lendas, costumes, celebrações, causos, lugares, personagens, crenças, celebrações, etc.). As informações que forem coletadas deverão ser apresentadas na próxima roda de conversa.

3º Encontro – 2ª Roda de Conversa

- ➔ Acolhida dos participantes;
- ➔ Música “Sou do Ceará” – Ítalo e Reno

- ➔ Breve reflexão (oral) sobre a diversidade cultural do Ceará e do Nordeste;
- ➔ Solicitar que os participantes exponham os registros e observações que fizeram na pesquisa solicitada com familiares e vizinhos;
 1. Quais os bens culturais citados por seus familiares e moradores do lugar onde moram?
 2. Ao citar esses bens culturais, que importância atribuíram a eles?
 3. O que se pode compreender através do patrimônio local?
 4. Você considera ser importante preservar, registrar e usufruir do patrimônio imaterial local (crenças, músicas, brincadeiras, culinárias, etc.)?
 5. Com relação ao Patrimônio Imaterial, Quais as transformações ocorridas com os bens culturais locais?
 6. Que permanências podem ser identificadas?
 7. Com relação ao Patrimônio Material, quais as transformações ocorridas?
 8. Que permanências podem ser identificadas?
 9. Por que será que estes bens culturais existem enquanto outros desapareceram?
 10. Que grupos sociais estes bens culturais representam?
 11. Os lugares, os saberes, as danças, a culinária, as celebrações, as músicas, as lendas, etc. têm alguma importância pra você e/ou para comunidade ou bairro que você mora? Por quê?
 12. Por que é importante preservar o patrimônio cultural local?
 13. Em sua opinião, de que maneira essa prática de educação patrimonial, isto é, o estudo do patrimônio local nos ajuda a compreender e a problematizar a história?
 14. O que você achou este trabalho educativo com o patrimônio cultural?
 15. Para expressar sua atual percepção/compreensão sobre o patrimônio cultural (material e/ou imaterial) de Choró, escolha um ou mais bem(s) cultural(s) que representa considerável importância para o lugar em que você vive, ou seja, que o identifica.

APÊNDICE F – IMAGENS DAS RODAS DE CONVERSA



Figura 51 – Alunos(as) Participantes das Rodas de Conversa em 2018.



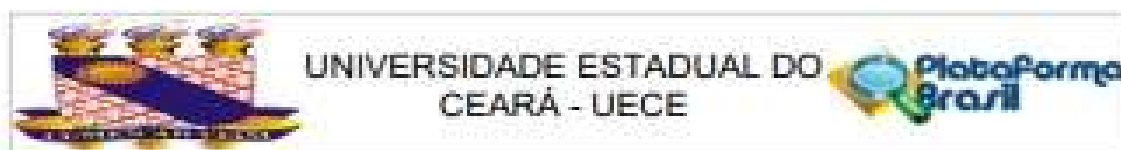
Figura 52 - Realização de Roda de Conversa em 2019.



Figura 53 - Alunos(as) Participantes da pesquisa em 2019.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PATRIMÔNIO CULTURAL E IDENTIDADE LOCAL: UM ESTUDO COM ALUNOS NO MUNICÍPIO DE CHORÓ-CE.

Pesquisador: ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01295518.7.0000.5534

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Ceará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.999-832

Apresentação do Projeto:

Projeto a ser realizado junto aos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola no município de Choró-CE. As metodologias empregadas serão por meio de questionário e observacional, através vivência cultural local.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a abordagem do patrimônio cultural local no ensino de história enquanto instrumento que favoreça a construção das identidades culturais dos alunos do ensino médio no município de Choró-CE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram apresentados e classificados de grau leve, como constrangimento em responder o questionário ou desconforto nas atividades observacionais. A pesquisa promoverá os seguintes benefícios: ampliação do conhecimento histórico dos participantes sobre o contexto em que estão inseridos, inserção de educação patrimonial; reflexão sobre identidade local; valorização da história local e enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem em história.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é bastante interessante e importante por resgatar a vivência cultural e o conhecimento local entre alunos jovens, reforçando conhecimentos que devem ser passado a outras gerações.

Endereço: Av. Sítio Mangaba, 1700

Bairro: Japen

CEP: 80.714-503

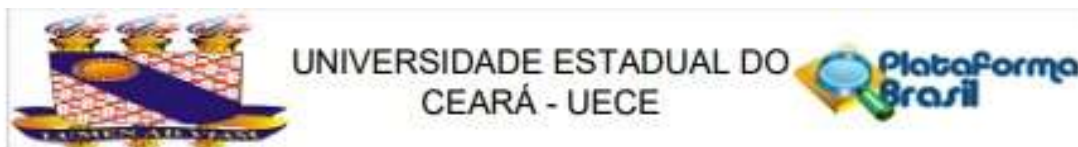
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85) 3101-3820

Fax: (85) 3101-3608

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.999.832

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão de acordo com a resolução do CEP.

Recomendações:

Recomenda-se inserir o orçamento financeiro e identificar a fonte de financiamento no projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado. Enviar relatório ao final da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1221531.pdf	13/10/2018 17:02:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_projeto.pdf	13/10/2018 16:54:44	ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA	Aceito
Outros	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido aos Pais.doc	09/10/2018 08:11:41	ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	09/10/2018 08:07:38	ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.doc	09/10/2018 08:05:13	ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA	Aceito
Outros	Documento_de_Identificacao.pdf	09/10/2018 07:45:51	ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	09/10/2018 07:43:55	ANTONIO JEOVANE SOUSA SARAIVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA