

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

LUCIANA PAULA BONFIM

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS

Belo Horizonte

2019

LUCIANA PAULA BONFIM

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa I: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FICHA CATALOGRÁFICA

B713e Bonfim, Luciana Paula.

Educação patrimonial : [manuscrito] relação entre política pública e práticas educativas nas escolas / Luciana Paula Bonfim. - 2019.

115 f. fot. color.

Orientadora: Lana Mara de Castro Siman

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 94-104.

1. Patrimônio cultural. 2. Educação patrimonial. 3. Referências culturais. 4. Política pública educacional. 5. Ensino em tempo integral. 6. Congada. I. Siman, Lana Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

Ficha catalográfica: elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/3422

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA PÚBLICA E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS**

Luciana Paula Bonfim

Dissertação defendida em 14 de maio de 2019 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof.^a Dra. Lana Mara de Castro Siman (orientadora)
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.^a Dra. Carina Martins Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Renato Somberg Pfeffer (suplente)
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho

Prof.^a Dra. Luana Carola dos Santos (suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais uma oportunidade de realização e por, continuamente, guiar os meus passos em meu projeto de vida.

Aos meus filhos, pais e irmão que, mesmo sem a compreensão do propósito desta caminhada, me incentivaram. À minha querida Isadora, obrigada por sua ternura em todos os momentos.

À minha orientadora, por abraçar o meu projeto e seguir comigo, com dedicação e zelo.

Às professoras que participaram da banca para qualificação do meu projeto, pelas considerações, sugestões e gentilezas.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado, por todos os diálogos, construções e saberes, neste inesquecível período de convivência.

Aos amigos, em especial aos da Fundação João Pinheiro, que vivenciaram, apoiaram e, de alguma maneira, contribuíram com esse projeto. Ao meu grande amigo Jader Barroso, sem você não seria possível.

À Secretaria Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer de Mariana, por me receberem tão bem e consentirem essa investigação. Aos profissionais Renato Resende e Lélío Pedroso, por todo carinho e atenção.

À Escola de Barroca, pela prontidão e cortesia.

Aos meus entrevistados, o meu mais sincero agradecimento por terem compartilhado das suas memórias que me oportunizaram grande conhecimento. Felipe Santiago e Felipe Oliveira, vocês fazem parte desta construção.

“Desabará o passado por não haver quem o ame? Não sabemos, não podemos saber, mas enquanto não sabemos, alguma coisa haverá que possa ser feita”.

(Olavo Pereira da Silva, 2007)

RESUMO

A dissertação teve como objeto de pesquisa a análise das traduções e recontextualizações realizadas pelas práticas educativas a respeito da noção de patrimônio cultural, no contexto de política pública em âmbito local. A partir da ampla definição adotada pela Constituição Federal de 1988, a concepção de patrimônio cultural foi fortemente expandida abarcando aspectos subjetivos que transcendem a relação direta com o patrimônio consagrado e instigando discussões relacionadas às referências tangíveis e intangíveis que conferem sentimentos de pertencimento e de identidade aos diversos grupos sociais e étnico-culturais. Nessa direção, a investigação buscou compreender como as discussões acerca da ampliação da concepção de patrimônio cultural chegam até o universo escolar quando mediadas por uma política pública. Utilizando-se do estudo de caso, a pesquisa se fundamentou no exame das diretrizes pedagógicas definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana, em Minas Gerais, para a prática da educação patrimonial nas escolas de tempo integral do município. Ancorada na abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada in loco, tendo como principais fontes de evidências: documentos, registros em arquivos e entrevistas com importantes atores envolvidos na formulação e implementação das práticas pedagógicas. Para a análise dos dados utilizou-se o método de análise de conteúdo, calcado na proposta de Laurence Bardin. De modo geral, o resultado do estudo de caso, além de desvelar a importância da inserção da temática nas agendas governamentais, com vistas ao desenvolvimento de ações estabelecendo conexões entre os educandos e a comunidade local, demonstrou a relevância da sistematização da educação patrimonial e do papel desempenhado pelo monitor/educador como mediador do processo ensino-aprendizagem, envolvendo o trabalho coletivo, a comunidade escolar e a vinculação sujeito e contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: patrimônio cultural; educação patrimonial; referências culturais; política pública educacional; ensino em tempo integral; congada.

ABSTRACT

This master's dissertation had as object of research the analysis of the translations and recontextualizations realized by the educational practices actions regarding the notion of cultural patrimony, in the context of public politics at local level. From the broad definition adopted by the Federal Constitution of 1988, the conception of cultural heritage was greatly expanded, encompassing subjective aspects that transcend the direct relation with the consecrated heritage and instigating discussions related to the tangible and intangible references that generates feelings of belonging and identity to the various social and ethnic-cultural groups. In this direction, the research sought to understand how the discussions about the expansion of the conception of cultural heritage reaches the school universe when mediated by a public policy. Using the case study, the research was based on the examination of the pedagogical guidelines defined by the City's Department of Education of Mariana, in Minas Gerais, for the practice of cultural heritage education in full-time schools of the municipality. Anchored in the qualitative approach, the data collection was performed locally, having as main sources of evidence: documents, records in archives and interviews with important actors involved in the formulation and implementation of pedagogical practices. For the analysis of the data was used the method of content analysis, based on the proposal of Laurence Bardin. In general, the result of the case study, besides revealing the importance of insertion of the theme in the governmental agendas, with a view to the development of actions establishing connections between the students and the local community, demonstrated the relevance of the systematization of the education related to cultural heritage and the role played by the monitor/educator as mediator of the teaching-learning process, involving the collective work, the school community and the linkage subject and social context.

KEYWORDS: cultural heritage; heritage education; cultural references; public educational policy; full-time teaching; congada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abram	Agência Brasileira de Museus
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
Condephaat	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo
CRESPIAL	Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina
Demu/Iphan	Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
DPHA	Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Guanabara
Embrafilme	Empresa Brasileira de Filmes
EP	Educação Patrimonial
Funarte	Fundação Nacional de Artes
GT	Grupo de Estudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibram	Instituto Brasileiro de Museus
ICMS	Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviço
Iepha	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
Inacen	Instituto Nacional de Artes Cênicas
Inepac	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
INL	Instituto Nacional do Livro
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IMN	Inspetoria de Monumentos Nacionais
Ipac	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Municipal
MEC	Ministério da Educação

MHN	Museu Histórico Nacional
MinC	Ministério da Cultura
PCH	Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas
PME	Programa Mais Educação
PME Mariana	Plano Municipal de Educação de Mariana
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
SEC/MEC	Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SPHAN/FNpM	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Fundação Nacional Pró-Memória
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	111
CAPÍTULO 1 - PATRIMÔNIO CULTURAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	19
1.1 Contextualização histórica	19
1.2 Patrimônio cultural, memória e identidades	27
1.3 A descentralização das políticas públicas para o patrimônio cultural	32
1.4 Educação patrimonial e história local	38
CAPÍTULO 2 – MARIANA: POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS PELO PATRIMÔNIO CULTURAL	49
2.1 Mariana, a Vila do Carmo	50
2.2 A educação patrimonial no contexto da política pública municipal de ensino em tempo integral	54
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS E PARTILHADOS	73
3.1 Hoje tem reza e batucada. Hoje tem congada	74
CONSIDERAÇÕES	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	1055
ANEXO A – REGISTRO FOTOGRÁFICO	105
ANEXO B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	112
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	113

INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural, a partir da ampla definição adotada pela Constituição Federal de 1988, tornou-se objeto de crescente atenção no meio acadêmico e nas políticas públicas de preservação dos bens e práticas culturais, alcançando as manifestações e especificidades das culturas. Nesse contexto, evidenciou-se a necessidade de reconhecimento dos aspectos subjetivos que transcendem a relação direta com o patrimônio consagrado, emergindo discussões relacionadas às referências tangíveis e intangíveis que conferem sentimentos de pertencimento dos diversos grupos sociais e étnico-culturais.

Somos herdeiros de um rico acervo de bens materiais. Entretanto, poucos foram os bens imateriais que se salvaguardaram, como a maneira de um povo trabalhar, construir e festejar. Por essa razão, políticas pautadas na sensibilização são fundamentais para a consolidação e afirmação das identidades, igualmente importantes, para o resgate e a transmissão dos saberes, práticas e costumes remanescentes, muitos destes, de ocorrência compartilhada por todo o país, por vezes, apresentando características regionais peculiares, resultantes da dimensão continental do Brasil e da diversidade humana na formação da nossa população.

Já se sabe que o patrimônio cultural só se constitui como tal quando é capaz de representar as referências simbólicas e afetivas de uma sociedade, na sua diversidade cultural. Com base nessa consideração, a educação pode exercer um papel fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para o tema, conectando os indivíduos às diversas histórias, memórias e narrativas do seu meio social. Pautadas na percepção de que o patrimônio necessita ser apropriado e reapropriado pelos sujeitos, as práticas educativas pelo patrimônio podem ser desenvolvidas em contextos educacionais formais e não formais. Por seu turno, reconhece-se a importância de levar a reflexão para o ambiente escolar, tendo em vista que a escola se apresenta como um espaço privilegiado para ações de fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, favorecendo a autoestima dos educandos e a asserção das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo.

Todavia, embora haja consenso na comunidade acadêmica sobre a legitimidade das práticas educativas direcionadas ao patrimônio cultural e a legislação brasileira se atualize para o implemento de ações educacionais, essas, muitas vezes, acontecem de

maneira isolada e sem a participação e o envolvimento das comunidades locais, fragilizando, assim, a efetividade das ações. Orientações quanto à promoção da educação patrimonial são poucas, de igual modo, a capacitação e atualização dos professores para o desenvolvimento da temática. Por sua vez, o município de Mariana, em Minas Gerais, desde o ano de 2006, incluiu a educação patrimonial em sua política pública de ensino em tempo integral, inovando, em 2014, ao conceber a proposta pedagógica denominada “O meu, o seu e o nosso”, contendo as diretrizes para a prática da educação patrimonial promovida nas oficinas das escolas de tempo integral, que no município atendem aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental e, em alguns casos, da pré-escola. Isto posto, a questão que se apresenta e nos conduz a esta investigação é como as discussões acerca da ampliação da concepção de patrimônio cultural chegam até o universo escolar quando mediadas por uma política pública local?

Utilizando-se do estudo de caso, entendido aqui como uma possibilidade de investigação das traduções e recontextualizações realizadas pelas práticas educativas a respeito da noção de patrimônio cultural, essa pesquisa tem por objetivo analisar as diretrizes pedagógicas definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana (SME) para a prática da educação patrimonial. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: descrever a estruturação da proposta pedagógica para o ensino da educação patrimonial nas escolas de tempo integral; identificar a concepção de patrimônio cultural presente na proposta pedagógica da SME de Mariana; identificar e analisar os significados construídos e partilhados ou não pelos atores envolvidos na implementação das práticas educativas para o patrimônio cultural.

A escolha do município teve como justificativa a singularidade da atividade educativa de caráter político desenvolvida na localidade, cuja metodologia se fundamentou nas histórias de vida, em um processo de fortalecimento da memória social e do sentimento de valorização de outrem. Destaca-se que apesar de toda a grandiosidade do acervo chancelado na cidade de Mariana, composto em sua maioria por igrejas seculares, casarios coloniais e arte sacra, a ação educacional implementada nas escolas de tempo integral buscou, além do reconhecimento e da valorização do patrimônio local, estimular nos alunos o sentimento de sua apropriação, cabendo a eles instituir sentidos e valores dentro do universo de sua comunidade.

É pertinente contextualizar que os temas patrimônio e memória se tornaram cada vez mais presentes no município de Mariana, em razão do rompimento da barragem de Fundão, em novembro de 2015, controlada pela empresa Samarco Mineração S.A. Essa catástrofe culminou na completa destruição de Bento Rodrigues, subdistrito de Santa Rita Durão, e de parte de Paracatu de Baixo, subdistrito de Monsenhor Horta. Entre as diversas perdas humanas, ambientais e materiais, observa-se também as perdas sociais como, por exemplo, as referências simbólicas, afetivas e identitárias das diversas famílias que nas comunidades residiam.

A pesquisa tem como justificativa a carência de conhecimentos gerados a respeito de iniciativas de gestão governamental para a educação patrimonial, tendo em conta que as ações para o tema comumente ocorrem com pouco envolvimento do poder público. A suspeição de que a proposta pedagógica desenvolvida em Mariana represente um importante paradigma da prática da educação patrimonial articulada a uma política pública de esfera municipal, com vistas ao exercício da cidadania, impulsou o desejo por essa investigação. Nesse sentido, estabeleceu-se como hipótese a possibilidade de exemplificar um caso em que o poder público tem consciência do papel da educação para o desenvolvimento regional e por isso incluiu a demanda pela educação patrimonial no plano escolar.

A esse respeito, um breve esclarecimento sobre a opção temática necessita ser apresentado. Durante a minha experiência profissional como analista de política cultural no Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), no período de 2011 a 2015, foi possível perceber a preocupação de diversos municípios do estado com a salvaguarda dos seus bens culturais, em especial ao repasse às gerações futuras dos seus bens imateriais. Contudo, as ações de educação patrimonial desenvolvidas por esses municípios nem sempre acompanhavam suas inquietudes, por não se relacionarem aos planos de salvaguarda dos seus bens culturais ou por ocorrerem de maneira apartada e descontínua. A questão da educação possui, portanto, grande relevância para o tema patrimônio cultural. Além disso, durante o meu curso de graduação em Administração, especialização em Administração Pública e dez anos de serviços prestados à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais foi possível tomar conhecimento de questões relacionadas ao poder público, à sociedade civil, bem como às questões e disputas inerentes à política e às instituições participativas. Dessa

maneira, acredita-se que essa experiência possa auxiliar na análise do problema investigado.

O recorte temporal proposto para o estudo de caso corresponde ao ano de 2014, ocasião em que a proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” foi elaborada pela SME de Mariana e implementada nas oficinas de educação patrimonial e ambiental, das escolas de tempo integral do município. Cumpre destacar que a proposta pedagógica para o ensino da educação patrimonial buscou, em um trabalho interdisciplinar, despertar nos educandos o sentimento de apropriação, a partir do reconhecimento da história pessoal como portadora de sentidos entrelaçada à memória coletiva de suas comunidades¹. Deste modo, durante o período de 2014 a 2016 as ações educativas pelo patrimônio pautaram-se no tema norteador “conhecendo a comunidade”. Para o ano de 2017 a SME aspirava a promoção do intercâmbio entre as comunidades, considerando que o município atualmente possui um total de dez distritos, excluindo-se o distrito sede, e uma expressiva quantidade de subdistritos. Contudo, a política pública de educação em tempo integral foi interrompida, naquele ano, por questões de contingenciamento orçamentário, haja vista que desde o rompimento da barragem do Fundão as atividades da Samarco foram suspensas deixando de gerar receitas ao município e conforme afirmado pelo prefeito Duarte Junior, em entrevistas à Agência Estado e ao grupo de pesquisadores do Labjor/Unicamp, 89% da arrecadação da cidade provinha da mineração (JORNAL DA UNICAMP, 2018). Já no segundo semestre de 2018, em uma parceria da Prefeitura Municipal com a Fundação Renova, responsável pela mobilização para a reparação dos danos causados pelo rompimento da barragem de Fundão, o ensino em tempo integral foi retomado no município, porém, de modo gradativo, alcançando inicialmente apenas algumas escolas anteriormente atendidas pelo programa.

Dentre as metodologias de investigação científica, o estudo de caso foi a opção que melhor se adequou ao problema da pesquisa, levando em consideração a subjetividade e complexidade do tema proposto.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos e algum contexto da vida real (YIN, 2001, p.19)

¹ Informação Oral. Entrevista realizada com dois servidores da Secretaria Municipal de Educação de Mariana, registrada em áudio com gravador digital. Mariana, 7 de junho de 2018.

Nesse aspecto, a investigação se ancorou na abordagem qualitativa, uma vez que se buscou compreender as concepções e ações desenvolvidas para o ensino da educação patrimonial em um contexto de política pública de âmbito municipal. Para esse fim, o estudo de caso foi desenvolvido, em sua grande parte, dentro da secretaria de educação do município de Mariana, utilizando-se de três fontes de evidências: documentos, registros em arquivos e entrevistas. Posteriormente, para a análise da prática educativa, a pesquisa de campo se balizou no contexto do ambiente escolar e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e narrativas dos sujeitos envolvidos na implementação da proposta pedagógica.

Deste modo, observa-se que para a consecução dos objetivos propostos foi necessário fracionar a pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa, buscou-se descrever a estruturação da proposta pedagógica da SME de Mariana e identificar a concepção de patrimônio cultural que norteou a elaboração da proposta. Nessa fase, foram examinados os documentos e registros em arquivos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação de Mariana e realizadas entrevistas semiestruturadas com dois servidores da SME responsáveis pela idealização da proposta pedagógica. Além disso, contou-se ainda com a colaboração de dois, na época, monitores das oficinas de educação patrimonial e ambiental, os quais relataram sobre a participação dos monitores nas discussões acerca da elaboração das diretrizes pedagógicas e sobre as suas experiências na prática educativa pelo patrimônio cultural.

Já na segunda etapa, procurou-se identificar e analisar os significados construídos e compartilhados ou não pelos atores envolvidos na implementação das práticas educativas pelo patrimônio cultural, utilizando-se, para isso, de uma ação desenvolvida em 2014 na escola de tempo integral da comunidade da Barroca, subdistrito de Mariana. A escolha dessa ação, fundamentada nas diretrizes pedagógicas estabelecidas pela SME, justificou-se pela valorização de uma referência cultural remanescente de matriz afro-brasileira, em uma comunidade constituída, predominantemente, por descendentes de escravos, indo ao encontro aos objetivos da proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” de estimular nos alunos o sentimento de apropriação, a partir das práticas sociais presentes na cultura local. Como método de coleta de dados, essa etapa utilizou-se de narrativas e entrevistas semiestruturadas com os seguintes atores: o monitor responsável pela oficina de educação patrimonial e ambiental na escola da Barroca, duas educadoras que colaboraram com ação de educação patrimonial e um membro da comunidade,

detentor da prática cultural objeto da ação educativa. Ademais, foram examinados documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer de Mariana.

O principal referencial analítico escolhido para essa pesquisa tem a perspectiva do conteúdo calcada na proposta da professora Laurence Bardin, da Universidade de Paris. Para a autora (2011), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47 *apud* CÂMARA, 2103, p. 182).

A análise de conteúdo consiste em uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de diversas classes de documentos, textuais ou não. Essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum, sendo muito utilizada no campo das investigações sociais (MORAES,1999). Observa-se, ainda, que a análise de conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa e a diferença entre essas duas abordagens reside na ideia de que na quantitativa se traça uma frequência de características que se repetem no conteúdo do texto, enquanto na abordagem qualitativa se considera a presença ou a ausência de uma determinada característica ou de um conjunto de características em determinados fragmentos da mensagem (CAREGNATO e MUTTI, 2006), sendo a última, a escolha para esta pesquisa.

Nessa metodologia de análise de dados, “busca-se conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). Para a aplicação da análise de conteúdo em entrevistas, Câmara (2013) elucida que elas deverão ser transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Foi, então, a partir desse prisma que surgiram algumas indagações respeitáveis sobre o corpus desta pesquisa, tais como: Com qual objetivo foi elaborada a proposta pedagógica? Como se deu esse processo de elaboração? Qual a noção de patrimônio cultural norteou a elaboração da proposta pedagógica? Como essas diretrizes contribuíram para a prática docente? Enfim, foram essas as questões que orientaram a condução das entrevistas realizadas.

Verifica-se também que a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas agrupadas em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). Entre as diferentes técnicas utilizadas, destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações. Sendo assim, a primeira dimensão corresponde a uma: “transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 1977 p. 103). Após a codificação, segue-se para a segunda dimensão chamada de categorização, a qual consiste em:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

A esse respeito, as categorias de análise que se pode depreender dos dados recolhidos nessa investigação foram: proposta pedagógica; conceito de patrimônio cultural; educação patrimonial; educação patrimonial e cidadania; apropriação da política educacional pela cultura da escola e seus efeitos nos sentimentos dos educandos; significados construídos; significados partilhados.

A pesquisa, também buscou salientar a importância da educação patrimonial para a formação integral dos educandos, tendo em vista a pressuposição de que os resultados desse estudo de caso possam, de alguma maneira, subsidiar educadores e demais gestores públicos na formulação de políticas públicas educacionais. A consciência sobre a relevância dos saberes sociais na formação global dos indivíduos, bem como o contato com diferentes espaços educacionais e culturais, merece atenção especial nos projetos políticos pedagógicos, levando para o universo escolar as práticas, as crenças, os costumes e os valores que permeiam a comunidade.

O cenário aqui apresentado se encontra dividido em três capítulos, de modo a direcionar o assunto aos aspectos que sobressaem nas ações educativas. Assim, o primeiro capítulo da pesquisa destina-se a uma contextualização das narrativas sobre o patrimônio cultural no Brasil, apresentado, inicialmente, a evolução dos processos de patrimonialização e sua relação com os temas identidade e memória, seguindo para a exposição das principais discussões acerca da dimensão educativa pelo patrimônio cultural. Já o

segundo capítulo aborda o decurso das ações educacionais pelo patrimônio empreendidas nas escolas de tempo integral do município de Mariana, descrevendo a estruturação da proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. Por fim, o terceiro capítulo analisa a prática da educação patrimonial, com base nas diretrizes pedagógicas estabelecidas pela SME, buscando identificar como professoras e professores recebem e recriam tais concepções em suas práticas, tendo como amostra a prática educacional pelo patrimônio desenvolvida na escola de tempo integral da comunidade da Barroca.

CAPÍTULO 1 - PATRIMÔNIO CULTURAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

“Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia”.

Maria Cecília Londres Fonseca

Pesquisar ações educativas voltadas para o patrimônio cultural é trabalho que exige disposição para a investigação, sendo necessário, em um primeiro momento, conhecer e refletir sobre as políticas nacionais de patrimonialização para, assim, compreender o processo de ressignificação do conceito de patrimônio. Já a educação patrimonial, por sua vez, ainda é um tema aberto às discussões, debates e novas análises. Suas práticas são exemplos que não se esgotam em si, não havendo uma metodologia única para a elaboração e o desenvolvimento de projetos didáticos. Deste modo, dedicamos esse primeiro capítulo a construção dos alicerces teóricos necessários para a condução da nossa análise que terá dentre os seus objetivos a identificação da concepção de patrimônio cultural presente na proposta pedagógica da SME de Mariana e a análise dos significados construídos e partilhados ou não pelos atores envolvidos na implementação das práticas educativas para o patrimônio cultural.

Inicialmente, o capítulo apresenta a historicidade do conceito de patrimônio cultural e a sua relação com os temas identidade e memória. Na sequência, aborda o decurso de descentralização das políticas públicas para o patrimônio cultural e o papel dos municípios e comunidades na gestão dessas políticas, tendo em vista que a ação educacional objeto deste estudo de caso se desenvolveu em um contexto local. Por fim, a partir de uma revisão de literatura, discorre sobre as principais discussões acerca da dimensão educativa pelo patrimônio cultural, as quais foram fundamentais para o exame da proposta pedagógica desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana.

1.1 Contextualização histórica

Analisando a construção do conceito de patrimônio cultural é possível inferir que a noção de patrimônio foi fortemente expandida ao longo dos anos, inicialmente restrita

ao patrimônio histórico e artístico e atualmente abarcando novos valores culturais. Cabe destacar que a preocupação com a salvaguarda dos bens patrimoniais remete ao período posterior à Revolução Francesa, cujo interesse de preservação se sustentava na necessidade de preterir o esquecimento do passado e promover a criação de uma identidade nacional, consagrando, assim, os monumentos históricos e as obras primas testemunhos de grandes acontecimentos e da nova ordem. Françoise Choay explicita essa preocupação com a memória utilizando-se de uma citação do primeiro volume da obra *Antiquités nationales ou Recueil de monuments*, de Aubin-Louis Millian, apresentada, em 1790, à Assembleia Nacional Constituinte da França: “Daremos a representação dos diversos monumentos nacionais como antigos castelos, abadias, monastérios, enfim, todos aqueles que podem relatar os grandes acontecimentos de nossa história” (MILLIAN², 1790 apud CHOAY, 2006, p. 96).

Sob essa perspectiva, se vislumbrou no Brasil, durante o século XIX, a possibilidade de consolidação do Estado-nação por meio da seleção de bens culturais que representassem a memória nacional. Com a proclamação da República em 1889, a busca do que seria a verdadeira essência do Brasil se intensifica. Deste modo, o século XX se inicia com duas correntes de pensamento emergindo no cenário político e cultural do país: de um lado os monarquistas defendendo a valorização das heranças culturais dos tempos de Brasil colônia e império e do outro lado os republicanos preconizando uma necessária ruptura com o passado lusitano (OLIVEIRA, 1990 apud MAGALHÃES, 2017). Entre as duas concepções em disputa, vários personagens se destacavam, entre eles o intelectual Gustavo Barroso, cujas convicções se aproximavam às dos monarquistas e, se pautando no culto das lembranças dos nossos grandes homens e grandes feitos, concorria para a construção de propostas voltadas à guarda das relíquias do nosso passado. Gustavo Barroso veio a ser nomeado, em 1922, pelo presidente da República, Epitácio Pessoa, como diretor do recém-criado Museu Histórico Nacional (MHN). Em contraponto a essa visão conservadora acerca da memória nacional, figuravam os modernistas³ que naquele tempo também se voltavam para o passado colonial, porém, a

² Aubin-Louis Millin era um antiquário-naturalista e ao que tudo indica criador do termo Monumento Histórico. Sua obra compreende seis volumes, sendo os quatro primeiros publicados entre 1790 a 1792

³ O modernismo no Brasil teve como ponto de partida a Semana de Arte Moderna realizada em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo. Esse evento representou uma verdadeira renovação de ideias e conceitos artísticos nas áreas da literatura, artes plásticas e arquitetura. Os modernistas, intelectuais e artistas, buscavam uma identidade verdadeiramente nacional que acompanhasse os esforços industriais e incorporassem as tradições e culturas específicas (CAVALCANTE, 2000, p. 9).

fim de identificar as raízes da sociedade brasileira, compreendendo a miscigenação e a valorização do povo como a genuína expressão da brasilidade (MAGALHÃES, 2017).

Observa-se que o propósito central do processo de inventário da herança cultural comum era a construção do Estado nacional brasileiro. Contudo, não há como se pensar em patrimônio sem vinculá-lo à ideia de transmissão, por consequência à preservação. De acordo com Fonseca (2012, p. 14):

O termo patrimônio, de origem latina (*patrimonium*), designa os bens recebidos por herança paterna, familiar, e, por extensão, vem sendo utilizado para nomear o legado de uma geração a outra, não apenas no âmbito da família, como também dos grupos sociais, dos Estados nacionais e mesmo da humanidade. A ideia de transmissão ao longo do tempo é, portanto, constitutiva da noção de patrimônio.

Assim, na década de 1920, avultaram as iniciativas para a institucionalização da proteção estatal do patrimônio cultural no Brasil, ocasião em que foram elaborados os primeiros projetos de lei sobre a matéria. Magalhães (2017) relata que os intelectuais e políticos da época, após assistirem à experiência destruidora da Primeira Guerra Mundial e dos processos de remodelação das cidades, propagavam a necessidade de se manter a integridade das antigas edificações que estavam em risco de desaparecimento, diante da iminência de novo conflito ou frente às reformas urbanas de modernização e embelezamento. Além disso, o mercado de antiguidades também preocupava, pois, sem a devida regulamentação, fragmentava coleções e permitia a exportação de objetos representativos da história e da arte nacionais. Com o objetivo de conter esse movimento, os estados da federação que possuíam acervo do período colonial saíram na frente dos demais instituindo Inspetorias Estaduais de Monumentos Históricos, como foi o caso da Bahia, em 1927, e de Pernambuco, em 1928. Na direção do Museu Histórico Nacional, Barroso, que já se destacava como autoridade nos assuntos ligados à defesa dos monumentos e na luta contra o descaso aos vestígios do passado, deu início, na ocasião, a uma campanha para que a proteção nacional dos monumentos fosse integrada às atividades institucionais do MHN, campanha que angariou força com o reconhecimento da cidade de Ouro Preto como monumento nacional.

Ouro Preto após perder o seu título de capital das Minas Gerais para a recém-construída cidade de Belo Horizonte, passou a receber atenção em nível nacional por suas características históricas e artísticas que remetiam ao período colonial. Nesta questão, Barroso e os intelectuais modernistas possuíam a mesma percepção, consideravam Ouro

Preto um dos principais exemplos do patrimônio histórico nacional e talvez tenha sido essa premissa que impulsionou a primeira iniciativa em nível municipal para a salvaguarda dos monumentos históricos. Em 1931, o prefeito de Ouro Preto, João Velloso, assinou o Decreto nº 13 com o objetivo de conservar o aspecto colonial da cidade, não permitindo mais a construção de edifícios que estivessem em desacordo com estilo colonial (MAGALHÃES, 2017).

Nessa conjuntura, em 1933, a cidade de Ouro Preto é declarada como monumento nacional e uma vez reconhecida, “faltava um regulamento para efetivar a sua defesa e a de outras cidades que assim viriam a ser consideradas. Essa falta era sentida e denunciada por Gustavo Barroso em paralelo à sua atuação no cenário internacional” (MAGALHÃES, 2017, p. 253). Dessa maneira, em 14 de julho de 1934, por meio do Decreto nº 24.735 assinado pelo presidente Getúlio Vargas, é criada a Inspeção de Monumentos Nacionais (IMN), cabendo ao novo departamento do Museu Histórico Nacional as funções de inspeção das edificações de valor histórico e artístico, o controle do comércio de objetos de arte e antiguidades e a organização de um catálogo dos edifícios dotados de valores e interesses históricos e artísticos existentes no país para proposição ao governo federal daqueles que deveriam ser declarados como Monumentos Nacionais, de modo que não poderiam ser demolidos, reformados ou transformados sem a permissão e fiscalização do MHN (MAGALHÃES, 2015). A Inspeção também ficaria encarregada de entrar em entendimento com os governos dos estados para uniformizar a legislação sobre a proteção e conservação dos monumentos nacionais, bem como a guarda e fiscalização dos objetos histórico-artísticos, cabendo aos estados à responsabilidade pelos encargos dessa atividade em seus territórios. Dois dias após a publicação do decreto de criação da IMN, a constituição de 1934 é promulgada, colocando o patrimônio sob a proteção legal do Estado. Já em 1936, ainda na Era Vargas, é criado, em caráter provisório, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e em 1937, por meio da Lei nº. 378 que reorganizou o Ministério da Educação e Saúde Pública, o SPHAN é oficialmente instituindo, seguido da publicação do Decreto-lei nº. 25 de 1937 que organizou a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional e regulamentou o instituto do tombamento. Portanto, é na década de 1930 que a preservação do patrimônio cultural no Brasil é, por certo, regulamentada.

De acordo com Magalhães (2015), a Inspetoria de Monumentos Nacionais pode ser considerada como o primeiro órgão nacional voltado para a preservação do patrimônio cultural brasileiro, tendo sido atuante na área em que seu regulamento menos a sustentava: o trabalho de conservação e restauração dos monumentos imóveis que, segundo relatórios, compreendeu 33 edificações, sendo cerca de 20 na cidade de Ouro Preto, entre pontes, igrejas e chafarizes. De fato, a proposta para o controle e a fiscalização do comércio de objetos históricos e artísticos foi a propulsora do regulamento da IMN, entretanto, a pesquisadora analisa que foi justamente nessa matéria que a Inspetoria se mostrou inoperante:

No período de seu funcionamento, não houve aumento das coleções do MHN com apreensões por infração dos dispositivos do regulamento, nem mesmo pelo direito que a instituição tinha de preferência na compra de antiguidades a serem negociadas. Também não há notícias dos trabalhos de fiscalização, autenticação de objetos, tampouco de elaboração de catálogo ou relação de objetos de arte ou de história (MAGALHÃES, 2015).

Em 1937, após a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, as atividades da IMN foram encerradas. Destaca-se que desde 1936 o SPHAN já vinha sendo articulado pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, junto a outros intelectuais, como Mário de Andrade, Oswaldo Teixeira e Rodrigo Melo Franco de Andrade, esse último vindo a assumir a direção do Serviço após a sua criação. Para Chagas (2009, p. 47):

(...) a morte da Inspetoria não ocorreu por problemas técnicos de falta de especialização ou de pouca amplitude geográfica, mas por embates de poder, por disputa de projetos de memória. A corrente de pensamento e prática patrimonial que Gustavo Barroso representava foi derrotada politicamente pela corrente modernista, que tinha em Rodrigo Mello Franco de Andrade e Mário de Andrade os seus mais destacados representantes.

Nesse contexto de institucionalização do patrimônio cultural no país, é preciso evidenciar as contribuições de Mário de Andrade, intelectual modernista, engajado no movimento preservacionista e vanguardista no que deveria ser o patrimônio cultural objeto da tutela estatal. A pedido do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, Mário de Andrade elabora, em 1936, um projeto de proteção dos bens históricos e artísticos, fundado tanto na experiência estrangeira quanto na observação de particularidades locais, estabelecendo as definições de patrimônio e apresentando um organograma da estruturação e funcionamento do que se tornaria o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (PIRES, 1994).

A proposta de Mário de Andrade transcendia a preocupação com a salvaguarda dos monumentos históricos e abrangia também as expressões regionais e locais da cultura brasileira como patrimônio a ser preservado, dando ênfase aos aspectos imateriais da cultura e definindo como manifestações de arte popular os fetiches, os instrumentos de caça, de pesca, de agricultura, as indumentárias, o vocabulário, os cantos, as lendas, as magias e a culinária. No entanto, essa proposta foi considerada inviável do ponto de vista jurídico da proteção e o Decreto-lei nº. 25 de 1937 incorporou apenas o caráter material do projeto, conforme se observa logo no primeiro artigo do decreto supracitado:

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

Somente na década de 1980 é que a concepção de Mário de Andrade é retomada e, em 1988, a Constituição Federal assimila o viés antropológico de patrimônio, ampliando o conceito estabelecido pelo Decreto-lei nº 25/1937 e substituindo a denominação patrimônio histórico e artístico por patrimônio cultural. Essa nova denominação incorporou a noção de referência cultural, referindo-se aos bens de natureza imaterial:

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de **natureza material e imaterial** (grifo do autor), 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.

Por conseguinte e em conformidade com a recomendação para a salvaguarda da cultura tradicional e popular, aprovada pela Conferência Geral da Unesco em 1989, o Decreto-lei nº. 3551, de 4 de agosto de 2000, instituiu e regulamentou o registro de bens imateriais, instrumento legal equivalente ao tombamento dos bens materiais:

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.

Para a compreensão desse transcurso, Telles (2015) esclarece que internacionalmente já se discutiam meios de proteção do patrimônio cultural intangível e alguns países que possuíam rico acervo imaterial, como é o caso da Bolívia, requisitaram à Unesco maiores estudos para a criação de instrumentos jurídicos de salvaguarda das manifestações da cultura popular e tradicional. Esses estudos culminaram na Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, concebida na 25ª Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris, em 15 de novembro de 1989, sendo o documento o marco da proteção do patrimônio cultural imaterial. Já no cenário nacional, o pesquisador elucida que após quase uma década da promulgação da Constituição Federal de 1988, na ocasião do seminário comemorativo dos sessenta anos de funcionamento do Iphan, realizado em 1997 na cidade de Fortaleza, é que foi redigido um documento denominado Carta de Fortaleza, recomendado, urgentemente, estudos para a criação do registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial. O Ministério da Cultura, então, acatou as recomendações e instituiu, por meio da Portaria nº 37/1998, uma comissão assessorada por um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar uma proposta para a chancela do patrimônio imaterial. Dos trabalhos dessa comissão e da colaboração de especialistas chegou-se à versão final do Decreto 3551/2000.

Ainda nos anos de 2000, a partir de uma ampla discussão com museólogos de todo o país, foi proposta a sistematização de uma política pública voltada para os museus brasileiros, resultando, em maio de 2003, na Política Nacional de Museus (PNM). Essa política do Ministério da Cultura (MinC) estabeleceu as diretrizes conceituais do papel dos museus e do direito à memória da sociedade brasileira, tendo como primeiro desdobramento a criação do Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Demu/Iphan). Em 2009, por meio da Lei nº 11.906, foi criado o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), uma autarquia vinculada MinC que sucedeu ao Iphan nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus

federais. Além da administração direta de 30 museus, o Ibram se tornou o responsável pela Política Nacional de Museus contribuindo para a instituição de políticas públicas consolidadas e continuadas no campo dos museus e memória (ARAÚJO, 2018).

Em 2010, um estudo denominado *Experiencias y políticas de salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en América Latina*, coordenado por Ramón Pajuelo Teves⁴, indicava que a política nacional de salvaguarda do patrimônio cultural no Brasil já era considerada uma referência internacional e tais frutos decorriam de todos os esforços empreendidos, ao longo dos anos, para a criação de uma legislação específica no campo do patrimônio. De acordo com os resultados do estudo publicado pelo *Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina (CRESPIAL)*:

Existencia de una política nacional propia de salvaguardia del PCI, que se basa en la existencia de una “tradición” de políticas culturales estatales, debido a su continuidad a lo largo de décadas. Sería el caso de Brasil, donde desde la década de 1930, el Estado ha adoptado mecanismos específicos para el registro y la salvaguardia de su patrimonio material e inmaterial, incluyendo la construcción de inventarios. La experiencia brasileña construida a partir de la Ley de Tombamento de 1937, no es solo una situación pionera a nivel latino-americano, sino en el mundo, razón por la cual ha sido justamente uno de los referentes de la definición de políticas culturales adoptada por organismos como la UNESCO (CORSINO; FREIRE, 2010 apud MONTEIRO, 2013, p. 2).

Contudo, ainda são muitas as omissões nas políticas de preservação do patrimônio cultural do país que, em sua maioria, residem na não aplicação e não cumprimento da normatização existente, de igual modo, na ausência de orçamento para o campo. A título de exemplo, podemos citar diversas edificações protegidas pelo instituto do tombamento que se encontram abandonadas, em estado precário e com risco de desaparecimento, embora, o Decreto-lei nº. 25 de 1937 defina que os bens culturais tombados ficarão sob especial vigilância do poder público, a qual deveria ser efetiva, permanente e voltada para todos os aspectos relacionados à conservação do bem protegido. Em uma experiência mais recente, podemos mencionar o incêndio, fruto do descaso, no Museu Nacional, em setembro de 2018, no mesmo mês em que se discutia a repercussão negativa da Medida Provisória nº 850 de 10 de setembro de 2018 que revogava a lei de criação do Ibram e autorizava a criação da Agência Brasileira de Museus (Abram) em sua substituição. Nessa mesma perspectiva, estão listados outros

⁴ Antropólogo, pesquisador do Instituto de Estudios Peruanos (IEP, Lima) e do Centro Bartolomé de las Casas (CBC, Cusco), Peru.

incêndios como o ocorrido na Capela São Pedro Alcântara, localizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2011, no Arquivo Público do Estado de São Paulo, em 2012, no Memorial da América Latina, em 2013, no Centro Cultural Liceu de Artes e Ofícios, em 2014, no Museu da Língua Portuguesa, em 2015, na Cinemateca, em 2016, na casa Erbo Stenzel, localizada em Curitiba, em 2017, e em tempos mais remotos, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro que, em 1978, perdeu mais de 1.000 obras de seu acervo, entre elas telas de Pablo Picasso e Salvador Dalí. Nesse sentido, a questão que na atualidade se interpõe frente à política preservacionista do Brasil diz respeito às garantias necessárias para a execução das ações de salvaguarda, incluindo aí a construção de alternativas que assegurem o aporte financeiro vital ao apoio e desenvolvimento das políticas públicas patrimoniais e culturais. Questão agravada nos últimos três anos, tendo em vista as intempestivas propostas para os diversos segmentos culturais do país, tais como, a extinção do Ministério da Cultura, ao qual o Iphan está vinculado, e do Ibram, sem que haja qualquer diálogo do Estado com a sociedade.

1.2 Patrimônio cultural, memória e identidades

Atualmente, se reconhece que a atribuição do valor cultural a um determinado bem está diretamente relacionada ao conhecimento que sua representação simbólica tem para um coletivo ou grupo de pessoas, em um dado período. Por consequência, um processo de escolha conduzido a partir daquilo que as pessoas consideram ser mais importante e mais representativo da sua história, do seu espaço e da sua cultura. Em outras palavras, são os valores e os significados atribuídos pelas pessoas aos objetos, lugares ou práticas culturais que os tornam patrimônio de uma coletividade (IPHAN, 2012).

Todavia, a atual concepção é fruto de uma construção social considerando que, desde que fora estabelecida a política de preservação patrimonial do Brasil até poucas décadas atrás, a seleção dos bens culturais passíveis de salvaguarda era conduzida por técnicos especialistas, com poderes de decisão, pautados em valores estéticos e feitos de uma história oficial. Com o entendimento de que essa história oficial estava centrada em fatos singulares e excepcionais, a política de proteção do patrimônio cultural brasileiro, por muitos anos, privilegiou objetos de interesse artístico e edificações monumentais ligadas à história dos grupos dominantes, como fortalezas militares, igrejas, palácios e fazendas coloniais que sacralizavam uma memória comumente chamada de pedra e cal e que, deste modo, excluía-se por completo alguns grupos sociais. Segundo Pires (1994,

p. 30), nessa ocasião, enfatizavam-se “[...] a história dos grandes homens e dos grandes feitos de valor estético e artístico, configurando-se nítido caráter elitista do esforço conservacionista, com a identificação do monumento como ponto central de cogitação”. Sob essa perspectiva, na dialética lembranças e esquecimentos, base das políticas de preservação (CHAGAS, 2002), determinados aspectos culturais foram favorecidos durante os processos de escolha, enquanto outros postos de lado.

Para a conformação do que é hoje a política de preservação do patrimônio cultural no Brasil é importante, por sua vez, reforçar a participação do movimento folclórico brasileiro no esforço contra-hegemônico⁵ de reconhecimento das memórias silenciadas. Reavivando Mário de Andrade, ainda na década de 1930, o poeta iniciou as suas primeiras pesquisas no campo do folclore recebendo, inclusive, o apoio dos demais modernistas. Esses pretendiam romper com o projeto cultural das elites burguesas que imbuídas de ideais de civilização e progresso buscavam eliminar os vestígios da escravidão e da economia rural dos tempos de Colônia, incentivando, por exemplo, a promoção do branqueamento da população, o extermínio dos traços culturais que remetessem ao Brasil atrasado e a modernização urbanística do país. A propósito, tal empreendimento ousado de progresso urbanístico resultou em grandes transformações no panorama nacional como a conhecida reforma do “Bota-Abaixo”⁶, no Rio de Janeiro, que desencadeou naquela cidade o processo de favelização e segregação socioespacial tão presente nos tempos atuais (SILVA, 2018).

Em 1936, já então empossado no cargo de Diretor do Departamento de Cultura, Mário de Andrade manifestar-se-ia através de artigo para a imprensa, lamentando-se sobre a precária situação da etnografia científica no Brasil, o que prejudicava os estudos específicos do folclore brasileiro, fundamental na construção do conceito de brasilidade segundo os

⁵ “A hegemonia é uma direção intelectual e moral porque envolve concepções de mundo dos grupos dominantes que as apresentam como se fossem concepções que representam os interesses de todos os grupos sociais, inclusive os subalternos” (SOUZA, 2013, p. 3). Embora o conceito de contra-hegemonia tenha sido apresentado como uma formulação de Antonio Gramsci (1891-1937), Souza (2013) confirma em sua pesquisa intitulada “Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?” que a concepção não é uma formulação de Gramsci e sim um acréscimo ao *corpus* teórico gramsciano por Raymond Williams em sua obra intitulada *Marxismo e Literatura*, publicado pela primeira vez em 1977.

⁶ Incentivado pelo presidente da República Rodrigues Alves, Pereira Passos, prefeito do então Distrito Federal - Rio de Janeiro, iniciou em 1903 a reforma urbana carioca inspirada na reforma de Paris, no século XIX, com o objetivo de modernização e embelezamento da cidade. Em sua gestão, Passos modernizou a zona portuária, criou a Avenida Central, hoje Rio Branco, a Avenida Beira-Mar e a Avenida Maracanã. Com a demolição dos cortiços na região central do Rio de Janeiro, parte desses moradores seguiu para a periferia da cidade e a outra parte subiu o morro formando favelas (MOTTA, 2016).

pressupostos modernistas: ... faz-se necessário e cada vez mais que conheçamos o Brasil. Que sobretudo conheçamos a gente do Brasil. E então, se gente, desespera a falta de valor científico dessas colheitas (...) nós não precisamos de teóricos, os teóricos virão a seu tempo. Nós precisamos de moços pesquisadores, que vão à casa do povo recolher com seriedade e de maneira completa o que esse povo guarda e rapidamente esquece, desnordeado pelo progresso invasor (CARLINI, 1993 apud CONTIER, 2013, p. 107).

A antropóloga Marta Amoroso (2010) reitera que mais do que qualquer outro escritor no século XX, Mário de Andrade teria definido naquela época os rumos das políticas culturais no Brasil, no momento em que o país passava por vertiginosas transformações nos âmbitos: cultural, social, político e econômico. Entre as ações em prol do folclore brasileiro, Amoroso destaca:

Abrir as delegacias de polícia, de lá retirar os assentamentos de candomblé que aguardavam o triste destino das fogueiras, conduzir santos e atabaques – devidamente re-inseridos no contexto simbólico da religiosidade afro-brasileira – a ocuparem o lugar de honra nos museus culturais. Investir nas viagens de campo que aproximavam as populações ameríndias e sua complexa organização sócio-cultural do Brasil culto e modernista, interessado em exata medida tanto no “primitivo” quanto nas vanguardas europeias. Documentar as expressões rituais e festivas das populações sertanejas, do nordeste rural e urbano e reapresentar tais expressões agora valorizadas como patrimônio nacional para o homem das grandes cidades, este que vivia, por sua vez, os efeitos irreversíveis do crescimento populacional e a complexidade das relações trazidas com o adensamento da migração e da imigração (AMOROSO, 2010, p. 65).

Mário de Andrade buscou no folclore formas expressivas capazes de promover identificações culturais em um período em que o avanço da civilização e do progresso ameaçava as manifestações artísticas folclóricas sobreviventes no país. O intelectual dizia que "da maneira como as coisas vão indo, a sentença é de morte" (ANDRADE, 1982 *apud* CAVALCANTI, 2004, p. 58) Por essa razão, era tão urgente para ele o reconhecimento e a sistematização da cultura popular, buscando, acima de tudo, evitar o desaparecimento iminente das práticas tradicionais do povo brasileiro.

Igualmente importante foi a contribuição do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) no estímulo à identificação das práticas culturais remanescentes. Fundado em 1975, durante a ditadura militar, sob a coordenação de Aloísio Magalhães o CNRC empreendeu projetos em diversas áreas temáticas e em diferentes lugares, motivado pela ausência de reconhecimento, inclusive pelos próprios brasileiros, do produto cultural nacional, a exemplo, o artesanato. Esses projetos vislumbravam ainda possibilidades de desenvolvimento econômico em nível local e para isso buscavam a inserção dos detentores das referências culturais no processo de valorização e desenvolvimento das

culturas regionais (SIVIERO, 2015). A despeito da participação social, os preceitos do CNRC se articulavam às considerações expressas na Declaração e no Manifesto de Amsterdã de 1975 que, ainda que se referissem ao patrimônio arquitetônico europeu, já consideravam a população detentora dos bens culturais como sujeitos participantes dos processos de valorização e preservação.

Com o advento da CF/88, o conceito de patrimônio cultural foi, então, profundamente alterado, transcendendo ao reducionismo fortemente vinculado aos vestígios tangíveis de um processo histórico e abrangendo legalmente novos valores identitários. Essa alteração semântica da palavra patrimônio deu lugar, por conseguinte, a uma acepção de inseparabilidade dos grupos sociais e o meio ambiente. Atualmente, nas palavras do ex-ministro da cultura, Gilberto Gil:

[...] pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir gente. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a gíngua, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial (IPHAN, 2008 apud FLORENCIO, 2015, p. 25-26).

Em face à Carta Magna de 1988, as intuições nacionais de proteção do patrimônio cultural passaram a se preocupar com o desenvolvimento de uma metodologia de proteção específica que pudesse incorporar esses novos valores, considerando, agora, a dimensão imaterial. Foi criada então, no ano de 2000, a metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC, desenvolvida pelo Iphan com o objetivo de: “[...] produzir conhecimento sobre os domínios da vida social aos quais são atribuídos sentidos e valores e que, portanto, constituem marcos e referências de identidade para determinado grupo social” (IPHAN, 1999). Segundo o INRC, só se pode falar em referências culturais quando existem sujeitos para os quais essa referência faça sentido, ou seja, “[...] os bens culturais não valem por si mesmos, não tem um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados” (FONSECA, 2000 p. 11-12).

Nesse enfoque, os conceitos de história e memória são repensados, ganhando notoriedade a conhecida expressão patrimônio como lugar de memória⁷, de Pierre Nora, a qual implica na atribuição de valores e significados a determinados bens e tradições

⁷Lugar de memória é um conceito histórico posto em evidência pela obra *Les Lieux de Mémoire*, publicada originalmente em sete volumes, entre 1984 e 1992, sob a coordenação de Pierre Nora

culturais. Para Nora (1993, p. 21), “mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica”. Segundo o autor, nem tudo se caracteriza como lugar de memória, para isso o documento, o monumento etc. - material - deve possuir na sua origem uma intenção memorialista que garanta sua identidade e permita a formação de uma memória coletiva – imaterial. Na definição de Halbwachs (2006), o lugar funciona como um suporte da memória coletiva e da identidade social.

Sob esse prisma, podemos inferir que memória e identidade são elementos indissociáveis. Para tanto, tomemos como referência a definição de identidade assinalada por Manuel Castells (1999, p. 22): “entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(os) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. De acordo com Candau (2006), a memória constitui a sociedade, a vida social e a identidade individual e coletiva, assim como para Pollak:

Podemos portando dizer 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 (1992, p. 204).

Ao pensar neste aspecto dialógico identidades, memória e patrimônio cultural recorre-se a um conjunto de representações sociais⁸, afinal é a partir do compartilhamento de experiências que os sujeitos vivenciam durante a sua vida social que se sustentam os processos identitários individuais e coletivos. Segundo Stuart Hall (2015, p. 30), “as identidades não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Dessa maneira, é possível inferir que da vinculação dos atores sociais a um grupo ou a um lugar é que emerge o sentimento de pertença e desse sentimento sobrevém o desejo de preservação de práticas, costumes, saberes e lugares de memória.

⁸ A expressão “representação social” foi citada pela primeira vez pelo teórico Émile Durkheim ao fazer uma distinção entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas, resultantes da interação social. Posteriormente, em 1961, o psicólogo social francês Serge Moscovici levantou a Teoria das Representações Sociais objetivando elucidar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, relacionada ao estudo das simbologias sociais e de como esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado e da cultura. Um dos aspectos defendidos por Moscovici é a existência de um conhecimento de senso comum que permite explicar determinadas práticas. Tal conhecimento é visto por ele como verdadeiro e não como um disfuncionamento do conhecimento científico (MAIA, 1997 apud DE CASTRO CRUSOÉ, 2104, p. 106).

Por outro lado, há de se considerar ainda que, conforme observado por Hall (2015), as identidades culturais são híbridas, movidas por processos de mudanças, encontros e desencontros. Para o autor, a principal distinção entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas reside na abrangência, rapidez e continuidade das mudanças. Assim, as práticas sociais são, a todo o momento, influenciadas e alteradas pelas experiências dos sujeitos com a convivência em cenários de constantes mudanças. Deste modo, de acordo com Hall, já não é mais possível afirmar que todos temos uma identidade, mas sim que somos compostos por uma identificação passível de mudança e transformação. Nessa mesma direção:

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorrer, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Na perspectiva de que toda identidade é móvel e pode ser redirecionada, a questão patrimonial também se torna suscetível a novas reflexões, compreendendo que o patrimônio cultural não define permanentemente um grupo identitário e, assim como, os sujeitos são compostos por diversas identidades e essas são mutáveis, algumas vezes até contraditórias (HALL, 2015), as práticas culturais, em algum momento, podem ser preteridas pelos sujeitos em favor de outras.

As múltiplas referências culturais existentes no Brasil foram, ao longo dos anos, transformadas em virtude do contato com outras culturas e permanecem, ainda, em processo de constante mudança. Sendo assim, o mapeamento das referências culturais de uma determinada comunidade é um importante instrumento de conhecimento e gestão do patrimônio cultural local. No caso, quando se fala em inventariar os bens culturais de uma comunidade ou de um grupo social está se falando em identificar os bens que remetem às referências culturais desses sujeitos, cientes que o patrimônio cultural é, continuamente, ressignificando pelos seus detentores.

1.3 A descentralização das políticas públicas para o patrimônio cultural

Na direção do Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC) Aloísio Magalhães costumava dizer que a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio (MAGALHÃES, 1997 apud CERQUEIRA, 2012). Essa frase não apenas assinalava a

inserção da sociedade nas políticas de preservação do patrimônio cultural, como também apontava para uma descentralização do processo de patrimonialização. Por muitos anos o Estado esteve à frente da seleção dos bens culturais passíveis de proteção utilizando-se, para isso, do tombamento como instrumento privilegiado. Atualmente, novos atores e comunidades tem assumido o protagonismo das políticas patrimoniais, de igual modo, novos valores têm orientado essas políticas.

O termo descentralização está longe de ter um significado preciso, entretanto, no campo das ciências políticas a descentralização é usualmente tratada como um mecanismo democrático que permite a autonomia política dos níveis locais e regionais. Embora, Marta Arretche (1996) alerte que essa definição não é absoluta, estando vinculada a uma determinada corrente que se encontra comprometida com o ideário da radicalização democrática, para a qual a descentralização representa uma estratégia de se criar instituições ou conferir poder efetivo às já existentes a fim de viabilizar a participação dos cidadãos nas decisões públicas. Todavia, segundo a autora, existe ainda outra corrente, inspirada no modelo político norte-americano e nos tradicionais princípios do liberalismo político, que compreende a descentralização como um instrumento de fortalecimento da vida cívica, sufocada por um Estado excessivamente centralizador e invasivo, permitindo, assim, menor dependência do Estado.

À luz dessas considerações, a reflexão teórica proposta para essa pesquisa se ancora na definição apresentada pelo Banco Mundial e sustentada pela cientista política Maria Hermínia Almeida “entendemos por descentralização a transferência de autoridade e responsabilidade, no que diz respeito a funções públicas, do governo central para governos locais ou intermediários [...]” (WORLD BANK, 2002 apud ALMEIDA, 2005, p.30). Nesse sentido, a descentralização do processo de patrimonialização estaria condicionada à perspectiva de o Estado conferir condições adequadas para a gestão de políticas públicas patrimoniais no plano local. Já a investigação no campo das políticas públicas, nos exige também o exame do conceito que nas últimas décadas adquiriu diversos significados, evocando governos, conflitos e relações de poder, conforme advertido por Celina Souza (2006, p. 24) o “campo do conhecimento denominado políticas públicas” estimula uma ampla gama de análises e a sua conceituação só é possível por aproximação, não existindo “uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Tendo em vista os diversos debates, uma definição que aqui pode

ser empregada é a de Thomas Dye (1984 apud SOUZA, 2006) que conceitua o termo como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Essa definição simples e ao mesmo tempo ampla atesta que o agente central do processo de formulação das políticas públicas é o governo, cabendo a ele a escolha de fazer algo ou não. Complementando Dye, Rúa (2014) afirma que é plausível sustentar que as políticas públicas são uma das resultantes da atividade política e que envolvem um conjunto de decisões e ações relativas aos valores associados aos bens públicos, uma das suas características centrais é que as decisões e ações são sempre revestidas de autoridade soberana do poder público embora, vários são os agentes envolvidos, os quais são denominados atores políticos.

Com base nessas definições, a análise das políticas públicas para o patrimônio cultural no Brasil deve ter como ponto de partida o período de institucionalização da proteção estatal dos bens culturais. A criação do SPHAN e a publicação do Decreto-lei nº. 25 de 1937, que regulamentou o ato de tombamento de bens móveis e imóveis e designou o SPHAN como o órgão competente para gerir essa política, constituem um marco na inclusão da questão patrimônio na pauta de ações estratégicas do Estado. Na prática, ainda que de maneira centralizada e discutível quanto às reflexões sobre as ausências e memórias silenciadas, o SPHAN foi o responsável por naquela época conter os avanços da industrialização desenfreada no país, utilizando-se do tombamento para a salvaguarda dos bens imóveis representantes dos séculos XVI, XVII e XVIII, sobretudo, de arquitetura colonial e religiosa nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia e posteriormente os imóveis de estilo neoclássico, a exemplo da Igreja de São Francisco de Assis, na região da Pampulha em Belo Horizonte (VIEIRA e DULTRA, 2014)

A partir de meados dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, acompanhando a trajetória internacional, a política patrimonial do país começa a ser alterada. Em princípio, por incentivo do Iphan observa-se a descentralização das instituições públicas de proteção do patrimônio, com a criação de órgãos estaduais e municipais de preservação. Assim, em 1964, é criada no Rio de Janeiro a Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Guanabara (DPHA), atual Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac), já em 1967 é criado o Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (Ipac), no mesmo ano a Constituição Estadual de São Paulo institui o

Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado (Condephaat) e em 1971 é criado em Minas Gerais o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (Iepha). Posteriormente, em abril de 1970, em um encontro de governadores realizado em Brasília, definiu-se que os estados e municípios deveriam compartilhar a proteção do patrimônio de expressão local. Deste modo, em 1973, no âmbito do Governo Federal, é lançado o Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas (PCH) com vistas à recuperação das cidades, por meio da descentralização da política de preservação, cuja execução seria de responsabilidade dos estados e, em 1975, como já mencionado, é fundado o CNRC, momento em que ocorre uma considerável ampliação dos bens culturais objeto de interesse das políticas de preservação, além do fomento das discussões a despeito da participação social, a qual será amparada na década seguinte com o advento da Constituição Federal de 1988.

Nos anos de 1980, com o furor da redemocratização no país, as reivindicações participatórias se intensificaram, tendo à frente os diferentes movimentos sociais, muitas vezes apoiados por organizações não governamentais, que buscavam o reconhecimento e a valorização das diferenças. Destarte, o processo de patrimonialização, antes verticalizado, começa a ser remodelado. A participação dos coletivos como, por exemplo, negros, quilombolas e indígenas foi fundamental para esse curso, uma vez que avocavam o reconhecimento de suas práticas culturais, o direito à memória e a valorização e preservação dos seus bens culturais, forçando, assim, a ampliação do conceito de patrimônio cultural de modo a incluir os saberes e os costumes. Com a Constituição de 1988, esses grupos sociais foram reconhecidos como sujeitos de direito e conseqüentemente ocuparam os seus espaços nas políticas públicas, contribuindo para a tomada de decisões e legitimando a diversidade cultural brasileira.

A Carta Magna de 1988, além de incorporar o conceito de referência cultural e estabelecer uma nova atribuição de valores e significados a determinado bens, cuidou também de inserir a participação da comunidade, com os seus diferentes grupos sociais, na formulação e na execução das políticas de preservação, conforme se observa no seu artigo 216, parágrafo 1º:

Art. 216 [...] §1º **O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro** (grifo do autor), por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

O patrimônio cultural de uma sociedade é também fruto de uma escolha e de acordo com Matias-Pereira (2007, p. 137): “Uma política pública envolve mais do que uma decisão e requer ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”. Nesse sentido, devemos considerar que a preservação do patrimônio se configura, portanto, como um campo de tensões e reivindicações, a exemplo, as políticas públicas que versam sobre a proteção do patrimônio cultural no Brasil, de modo geral, suscitam uma disputa de valores entre os atores políticos envolvidos e a chave para solucionar essa questão, segundo Rodrigues, estaria na atuação da comunidade:

No caso do patrimônio cultural a participação da população é ainda mais essencial, uma vez que é a produtora e a beneficiária dos bens culturais. Como afetiva construtora do patrimônio cultural, ninguém mais do que ela apresenta legitimidade para designar o valor que justifique a preservação de determinado bem, o qual não precisa ser apenas artístico, arquitetônico ou histórico, mas também estético ou simplesmente afetivo. A identificação ou simpatia da comunidade por certo bem pode representar uma prova de valor cultural bastante superior àquela obtida através de dezenas de laudos técnicos plenos de erudição, mas muitas vezes vazios de sensibilidade. Além de significar, por si só, maior garantia para a sua efetiva conservação (2009, p. 31).

Ademais, dentro do decurso de descentralização, a Constituição Federal também ampliou o papel dos municípios na gestão das políticas públicas, conferindo-lhes maior autonomia. Em seu artigo 30 a CF/88 estabeleceu que "compete aos municípios promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual". No que tange a ação fiscalizadora da União e Estados, Rodrigues (2009, p. 32) esclarece que não se trata de subordinação do município, uma vez que este tem autonomia constitucional para o tratamento de assuntos locais, mas sim a devida observância à legislação federal ou estadual afim de não a infringir. Por sua vez, a autonomia constitucional prevista para os municípios não resultou, em igual medida, na consolidação de condições adequadas para a gestão de políticas públicas em plano local, sendo este um desafio a ser superado.

Cumprir destacar que o município é o local privilegiado para a participação da sociedade, uma vez que nele os cidadãos estabelecem relações mais próximas com o sistema político:

Será na instância municipal que as dimensões de planejamento, gestão, diversidade cultural e participação da sociedade se darão de forma mais sistemática, constante e próxima. Será também nesta instância onde os conflitos econômicos, políticos e sociais se darão sendo a participação e

responsabilidade do poder público na formulação, implementação e gestão da política municipal de proteção do patrimônio cultural um dever e também um desafio. (ARROYO, 2009, p. 71)

O termo participação, em seu sentido estrito, é definido por Norberto Bobbio como “situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política”. E o termo participação política, por sua vez, “se acomoda também a diferentes interpretações, já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples expectador mais ou menos marginal à protagonista de destaque” (BOBBIO, 1995, p. 888). Nesse sentido, sendo o patrimônio cultural uma representação simbólica de uma referência cultural, a participação social é fundamental durante todo o ciclo das políticas de patrimonialização e é neste contexto que surgem pelo país os conselhos gestores de proteção patrimonial como uma instância dotada de poder decisório e composição híbrida de representantes do governo e dos diversos seguimentos da sociedade, constituindo-se como um importante canal de participação direta da população nas políticas de preservação.

Na tendência de municipalização das políticas de patrimônio cultural, é importante apresentar a experiência do estado de Minas Gerais como indutor de políticas patrimoniais e incentivo à participação social e desenvolvimento regional. Utilizando-se do mecanismo de redistribuição tributária, previsto na Lei nº 12.040 de 28 de dezembro de 1995 (Lei Robin Hood) e posteriormente na Lei 18.030 de 13 de janeiro de 2009 (ICMS Solidário), as políticas de âmbito municipal foram estimuladas em vários setores, entre eles, o de patrimônio.

Por meio do ICMS Cultural o estado de Minas Gerais reforçou o seu papel regulador e fiscalizador, conforme já previsto no artigo 30 da CF/88, e a partir da concessão de incentivos oriundos da distribuição dos recursos do Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviço (ICMS) aos municípios que preservam o seu patrimônio e as suas referências culturais mediante a implementação de políticas públicas, o Iepha conseguiu impulsionar no estado a criação de instituições municipais de preservação e de conselhos municipais do patrimônio cultural, em mais de setecentos dos seus oitocentos e cinquenta e três municípios. Embora, há de se levar em conta que essas ações de fomento e estímulo são apenas o início de um longo percurso para a real democratização e promoção do patrimônio cultural no estado, requerendo, ainda, a devida atenção nas agendas governamentais com vistas ao fortalecimento e à

consolidação das políticas em plano local. No que diz respeito aos conselhos criados a partir do incentivo do ICMS Cultural, sendo o patrimônio uma construção social (CASTRIOTA, 2009), essa proposta política democratizada assegurou à sociedade civil dos municípios mineiros um espaço para deliberar sobre as diretrizes e políticas patrimoniais locais.

No entanto, com todos os avanços descritos, percebe-se que a ampliação do conceito de patrimônio e a possibilidade de exercício de uma política pública em formato descentralizado ainda requer meios de se tornarem efetivos os usos sociais do patrimônio cultural (ZANIRATO, 2009). Dessa maneira, a educação patrimonial converte-se em um instrumento valioso capaz de estimular os sujeitos a participarem das discussões e decisões sobre a questão patrimonial, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e para a superação dos desafios presentes nas comunidades. Para Curry (2009, p. 1), “formar o sentido humano do homem é educá-lo para a participação nos destinos da polis em cujos espaços não basta viver”.

1.4 Educação patrimonial e história local

O patrimônio cultural só se constitui como tal quando é capaz de representar as referências simbólicas e afetivas de um determinado coletivo de pessoas. Nessa direção, a mudança de matriz, ratificada pela CF/88, “foi fundamental para o debate sobre educação e patrimônio, pois, até então, observa-se que a prática educativa era pensada tal como o processo de atribuição de valor do Estado para a sociedade” (SIVIERO, 2015, p. 92). Atualmente, a educação desenvolve um papel estrutural no universo sociocultural de uma comunidade, a partir do reconhecimento da própria história e fortalecimento das relações dos sujeitos com as suas heranças culturais.

Nessa perspectiva, a educação é capaz de propiciar o sentimento de pertencimento, promovendo nos atores sociais uma postura de autorreflexão sobre o seu tempo e espaço, com impacto direto na autoestima e no exercício da cidadania: “Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito” (FREIRE, 1979, p. 16). À vista disso, a educação patrimonial pautar-se-ia pelo caminho da conscientização em uma proposta libertadora e não mera depositária, considerando as comunidades e ou os educandos como sujeitos do processo, com suas demandas e valores específicos. Paulo Freire

(1967), em seu esforço educativo marcado pelas contradições da sociedade brasileira, afirmava que a resposta aos desafios da educação para o homem-sujeito implicaria em uma opção:

Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história. (p. 35)

Observa-se que a dimensão educativa acerca do patrimônio cultural já estava presente nas discussões teóricas e conceituais que sustentaram o decurso de criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como uma estratégia de promoção e preservação do patrimônio (IPHAN, 2014). De tal maneira que, durante a elaboração do anteprojeto que precedeu à institucionalização do Iphan, Mário de Andrade já havia se manifestado em carta ao, então deputado estadual de São Paulo, Paulo Duarte, onde declarava:

O meu modo de ver é que esta campanha, a lei federal sobre o nosso patrimônio, e a lei estadual idêntica que você está preparando, são como a escola primária. Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade nova que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização. (DUARTE, 1977, p. 153-154)

Para Mário de Andrade a difusão do patrimônio artístico nacional deveria ir além e enriquecer culturalmente o povo brasileiro, embora, na ocasião prevalecesse a compreensão da educação como instrumento informativo de preservação do patrimônio cultural: conhecer para preservar. Nessa ótica, Siviero (2015, p. 90) analisa as diversas fases do Iphan e conclui que naquele período inicial as questões que hoje são cruciais aos debates sobre educação para o patrimônio, como sentimento de identidade, memória e pertencimento, interessavam na medida em que contribuíam e/ou confirmavam a narrativa oficial que conferia aos bens o título de patrimônio histórico e artístico.

Mesmo com diferentes pedagogias e em diferentes fases não se pode negar que a educação acompanhou toda a trajetória da história política preservacionista brasileira, contudo, como uma atividade complementar às outras ações desenvolvidas pelo Iphan, ainda que fundamental a essas. (OLIVEIRA, 2001 *apud* SIVIEIRO, 2015, p. 83). Olhando criticamente para o percurso da educação no âmbito do órgão, Siviero (2015, p. 83) pondera que essa ambiguidade – complementar e fundamental – justifica o caráter

empírico, pontual, emergencial e informativo que ainda hoje tem sido atribuído à educação para o patrimônio.

Em uma sequência temporal, é a partir década de 1980 que as ações educativas para o patrimônio cultural se desenvolvem no país de maneira mais efetiva, chegando a estabelecer conexões entre os bens culturais e a comunidade detentora. Em 1981, sob a inspiração das ideias de Aloísio Magalhães, foi implementado no âmbito da Secretaria de Cultura do Ministério de Educação e Cultura (SEC/MEC) o Projeto Interação que relacionava a educação básica com os diferentes contextos culturais existentes no país, assumindo que o processo educacional não se restringia ao espaço da escola e objetivando:

Proporcionar à comunidade meios para a participação em todos os níveis do processo educacional, por meio da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária ou ainda, entender comunidade como um conjunto de pessoas convivendo em um determinado espaço físico e geográfico, com um complexo de diversidades culturais - econômicas, políticas e sociais - que interagem em um processo dinâmico de relações (BRANDÃO, 1996 *apud* QUINTAS, 2014, p. 3).

O Projeto teve em sua concepção e desenvolvimento profissionais de diversas instituições governamentais como, por exemplo, Fundação Nacional Pró-Memória⁹ (antigo CNRC), Fundação Nacional de Artes (Funarte), Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen) e Instituto Nacional do Livro (INL), configurando-se como amplo espaço de aprendizagem coletiva na busca do desenvolvimento de alternativas pedagógicas, métodos e materiais didáticos com conteúdo dedicado às referências culturais em uma proposta conjunta com os municípios, estados, universidades e grupos culturais para a utilização dos museus, praças, monumentos e locais de manifestações artísticas e culturais como recursos de aprendizagem.

José Quintas¹⁰ (2014) nos esclarece que o Projeto Interação era financiado com recursos do Salário Educação, cabendo à Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e

⁹ Em 1979 o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) incorporou o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) e como resultado dessa incorporação o IPHAN transformou-se em Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. No mesmo ano foi criada a Fundação Nacional Pró-Memória para funcionar como braço executivo da nova Secretaria e um mês depois ambas foram fundidas dando origem a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Fundação Nacional Pró-Memória (SPHAN/FNpM), dirigida por Aloísio Magalhães.

¹⁰ Coordenador do Grupo de Trabalho do Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1981/fev. 1986).

Cultura a análise, a emissão de parecer técnico e o acompanhamento dos projetos entre as entidades executoras: escolas, entidades da sociedade civil, movimentos populares, etc. O Grupo de Trabalho (GT) da SEC/MEC constituía-se como a instância decisória do Interação e era coordenado pela Fundação Nacional Pró-Memória, instituição que havia proposto o Projeto, tendo como integrantes os representantes da Embrafilme, Funarte, Inacen e INL. Os projetos recebidos eram analisados por todas as instituições que compunham o GT, as quais avaliavam se o projeto tinha potencialidade ou não, e aqueles considerados viáveis recebiam uma visita de pelo menos dois técnicos do Grupo de Trabalho na localidade onde ocorreria a execução, sendo a versão preliminar discutida em campo com todos os participantes: entidade proponente, comunidade, direção e professores das escolas. Depois de acolhidas as sugestões, o projeto era novamente analisado pelos técnicos do GT, para a emissão de parecer conclusivo sobre o mérito e o quantitativo de recursos. Uma vez aprovado, o projeto passava a ser acompanhado, pelo menos duas vezes ao ano, pelos mesmos profissionais que estiveram presentes no local na ocasião da análise, os quais se tornavam responsáveis pelas orientações de sua execução.

Segundo Maria Cecília Londres Fonseca (2012), o Projeto Interação partia do pressuposto de que era fundamental verificar junto às comunidades quais bens constituíam suas referências culturais, incluindo aqueles a serem reconhecidos pelo poder público como patrimônio cultural, e a partir dessa intenção forneceu importantes subsídios para a redação dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, no capítulo “Cultura”. Entretanto, conforme afirma José Quintas¹¹ (2014), dada à ausência de recursos o projeto foi interrompido em 1986 sem que os seus resultados pudessem ser avaliados:

O Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (Projeto Interação) teve vida curta para o que propunha. Nunca se saberá se quis colocar o chapéu onde o braço não alcança[...] Era uma proposta ambiciosa, que acreditava na possibilidade de construção de uma escola pública capaz de habilitar o educando a fazer uma leitura crítica do mundo, e por meio dela encontrar caminhos para contribuir para sua transformação[...]. Concebido como uma construção coletiva promovida por equipes executoras de cada projeto, comunidade escolar, atores sociais do lugar e, em momentos específicos, pela contribuição dos técnicos do Interação e consultores externos, precisava de mais tempo para se consolidar e avançar. Não por acaso, dizíamos que qualquer projeto apoiado pelo Interação, antes de tudo, era uma ideia, um recurso e uma equipe.

¹¹ Coordenador do Grupo de Trabalho do Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País (1981/fev. 1986).

Tínhamos clareza que a maior contribuição do Interação seria a formação de pessoas, a começar por seus técnicos [...]. No caso do ensino regular o tempo permitiu, na melhor das hipóteses, que um aluno da primeira série vivenciasse o projeto até a quinta série. No trabalho com movimentos populares, populações tradicionais e povos indígenas, por atuar basicamente, no fortalecimento de processos em curso, é razoável supor que se tenha obtido resultados mais palpáveis. Infelizmente, após a interrupção do Projeto, em 1986, por falta de recursos, não houve condições de se avaliar os resultados dos 5 anos de sua existência (p. 1-2).

Concomitantemente à execução do Projeto Interação, discutia-se no Museu Imperial de Petrópolis-RJ uma metodologia educacional específica para o patrimônio cultural, tendo como precursoras da proposta a museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta e a arquiteta Evelina Grunberg. Em 1983, na ocasião do 1º Seminário sobre o uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, a expressão Educação Patrimonial foi posta em evidência pela primeira vez no país, orientada pelo modelo *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra. Essa expressão inaugurou naquele tempo um novo espaço da educação na política nacional de preservação, colocando fim ao silêncio de quase 50 anos do Iphan e ainda que não tenha superado o (não) lugar e a empiria característicos do primeiro momento, esse termo marcou o início de um processo de institucionalização da educação dentro do instituto de preservação (SIVIERO, 2015).

Inicialmente, a concepção de educação patrimonial foi constituída em torno de uma proposição de alfabetização cultural. Porém, paulatinamente, essa compreensão foi sendo eliminada, haja vista que “o homem não passa a ter formação cultural através da Educação Patrimonial, mas ele já nasce imerso na cultura” (BISPO, 2016, p. 84), como um sujeito produtor de cultura. Ao mesmo tempo se discutia o termo Educação Patrimonial, duramente criticado, considerado para muitos uma expressão redundante, como na visão do museólogo Mário Chagas em que patrimônio e educação são elementos indissociáveis. Ainda assim, tal termo ganhou força e se tornou usual.

Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio. Por este prisma, a expressão “Educação Patrimonial” constituiria uma redundância, seria o mesmo que falar de uma “educação educacional” ou “educação cultural”. No entanto, não se pode negar que a referida expressão tenha caído no gosto popular (CHAGAS 2013, p. 30).

Em 1999, sob a coordenação da museóloga Horta e incentivo do Iphan, foi lançado o Guia Básico de Educação Patrimonial, com a proposta de auxiliar a investigação do

patrimônio cultural, por meio da formulação de conteúdos conceituais e práticos. Nessa obra a educação patrimonial é definida como:

[...] 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 de Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e proporcionando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p. 4)

Vergara Cerqueira (2015) considera que o Guia Básico elevou a educação patrimonial ao nível de política pública em escala nacional, uma vez que sua utilização é, ainda hoje, recomendada pelo Iphan. Embora, Cerqueira alerte para os riscos de se estabelecer uma cartilha oficial, tendo em vista a amplitude dos conteúdos simbólicos e grupos sociais envolvidos. Na mesma direção, Siviero (2015, p. 98) aponta que o grande problema consiste em tomar esse Guia como única abordagem pedagógica para a prática da educação no campo do patrimônio cultural, correndo-se o risco de não dar a devida atenção ao contexto ou à contextualização dos bens culturais, já que de acordo com o Guia Básico de Educação Patrimonial o enfoque e o centro das ações educativas estão no próprio bem, podendo esconder em sua materialidade os processos de valorização que garantem a sua existência: compreende-se como educação patrimonial “o processo sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o patrimônio cultural com todas as suas manifestações” (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Com base nessas observações, reflete-se sob a necessidade de se pensar a educação pelo patrimônio além da abordagem preservacionista, compreendendo que as “ações educativas para o patrimônio não estão em ‘capacitar’ para a preservação, com valores impostos por conceitos jurídicos, acadêmicos ou políticos, mas na afirmação contínua de que as pessoas são protagonistas no processo” (PINHEIRO, 2015, p. 14). Assim, o processo educativo deverá se pautar na percepção de que o patrimônio necessita ser apropriado e reapropriado pelas comunidades. Se no início da institucionalização da proteção estatal do patrimônio cultural no Brasil os valores partilhados eram o histórico e artístico, mais recentemente eles passaram a se configurar em torno da noção de referência cultural. Com isso, a educação patrimonial deve instigar a participação social em um processo democrático e horizontal, valorizando o sujeito como produtor de

cultura e envolvendo-o a em duplo aspecto, seja ele colaborando com a disseminação das referências culturais da localidade ou usufruindo dessa mesma importância, ressaltando os valores identitários e de pertencimento.

Tais considerações reforçam a compreensão de que as ações educativas devem ser capazes de propiciar a inserção dos sujeitos ao seu meio-social. No que tange a educação formal, Vergara Cerqueira (2015) elucida essa necessidade apresentando os resultados de um estudo, realizado por Pedro Paulo Funari e Ana Piñon, com 821 estudantes da rede pública de ensino, em diferentes cidades do país, com o objetivo diagnosticar a capacidade da educação pública brasileira de transmitir a ideia e o conceito de patrimônio, onde se verificou uma tendência central dos estudantes em identificar como patrimônio bens alheios à sua realidade. Entre as constatações:

[...] a maioria dos jovens não percebe o patrimônio como um bem público – portanto, podemos dizer, não inclui esse patrimônio numa identidade da qual ele faça parte. Observe-se que boa parte dos estudantes de ensino fundamental das escolas públicas pesquisadas são afrodescendentes, e não identificam como patrimônio público aqueles bens culturais consagrados pela política patrimonial tradicional brasileira, cuja história está diretamente associada à dominação de seus ancestrais pelo regime escravista. A segunda constatação diz respeito, por sua vez, à capacidade da escola de educar para o patrimônio, uma vez que averigua, num comparativo entre a 5ª e a 8ª séries do ensino fundamental, uma progressão na capacidade de identificar o patrimônio como público. [...] A terceira constatação concerne aos bens identificados como **‘seu’ patrimônio cultural** (grifo do autor). A pesquisa conclui que ‘60% dos estudantes são incapazes de identificar o patrimônio histórico. Doze por cento o fazem em um caminho completamente equivocado: em especial, o erro mais comum foi mencionar os monumentos de outros países, principalmente a Estátua da Liberdade em Nova Iorque e os trabalhos de Da Vinci’ (FUNARI & PIÑON, 2004, p. 21 apud CERQUEIRA, 2015, p. 100-102).

A esse respeito, a educação pelo patrimônio cultural deve estabelecer correlações entre a comunidade e a sua história local, promovendo ações que tenham como referência as expressões culturais locais, a fim de proporcionar ligações de pertencimento. De acordo com Siviero:

A educação patrimonial pretende, assim, deixar de ser um processo unilateral baseado na comunicação/difusão de informações [...]. Nessa nova concepção, educação é defendida como permanente processo de formação do indivíduo em sociedade. Processo que extrapola os lugares tradicionais da educação (escolas, universidades etc.) e passa a ser composto por todos os espaços e momentos de socialização e vida. Por ser parte da vida, os bens culturais apropriados socialmente tornam-se, assim, possibilidade e potencialidade educativa (2015, p. 103).

Sob a ótica de pertencimento, o local deve ser compreendido como um território educativo para o desenvolvimento de práticas de educação patrimonial, podendo ser representado por uma determinada região, cidade ou demais organizações sociais. No entanto, não deve ser tomado de maneira isolada, uma vez que a história local sempre estará inserida em uma história global. Percebe-se ainda que a cidade se constitui em um espaço físico e simbólico em processo constante de mudança e os sujeitos que a habitam constroem suas trajetórias ressignificando permanentemente essas localidades.

Na perspectiva da educação patrimonial, a cidade é considerada um recurso didático fundamental para a aplicação de metodologias educacionais voltadas para o patrimônio cultural, buscando sempre potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos. Comumente, o estudo da cidade fica circunscrito à educação formal, entretanto, a educação patrimonial não se restringe ao público estudantil, sendo o patrimônio um direito social amplo. Nesse sentido, a utilização dos espaços públicos da cidade como recursos para a educação patrimonial deve envolver todos os sujeitos que nela vivem ou se identificam como parte integrante e ainda que a temática esteja sendo desenvolvida no âmbito escolar, essa deverá abranger a comunidade local:

A realização de projetos de interação com a comunidade é imprescindível para legitimar o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, os educadores precisam romper com a lógica dos conteúdos de uma 'grade curricular' e buscar processos mais dinâmicos. A intenção da proposta de trabalho com a educação patrimonial é ampliar as noções de tempos e espaços educativos com atividades práticas de interação dos estudantes com seu meio (SANTOS, 2017, p. 107).

No que se refere à prática educativa pelo patrimônio cultural, as possibilidades são muitas compreendendo desde a inclusão nos currículos escolares, como um tema transversal e interdisciplinar, em todos os níveis de ensino, até programas, projetos e oficinas desenvolvidos junto à comunidade. No campo da museologia, as diversas possibilidades para a prática educativa foram recentemente discutidas em um amplo processo de participação que incluiu encontros regionais, fóruns e consulta pública por plataforma online, resultando na publicação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017, a qual estabeleceu um conjunto de princípios e diretrizes com os objetivos de nortear a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, fortalecer a dimensão educativa em todos os setores do museu e subsidiar a atuação dos educadores, cabendo ao Ibram a condução das ações para a implementação da política.

No âmbito da educação formal, nas últimas décadas a dimensão educativa acerca do patrimônio cultural conquistou o seu espaço no cenário da política nacional, por exemplo, com a edição pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais, o qual incluiu a “pluralidade cultural”. É importante lembrar que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, já previa em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e **nas manifestações culturais**” (grifo do autor). Uma outra proposta nacional que dialogou diretamente com a educação patrimonial foi o Programa Mais Educação (PME), uma ação interministerial entre o MEC, o Ministério da Cultura, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério do Esporte. O PME, instituído em 2007 e regulamentado em 2010, tinha por objetivos: formular a política nacional de educação básica em tempo integral; promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolviam atividades de educação integral e convergir políticas e programas para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de educação integral nas áreas da saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade e divulgação científica.

O Programa mais educação consolidou-se como uma importante estratégia indutora da política pública de educação em tempo integral no país, propondo em sua metodologia a ampliação da jornada escolar da educação básica na rede pública de ensino por, no mínimo, mais três horas diárias, com o desenvolvimento de atividades optativas distribuídas em nove macrocampos, entre eles o campo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”. De acordo com a definição do Manual Operacional de Educação Integral 2014, o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial visava à valorização do “[...] patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história” (BRASIL. MEC, 2014, p. 11). Já a Educação Patrimonial, por conseguinte, objetivava “promover ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural” (BRASIL. MEC, 2014, p.12).

Em uma proposta de descentralização e fomento da política pública de tempo integral, o PME era executado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante a prestação de assistência técnica e financeira, chegando a alcançar quarenta e nove mil escolas no país durante o ano de 2014¹². Conquanto, em 2016 foi lançado o Programa Novo Mais Educação sem que houvesse uma avaliação efetiva dos resultados do PME.

De acordo com a Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Novo Mais Educação, o objetivo do programa é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no contraturno. À vista disso, o Programa prevê duas possibilidades de organização dos tempos escolares: para as escolas que aderirem ao plano de cinco horas de atividades complementares por semana, as atividades no contraturno desenvolverão apenas os acompanhamentos pedagógicos de língua portuguesa e matemática; já as escolas que aderirem ao plano de quinze horas de atividades complementares por semana realizarão essas duas atividades de acompanhamento pedagógico, totalizando oito horas, e outras três atividades de escolha da escola nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, nas sete horas restantes.

Observa-se que a jornada mínima de contraturno proposta pelo Programa Mais Educação corresponde agora à jornada máxima do Programa Novo Mais Educação, ou seja, quinze horas semanais de atividades complementares, com impacto direto nas atividades anteriormente desenvolvidas, bem como as de educação patrimonial. A escolha dessas atividades também tem sido objeto de questionamento por parte de diversos educadores, uma vez que se restringe ao currículo tradicional da educação, distanciando do que se entende por Educação Integral que é colaborar para a formação integral do aluno. Outro ponto limitador diz respeito à adesão, se no PME a iniciativa partia das escolas, no Programa Novo Mais Educação são as secretarias municipais e estaduais de educação que devem indicar as escolas para participarem do programa, inclusive, apontando qual a modalidade de carga-horária, priorizando aquelas que já receberam recursos na conta da Educação Integral entre os anos de 2014 e 2016 e com baixo nível socioeconômico e de desempenho. Todavia, neste momento seria prematura

¹² Fonte: Governo do Brasil < <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/06/jornada-ampliada-apresenta-bons-resultados-em-escola-publica-de-brasilia>>. Acesso em 5 de setembro de 2018

uma avaliação efetiva de impacto das mudanças, tendo em vista que a primeira versão do Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação só fora publicada em agosto de 2017, sendo 2018 o primeiro ano de sua execução conforme orientações constantes no caderno.

Entre avanços, recuos, desafios e oportunidades a educação patrimonial vem deixando de ser uma metodologia pedagógica centrada na preservação do patrimônio cultural para perseguir a formação de cidadãos críticos, autônomos e providos de suas referências culturais, sendo tratada como um elemento estrutural para a valorização da diversidade cultural e fortalecimento de alteridades. Deste modo, é chegada a hora da educação patrimonial ser compreendida como política pública de ensino, a julgar por sua importância na formação da cidadania e no enriquecimento cultural das comunidades.

Tendo discutido neste capítulo o quadro teórico acerca da ampliação do conceito de patrimônio cultural, o exercício de políticas públicas em formato descentralizado e os diálogos entre as possibilidades para a prática educativa, percebe-se a confluência entre a ação educacional desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana e os valores que atualmente norteiam os ideais de educação patrimonial. Ao estabelecer que processo educacional das ações pelo patrimônio deve ser participativo e envolver a vida prática comunitária (MARIANA, 2016), a SME de Mariana reconheceu e valorizou os sujeitos locais como produtores de cultura. Assim, no próximo capítulo será examinada a proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” que, inserida no contexto da política pública de educação em tempo integral e abrangendo os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, buscou a aproximação dos educandos com a comunidade, compreendendo que o processo educativo não está limitado ao espaço escolar e aos saberes validados por ele, intentando, sobretudo, a construção de laços de pertencimento e a formação de sujeitos sociais.

CAPÍTULO 2 – MARIANA: POLÍTICA PÚBLICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS PELO PATRIMÔNIO CULTURAL

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas (BRASIL. MEC/SECAD, 2009, p. 32-33).

Entre os diversos temas discutidos no âmbito educacional brasileiro, a proposta de ampliação da jornada escolar vem ganhando espaço nos debates a respeito da concepção de formação integral dos educandos, por meio da ampliação de oportunidades que contemplem as diversas dimensões formativas do sujeito. Sem a intenção de nos aprofundarmos nas múltiplas especificidades dessas discussões, neste segundo capítulo abordaremos a educação patrimonial no contexto da política pública de ensino em tempo integral, ressaltando, prioritariamente, como a temática pode ser desenvolvida neste contexto.

Para efeito da discussão, apresentaremos o decurso das ações educacionais pelo patrimônio nas escolas de tempo integral do município de Mariana. Importante observar que, conforme exposto anteriormente, a educação patrimonial vem deixando de ser uma metodologia pedagógica centrada na preservação do patrimônio cultural para perseguir a formação de cidadãos críticos, autônomos e providos de suas referências culturais. Em consonância a essa proposição, a Secretaria Municipal de Educação de Mariana elaborou, em 2014, a proposta pedagógica denominada “O meu, o seu e o nosso”. A partir de então, as escolas deste município experienciaram uma perspectiva de educação patrimonial afinada com ações que estabeleciam conexões entre a comunidade local e os educandos.

Tendo em vista que iniciamos o estudo de caso no período em que houve a interrupção da política pública de ensino em tempo integral, o grande desafio enfrentado foi a busca por fontes documentais capazes de possibilitar a análise da proposta pedagógica. De modo geral, os documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação corporificavam as diretrizes e os seus objetivos, entretanto, para a compreensão da metodologia e prática tornou-se necessária à realização de entrevistas. Diante disso, para a construção deste capítulo foram utilizados, como fonte de dados, os diálogos com

os responsáveis pela elaboração da proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Ao todo, foram realizadas duas reuniões na SME de Mariana e ambas contaram com a participação de dois servidores aqui identificados como servidor A e servidor B, em atenção à garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, conforme previsto em nosso termo de consentimento livre esclarecido. Nessas reuniões foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os respectivos servidores, registradas em áudio, por meio de gravador digital, e diário de campo, cujo roteiro encontra-se disponível no anexo B.

Este capítulo também está estruturado, sobretudo, nas narrativas de dois monitores da oficina de educação patrimonial e ambiental: Felipe Alves de Oliveira, doutorando em História pela UFOP, monitor durante o período de 2013 a 2015, e Felipe José Flausino Santiago, mestre em História também pela UFOP, monitor nos anos de 2014 e 2015. Além dos dados colhidos nas entrevistas informais, obtivemos grande auxílio por parte dos monitores, que nos disponibilizaram, ainda, arquivos pessoais que ampliaram a nossa compreensão acerca da prática pedagógica.

2.1 Mariana, a Vila do Carmo

Nas Minas do século XVIII, Mariana foi primeira Vila, a primeira cidade, a primeira sede de Bispado da Capitania de Minas Gerais e a única entre as cidades colônias mineiras dotada de projeto urbanístico, com traçado de ruas retas e praças retangulares. Seu centro histórico possui rico acervo de arquitetura civil e religiosa, sobretudo, de característica barroca, testemunho dos tempos áureos da exploração aurífera mineira, o que lhe rendeu, em 1945, o título de Monumento Nacional atribuído pelo presidente da República Getúlio Vargas.

A história de Mariana encontra-se muito arraigada nos tempos das sociedades aurífera e escravocrata. Sobre a descoberta do ouro nessa região, são muitas as versões sobre a quem coube o mérito, no entanto, em grande parte das versões difundidas acredita-se que, em 16 de julho de 1696, um grupo de bandeirantes descobrira ouro às margens de um rio localizado na região que hoje corresponde à Mariana, na ocasião, o rio fora batizado de Ribeirão Nossa Senhora do Carmo, uma homenagem à santa cujo louvor se comemora na mesma data. Deste modo, às margens do ribeirão nasceu o arraial de Nossa Senhora do Carmo, que logo, com a corrida do ouro, se estabeleceu como uma das regiões mais populosas das Minas Gerais, transformando-se, em 1711, na Vila de

Nossa Senhora do Ribeirão do Carmo, um importante centro da província, com foros de cidade.

Em 1745, a vila foi elevada à categoria de cidade por Dom João V, rei de Portugal, recebendo o nome de Mariana em homenagem à rainha Maria Ana de Áustria, sua esposa. Neste mesmo ano, a cidade também se consolidou como o centro religioso da capitania, sediando o primeiro bispado mineiro (FONSECA, 1998). Para além do pioneirismo, observa-se que a história de Mariana é marcada também pela religiosidade, Fonseca (1998) pondera que durante o período colonial a Igreja e a Coroa tinham os seus papéis confundidos, assim, se tratando de uma cidade sede do recém-criado bispado da Capitania, era necessário que Mariana ostentasse uma imagem que refletissem a nova ordem social, digna do nome da rainha, ordenada e com traçados regulares. Para isso, um projeto urbanístico foi idealizado, ficando a cargo do engenheiro militar português José Fernandes Pinto de Alpoim. Esse novo ordenamento espacial retratou manifestamente a influência da Igreja Católica nas Minas do século XVIII, recomendando-se, por exemplo, que as igrejas paroquiais tivessem espaços livres em frente e ao redor dos adros, destinados aos ritos e festas religiosas, e distância suficiente, entre as residências particulares, para a passagem de procissões (FONSECA, 1998).

A instituição religiosa, portanto, desempenhou um papel importante na organização do espaço urbano de Mariana, ademais, por muitos anos ela atuou como elemento dinamizador na vida social dos Marianenses, promovendo acontecimentos em torno dos quais a freguesia se reunia. Sobre a participação da Igreja na sociedade, Figueiredo (1998) destaca que além da formação espiritual e cultural, incluindo aí as manifestações plásticas e estéticas que sintetizavam a visão hegemônica de mundo, a Igreja também cuidou da educação de leigos. Nesse sentido, tem-se, como exemplo, a casa de instrução e educação mais antiga dos tempos da Capitania das Minas Gerais: o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, fundado em Mariana, no ano de 1750, pelo primeiro bispo da Diocese local Dom Frei Manuel da Cruz. O Seminário, ainda hoje dirigido pela Igreja Católica, foi o responsável durante os períodos colonial e monárquico pela formação educacional e religiosa do clero nativo e de grande parte da elite mineira, que não intentava o sacerdócio e a partir de então não mais precisa enviar os seus filhos para instrução no Rio de Janeiro ou Bahia (GOMES NETA, 2016).

Em relação às manifestações religiosas, é necessário enfatizar que com o apogeu da mineração, em pouco tempo, a cidade de Mariana se tornou palco para o encontro de diversos povos que ali deixaram suas heranças culturais: africanos, portugueses, judeus, baianos, pernambucanos, bandeirantes paulistas e sulistas e indígenas que aos paulistas serviam. Sob esse aspecto, a religiosidade local foi fortemente influenciada pela mão de obra utilizada na exploração do ouro, sobretudo, escrava. A respeito dessa diversidade de sujeitos e manifestações religiosas nas Minas do século XVIII:

A vida cultural e religiosa nas Minas Setecentistas pautou-se por conteúdos hierarquizados, resultados de uma sociedade escravocrata e desigual, mas também, e paradoxalmente, pelas facilidades para a miscigenação e hibridação. O grupo dos eclesiásticos exercia influência na população, identificados como agentes de controle social a serviço da dominação operada pela Coroa e Igreja, mas nunca tiveram o monopólio da espiritualidade e religiosidade popular. A miscigenação e a “promiscuidade” entre as classes implicaram no aparecimento de ramificadas redes de sociabilidade, muitas vezes com preceitos contrários à ortodoxia católica. Crenças dos indígenas e africanos se amalgamaram aos ensinamentos dos padres (MARIANA, 2012, p. 12).

Um importante modelo eclesial naquela época foram as irmandades que surgiam como instituições de apoio mútuo e solidariedade entre os indivíduos frente a uma realidade insegura, proporcionando ajuda espiritual e também material. De acordo com Figueiredo (2008), em Mariana “Tão logo se erguia a matriz surgiam as irmandades do Santíssimo Sacramento e de Nossa Senhora do Rosário, correspondendo aos dois polos da sociedade mineradora de então: os ricos e autoridades, e os negros escravos, respectivamente” (FIGUEIREDO, 1998, p. 104).

Já no século XIX, a cidade que era sede do Bispado perdeu muito prestígio quando os laços entre a Igreja e o Estado foram desfeitos com o advento do regime republicano. Além disso, com o declínio na extração do ouro, em razão do esgotamento dessa riqueza natural, Mariana vivenciou um processo oposto ao do século anterior, assistindo no século XIX a uma desaceleração no seu crescimento e êxodo de pessoas em busca de melhores oportunidades, agravado pela mudança da capital mineira de sua vizinha Ouro Preto para Belo Horizonte, em 1897. De acordo com Gracino Júnior (2007, p. 153), “quase tão rápida quanto à ocupação do centro urbano da cidade foi a sua desocupação”, onde boa parte do seu contingente populacional formado por negros, indígenas e mulatos trocaram a vida urbana pela rural e os proprietários de lavras de ouro partiram para outras regiões em busca de novos investimentos. Gracino Júnior (2007) descreve ainda que a cidade e os casarios foram ocupados pelos antigos mascates e tropeiros e

como o centro urbano, naquela época, não possuía status de patrimônio histórico deteriorava-se com o abandono, as residências iam se modificando de acordo com as necessidades de seu funcionamento e muitas delas eram comercializadas a preços módicos. Todavia, no início século XX:

Vários movimentos vão sacudir o país e serão sentidos em Mariana. A Semana de Arte Moderna de 1922 e a vitória do movimento revolucionário de 1930, além da instauração do Estado Novo em 1937, requererão uma reescrita da história do país. Uma nação tem que ter seus ícones, heróis e mártires, um passado para se orgulhar e guiar suas ações para o futuro [...] Assim, Mariana entra em cena, pela instituição da “verdadeira identidade nacional”. A “barroca cidade” é retirada das cinzas para provar a bravura de nossos antepassados, bandeirantes-portugueses, é claro (GRACINO JÚNIOR, 2007, p. 153-154).

Nessa perspectiva, o destino de Mariana seria selado pela visita do modernista Mário de Andrade, em 1919, e seguidamente pela chegada de sua caravana, em 1924, batizada de “Viagem de descoberta do Brasil”. Essa caravana de modernistas, integrada por Oswald de Andrade, seu filho Nonê, Tarsila do Amaral, o jornalista René Thiollier, a fazendeira Olívia Guedes Penteadó, o advogado Goffredo Telles e o poeta franco-suíço Blaise Cendrarsque (NATAL, 2007), exaltou o valor nacional do estilo colonial mineiro lançando, assim, as bases para preservação de Mariana. À vista disso, em 14 de maio de 1938, pouco menos de seis meses da regulamentação do instituto do tombamento, a cidade de Mariana foi, de fato, salvaguardada pelo processo de tombamento, nº 069-T-38, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e em 1945 o seu Conjunto Arquitetônico e Urbanístico foi elevado à condição de Monumento Nacional, pela Lei nº 7.713/1945 (IPHAN, 2019).

Posteriormente, por volta da década de 1960, outro mineral atraiu uma nova leva de migrantes, desta vez o minério de ferro. Com a chegada das primeiras companhias mineradoras e siderúrgicas, Mariana vivenciou um processo reverso com o aumento de sua população e a ocupação desordenada do seu espaço urbano, resultando no surgimento de bairros periféricos. De acordo com Gracino Júnior (2007, p. 156), “a sede do município, que nos anos de 1960 contava com menos de sete mil habitantes, termina o século com mais de trinta e cinco mil”.

Atualmente, de acordo com o Censo demográfico de 2010, a população de Mariana é de aproximadamente cinquenta e quatro mil pessoas e é justamente a extração de minério que fomenta a economia local gerando empregos e recursos para município. A atividade turística também desempenha um papel importante na região, contudo, segundo

Cymbalista, Nakashima e Cardoso (2006, p. 2), “o turista padrão pernoita em Ouro Preto e vai a Mariana apenas para passar o dia, causando um esvaziamento da rede hoteleira e dos restaurantes na cidade em relação ao potencial existente”. A Mariana dos dias atuais possui ainda dez distritos, excluindo-se o distrito sede, nos quais, além da mineração, se desenvolvem atividades agropecuárias e artesanais, são eles: Águas Claras, Bandeirantes (Ribeirão do Carmo), Cachoeira do Brumado, Camargos, Claudio Manoel, Furquim, Monsenhor Horta, Padre Viegas (Sumidouro), Passagem da Mariana e Santa Rita Durão. Ademais, a divisão administrativa do município conta com uma expressiva quantidade de subdistritos, como é o caso do mais conhecido deles, Bento Rodrigues, cuja comunidade foi a primeira a ser atingida pelo rompimento da barragem do Fundão da empresa Samarco Mineração S.A., em 2015.

No que tange à educação, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que em 2010 a taxa de escolarização das crianças e adolescentes do município de Mariana, de 6 a 14 anos de idade, era de 98%. Quanto às matrículas, de acordo com as estatísticas do MEC, em 2017 foram registradas 1.598 matrículas no ensino pré-escolar, sendo a maioria, 1.267, em escolas municipais. O ensino fundamental, por sua vez, totalizou 8.162 alunos, desses 4.169 estavam matriculados nas escolas da rede municipal. Já o ensino médio registrou 2.246 matrículas efetivadas nas redes estadual e particular. Ainda, desde o ano de 2006 o município de Mariana vem implementando a política pública de tempo integral nas escolas de ensino fundamental oferecendo aos educandos atividades diversas no contraturno, com vistas ao completo desenvolvimento humano. Entre as atividades ofertadas, destaca-se a educação patrimonial, cuja proposta pedagógica identifica a comunidade como produtora de saberes e, portanto, reconhece a existência de um saber local, empreendendo esforços para a sua valorização.

2.2 A educação patrimonial no contexto da política pública municipal de ensino em tempo integral

Segundo Silva e Boutin (2015), a educação em tempo integral já existia no Brasil desde o período colonial, empreendimento da Companhia de Jesus dos padres jesuítas, e se fez presente ao longo do império e república. Entretanto, durante todo esse período a educação escolar não era uma realidade para maioria da população, tampouco a escola em tempo integral, tendo em vista que a concepção de educação estabelecida no período

colonial, como um instrumento de fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e privilégios para um pequeno grupo, por anos perdurou.

Somente no século XX, em uma dinâmica de oposição ao alto índice de analfabetismo da população e ao domínio oligárquico concentrado nas mãos de poucos cidadãos, é que surgem no Brasil os primeiros ideais de universalização do ensino e de educação integral. Influenciados pelo movimento internacional a favor da educação comprometida com a forma de vida democrática, conhecido como escolanovismo, um grupo de intelectuais brasileiros, que acreditava no poder da escola enquanto instituição capaz de corrigir as distorções sociais, iniciou, naquela época, uma campanha no país em favor da educação. Importante sublinhar que de acordo com Cavaliere (2002), o escolanovismo trouxe para o debate e reflexão propostas educacionais que buscaram articular a educação intelectual à vida comunitária, à autonomia dos alunos e professores e à formação global da criança, podendo essas propostas ser consideradas os pilares da noção de Educação Integral.

Em 1932, as proposições desse grupo de intelectuais que preconizava a necessidade de se compreender a educação como uma função essencialmente pública, de ensino laico, gratuito e obrigatório se materializaram em um documento denominado Manifesto da Escola Nova ou Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo subscrito por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Roquette Pinto, Mário Casassanta e outros vinte nomes. Nessa ocasião, a Escola Nova foi fortemente criticada pela Igreja Católica e setores conservadores que pretendiam manter a hegemonia histórica na condução das políticas nacionais de educação, considerando-se que, na época, a Igreja detinha o monopólio da educação elitista e tradicional no país. Por outro lado, o ideário da Escola Nova também angariou apoio dos setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, que chegaram a propor uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos quinze anos de idade (BITTAR e BITTAR, 2012). Contudo, com o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas, batizado como Estado Novo, que vigorou no país de 1937 a 1945, essas propostas esmoreceram, retornando ao cenário político somente na década de 1950.

Em 1953, na ocasião de retomada do ingresso das classes populares ao sistema escolar, Anísio Teixeira, educador e naquele momento secretário de educação e saúde do estado da Bahia, publicou o texto “Educação não é privilégio” e nele apresentou uma

concepção de educação escolar progressista, a qual não deveria ser especializada e intelectualista, mas sim voltada para a formação comum do homem. Nesse texto, Teixeira também defendia a escola pública articulada ao trabalho, à prática e à ciência, na busca por uma nova política educacional que levasse qualidade para a escola primária (CAVALIERE, 2010) e apesar da publicação não fazer referência à expressão educação integral, fica evidente que a propositura já constava nas convicções do autor:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63 *apud* CAVALIERE, 2010, p. 256).

Neste contexto, se faz necessário diferenciar conceitualmente as expressões educação integral e educação em tempo integral. Segundo Bernadete Gatti (*apud* GUARÁ, 2006, p. 16):

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

No que se refere à educação em período integral:

Quanto à educação em horário integral, ela se configuraria como uma ampliação do tempo escolar diário, porém, não penso que deveria, esse tempo, ser utilizado na forma de horário disciplinar. Esta ampliação comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, realizado por atividades, oficinas, experiências, onde (sic) os alunos pudessem trabalhar, não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los, sob orientação de profissionais diversificados (GATTI *apud* GUARÁ, 2006, p. 18).

Seguindo essa linha, Gonçalves (2006) complementa que só faz sentido se pensar em projetos educacionais de tempo integral se for considerada a concepção de educação integral, dentro da perspectiva de que a ampliação do horário represente também a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens emancipatórias e significativas. Nessa proposta, tanto a educação integral, quanto a educação em tempo

integral não deveriam replicar o mesmo da prática escolar, sendo necessário que o currículo tradicional seja sucedido pelo currículo crítico, caminhando, assim, para o desenvolvimento global dos educandos. De acordo com Alves e Gomes (2013):

Um currículo crítico busca romper com esse cenário no qual sujeitos apartados da realidade concreta das comunidades escolares desenvolvem matrizes curriculares homogêneas, desconsiderando as necessidades e contradições presentes em seu contexto sociocultural. Esse currículo, comprometido com a superação das contradições sociais, tem como objetivo formar o sujeito que, consciente de sua realidade social e política, atue na tomada de decisões de maneira crítica, com a possibilidade de transformá-la. Consideramos como crítico o currículo fundamentado em práticas socioculturais construídas por todos os sujeitos – coletivamente – a partir de demandas, dando concretude aos problemas e contradições que se pretende superar a partir de fazeres comprometidos (p. 1).

De igual modo, nessa conjuntura, o projeto pedagógico também deverá considerar a reformulação da escola, pensada agora como espaço formativo e não apenas um espaço de ações isoladas ou pontuais a serem desenvolvidas em um contra turno:

Defendemos um currículo que possa dar possibilidade à contextualização do conhecimento, em relações metodológicas interdisciplinares que dinamizem a aprendizagem do aluno desenvolver sua criticidade a partir de uma educação científica. Ocorre a integralidade do currículo, quando esse dialoga com o discurso e com a prática estabelecida na organização das práticas de ensino. Nesse aspecto o diálogo didático vai além do conteúdo e das disciplinas e das ações extracurriculares, fragmentadas e dissociadas. (ROCHA, *et al.*, 2017, p. 156)

Afinada a essa ótica, uma experiência de escola pública em tempo integral idealizada por Anísio Teixeira, na década de 1950, necessita ser aludida: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Esse complexo educacional, localizado no estado da Bahia e considerado uma experiência pedagógica pioneira no Brasil, compreendia quatro escolas-classe e uma escola-parque que complementava de forma alternada o horário das escolas-classe oferecendo atividades em seus diversos setores como, por exemplo, pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, teatro de arena ao ar livre, setor artístico e outros (CAVALIERE, 2010).

Em uma análise da trajetória de Teixeira, Cavaliere (2010) explica que, embora, a noção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para a cidadania já estivesse presente nos textos do educador desde a década de 1930, foi somente em 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que a ideia viria finalmente se concretizar. Ainda segundo a autora (2010, p. 256), “Anísio Teixeira pretendia construir ao todo nove Centros como esse, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida

em sociedade”, no entanto, após o afastamento de Teixeira da vida política, em razão da ditadura militar iniciada em 1964, os projetos para os centros educacionais não lograram continuidade.

Já no final dos anos de 1980, a noção de educação como instrumento voltado para o desenvolvimento humano global ganhou impulso e amparo legal. Com a Constituição Federal de 1988 a educação converteu-se em um direito fundamental e o pleno desenvolvimento da pessoa foi assegurado em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Aliado à Constituição Federal, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, declarou no artigo 53 que: “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho [...]”. E indo de encontro aos ideais de educação integral, esse mesmo estatuto tratou da pluralidade e da garantia de inclusão social no processo educacional, de acordo com o artigo 58: “No processo educacional respeitarse- ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Por sua vez, a ampliação do tempo escolar diário também ganhou sustento legal, sendo prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Em 2010, a escola em tempo integral foi manifestamente definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica:

Art. 37. A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da

escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

E em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, incluiu como meta para o ensino infantil e fundamental a educação em tempo integral:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Nessa direção, nos últimos anos a ampliação do tempo escolar, via sistema público de ensino, tem sido implementada em diversos municípios e estados do país, como uma estratégia de promoção do desenvolvimento dos educandos, das comunidades e da sociedade. À vista disso e com o objetivo de “promover o desenvolvimento humano e coibir o crescimento da marginalização e da violência” (MARIANA, 2005, p. 13), no ano de 2003 a Prefeitura Municipal de Mariana, por meio da Secretaria Municipal de Educação, lançou o projeto piloto de educação em tempo integral conhecido como “Projeto Sabiá”, na Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira. Considerando os resultados promissores desse projeto, em dezembro de 2006, o município, ainda sob a gestão do prefeito Celso Costa Neto, instituiu a política educacional de ensino em tempo integral, mediante a publicação da Lei nº 2.040/2006, visando alcançar todas as demais escolas da rede municipal de ensino:

O Povo do município de Mariana por seus representantes legais aprovou e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - **Fica instituído como política pública municipal de desenvolvimento do ensino o Programa Municipal de Escola em Tempo Integral – Mariana Cidade- Escola** (grifo do autor).

Art. 2º - O Programa Mariana Cidade-Escola será gerido pela Secretaria Municipal de Educação, com a participação do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único - O Poder Legislativo, por intermédio da Comissão Interna de Educação, poderá acompanhar a execução da política municipal de desenvolvimento do ensino.

Art. 3º - O Poder Executivo Municipal, por meio do Programa Mariana Cidade Escola, empenhar-se-á na implantação de turnos integrais em todas as escolas da rede municipal de ensino, objetivando, em princípio, atendimento à população das primeiras séries do Ensino Fundamental, com grade horária e curricular compatível com o desenvolvimento da criança, incluindo projetos periféricos de atenção à saúde, esporte, lazer, cultura, socialização e cidadania (grifo do autor).

Art. 4º – As diretrizes de implantação do Programa Mariana Cidade-Escola serão definidas por Decreto do Poder Executivo Municipal observadas a realidade local, a ambiência da unidade de ensino e as potencialidades da comunidade do entorno.

Art. 5º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01 de janeiro de 2007 (MARIANA, 2006).

Desde que fora instituído, o Programa de Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola aspira alcançar todas as escolas da rede municipal, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Até o ano de 2016, dezessete das vinte e três escolas já eram atendidas pelo programa. Em 2017, por questões de contingenciamento orçamentário, sobretudo, após a perda da arrecadação oriunda da atividade mineradora no município, houve a interrupção da política. Contudo, a partir do segundo semestre de 2018 o ensino em tempo integral tem retornado gradativamente, com a expectativa de em breve abranger as dezessete escolas anteriormente atendidas pelo programa, uma parceria da Prefeitura Municipal com a Fundação Renova, responsável pela mobilização para a reparação dos danos causados pelo rompimento da barragem de Fundão.

Pautada na interdisciplinaridade, a política pública de educação em tempo integral do município de Mariana visa oferecer condições necessárias para o completo desenvolvimento humano, objetivando a promoção da cidadania ativa e a participação dentro e fora da escola, além da interação dos alunos com seu ambiente social, cultural, esportivo e educativo (MARIANA, 2016). Para tanto, a política tem como proposta a ampliação das oportunidades educativas, por meio da expansão do período de permanência diária dos alunos na escola, com ênfase na utilização de metodologias e estratégias diferenciadas de ensino (MARIANA, 2015). De acordo com a proposta pedagógica do Programa de Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola 2016:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque nessas horas, são realizadas atividades escolares que ampliam, por meio de oficinas, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favorecem os aprimoramentos pessoal, social e cultural do aluno.

A política de ensino em tempo integral parte da premissa que cabe às escolas a organização dos seus projetos contraturno de acordo com as suas potencialidades, os quais deverão conter quatro atividades extracurriculares por dia, em um total de 20 horas/atividade por semana, dentro de quatro eixos-temáticos: esporte/recreação, cultura, leitura e aprendizagem (PONTO FINAL, 2010). Esses eixos-temáticos, por sua vez, se dividem em dez oficinas: Estudos Orientados; Português; Matemática; Inglês; Informática; Educação Patrimonial e Ambiental; Teatro e Dança; Artesanato; Esportes e Lazer; Música (MARIANA, 2016). Além disso, a Secretaria Municipal de Educação elabora anualmente uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do programa de tempo integral, estabelecendo os objetivos e os conteúdos que deverão ser desenvolvidos em cada uma das dez oficinas temáticas, destacando em sua metodologia a necessidade de oferecer aos alunos aulas criativas e prazerosas, seja no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando a oportunidade de construir experiências ricas e significativas (MARIANA, 2016).

A proposta pedagógica para o ensino em tempo integral salienta que o processo educacional deve ser participativo e envolver a vida prática comunitária, voltado para a solução de questões que inquietam ou estimulam a vida cotidiana e que, por isso mesmo, exercem forte motivação e interesse. Quanto aos métodos, esses devem permitir a todas as crianças participarem de forma ativa das atividades planejadas e dar espaços ao lúdico e ao diálogo (MARIANA, 2016). O programa conta ainda com a assistência de coordenadores pedagógicos de tempo integral nas escolas e de monitores de oficinas responsáveis pelo desenvolvimento das atividades temáticas, em até três escolas do município, respeitado o limite de até 20 horas-aula semanais. Esses monitores também são responsáveis pela elaboração dos planos de trabalho que serão desenvolvidos em cada escola, devendo observar as recomendações de conteúdo definidas pela Secretaria Municipal de Educação e expressas na proposta pedagógica anual para o programa de ensino em tempo integral, guardando o contexto social local no qual a escola está inserida.

O processo seletivo para a contratação temporária dos monitores, que exercem a atividade de docência e recebem essa denominação por enquadramento funcional, é realizado por meio de edital público de seleção simplificada, mediante a realização de

provas de conhecimentos específicos. Para as oficinas de Educação Patrimonial e Ambiental, Esportes e Lazer e Estudos Orientados exige-se ainda a formação específica para a função pleiteada, um requisito relativamente recente. Conforme esclarecimento do servidor A¹³, no que tangem as oficinas de educação patrimonial, para o exercício da função de monitor inicialmente bastava a experiência prática na temática e, em muitas vezes, essa função era exercida por um morador da comunidade. Somente em 2011 é que se passou a exigir nos editais de seleção, para a contratação dos monitores das oficinas de educação patrimonial e ambiental, a licenciatura nas áreas de história ou geografia.

Não há dúvidas que a exigência da titulação contribua para o desenvolvimento das oficinas, tendo em vista que a atividade também exige o exercício da função de educador. Nessa mesma perspectiva, é possível assegurar que os resultados da política pública de ensino em tempo integral no município estão diretamente vinculados à atuação dos monitores, pois na condição de agentes públicos, ainda que transitórios, são eles os responsáveis pela materialização dos objetivos manifestos nas propostas pedagógicas anuais, desde a elaboração dos planos de trabalho à função de mediadores do conhecimento, criando e oferecendo condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Elucidando essa afirmação, é possível compreender a complexidade da função de monitor tendo como referência a Proposta Pedagógica para o Ensino em Tempo Integral – Mariana Cidade Escola (2016), na qual se encontram sistematizados os conteúdos a serem incorporados nos planos de trabalho dos monitores, para a execução nas oficinas temáticas. A título de exemplo, para as oficinas de educação patrimonial e ambiental a proposta pedagógica prevê:

Conceituar:

1. Valor/ Significado/ Memória/ Cultura/Identidade
2. Patrimônio
3. Patrimônio Cultural
4. Patrimônio Material
5. Patrimônio Imaterial
6. Patrimônio Natural
7. Tombamento

Sensibilizar para:

- 1- Importância do Patrimônio Cultural
- 2- Por que Preservar o Patrimônio Cultural?

¹³ Entrevista realizada na SME de Mariana, em 7 de junho de 2018, registrada em diário de campo.

- 3- Como Preservar o Patrimônio Cultural
- 4- Registro do Imaterial: Livro de Registro dos Saberes/Livro de Registro das Celebrações, Livros de Registro das Formas de Expressão, Livro de Registro dos Lugares.

Conhecer:

- 1- Órgãos de Preservação e Proteção do Patrimônio Cultural: IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), IEPHA (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais).
- 2- Procedimentos para a proteção do Patrimônio Cultural no Município: Elaboração da Lei de Proteção do Patrimônio Cultural, Criação do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural, Nomeação dos Conselheiros, Criação do Departamento do Patrimônio Cultural ou órgão afim.
- 3- Artigo 216 da Constituição de 1988.

Observar, registrar, explorar e apropriar do objeto cultural.

- 1- Mariana seus distritos e sub-distritos conhecendo e valorizando o espaço e a história local (MARIANA, 2016, p. 20)

Cabe salientar que a política de tempo integral abrange apenas os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, com faixa etária entre seis e onze anos de idade, e em alguns casos os alunos da pré-escola, podendo durante o contraturno, a critério da escola, haver o agrupamento de alunos com idades diversas em uma mesma oficina, exigindo, assim, do monitor a construção de uma metodologia diferenciada. Ainda sobre a complexidade da função de monitor, segundo o edital do processo seletivo simplificado nº 002/2018, são atribuições dos monitores de educação patrimonial e ambiental:

Desenvolver projetos elaborados conjuntamente ou individualmente de acordo com as necessidades da comunidade, com os alunos das Escolas Municipais de Mariana, visando à divulgação do Programa de Educação Patrimonial e Ambiental. Participar do projeto em Educação Patrimonial do IEPHA. Planejar, semanal e mensalmente as atividades que estarão sob sua responsabilidade e supervisão, levando em consideração a proposta pedagógica do projeto (MARIANA, 2018).

Dessa maneira, adentra-se em um tópico que deve ser problematizado: ao contrário de outras oficinas como, por exemplo, português, matemática e informática, o ensino da educação patrimonial requer meios de se tornar efetivo o desenvolvimento do conteúdo em um campo onde as orientações quanto à didática são poucas, em especial para o desenvolvimento do trabalho com crianças, que neste caso estão matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Felipe Oliveira, monitor das oficinas de educação patrimonial e ambiental no período de 2013 a 2015, vivenciou esse desafio e relatou:

Em fevereiro (2014) teve início as atividades da oficina de educação patrimonial na escola, abrangendo oito turmas desde a pré-escola até o quinto ano. Naquele momento, tínhamos a nossa disposição, um cronograma de

conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano. Porém, com o decorrer do tempo, percebemos a dificuldade de executá-lo. A partir daí passamos a refletir sobre o que seria o cerne do problema: falta de atividades lúdico-pedagógicas; conteúdo complexo e pouco adequado ao público; falta de equipamentos (computadores e datashows) para planejar atividades de audiovisual; falta de sistematização do conteúdo de educação patrimonial, entre outros (OLIVEIRA, 2014, p.1).

A partir dessa análise, Oliveira (2014, p. 1) concluiu “que é um desafio, demasiadamente grande, despertar a consciência de preservação daquilo que não conhecemos e que logo temos pouca identificação”. Deste modo, o monitor desvelou a necessidade de se construir junto aos educandos a noção de patrimônio fundamentada na história local:

Diante das experiências nos seis primeiros meses de trabalho, percebemos a necessidade de inserir no currículo da educação patrimonial o ensino de história local. Compreendemos que só seria possível despertar a importância da preservação do patrimônio local a partir do momento em que alunos tivessem o mínimo de conhecimento contextual de sua cidade. É quase impossível tratar da noção de preservação daquilo que não conhecemos [...] (p. 2).

Importante enfatizar que essa temática também abre caminhos para o trabalho com a cidade enquanto local de aprendizagem, podendo, inclusive, suprir a ausência de determinados suportes didáticos como, por exemplo, o audiovisual citado por Oliveira. Concomitantemente às reflexões de Felipe Oliveira, a Secretaria Municipal de Educação de Mariana já examinava alternativas para o desenvolvimento de ações de educação patrimonial com vistas à valorização do patrimônio local, de acordo com o servidor A, informação oral, havia chegado ao conhecimento da secretaria que alguns educadores da localidade estavam propiciando visitas dos alunos ao município de Ouro Preto, vizinho a Mariana, com o intuito de trabalhar conteúdos relacionados à educação patrimonial, em especial o estudo do barroco mineiro. Nessa ocasião, o servidor A convidou o servidor B, ambos historiadores, para juntos idealizarem um projeto compreendendo as diretrizes para o ensino da educação patrimonial nas oficinas de tempo integral e é neste contexto que surge em Mariana “O meu, o seu e o nosso” – uma proposta pedagógica para o ensino de educação patrimonial.

Conforme citado no primeiro capítulo, o estudo realizado por Ana Piñon e Paulo Funari (2004), com o objetivo de diagnosticar a capacidade da educação pública brasileira de transmitir a ideia e o conceito de “patrimônio” aos estudantes, constatou uma tendência dos alunos de identificar como patrimônio bens alheios à sua realidade. Uma outra

constatação nesse estudo, conduzido com 821 estudantes de diversas cidades do país, diz respeito a relação do patrimônio cultural como direito de todos:

A primeira questão perguntada diretamente às crianças “A quem pertence o patrimônio histórico e artístico?”. A questão fechada, tipo teste, permitiu aos estudantes escolher entre cinco opções diferentes: a todos, a ninguém, às autoridades, aos cientistas ou aos artistas que produziram os trabalhos [...] pode-se dizer que o número total de estudantes que responderam de maneira correta à questão é razoavelmente baixo: apenas um terço dos estudantes compreendem a relação entre patrimônio e a sociedade. [...] Se os estudantes não compreendem essa relação, eles também não entenderão o patrimônio e a memória histórica como direitos de todos os cidadãos. Compreender a comunidade como proprietária do patrimônio significa entender que o sujeito da história é o cidadão e não indivíduos isolados ou instituições de poder (PIÑON e FUNARI, 2004, p. 17-19)

Pode parecer anacronismo, mas os autores esclarecem o uso da expressão “Patrimônio Histórico e Artístico” como intencional, já que na época o termo ainda era encontrado em alguns livros didáticos. O estudo revelou ainda que as falhas na educação pelo patrimônio podem ser atribuídas, justamente, à ineficiência desses livros em ensinar a relação entre cidadania e patrimônio:

Em termos tanto do patrimônio edificado como não edificado, as imagens são principalmente exemplos encontrados no sudeste do país. Consequentemente, isso significa que, se um livro didático mostra um forte militar português, uma igreja ou mesmo uma cidade inteira, esses exemplos serão sempre construções localizadas no Sudeste. O caso de Ouro Preto é paradigmático, uma vez que uma foto desta cidade ilustra o período colonial em todos os livros didáticos oficiais, sem nenhuma exceção. Os prédios administrativos, o atual Museu Tiradentes e as igrejas adornadas pelo escultor Aleijadinho representam a colonização do Brasil nos livros escolares. O resultado mais aparente desse quadro é a descrição homogeneizada do processo de colonização e uma falta de diversidade regional (PIÑON e FUNARI, 2004, p. 27).

Cientes que o estudo apresentado foi realizado há mais de uma década importa dizer que essa análise dos livros didáticos e suas representações do patrimônio cultural homogeneizado propicia uma reflexão sobre o “patrimônio cristalizado” que comumente é apresentado aos alunos, isso é, aquele histórico, memorizado e desconexo do cotidiano deles. Sob essa ótica, compreendem-se possíveis desinteresses pelo tema e ausências de identificação. Dessa forma, a metodologia para o ensino da educação patrimonial deve ser capaz de estabelecer conexões entre o ambiente de ensino-aprendizagem e a comunidade.

Destarte, a proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso”, elaborada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, se ancora na possibilidade de estimular os alunos a estabelecerem correlações entre a identidade e memória individual e a identidade

coletiva e memória cultural de Mariana, sobretudo valorizando aspectos que vão além do patrimônio edificado. Em entrevista¹⁴, o servidor B relatou as concepções que nortearam o processo de elaboração dessa proposta pedagógica “[...] tivemos a ideia de fazer algo que não ficasse voltado para o patrimônio de tijolo, o patrimônio material, o patrimônio de cal. Nós queríamos que houvesse uma apropriação da comunidade”. Em outro trecho:

Como eu falei para você antes, é para as pessoas se apropriarem, as crianças né?! Começarem a ter uma noção de preservar o que elas têm, o que elas acham que é importante: uma boneca, um carrinho, um campo de futebol. Porque tem essa relação da afetividade, se você não tem relação de afetividade com o bem, você não tem interesse por ele (SERVIDOR B, 2108).

A partir dessas premissas, a SME, em 2014, deu início à estruturação das diretrizes pedagógicas que orientariam a realização das oficinas de educação patrimonial e ambiental nas escolas de tempo integral e, para tanto, convidou os sete monitores da respectiva oficina para a construção coletiva das diretrizes. Desses encontros estabeleceu-se que os objetivos da oficina permaneceriam os mesmos dos anos anteriores, conforme expressos nas propostas pedagógicas do Programa de Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola:

OFICINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL OBJETIVO GERAL

Promover aos alunos do Programa Mariana Cidade- Escola Educação em Tempo Integral oportunidades de conhecer, valorizar e a se apropriar de sua herança cultural para fortalecer os sentimentos de pertencimento, identidade e cidadania entrelaçando passado, presente e o futuro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabalhar com os alunos os conceitos de patrimônio, cultura, bem cultural, patrimônio cultural material e imaterial, memória, identidade, preservação, tombamento;
- Sensibilizar o olhar dos alunos de maneira a valorizar sua cidade;
- Aprender diferentes formas de ler, olhar e interpretar as expressões e os conteúdos formadores da identidade e memória pessoal e coletiva;
- Identificar a história pessoal como portadora de sentidos, significados e valores;
- Estabelecer relações com a formação da identidade e memória individual e a construção da identidade e memória cultural de Mariana;
- Promover visitas a museus, ateliês, igrejas, estação, bibliotecas e outros lugares que fazem parte da cultura de Mariana;
- Vivenciar atitudes afetuosas, cuidadosas e cidadãs em relação ao patrimônio individual, coletivo e cultural;
- Oportunizar momentos de entrevistas com pessoas, da comunidade, sobre a cultura local para comparar as vivências do presente com as do passado.
- Valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio da vivência do seu dia a dia, da realidade na qual estão inseridos criando momentos de

¹⁴ Entrevista concedida a Luciana Paula Bonfim, registrada em áudio com gravador digital. Mariana, 7 de junho de 2018.

trocas de informações e opiniões (MARIANA, 2013, p. 16-17, 2016, p. 19-20).

Entretanto, a prática educativa experimentou inovações. Objetivando investigar o sentimento de apropriação da história local por parte dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação realizou um estudo nas escolas de tempo integral de Mariana e constatou que mais de 80% dos educandos desconheciam a história da sua comunidade (MARIANA, 2015b, p. 1). Assim, definiu-se que as práticas para a educação patrimonial deveriam ser norteadas pelas práticas sociais que fazem parte da cultura local, incentivando os educandos a refletirem sobre sua participação no bairro, na comunidade, a fim de que eles se reconhecessem e se identificassem nas experiências e, conseqüentemente, se apropriassem dos seus bens culturais. Tal diretriz vai ao encontro do que propõe a extensão da jornada escolar na perspectiva da educação integral, sugerindo uma ampliação do espectro de atuação da escola, o qual pode ser definido como:

novas dimensões de formação na perspectiva de uma educação integral que contemple não apenas os saberes escolares clássicos, mas também, diferentes manifestações artísticas, culturais, esportivas, intelectuais, ligadas à comunidade ou capazes de enriquecê-la (BRASIL. MEC//SECAD, 2010, p. 114).

Para tanto, a SME propôs aos monitores que naquele ano desenvolvessem os seus planos de trabalho a partir do tema “Conhecendo a comunidade”, o mesmo tema também foi objeto de trabalho nos anos de 2015 e 2016. Já para os anos de 2017 e 2018 o tema norteador sugerido seria “Intercâmbio cultural entre as comunidades”, todavia, como mencionado anteriormente, em 2017 houve a interrupção da política pública de tempo integral.

A proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” também cuidou do alcance das oficinas de educação patrimonial e ambiental, incluindo o trabalho interdisciplinar e a comunidade escolar nas diretrizes para o projeto Conhecendo a comunidade:

[...] faz-se necessário **um trabalho sistemático e interdisciplinar nas escolas de forma a envolver toda a comunidade escolar** (grifo do autor).
Esse projeto permitirá a toda comunidade escolar e família ampliarem a visão referente a sua comunidade.
Portanto, cada escola deverá elaborar seu projeto com base em estudos e pesquisas procurando envolver todas as oficinas do programa de Educação em Tempo Integral (MARIANA, 2015b, p. 1).

Neste contexto, é oportuno conceituar o termo: comunidade escolar. Segundo Beatriz Teixeira (2010, p. 1) a expressão, de modo geral, “refere-se aos segmentos que

participam de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola”, agrupando professores, funcionários, pais e alunos. Isto posto, percebe-se o propósito da SME em compartilhar o projeto educativo com todos aqueles que se relacionavam no interior da escola e desta com seu meio social, promovendo, ainda, o engajamento da oficina de educação patrimonial às demais oficinas do tempo integral. Para o alcance desse objetivo, a metodologia do “O meu, o seu e o nosso” recomendava que as escolas, após pesquisa, elegessem algum bem, manifestação ou prática cultural local que representasse ou estivesse associado à história da comunidade e essa escolha orientaria a elaboração dos planos de trabalho das oficinas temáticas, planos estes que posteriormente seriam sistematizados em formato de projeto unificado da escola a ser remetido à SME no primeiro quadrimestre do ano letivo. Além disso, a proposta pedagógica apresentava sugestões de atividades para o trabalho nas oficinas temáticas:

Sugestões de Atividades:

Artesanato – criação e construção de brinquedos, maquetes, confecção de jogos, etc.

Teatro e Dança – danças típicas da região, criação de personagens, construção de cenas envolvendo personagens da comunidade, causos, contos, etc.

Música – criações de canções, ritmos, objetos sonoros da comunidade, etc.

Estudos Orientados, Educação Patrimonial e Informática – pesquisas, registros, etc.

Esporte e Lazer – brincadeiras, gincanas, etc. (MARIANA, 2015b, p. 2).

Apesar das sugestões, ressalta-se que os monitores eram dotados de autonomia para a elaboração dos seus planos de trabalho e condução das oficinas. No caso das oficinas de educação patrimonial e ambiental, a secretária municipal de educação, após definir as diretrizes e objetivos, buscava apenas acompanhar o processo de elaboração dos trabalhos e incentivar o compartilhamento de informações e experiências entre os monitores, conforme atesta o monitor de educação patrimonial Felipe Santiago¹⁵:

O desenvolvimento do plano era bem aberto, a secretaria deixava isso de modo bem participativo. No início de cada ano, reuniam-se os monitores e aí se definia todo o plano, desde o objetivo à metodologia. Eram planos bem gerais, porque a maioria das escolas de Mariana está em distritos né?! Então um pouco de realidades diversas. A gente fazia um plano, planos bem gerais para que pudessem se encaixar a realidade de cada comunidade e que cada monitor pudesse escolher e desenvolver o seu trabalho durante o ano. Fica difícil até traçar uma característica, mais eram planos que tentavam, de modo geral, respeitar a faixa etária dos alunos, o diálogo deles com a escola e com a comunidade [...]. A construção era realmente coletiva, então, nós tínhamos uma reunião bem no começo do ano, quando se iniciavam as atividades e ali

¹⁵ Entrevista concedida a Luciana Paula Bonfim registrada em áudio com gravador digital. Belo Horizonte, 28 de novembro de 2018.

se definia o plano anual [...] e nós fazíamos reuniões de dois em dois meses, porque como os horários eram bem diferentes (monitores), então, era difícil todo mundo se encontrar no mesmo dia e no mesmo horário, era até difícil de marcar uma data, mas dentro de um cronograma era uma reunião de dois em dois meses, onde a gente discutia como estavam sendo levados os programas, se um monitor poderia sugerir a outro, havia um diálogo entre os monitores e que de certa forma refletia assim nos trabalhos da escola.

Para que os resultados da execução desses planos de trabalho pudessem ser acompanhados pela SME, havia a exigência de que ao término do ano letivo os monitores apresentassem um produto final resultante das atividades desenvolvidas que, de acordo com a descrição do monitor Felipe Santiago (2018), poderia ser um portfólio, um vídeo, um pequeno documentário, uma apresentação teatral ou mesmo uma apresentação oral. Durante os anos em que prevaleceu a política de tempo integral, a Secretaria Municipal de Educação também buscou investir na capacitação dos monitores de educação patrimonial e ambiental, algumas vezes, com a participação da Secretaria Municipal de Cultura, como, por exemplo, a capacitação ocorrida em julho de 2016, com objetivo de revisar conceitos concernentes à temática (MARIANA, 2016b).

Não há dúvidas que a educação patrimonial possa se utilizar de diversas metodologias, no entanto, prevalece a demanda dos educadores por orientações de como conciliar suas práticas educativas à temática do patrimônio cultural. Iniciativas como a capacitação dos monitores de EP e a promoção de encontros regulares entre eles são fundamentais neste campo, visto que proporcionam um espaço para a construção coletiva do saber. Contudo, quando se trabalha com projetos interdisciplinares, como o proposto pelo “O meu, o seu e o nosso”, torna-se necessário ir além da perspectiva de agente multiplicador e incluir possibilidades que envolvam todo o corpo docente nessas ações que garantirão suporte e meios para a efetivação das diretrizes. Sob esse aspecto, Felipe Oliveira relata sua experiência:

Na escola do Morro Santana, local onde trabalho, percebi logo de início, a dificuldade dos colegas em compreender a temática proposta, de ensino da história local. A limitação do entendimento daquilo que nos foi proposto pode ser explicado pela natureza do próprio programa. O Tempo Integral é composto das seguintes oficinas: Estudos Orientados, Educação Patrimonial, Informática, Teatro & dança, Música, Esporte & Lazer e Artesanato, sendo que apenas nas duas primeiras, exige-se formação em licenciatura, as demais pede-se apenas experiência prática na função pleiteada. Assim, o primeiro desafio que se apresenta é o diálogo entre os colegas de ofício, uma vez que falta para a maioria deles uma compreensão mais refinada no que se refere ao ensino por projeto [...]. Com o objetivo de elaborar em conjunto a proposta do projeto acerca da história da comunidade Morro Santana, a coordenação

do Tempo Integral da escola disponibilizou a equipe de professores, três dias letivos para o debate e a escrita do projeto. Percebendo a pouca produtividade dos trabalhos, acabei colocando-me a disposição de elaborar uma proposta e apresentá-las aos colegas. (2015, p.2-3).¹⁶

Outro desafio a ser superado diz respeito à fragmentação do conhecimento escolar. Um projeto educativo integrado, com diretrizes expressas propondo o envolvimento de toda a comunidade escolar, deve prezar pela conjugação curricular, evitando a dicotomia das atividades em regulares e extracurriculares. Na implantação de projetos educativos de tempo integral, não há modelos prontos e exclusivos, entretanto:

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. (BRASIL. MEC/SECAD, 2009, p. 36).

Essa ausência de confluência entre o ensino regular e o contraturno é apontada por Felipe Oliveira, referindo-se ao período em que exerceu a função de monitor, de 2013 a 2015:

Para não estendermos demasiadamente o relato sobre os problemas do programa Tempo Integral [...] salientamos a ausência de diálogo entre o ensino regular e o Tempo Integral. A coordenação pedagógica da escola não acompanha o desenvolvimento das atividades do programa. Além disso, o próprio dispõe de apenas um profissional no setor pedagógico, que [...] acaba acumulando mais de uma função, ora exerce a autoridade da diretora, ora de secretaria, deixando de lado a questão pedagógica (2015, p.3).

Felipe Santiago¹⁷, monitor entre os anos de 2014 e 2015, complementa:

Então, existia um pouco disso, reflexo também de um não diálogo, muitas vezes, com o regular, porque não existia um espaço, não houve reuniões gerais entre monitores do programa e escola regular, em algumas escolas sim, dependia muito do caráter da direção. Existiam direções e coordenações pedagógicas que faziam reuniões e exigiam a presença do integral né?! Era muito complicado essa relação porque as diretoras exigiam, algumas cobravam, só que existiam monitores também que não queriam estar nesse lugar, não queriam participar de reuniões e reclamavam até que não recebiam

¹⁶ Não somos descendentes de escravos - breve estudo sobre a relação entre memórias, identidades e racismo a partir do projeto pedagógico conhecendo a comunidade, desenvolvido na E.M. Morro Santana, 2015 (comunicação oral).

¹⁷ Entrevista concedida a Luciana Paula Bonfim, registrada em áudio com gravador digital. Belo Horizonte, 28 de novembro de 2018.

para isso, porque serviam também de um papel pedagógico que eles não tinham. Existia esse intercâmbio que era um pouquinho conflituoso, mas nas escolas em que eu trabalhei e eu posso falar da minha experiência, nós não tínhamos um contato direto com as professoras do ensino regular não [...] havia um calendário escolar que muitas vezes o regular não conseguia suprir, como o dia das mães, dia da família, quadrilha e aí como o regular, de certa forma, não cobria isso por causa das suas obrigações curriculares, o integral passou a ser visto como o espaço de recriar esses calendários da escola, que foi até um dos motivos pelo qual eu muitas vezes entrei em conflito com alguns diretores, porque a gente estava desenvolvendo um programa que tinha que ter um caminho para dar um resultado e aí a direção da escola e a coordenação pedagógica vinha com o calendário do regular e a gente tinha que abrir mão, porque tinha que atender ao regular e isso era muito complicado né?! Ou a gente virava um suporte para o regular ou a gente desenvolvia o programa que nós estávamos propondo desde o começo.

Sob essa ótica, percebe-se que na prática, muitas vezes, ocorre uma dualidade estrutural no projeto pedagógico de ensino em tempo integral. De acordo com os relatos dos monitores da oficina de educação patrimonial e ambiental, observa-se que, apesar da proximidade física, a comunicação entre eles e os professores do ensino regular era limitada, comprometendo, assim, o propósito da educação integral e dificultando a implementação de diretrizes que envolvam toda a comunidade escolar. Segundo Figuerêdo e Ribeiro:

Construir uma política pública de educação em tempo integral exige que seus idealizadores busquem compreender os significados atribuídos pelos professores à sua formulação e estratégias de implantação, tendo em vista que estes, em parceria com outros atores escolares, são os agentes diários capazes de efetivar ou negligenciar a real necessidade de tal política (2013, p. 61).

Nessa direção, cabe à equipe gestora assegurar que todos os agentes educacionais estejam comprometidos com projeto político pedagógico e tenham clareza do que é e como acontece a educação integral, a partir das diretrizes oferecidas por ela. A consolidação de políticas públicas de ensino em tempo integral exige transformações diretas na prática docente para as quais, nem sempre, os professores já possuem sensibilidades, habilidades e conhecimentos ou participaram de experiências de formação que os tenha tornado capacitados de forma a colaborar com a efetivação do projeto. Para isso, uma questão também necessita ser considerada: a contratação temporária de monitores para o programa pode dificultar a execução de propostas pedagógicas e a continuidade da política.

Já se sabe que as expressões educação integral e educação em tempo integral se diferem, no entanto, o tempo integral pode ser compreendido como o caminho que conduz a uma formação integral do educando. Assim, em todas as propostas políticas

para o ensino em tempo integral há desafios e cuidados que devem ser considerados durante a sua elaboração e implementação, muitas vezes, exigindo adequações e novos arranjos. Contudo, verificou-se que o Programa de Educação em Tempo Integral – Mariana Cidade Escola se apresenta como uma proposta emancipatória, dentro de uma perspectiva de educação integral, indo além dos saberes clássicos para perseguir uma formação cultural, artística e social dos educandos.

Partindo da descrição e compreensão da proposta pedagógica da SME de Mariana, busca-se, agora, investigar quais saberes e práticas culturais estão sendo incorporados pela escola e como esses têm contribuído para a construção do conhecimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento dos educandos. Assim, o próximo capítulo se destina à análise de uma proposta concreta empreendida em uma escola de tempo integral do município de Mariana.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS E PARTILHADOS

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico com o que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das pessoas de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia (BRANDÃO, 1996, p. 51 apud IPHAN, 214, p. 21).

A educação patrimonial idealizada no campo das políticas públicas educacionais superou a ideia de ações centradas em acervos e edificações, previstas em cartilhas, para abranger espaços territoriais, articulando os diferentes saberes locais. Nessa direção, a partir da proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso”, diversas ações tencionando o sentimento de pertencimento dos indivíduos e o respeito às diversidades culturais foram empreendidas nas escolas de tempo integral do município de Mariana. Entre essas ações, destaca-se o projeto “Hoje tem reza e batucada. Hoje tem congada” que buscou promover um exercício de reflexão sobre a memória dos congadeiros da comunidade da Barroca, subdistrito de Mariana, e ao mesmo tempo o fortalecimento e afirmação das identidades coletivas e individuais dos educandos.

Assim, neste último capítulo analisaremos a prática da educação patrimonial, fundamentada nas diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana, tendo como base o projeto desenvolvido na comunidade da Barroca. Essa análise buscou, sobretudo, identificar quais os significados foram construídos e partilhados ou não pelos atores envolvidos na implementação das práticas educativas pelo patrimônio cultural. A escolha do projeto tem como justificativa a valorização de uma referência cultural remanescente do legado dos povos africanos em um município que é afamado por seu conjunto arquitetônico e urbanístico, composto por opulentos templos inspirados nas diversas correntes estilísticas da Europa. Cumpre reavivar, que essa suntuosa arquitetura colonial, que garantiu à cidade o título de Monumento Nacional, somente fora concebida em virtude da larga utilização da mão de obra escrava. A memória dos congadeiros é também memória dos tempos de cativo e celebração do sonho de liberdade. Para Souza (2012) “relembrar as trajetórias vividas pelos seus antepassados é trazer pela via da memória, a história coletiva de um povo que compõe identidade e resistência ainda nos dias de hoje”.

Para a construção do capítulo, contamos com as narrativas do, já apresentado, monitor Felipe Santiago, que no ano de 2014 assumiu a condução das oficinas de educação patrimonial e ambiental na escola de tempo integral da comunidade da Barroca. Ademais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, roteiro disponível no anexo B, com duas educadoras que acompanharam o projeto e contribuíram para a sua execução, aqui denominadas como educadora A e educadora B. Ressalta-se que a educadora B, além de compor o quadro de docentes do ensino regular da Escola de Barroca, naquele ano também atuou como monitora em uma das oficinas do tempo integral. Durante a visita à escola, em novembro de 2018, fomos surpreendidos pela visita do Sr. Sebastião, mestre congadeiro da comunidade, que a pedido da atual diretora, Débora de Freitas, prontamente compareceu para dialogar conosco, levando consigo suas vestimentas do Congado. Todas as entrevistas foram registradas em áudio, por meio de gravador digital, e diário de campo.

Ressaltamos, ainda, que diversos estudos demonstram que a educação patrimonial é um tema aberto a reflexões e novas construções. Dessa maneira, a ação descrita neste capítulo não tem a pretensão de ser apontada como um modelo a ser seguido, tendo em vista que a educação patrimonial pode se valer de diferentes metodologias e objetivos, em contextos distintos e realidades múltiplas.

3.1 Hoje tem reza e batucada. Hoje tem congada

O patrimônio cultural é reflexo da sociedade que o produz, conseqüentemente as práticas da educação patrimonial são alimentadas pelas práticas sociais presentes em uma determinada cultura e que se manifestam em determinadas localidades. Como aludido anteriormente, o conceito de identidade está fortemente vinculado a um sistema de representações e esse, por sua vez, implica no sentimento de pertencimento, assim, a educação patrimonial deve ser percebida como aquela que ocorre nos espaços de vida, propiciando a integração dos sujeitos com o seu ambiente social e cultural. Diante disso, torna-se necessário compreender a associação entre a escola e a comunidade local em projetos onde a educação patrimonial encontra-se inserida em uma política pública educacional. Assim, recorre-se ao conceito de território educativo, intentando a promoção de experiências educacionais além dos limites físicos da escola.

Os diversos espaços da cidade podem ser compreendidos como territórios educativos, lembrando que na definição de Halbwachs (2006) o lugar funciona como um suporte da

memória e a materialidade sempre estará entrelaçada à imaterialidade. De acordo com Jaqueline Moll (2009), os territórios educativos compreendem os espaços urbanos e rurais, onde as práticas escolares se associam às práticas sociais e culturais. Para a autora:

[...] a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p. 15).

Segundo Florêncio (2012), na perspectiva da formação global dos educandos, ou seja, na educação integral se considera como territórios educativos, o bairro, a cidade, a roça, o quilombo, o assentamento rural, a aldeia, em suma, o lugar da vida comunitária. Nessa direção, Singer (2013) assinala que em um território educativo estão garantidas as condições para uma formação de cidadãos autônomos, com a ampliação de sua vertente sociocultural e fortalecimento da sua capacidade associativa e de participação ativa na sociedade. Conforme a autora, um cidadão pleno de direitos e participante ativo nas decisões que afetam sua comunidade constitui-se como base para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a educação patrimonial em contexto escolar norteia-se em direção ao reconhecimento das memórias coletivas e de suas conexões com as memórias individuais dos educandos, estimulando, assim, o sentimento de pertencimento desses junto ao território no qual estão inseridos. Importante destacar que não se trata de uma mera divagação pelo espaço ou busca por curiosidades no local enquanto território educativo, mas sim de uma oportunidade de proporcionar aos sujeitos a apropriação do espaço, na condição de participantes do processo de significação e ressignificação da cultura local.

Em Mariana, na comunidade de Santo Antônio da Barroca ou Barroca, como é conhecida, o Congado de Nossa Senhora do Rosário se faz presente desde 1942 (MARIANA, 2007), sendo transmitido de geração em geração. No entanto, recentemente, a relação de integração das crianças e jovens da comunidade com essa manifestação cultural se apresentou de forma desconecta do que se compreende como sujeito participante. Em 2014, o monitor Felipe Santiago assumiu a condução das oficinas de educação patrimonial e ambiental na escola municipal da Barroca e logo

observou que os educandos demonstravam uma valorização de caráter afetivo com o Congado, porém, como meros expectadores. Segundo Santiago:¹⁸

[...] eles reconheciam o Congado, porque o Congado fazia parte da comunidade de uma forma muito intensa, pais, avós, relação familiar, e porque a escola, isso me surpreendeu um pouco, já fazia festas, aliás, nas suas festas a escola sempre chamava o Congado, porque no distrito né, você deve saber, tudo acontece em volta da igreja ou em volta da escola. Então, o Congado estava presente na vida dos alunos e uma coisa que eu comecei a perceber é que o Congado era forte, eles reconheciam o Congado, mas eles não participavam e aí antes mesmo de começar o projeto eu conheci um senhor lá da comunidade [...] e ele falava comigo assim: “Ah professor, ajude esses meninos a entrar, a ter vontade de participar do Congado” e eu comecei a pensar nisso, porque é essa a relação que a gente vê dos meninos com esses bens patrimoniais, eles reconhecem que são importantes, mas eles não se reconhecem neles e eles não querem participar, eles acham antigo, acham engraçado, eles não se veem dentro desse grupo: “ah o meu tio faz parte, o meu avô, meu pai, minha mãe, eu acho legal, mas eu não participo”.

Barroca, subdistrito de Cachoeira do Brumado, localizada a 32 quilômetros do centro de Mariana, é a guardiã do folguedo fundamentado na figura de Chico Rei¹⁹ (MARIANA, 2007). De acordo com o antropólogo Rubens Alves da Silva (2012), o personagem de Chico Rei, cujo nome de batismo ora é relatado como Francisco Natividade, ora como Francisco Lisboa da Anunciação ou mesmo como Francisco Lázaro, é descrito como um rei tribal do Congo que foi trazido para o Brasil como escravo e levado para o trabalho forçado nas lavras de ouro da antiga Vila Rica, na Capitania das Minas Gerais, e com o seu esforço braçal conseguiu comprar a sua liberdade e a de tantos outros cativos, entre elas a de seu filho. Narrativas dão conta que antes da chegada de Chico Rei ao Brasil fora encontrada, em terras africanas, uma imagem de Nossa Senhora do Rosário dentro de uma gruta. Essa imagem foi levada a uma igreja por um grupo de pessoas da região, porém, misteriosamente reapareceu na gruta, fato que se repetiu reiteradamente. Chico Rei, então, apresentou-lhe cantos, danças e embaixadas, assim, a imagem inexplicavelmente retornou à igreja, sem nunca mais ausentar-se (MARIANA, 2007).

Rosângela Oliveira (2012) complementa que de acordo com a memória dos congadeiros dos mais diversos grupos de Minas Gerais, Chico Rei, ainda escravizado, conseguiu

¹⁸ Entrevista concedida a Luciana Paula Bonfim registrada em áudio com gravador digital. Belo Horizonte, 28 de novembro de 2018.

¹⁹ Estudiosos das manifestações dos rituais de Reinado em Minas Gerais dividem opiniões a respeito da existência do ex-escravo africano Chico Rei. Alguns argumentam que é difícil afirmar se o personagem existiu, uma vez que isso ainda depende de um trabalho historiográfico aprofundado. Outros defendem a posição de que Chico Rei não passa de uma lenda, cujo registro escrito é fruto da imaginação e criatividade livre, embora inspirados em narrativas orais de pessoas antigas. Outros não colocam em dúvida a existência do africano na antiga Vila Rica. (SILVA, 2012).

comprar sua alforria por meio da exploração de uma mina já desativada, onde encontrou ouro e enriqueceu. Dessa maneira, em 1747, o rei, grande devoto de Nossa Senhora do Rosário, organizou a primeira festa, com um riquíssimo cortejo e mesa farta, em homenagem à Santa que o ajudou a concretizar o sonho de liberdade. Essa forma de agradecimento, posteriormente, se perpetuou entre os escravos libertos e acompanha até hoje os seus descendentes. À vista disso, em Minas Gerais o Congado passou a ser uma das mais fortes expressões das manifestações culturais e religiosas dos negros, vinculado à fé em Nossa Senhora do Rosário e a outros santos do panteão católico, como agradecimento aos auxílios recebidos por seus antepassados durante o período de escravidão (OLIVEIRA, 2012).

Importante salientar que a inserção da cultura afro na sociedade brasileira sempre esteve marcada por mecanismos de controle e conflitos. O Congado, com seus ritos, símbolos e ritmos, preserva a história de um povo que por décadas foi proibido de manifestar sua dimensão religiosa, que nasceu e cresceu à sombra da Igreja Católica, em uma interação dos elementos devocionais do catolicismo com elementos da religião e costumes africanos (SANTOS, 2011). Assim sendo, a permanência, na atualidade, dessa manifestação cultural e religiosa somente foi possível dada à resistência de seus integrantes.

No século XIX, por exemplo, com a transformação da antiga Colônia portuguesa em Estado Imperial, novos padrões de civilidade nortearam a sociedade, deste modo, o Congado e outros festejos populares passaram a ser vistos como destoantes desses novos padrões (OLIVEIRA, 2011). Nessa prossecução, o controle e as proibições pelo Estado e pela Igreja Católica variaram no decorrer do tempo e em consonância com diferentes conjunturas. Assim como, no século XX, em um empreendimento de purificação dos conteúdos da fé que buscou eliminar as contribuições estranhas ao catolicismo romano, por meio de um maior controle das ideias e práticas religiosas vigentes (OLIVEIRA, 2011), a proibição dos festejos da Irmandade do Rosário estendeu-se por todo o território das Minas Gerais e quem desobedecesse às orientações dos bispos da Província mineira, impulsionados pelo processo de Restauração da Igreja Católica do Papa Pio XI, poderia incorrer em pena de excomunhão (SANTOS, 2011).

Todos esses movimentos de silenciamento do Congado e de outras práticas culturais e/ou religiosas podem ser interpretados como uma tentativa de homogeneização cultural

para qual Hall (2015) observa três possíveis consequências no que se refere às identidades culturais: a desintegração das identidades como resultado de homogeneização; o declínio das identidades, com o surgimento de outras novas identidades híbridas; o reforço de algumas identidades como forma de resistência. Sob a ótica dessa última consequência, percebe-se que o Congado vem, ao longo dos tempos, resistindo na memória coletiva de grupos, o que lhe garante uma identidade e uma afirmação do seu espaço na sociedade.

Segundo a ficha de inventário do Congado de Nossa Senhora do Rosário de Barroca, enquanto bem cultural (MARIANA, 2007), a manifestação afro-religiosa da comunidade procede do Congado de Piranga, também município de Minas Gerais. De acordo com o relato, registrado pela Secretaria Municipal de Cultura de Mariana, do falecido Sr. Antônio de Paiva, mestre congadeiro, conhecido como Sr. Carbonato, em derivação a alcunha Bicarbonato dada a sua cor clara, foi sua avó, Dona Paula da Cruz, quem levou o Congado para a comunidade da Barroca. Desde 1904, Dona Paula ocupava o cargo de rainha no Congado de Piranga e em 1940 mudou-se com toda a família para o subdistrito da Barroca. Inicialmente formado por Dona Paula, seu marido e os seus onze filhos, o Congado da Barroca logrou a afeição de outros membros da comunidade, sendo, de fato, instituído no ano de 1942. Importante salientar que a comunidade da Barroca é constituída, predominantemente, por descendentes de escravos (MARIANA, 2007), sendo considerada como quilombo conceitual, ou seja, apesar da ausência de reconhecimento pela Fundação Cultural dos Palmares, caracteriza-se como uma comunidade que carrega a reprodução material, cultural, simbólica e religiosa de uma herança cultural (RACISMO AMBIENTAL, 2015). Atualmente, o festejo tem início no mês de maio, aos sábados e domingos, seguindo até 13 de junho, quando se comemora o dia de Santo Antônio, padroeiro do subdistrito da Barroca.

O Congado na região já foi objeto de documentário cinematográfico²⁰, sendo visível a sua representatividade na identidade constitutiva da pequena comunidade, por consequência, abarcando todos os seus espaços de socialização, incluindo-se a escola. No subdistrito rural, cujo percurso até o centro de Mariana compreende um significativo trecho de estrada de terra, encontra-se apenas uma escola, a Escola Municipal Dante

²⁰ Programa Triângulo das Gerais, 2014, episódio 19, quarta temporada.

Luiz dos Santos, responsável pela formação pré-escolar e fundamental das crianças e adolescentes da comunidade. A Escola de Barroca, como é popularmente denominada, sempre se associou e se articulou à manifestação religiosa-cultural local, reverenciando as suas práticas. De acordo com a educadora A:²¹

[...] em 2011 quando eu cheguei aqui, se você pegasse quase todos os alunos participavam (Congado), tanto que se você tinha uma festa aqui, você tinha que olhar que dia o Congado se apresentaria em outro lugar, porque do contrário a gente nem tinha aluno, ia todo mundo. De 2011 para cá, caiu muito o número, o pessoal não está ingressando no Congado mais não [...] para você ter ideia, teve uma formatura nossa, se não me engano em 2012, que o Congado se apresentou, a gente tinha essa ligação muito grande. Para você ver na festa junina deste ano eles vieram (2018). A escola sempre buscou trazer essa parceria com o senhor Sebastião (atual mestre congadeiro), amanhã mesmo, a gente vai fazer a comemoração de 10 anos desse prédio aqui e um dos convidados é o senhor Sebastião, tanta relação que tem o Congado com a escola.

Ao reconhecer as práticas culturais que permeiam a comunidade, levando-as para a sala de aula, a escola legitima tais práticas por meio de sua valorização. Por exemplo, quando um pescador é chamado à sala de aula para ensinar como se faz uma rede de pesca, esse pescador se sente valorizado, sente que o saber que ele possui é tão importante quanto o do professor. De igual modo, a comunidade se sente valorizada, pois percebe que a sua prática social e/ou cultural é reconhecida pela escola, que muitas vezes é encarada como a única detentora do conhecimento (SANTOS, 2007). Todavia, observa-se que a integração da manifestação cultural à escola, tal como, o seu reconhecimento e a significação do Congado por parte dos educandos não asseguram o sentimento de pertencimento e a garantia de repasse do bem cultural às gerações futuras. Por essa razão, políticas públicas educacionais de estímulo às ações culturais são de extrema importância.

Assim, em 2014, por meio das oficinas de tempo integral, que abrange os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental na Escola de Barroca, ações de fortalecimento e reflexão acerca do sentimento de pertencimento à comunidade foram empreendidas a partir da proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso”, que naquele ano tinha como temática o projeto “conhecendo a comunidade”. De acordo com Felipe Santiago:

No começo de 2014 quando eu fui trabalhar na escola e eu fui meio aleatório, por questões de horário mesmo, eram os horários que se encaixavam na minha grade, mas desde o começo eu já sabia que lá tinha o Congado [...] o

²¹ Entrevista concedida a Luciana Paula Bonfim registrada em áudio com gravador digital. Belo Horizonte, 23 de novembro de 2018.

tema da congada sempre me interessou muito, porque eu trabalhava com religiosidade e manifestações religiosas dentro do meu programa de graduação e mestrado. Já eu fui trabalhar na escola, então, eu ia construindo isso com os alunos, tentei de todas as formas não impor isso a eles, mas eu via que eles reconheciam o Congado [...] Nós fizemos assim: nós perguntamos para eles, identificando com eles o que eles achavam do Congado, a partir disso porque que eles não gostavam? Porque eles não se identificavam?

Para que uma tradição seja significada e ressignificada ela necessita do uso da memória, que será partilhada por diferentes gerações ou grupo sociais. Assim sendo, a transmissão de uma tradição e dos elementos que compõem a sua memória ocorrerá a partir das vivências experienciadas pelos atores nela envolvidos ou pelas “vivências por tabela”. Pollak esclarece bem essa situação quando discorre sobre os elementos constitutivos da memória e de sua transmissão, acrescentando a memória quase que herdada:

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se fomos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201).

Nessa perspectiva, Santiago buscou auxiliar a construção e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos educandos na comunidade da Barroca, mediante atividades de sensibilização e compartilhamento de histórias, memórias, saberes e emoções contadas e experienciadas:

Então nós levamos várias músicas, instrumentos na escola já tinham alguns, eu achava que a música interessaria eles [...] o ritmo, levamos algumas canções. E nesse tempo a gente começou a trazer gente da comunidade, nós pedíamos para eles contarem histórias ligadas ao Congado, histórias da comunidade, histórias que de certa forma seduzissem os meninos né? A gente fez um café, umas ou duas vezes, um café com um senhor, que era avô de um aluno (Sr. Sebastião, mestre congadeiro) e eu comecei a perceber que o processo ia ser bem interessante.

Partindo do contexto sociocultural, como essas memórias partilhadas poderiam ser utilizadas como chaves para o trabalho com os conceitos de pertencimento, identidade e patrimônio, igualmente para o trabalho de sensibilização das crianças à preservação do

Congado, por meio do seu envolvimento pessoal e grupo de pares da escola? Felipe Santiago esclarece:

Aí eu comecei a pensar, como que eu posso fazer com que os alunos, nesse pequeno tempo que eu tenho com eles, se aproximem dessa manifestação, desse grupo. E assim começou a ideia do projeto, foi justamente disso, de aproxima-los, não de mostrar, conceituar, mas o objetivo principal é que eles entrassem ali, aí eu pensei: poxa, vamos fazer um Congado mirim! Que aí eles vão participar e eles vão ter vontade de participar do Congado dos adultos, porque nessa fase eles sempre querem parecer adultos, eles não querem parecer crianças de forma alguma. Essa foi a ideia, eles vão criar a partir deles a referência todinha, só que nós vamos remontar todo o Congado, tentar remontar toda a sua simbologia, a sua estrutura, a sua hierarquia através deles e eles vão criar isso. E assim começou o projeto.

Sobre a prática docente com alunos de idades diversas, muitas vezes de turmas multisseriadas, Santiago relata, de modo geral, a sua experiência na função de monitor das oficinas de EP no município de Mariana e como se deu a construção coletiva de uma metodologia experimental:

[...] nós entramos para trabalhar o conceito de patrimônio no sentido mais tradicional mesmo, de um local, seja ele material ou não, mas que trouxesse pertencimento aos alunos. Só que nós fomos perceber e aprender também que esse conceito de patrimônio, relação passado e presente, é muito abstrato. É muito presente, mas ao mesmo tempo muito subjetivo, então, a gente teve certas dificuldades para trabalhar isso com os alunos em uma faixa etária em que a materialidade é muito importante. Nós fomos vendo que era preciso diferenciar as oficinas para cada faixa etária, isso eu presenciei um pouco dentro do programa, então a gente começou a perceber e a criar certas metodologias. A gente dividiu em dois ciclos, o primeiro ciclo que seria do primeiro ao terceiro ano, nós trabalhávamos mais com jogos, era bem lúdico mesmo, nós criávamos jogos com os alunos, músicas, a gente procurava fazer um trabalho mais de música regional [...] também havia monitores que gostavam mais de música e tocavam instrumentos, então, eles tinham mais afinidade com música. Eu tinha um monitor que gostava muito de fotografia e ele conseguia fazer um trabalho de fotografia com os alunos, outro ia mais para o campo da maquete, da construção artesanal, colagens [...] nós criamos os jogos, jogos que eles reconstruíssem o próprio espaço, eram jogos de tabuleiro mesmo. A gente pegava folhas grandes, cartolinas e afins e reconstruía o próprio espaço e desses jogos eles poderiam reconstruir o que eles achassem importante na própria comunidade, geralmente aparecia igreja, escola, a casa de alguém mais velho. Eles sempre remetiam a essa questão da materialidade, mas aí a gente ia fazendo jogos de tabuleiro, adaptando jogos de dama, jogo de cartas, eu lembro que nós já chegamos a fazer jogos de cartas com personagens da comunidade Então, a relação deles conhecerem, começarem a se reconhecer como pessoas que habitam o espaço e que tem relação com esse espaço [...] a gente buscava fazer trabalhos bem interativos, onde os alunos pudessem construir com os seus próprios materiais, a gente usou muito material reciclável, até mesmo porque a gente não tinha muito recurso [...] Então, nós já trabalhávamos aí um conteúdo mais próximo do que seria educação patrimonial, como músicas, histórias, lendas e já nos anos finais, a gente trabalhava essa questão do conceito mesmo de patrimônio, de pertencimento e de locais de patrimônio, tanto materiais, quanto imateriais. Então essa parte mais conceitual e de ação sobre os bens materiais ficavam mais para os anos finais, também devido à idade dos meninos. Então seriam

os alunos do quarto ao quinto ano, alunos na faixa etária dos nove aos onze anos.

Baseando-se nessa experiência, o monitor conduziu as atividades de educação patrimonial e ambiental na Escola de Barroca, tendo como base uma metodologia lúdica e criativa, respeitando a fase de desenvolvimento na qual os educandos se encontravam. Importante observar que uma proposta de educação patrimonial centrada em ações educativas integradoras e transformadoras requer o comprometimento de todos os agentes da educação. Ainda, a proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” já estabelecia o trabalho interdisciplinar como uma diretriz, dentro da perspectiva da própria concepção de educação integral. Deste modo, o desenvolvimento da oficina de educação patrimonial e ambiental na Escola de Barroca, no ano de 2014, pautou-se na transversalidade, envolvendo todas as demais oficinas. De acordo com a educadora B:²² “Toda a construção foi coletiva. O Felipe nos perguntou primeiro se a gente podia fazer parte junto com ele, que era um projeto para todo mundo, se a gente concordava e hora nenhuma os monitores tiveram resistência, aí a gente foi distribuindo as atribuições”.

Segundo Felipe Santiago:

[...] nós começamos esse projeto partindo da opinião dos alunos, percebemos esse distanciamento, tentamos identificar de modo geral porque eles não se reconheciam naquilo e se eles realmente reconheciam a congada como um valor da comunidade, então, chegamos à conclusão que eles reconheciam, mas não se identificavam e aí buscamos fazer com que eles se identificassem através do modo deles [...] Primeiramente, como eu falei, em conjunto com o professor de música, depois veio a dança, a professora começou a trabalhar com eles um pouquinho dessa questão da expressão corporal, dos movimentos, ela estudou. Então a gente trouxe todo o processo de envolvimento. Porque aquele envolvimento tradicional que faz parte da manifestação, do avô ensinar, da avó ensinar, isso eles já tinham, mas eles não estavam se envolvendo [...] A professora de dança e teatro foi quem nos ajudou a montar toda a dinâmica da apresentação, a professora de artesanato foi quem elaborou com os meninos, nas suas oficinas, a construção do vestuário, das indumentárias, das bandeiras, os ornamentos dos atabaques [...] Dentro da sua proposta, a professora de estudos orientados levou a temática para trabalhar com os meninos. O projeto só aconteceu porque o grupo do tempo integral da Barroca trabalhou em conjunto, isso foi fato! A iniciativa foi da educação patrimonial, mas aí todos os monitores trabalharam no projeto, cada um do seu modo.

A interdisciplinaridade em projetos de educação patrimonial tende a contribuir para o sucesso da efetivação de propostas pedagógicas, uma vez que as questões sociais e culturais perpassam por toda a integralidade dos sujeitos, ademais essas ações não estão restritas a uma determinada disciplina.

²² Entrevista concedida a Luciana Paula Bonfim registrada em áudio com gravador digital. Belo Horizonte, 23 de novembro de 2018.

As atividades, orientadas pela temática “conhecendo a comunidade”, tiveram início na Escola de Barroca em março de 2014, dois meses depois a SME de Mariana apresentou à escola o edital da VI Mostra Intermunicipal de Preservação Patrimonial, promovida pelo Programa de Educação Patrimonial do Trem da Vale²³, que naquele ano tinha como tema “Comunidades atuantes: patrimônios revelados”. A Escola de Barroca, então, envidou esforços para que o projeto do Congado mirim pudesse disputar à premiação, na categoria instituições escolares. A possibilidade de levar o Congado para uma mostra em outro município representou para o projeto um impulso, a partir do momento que os educandos puderam sentir o valor de suas práticas e de sua cultura.

Então, a partir de maio nós já começamos a trabalhar com a formação da congada mirim da Barroca, aí já formamos o grupo. Nós escolhemos alguns alunos para um grupo mais fixo que ajudaria os demais alunos e outros alunos do regular, que não participavam do tempo integral porque já estavam no sexto, sétimo ano, eles queriam participar e nós abrimos um pouco essa exceção. Isso foi muito interessante, porque aí passou também de um projeto do programa de tempo integral para um projeto da escola. A congada virou um projeto da escola [...] Aí nós mudamos a grade do dia, nós saímos um pouco do que era o integral e eu comecei a ir mais vezes à escola para poder acompanhar, nós abandonamos um pouco o programa do tempo integral e eu ia na escola com frequência pra ajudar todos os outros monitores, então, eu dava as minhas oficinas e ajudava os outros professores. A diretora da escola deu muita carta branca para a gente, ela era coordenadora do integral e diretora da escola (em substituição à diretora que se encontrava em licença maternidade) [...] a gente pode falar que praticamente de maio a outubro de 2014, não aconteceram as oficinas tradicionais do tempo integral, aconteceu o projeto da congada, porque todos estavam trabalhando no mesmo projeto e mais uma vez eu te falo, só foi possível porque todos nós trabalhamos juntos, porque se dependesse só da minha oficina realmente não seria possível.

A educadora B complementa:

A gente ficou totalmente envolvido, muito envolvido mesmo. A monitora de artesanato nos ajudou muito, muito na confecção das vestimentas. Nós confeccionamos tudo com a verba da escola, a gente teve que levantar muitos fundos, na época a diretora até falou: vocês vão acabar com o nosso caixa [...] a monitora de artesanato era costureira, aí a escola comprou os tecidos para a gente e nós fomos lá para a casa dela construir as roupas e ficamos duas semanas só por conta de confeccionar roupas, porque assim, é muito detalhe, a gente procurou o máximo para ficar igual [...] Nós pegamos as roupas deles, do Congado daqui, e fizemos semelhantes, fizemos as saias do Congado, capacetes com espelhos, lantejoulas, muita fita, a capa da rainha. Na hora que as crianças viram as roupas elas ficaram loucas.

²³ O Programa de Educação Patrimonial Trem da Vale era uma iniciativa da Vale por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura, coordenado e executado pelo Santa Rosa Bureau Cultural, tendo como parceiros: Ferrovia Centro Atlântica - FCA; Prefeituras de Mariana e Ouro Preto; Associação Brasileira de Preservação; Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e Fundação Educativa de Rádio e Televisão Ouro Preto – FEOP. O programa vigorou pelo período de 2006 a 2015.

Para Carvalho (2006, p.10) “na sociedade que nos toca a viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador”. Isto posto, não há mais espaço para políticas públicas educacionais centradas apenas em sistemas formais de ensino. Para a efetividade das políticas de educação é necessário que elas estejam integradas a um projeto político social, dando espaço a outras políticas setoriais como cultura, meio ambiente e esportes (CARVALHO, 2006). No que tange a concepção de educação integral, Guará (2006) esclarece que muitos projetos articulam saberes em diferentes contextos, permitindo que as vivências e as ações pedagógicas levem a uma integração de conhecimentos tanto da esfera acadêmica, quanto da vida social. O saber social pode ser definido como “o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver conviver, produzir e dar sentido à vida” (TORO, 1998 apud GUARÁ, 2006). À vista disso, a educação deve considerar esses saberes na sistematização do seu currículo escolar, incluindo as práticas, as habilidades, os costumes, as crenças e os valores em um projeto que garantirá o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006).

Outro assunto que se faz presente no campo educacional, diz respeito às possibilidades de democratização dos projetos políticos-pedagógicos escolares, assentando-se no compartilhamento de decisões e inclusão de todos os sujeitos da comunidade escolar. Nesse panorama de debate participativo, Quaresma (2015) investigou a gestão democrática sob a perspectiva de fortalecimento das práticas, em uma escola de tempo integral no estado de São Paulo que apresentava altos níveis de evasão, e constatou que a valorização de relações democráticas envolvendo os diversos profissionais da escola, da comunidade e alunos tende a contribuir para a efetividade das propostas pedagógicas. Sobre a participação dos alunos nas decisões concernentes ao projeto desenvolvido na Escola de Barroca e o diálogo com eles quanto às suas expectativas e rejeições, Felipe Santiago expõe:

Então, eu tentava de toda forma dialogar com essa realidade e sempre partindo do que eles falavam. Todo o final da semana a gente conversava e eu perguntava se eles estavam gostando ou se não estavam gostando, foi um projeto que foi sendo construído [...] uma coisa que eu falava no projeto, é que essa falta de reconhecimento (da manifestação cultural) também vinha muito por esse mundo moderno que todos eles agora têm acesso. Eles não conseguiam ver que eles podiam ter um celular bacana, ter um videogame e ao mesmo tempo dançar Congado, para eles: eu quero ser um menino adolescente, eu quero ter um celular, eu quero jogar videogame, eu quero ir para Mariana passear, mas o Congado eu não quero dançar. Então, eu falava para eles que se eles quisessem eles poderiam fazer as duas coisas, eles

poderiam fazer uma coisa que é da comunidade deles, dançar Congado, e que não é porque o Congado é velho, é tradicional, que vai impedi-los de serem modernos também.

Ampliando os espaços da análise, observa-se que, sem explicitamente fazer uso de uma teoria, Felipe Santiago expressa a sua compreensão de que as identidades dos sujeitos são múltiplas, muitas vezes antagônicas (HALL, 2015). Assim, o monitor demonstra aos educandos que não há incompatibilidade em ser contemporâneo e ao mesmo tempo tradicional, ou seja, a configuração identitária étnica não anula a configuração identitária tecnológica inerente aos jovens na atualidade.

Retomando ao debate sobre o que se compreende como relações democráticas, buscou-se também indagar sobre a participação da comunidade da Barroca no projeto do Congado mirim. Ainda, a proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso” previa o envolvimento de todos aqueles que se relacionavam com a escola. Nesse sentido, questiona-se sobre a cooperação dos pais dos alunos e possíveis tensões e negociações no campo das diversas identidades culturais, o monitor esclarece:

Tivemos um caso pontual, muito específico que foi a mãe de um aluno. Ele era um dos meninos, digamos assim, um dos protagonistas porque para o projeto a Vale, além do Congado, nós planejamos uma apresentação teatral em que nós contávamos um pouco da história da congada, como a congada chegou ao Brasil e tal, então nós fizemos uma pequena peça contando um pouco a escravidão, a vinda da África, a introdução dos negros e a relação com o trabalho e a comunidade. Em uma pequena pesquisa nós descobrimos que a Barroca tinha sua formação em uma comunidade quilombola, distante do centro de Mariana, Então a gente fez um pequeno teatro com os meninos que eles adoraram fazer, eles reproduziram várias vezes [...] e tinha um menino que ele representava no teatro o negro que sai da África escravizado e se torna rei do Brasil, como rei da congada, e ele era um personagem importante na nossa construção [...] a mãe dele foi lá na escola falar que ela era evangélica e que ela não aceitava que o filho dela participasse, aí a diretora pediu para que eu conversasse com ela e eu conversei com ela, expliquei, falei da importância desse trabalho que eu respeitava a religiosidade dela, mas que ele estava gostando bastante e que era nítido o envolvimento dele com o programa e o desenvolvimento dele na escola, porque eu pedi até para a professora dele fazer um parecer, para que ele não sáísse, porque uma professora dele veio me falar o quanto ele tinha melhorado naquele período, devido ao programa e devido a ele estar participando do projeto, porque a professora até falou com ele: olha se você não melhorar o comportamento você vai sair, não vai se apresentar mais, aí o menino mudou completamente. Então conversando com a mãe dele, expondo essa situação, ela concordou que ele participasse. Então, foi o único fato assim, mas no geral em todas as casas em que nós fizemos entrevistas, nós fomos muito bem recebidos. Teve gente da comunidade que rodou com a gente, teve uma moça da comunidade, que trabalhava no posto de saúde, essa moça conhecia todo mundo, ela rodou bastante com a gente lá no distrito.

A interação comunidade e escola também pôde ser percebida durante a VI Mostra Intermunicipal de Preservação Patrimonial - Comunidades atuantes: patrimônios

revelados. Após o projeto do Congado mirim ter sido selecionado pela comissão julgadora do Programa Trem da Vale, que avaliou ações de valorização do patrimônio cultural desenvolvidas nos municípios de Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito e Catas Altas, a Escola de Barroca se apresentou na Tenda Cultural da Estação Ouro Preto, em 27 de setembro de 2014, juntamente com outras seis escolas e cinco entidades. O projeto intitulado “Hoje tem reza e batucada. Hoje tem congada” exibiu, além da peça teatral citada por Santiago, o Congado da Barroca recriado pelos alunos com toda cenografia, coreografia, indumentárias e artefatos produzidos em conjunto com os professores. A apresentação contou ainda com a participação de membros da comunidade, entre eles o Sr. Sebastião, atual mestre congadeiro: “Para a apresentação a gente levou uma geração: o avô, que é o Sr. Sebastião, o genro dele e a neta dele (aluna). O genro até foi aluno da nossa escola também. E no fim da apresentação nós professores entramos para dançar, aprendemos a dançar” (EDUCADORA B).

O projeto julgado por quatro especialistas de educação patrimonial, nos critérios organização, participação, permanência, exemplaridade e apresentação, conferiu a Escola de Barroca a classificação em 1º lugar na categoria escolas e a comemoração do título foi vivenciada por todos da pequena comunidade:

Foi um prazer muito grande! E quando nós ganhamos o prêmio da Vale, teve festa no distrito, para eles foi uma coisa, foi um ônibus né, que saiu de lá, então, quando os meninos voltaram com a plaquinha e comemorando que tinham ganhado eles ficaram bem felizes (SANTIAGO).

Para a educadora A, o projeto representou para a comunidade uma valorização da sua manifestação cultural. Neste contexto é oportuno observar que a formação de um indivíduo como um sujeito da história, ocorre a partir da apropriação cultural do espaço do qual faz parte. Dessa maneira, conforme observado pela autora Camila Santos (2007), a escola, reconhecendo a cultura existente no ambiente onde o aluno vive, está legitimando as práticas sociais que compõem essa cultura e, conseqüentemente, possibilitando que os alunos também reconheçam essa importância. Nas palavras da educadora A:

Em 2014 eu acho que realmente teve uma valorização, foi muito bom dar uma retomada, assim, existia, mas estava um pouquinho apagado, estava decaindo, aí teve essa retomada com o projeto, envolveu muita gente. O projeto envolveu muito a comunidade, o pessoal gostava muito de participar, gostou, preparou, foi pra Mariana, fez apresentação em Mariana, fez

apresentação em outras escolas e depois foi lá em Ouro Preto né? O Felipe foi o cabeça do projeto, ele se empenhou muito, ficou uma apresentação muito boa. Aí eu acho que pelo empenho dele, pela animação dele, a secretaria também se envolveu em relação ao transporte, a logística. Eles viram que estava dando certo, eles gostaram do projeto. Na verdade, a gente viu muito isso, porque a Barroca ia representar o município de Mariana em uma apresentação que teria outros municípios [...]. Foi todo mundo junto, todas as oficinas que eram cinco, seis, todo tempo ensaiavam, preparavam, não só a dança, mas a apresentação teatral e eles já sabiam dançar, aí teve essa facilidade maior de elaborar a oficina.

Na avaliação de Santiago, a efetividade do projeto de educação patrimonial desenvolvido na Escola de Barroca se deu em razão da participação ativa de todos os agentes escolares:

O projeto lá da Barroca só aconteceu porque o programa de tempo integral da Barroca, junto com a direção, assumiu um projeto só. Agora vários outros projetos (do tempo integral em Mariana) não foram para frente, inclusive que eu desenvolvi em uma outra escola, por falta de diálogo e falta de interesse de outros monitores e da própria direção da escola.

O trabalho em conjunto é um objetivo de formação que se impõe para todas as pessoas em qualquer situação que se considere, sendo uma condição necessária para a formação do cidadão em uma sociedade democrática (ALONSO, 2002). No âmbito escolar, o trabalho coletivo consiste na integração das atividades com a participação de todo o corpo docente, da direção e da equipe pedagógica. Nessa ótica, deve-se mencionar ainda a existência de uma cultura do individualismo, que muitas vezes envolve o trabalho docente, para tal, é oportuno considerar sua possível influência nos educandos quanto à maneira de pensar e de agir em sua vida cotidiana. Sabendo que a responsabilidade pelos resultados apresentados pela escola é de todos os seus membros, os projetos pedagógicos deverão se pautar na coletividade, a fim de assegurar condições necessárias para o sucesso do desempenho escolar. Entretanto, Alonso (2002) adverte que só existe espaço para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem ameaçadas ao expor suas ideias.

Em continuidade ao trabalho conjunto desenvolvido pela Escola de Barroca, para o ano de 2015 a proposta da escola para a oficina de educação patrimonial e ambiental previa o desenvolvimento de um documentário sobre a comunidade da Barroca, através das lentes dos educandos, utilizando-se, como ponto de partida, dos diversos registros audiovisuais colhidos durante as atividades de 2014, entre eles, entrevistas realizadas pelos próprios alunos com os membros da comunidade. Contudo, com a saída do monitor Felipe Santiago, em razão do seu programa de mestrado, o projeto não logrou

continuidade: “não teve continuidade porque o Felipe saiu e aí entrou outro monitor, com outra proposta de trabalho. Eu não me lembro qual era a proposta do outro monitor, mas assim, parou, não deu continuidade no projeto não” (EDUCADORA B).

A alta rotatividade de atores envolvidos na implementação de políticas públicas é uma disfunção que se impõe às propostas educacionais de ensino em tempo integral. A ausência de vínculos com a escola e a precarização dos contratos de trabalho dos monitores, muitas vezes, compromete a execução do programa, impedindo a efetividade das ações de modo coerente com os objetivos inicialmente traçados. Nessas circunstâncias, as propostas pedagógicas para o ensino em tempo integral tendem a apresentar objetivos de curto prazo e médio alcance, muitas vezes descontínuos. Essa contrariedade é frequentemente vivenciada pelos coordenadores e diretores das escolas, como indica a educadora A:

O que a gente observa nesses anos, no integral, é a dificuldade de dar continuidade no trabalho, porque eles (monitores) vem aqui uma vez na semana e às vezes eles faltam muito, por logística mesmo, até pela própria secretaria, por solicitação para fazer outra atividade, eles faltavam bastante, aí fica uma semana e passa outras duas semanas sem vir, por exemplo [...] as oficinas começaram agora e não estamos tendo problema não, mas esses monitores muitas vezes desistem no meio do caminho, acham muito difícil, por que, por exemplo, tem monitor que pega cinco escolas, ele cada dia está em uma escola, eles vem para cá e dão uma ou duas oficinas e tem que esperar nosso transporte que é às 5 horas da tarde [...] Eu vejo essa dificuldade no integral, a desmotivação deles no meio do caminho, sabe? A própria logística não é muito boa não.

Atualmente a temática do Congado tem sido trabalhada na Escola de Barroca dentro do que prevê a abordagem de patrimônio cultural na matriz curricular, para o ensino regular, e em algumas circunstâncias pontuais como, por exemplo, na celebração do dia da consciência negra. Importante recordar que o programa de tempo integral esteve suspenso durante o ano de 2017, retornando à escola somente em setembro de 2018. Após quase cinco anos da execução do projeto do Congado mirim, muitos alunos que vivenciaram essa iniciativa já concluíram o ensino fundamental, deixando, assim, a Escola de Barroca. Dos atuais alunos, poucos possuem alguma ligação com a tradição, fato que se preserva, em grande maioria, por herança da prática cultural no núcleo familiar (EDUCADORA A). Conquanto, quem adentra a Escola de Barroca logo se depara com um imenso banner²⁴ de apresentação do projeto “Hoje tem reza e batucada. Hoje tem congada”, lembrança de uma ação educacional voltada para o patrimônio

²⁴ Registro fotográfico disponível nos anexos.

cultural, com abordagem plural e inclusiva, que muito trouxe orgulho para a comunidade escolar.

O Congado tão fortemente presente na comunidade e paradoxalmente cada vez mais distante do público infantojuvenil clama por ações de salvaguarda, isso quem afirma é o Sr. Sebastião. Segundo o mestre congadeiro (informação oral)²⁵, projetos de valorização do Congado, como o de 2014, são necessários, tendo em vista a redução gradativa do número de membros do folguedo, situação que se agrava com o crescente êxodo de membros da comunidade em busca de melhores oportunidades de trabalho. Questionado sobre a permanência daquelas crianças e adolescentes que formaram o Congado mirim, Sr. Sebastião exclama: “muitos se tornaram adultos, os jovens não têm vergonha de beijar na boca, na rua, mas tem vergonha de dançar Congado”.

Em uma pesquisa realizada no município de Serra do Salitre, Minas Gerais, Patrícia Costa (2006) observou que os jovens dançarinos de Congado se sentiam muito mais atraídos pelos bares e barracas de forró, montadas na ocasião dos festejos, que propriamente pelo momento de louvor e, embora, eles não expressassem de forma explícita ter vergonha da dança ou das vestimentas, ressaltavam que preferiam acompanhar os amigos desvinculados da tradição, o que segundo a autora poderia estar associado à necessidade de superar os preconceitos atribuídos aos Congados. De acordo com Silva e Souza (2015) a prática cultural do Congado, frequentemente, recebe um conjunto de interpretações desqualificadas, cultivadas por uma sociedade racializada que confere ao Congado o status de inferioridade devido a sua raiz africana.

Nessa direção, a escola também se apresenta como um importante espaço para a promoção do exercício da diversidade, contra preceitos estereotipados ou preconceituosos. No que tange a validade dos trabalhos de difusão e valorização da manifestação cultural, como o realizado na Escola de Barroca, a investigação de Patrícia Costa, apresenta uma constatação profícua, assinalando que esse distanciamento dos jovens, como mencionado pelo Sr. Sebastião, é muitas vezes passageiro e em Serra do Salitre:

Terminada a adolescência, quando os jovens se casam ou têm filhos, o que normalmente ocorre por volta dos dezoito anos de idade, eles podem retornar ao grupo dos pais ou compor um outro terno, caso tenham que mudar de

²⁵ Entrevista informal concedida a Luciana Paula Bonfim registrada em áudio com gravador digital. Belo Horizonte, 23 de novembro de 2018

cidade. É na vida adulta que o dom para determinado estilo emerge de forma acentuada, podendo resultar na continuidade do estilo representado pelo Congado do pai ou na gradativa formação de um novo grupo (COSTA, 2006, p. 224).

Por seu turno, é necessário reavivar o debate acerca das identidades culturais em um processo de articulação local e global. Como indicado anteriormente, o sentimento de pertencimento e as identidades não estão garantidos para toda a vida e são passíveis de negociações e revogações (BAUMAN, 2005). Nesse prosseguimento, sendo os sujeitos compostos por diversas identidades formadas e transformadas continuamente (HALL, 2015), as práticas culturais são, conseqüentemente, remodeladas ao longo dos tempos, podendo ser relegadas pelos sujeitos ou, de igual maneira, receber afeição de outros que, neste caso, deixariam de ser meros expectadores e se tornariam sujeitos do processo. Assim, cada vez mais as discussões sobre pertencimento, memória e identidades ocupam espaços na pauta acadêmica, alterando consideravelmente a noção de patrimônio cultural. Tais reflexões decorrem também da luta empreendida pelos diversos grupos sociais e étnico-culturais que reivindicam o reconhecimento e a permanência de suas manifestações e práticas culturais frente aos processos de globalização e homogeneização. Dessa maneira, reconhece-se o esforço da administração local de Mariana em incluir em sua agenda política diretrizes visando a integração dos diversos agentes, espaços e tempos de seu território, favorecendo, sobretudo, a valorização da diversidade cultural, o fortalecimento de alteridades e o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo de caso buscou compreender como as discussões acerca da ampliação da concepção de patrimônio cultural chegam até o universo escolar quando mediadas por uma política pública local. Para tanto, foi analisada a prática da educação patrimonial desenvolvida no contexto de uma política pública educacional, tendo como lócus de pesquisa o Programa de Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola. Por essa investigação, percebeu-se a importância da sistematização da educação patrimonial e do papel desempenhado pelo monitor/educador como mediador do processo ensino-aprendizagem, envolvendo o trabalho coletivo, a comunidade escolar e a vinculação sujeito e contexto social.

No anseio de explorar quais são as novas traduções e ou recontextualizações realizadas pelas ações educacionais a respeito da noção de patrimônio cultural, a pesquisa, inicialmente, procurou identificar a concepção de patrimônio presente na proposta pedagógica ‘O meu, o seu e o nosso’, para o ensino da educação patrimonial nas escolas de tempo integral do município de Mariana. Assim, no decurso da investigação observou-se que essa concepção de patrimônio cultural vai ao encontro do entendimento do Iphan (2012, p.14): “são os valores, os significados atribuídos pelas pessoas aos objetos, lugares ou práticas culturais que os tornam patrimônio de uma coletividade”. Tal inferência sustenta-se tanto na análise das práticas educativas pelo patrimônio, desenvolvidas na Escola Municipal Dante Luiz dos Santos, a Escola de Barroca, quanto no objetivo geral das oficinas de educação patrimonial e ambiental expresso na proposta pedagógica do programa de educação em tempo integral:

Promover aos alunos do Programa Mariana Cidade- Escola Educação em Tempo Integral oportunidades de conhecer, valorizar e a se apropriar de sua herança cultural para fortalecer os sentimentos de pertencimento, identidade e cidadania entrelaçando passado, presente e o futuro (MARIANA, 2013, p. 16-17, 2016, p. 19-20).

A hipótese estabelecida nesta pesquisa de que a proposta pedagógica desenvolvida em Mariana pudesse exemplificar um caso em que o poder público tem consciência do papel da educação para o desenvolvimento regional e por isso incluiu a demanda pela educação patrimonial no plano escolar é passível de ser admitida, tendo em vista o objetivo da política pública de educação em tempo integral no município: “Promover a cidadania ativa e a participação dentro e fora da escola, possibilitando a interação dos alunos com seu ambiente social, cultural, esportivo e educativo” (MARIANA, 2013, p.

3, 2016, p. 3). Outra questão que corrobora essa afirmação e necessita ser aludida, diz respeito à similaridade entre o Programa de Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola e o Programa Mais Educação, do governo federal. O que se observou, e por diversas vezes foi reforçado durante as entrevistas realizadas na SME de Mariana, é que a política local, implementada no município no ano de 2007, é fruto do amadurecimento de um projeto-piloto que vinha sendo desenvolvido na Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira desde o ano de 2003, portanto, mesmo com a adesão de algumas escolas do município ao Programa do governo federal, em anos posteriores, pode-se afirmar que as premissas que resultaram na política pública de educação em tempo integral no município de Mariana e em seu desdobramento nas diretrizes pedagógicas para o ensino da educação patrimonial, decorreram de uma iniciativa local, anterior ao PME.

Como é sabido, o sucesso ou não de uma política pública está diretamente condicionado à associação entre as suas fases de elaboração e implementação. Durante a construção de propostas, como a de educação em tempo integral, é necessário considerar a dinâmica das relações sociais na base e assegurar a mobilização de todos os recursos essenciais para a implementação da política. Sob a ótica da educação patrimonial no contexto da política pública de educação em tempo integral, percebeu-se por essa investigação a importância da compreensão da proposta e do envolvimento dos atores durante a fase de implementação, em consonância com os objetivos e as diretrizes previamente estabelecidos. No entanto, para a sustentabilidade das ações educativas, constatou-se em Mariana a premência de se reexaminar a regulamentação dos contratos de trabalho dos monitores, tendo em vista que a condição de agentes públicos transitórios implica, muitas vezes, em uma dissociação das práticas pedagógicas delineadas e as práticas pedagógicas efetivadas. Outro fator importante para a análise das possibilidades de ampliação das ações educativas é o estabelecimento de vínculos das políticas públicas educacionais, por exemplo, com as de cultura, turismo e meio ambiente, favorecendo o intercâmbio de projetos educativos voltadas para o patrimônio cultural, numa perspectiva que valorize a diversidade cultural local e regional.

Sobre os significados construídos e partilhados pelos atores envolvidos na implementação das práticas educativas pelo patrimônio, identificou-se a valorização da cultura local e o reconhecimento das diversidades culturais. A esse respeito, a narrativa do monitor Felipe Santiago, acerca de um aluno inserido em contexto familiar de crença

religiosa diversa à entoada pelo Congado, testemunha os esforços empreendidos pelos educadores para a construção de alteridades nas dinâmicas sociais, sob a ótica das diferentes formas de sociabilidade no contexto da comunidade escolar. De modo geral, em uma análise dos resultados das práticas educativas pelo patrimônio cultural em Mariana, verificou-se que essas proporcionaram a aproximação da escola com a comunidade local, em um processo de conhecimento coletivo, memórias partilhadas e mediação, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos educandos e o exercício da cidadania, não sem tensões e negociações de significados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria H. T. Recentralizando a Federação?. **Revista de Sociologia e Política**, Paraná, n.º. 24, p. 29-40, 2005.
- ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: _____. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. PUC-SP: [s.n.], 2002. p. 23-28.
- ALVES, Anaí H. B.; GOMES, Carla G. S. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36ª, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2013, p. 1- 9.
- AMOROSO, Marta. **Os sentidos da etnografia em Câmara Cascudo e Mário de Andrade**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2010.
- ARAÚJO, Marcelo M. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**, Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em < <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2018.
- ARRETCHE, Marta T. S. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.11, n.º.31, p.44-66, jun. 1996.
- ARROYO, Michele A. Para além do tombamento: possibilidades de instrumentos de proteção do patrimônio cultural nas políticas públicas municipais. In: MIRANDA, Marcos Paulo de S.; ARAÚJO, Guilherme M.; ASKAR, Jorge A. (Org). **Mestres e Conselheiros: manual de atuação dos agentes do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: IEDS, 2009, p 68-74.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- BISPO, Luana M. C. A educação patrimonial e suas práticas de incentivo às culturas locais. **Revista Simbiótica** – Universidade Federal do Espírito Santo, Belo Horizonte, v.3, n.º.1, p.76-99, jan./ jun. 2016.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v.34, n.º.2, p.157-168, jul./dez. 2012.
- BOBBIO, Norberto.; MATTEUCCI, Nicola.; PASQUINO, Gianfranco.; VARIALLE, Carmem C. (trad.). **Dicionário de política**. 7ª ed. v. II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto nº. 25**, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De10025.htm>. Acesso em: 7 nov. 2017.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em: 7 nov. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 19 mai. 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Portaria nº 422**, de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM. Disponível em: <http://biblioteca.mpsp.mp.br/phl_img/portal/blegis/blegis23_422-2017.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. **Portaria MEC nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/link-de-noticias/33-manual-operacional-de-educacao-integral-2014>>. Acesso em: 18 mai. 2018

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. **Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Série Mais Educação. Brasília: MEC, Secad,

2010. 128 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2011-pdf/8198-8-1-mais-educacao-relatorio-final-maio-2011-pesq-quant-seb-pdf/file>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

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

CANDAU, Joël; MAHLER, Paula (trad.) **Antropología de la memoria**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n° 4, p.679-684, out./dez. 2006.

CARVALHO, Maria, do C. B. de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n°. 2, p. 7-11, 2006.

CASTELLS, Manuel; GERHARDT, Klaus B. (trad.). **O poder da identidade**. v. II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRIOTA, Leonardo C. Patrimônio cultural: valores e sociedade civil. In: MIRANDA, Marcos Paulo de S.; ARAÚJO, Guilherme M.; ASKAR, Jorge A. (Org). **Mestres e Conselheiros: manual de atuação dos agentes do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: IEDS, 2009, p 40-47.

CAVALCANTE, Lauro. **Modernistas na repartição**. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MinC-Iphan, 2000.

CAVALCANTI, Maria L.V. de C. Cultura popular e sensibilidade romântica: as danças dramáticas de Mário de Andrade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.19, n°. 54, p.57-78, fev. 2004.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n°. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n°. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

CERQUEIRA, Fábio V. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, v. 9, n°.1, p. 91-109, 2005.

CERQUEIRA, Fábio V. Novas diretrizes para a proteção do patrimônio: a diversidade cultural e o imaterial. **MÉTIS: história & cultura**, v. 12, n°.24, p. 40-63, jul./dez. 2005.

CHAGAS, Mário de S. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). **Educação Patrimonial: educação**,

memórias e identidades. (Caderno Temático) 1ª ed. João Pessoa: Iphan, 2013, v.3, p. 27-31.

CHAGAS, Mário de S. Memória e poder: dois movimentos. In: CHAGAS, Mário de S. SANTOS, Myrian S. Museu e Política de Memória. **Cadernos de Sociomuseologia**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa, v. 19, n.º.19, p.43-80, 2002.

CHAGAS, Mário de Souza. **A imaginação museal: museu, memória e poder em** Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: IBRAM/Garamond, 2009.

CHOAY, Françoise; MACHADO, Luciano V. (trad). **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.

CONTIER, Arnaldo D. O nacional na música erudita brasileira: Mário de Andrade e a questão da identidade cultural. **ArtCultura** Revista do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, v.15, n.º.27, p.105-119, 2013.

COSTA, Patrícia T. M. **As Raízes da Congada: a renovação do presente pelos filhos do Rosário**. Brasília, 2006. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DE CASTRO CRUSOÉ, Nilma M. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, UESB Bahia, n.º 2, p.105-114, set. 2014.

CURY, Carlos R. J. A educação e os sentidos da formação humana. **Iter-Ação** – Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiás, v.34, n.º 1, p.1, jan./jun. 2009.

CYMBALISTA, Renato; NAKASHIMA, Rosemeire; CARDOSO, Patrícia. O plano diretor de Mariana-MG: a difícil articulação entre planejamento urbano, patrimônio histórico e atores políticos. **Instituto Pólis**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/o-plano-diretor-de-mariana-mg-a-dificil-articulacao-entre-planejamento-urbano-patrimonio-historico-e-atores-politicos/>> Acesso em: 22 fev. 2019.

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

FERREIRA, Lorene D. M.; FERREIRA, Luiz R. **Festas religiosas: uma manifestação cultural de Mariana**. 2ª ed. Ouro Preto: Editora ETFOP, 2009.

FIGUEIREDO, Cecília, M. F. Religião, Igreja e religiosidade em Mariana no século XIII. In: **Termo de Mariana: história e documentação**. Ouro Preto: Imprensa universitária da UFOP, 1998, p 98-112.

FIGUERÊDO, Livia A.; RIBEIRO, Marcelo S.S. Significados da educação integral: a experiência dos professores diante da implantação do programa Mais Educação. **Práxis Educacional**, UESB Bahia, v. 9, n° 15, p. 57-77, jul./dez. 2013.

FLORÊNCIO, Sônia. R.R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: **Cadernos do Patrimônio Cultural**. João Pessoa: 2015, v. 1, p.21-30.

FLORÊNCIO, Sônia. R.R. Educação patrimonial: um processo de mediação In: **Educação Patrimonial: reflexões e práticas** (Caderno Temático). João Pessoa: Iphan, 2012, n°2, p.22-29.

FONSECA, Cláudia, D. O espaço urbano de Mariana: sua formação e suas representações. In: **Termo de Mariana: história e documentação**. Ouro Preto: Imprensa universitária da UFOP, 1998, p 27-66.

FONSECA, Maria C. L. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In. **Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação**. Brasília: Iphan, 2000. p. 11-21.

FONSECA, Maria C. L. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: **Educação Patrimonial: reflexões e práticas** (Caderno Temático). João Pessoa: Iphan, 2012, n°2, p.14-22.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GONÇALVES, Antônio S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n° 2, p. 129-135, 2006.

GOMES NETA, Beatriz, L. **Os nomes de escolas públicas na cidade de Mariana**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

GRACINO JÚNIOR, Paulo. Mariana – da cidade patrimônio a cidade partida. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v.3, n°2, p.147-170, nov. 2007.

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

GUARÁ, Isa M. F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n° 2, p. 15-24, 2006.

HALBWACHS, Maurice; SIDOU Beatriz (trad.). **A memória coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HORTA, Maria. L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan: Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário nacional de referências culturais**. Brasília: Iphan, 1999. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual_do_INRC.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. 3ª edição. Brasília: Iphan, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermas_web.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2018.

_____. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educao_Patrimonial.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. **Mariana**. Portal Iphan 2019. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/mg/pagina/detalhes/1292>> Acesso em: 10 jan. 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/mariana/panorama>> Acesso em 22 fev. 2019.

JORNAL DA UNICAMP. **Vozes e silenciamentos em Mariana**. Disponível em <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/01/29/responsabilidade-da-samarco>> Acesso em: 11 mar. 2018.

MAGALHÃES, Aline M. **A Inspeção de Monumentos Nacionais do Museu Histórico Nacional e a proteção de monumentos em Ouro Preto (1934-1937)**. In: ANAIS DO MUSEU PAULISTA, 2017, São Paulo: Nova Série, vol. 25, nº3, p. 233-290, set./dez. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v25n3/1982-0267-anaismp-25-03-233.pdf>> Acesso em: 4 set. 2018.

MAGALHÃES, Aline M. **Inspeção de Monumentos Nacionais (1934-1937)**. In: REZENDE, Maria B.; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de patrimônio cultural**. 1ª. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/29/inspetoria-de-monumentos-nacionais-1934-1937>> Acesso em: 05 set. 2018.

MARIANA. **Lei nº 1.955**, de 30 de dezembro de 2005. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Mariana e dá outras providências. Disponível em: <<sindservmariana.org.br/uploads/sind.../lei-n-1955-plano-decenal-de-educacao.doc>> Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Lei nº 2.040**, de 30 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Programa Municipal de Escola em Horário Integral – Mariana Cidade Escola. Disponível em: <www.sindservmariana.org.br/uploads/sind_serv.../lei-n-2040-escola-integral.doc> Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Ficha de inventário do bem cultural Congado Nossa Senhora do Rosário de Barroca**. Mariana, 2007, 6f.

_____. **Processo de tombamento do núcleo histórico urbano do distrito de Furquim**. Mariana, 2012, 138f. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzWEne8NnkDqQXJBSDFnWIVEV0U/view>> Acesso em 12 dez.2018

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica do programa de educação em tempo integral**: Mariana cidade-escola, 2013. Material didático-instrucional.

_____. **Plano Municipal de Educação – PME 2015-2024**. Disponível em: <http://www.mariana.mg.gov.br/uploads/prefeitura_mariana_2018/arquivos_veja_tambem/pmde-mariana-para-o-legislativo.pdf> Acesso em: 25 jul.2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes projeto tempo integral – conhecendo a comunidade**, 2015b. Material didático-instrucional.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica do programa de educação em tempo integral: Mariana cidade-escola**, 2016. Material didático-instrucional.

_____. Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer. **Relatório do Projeto de Educação Patrimonial**, 2016b, 126f. Material encaminhado ao IEPHA/MG.

_____. **Edital de processo seletivo simplificado nº 002/2018**. Processo seletivo simplificado de provas para seleção de pessoal para contratação por prazo determinado da prefeitura municipal de Mariana-MG, 2018. Disponível em: <<http://www.imamconcursos.org.br/documentos/EditalProcessoSeletivoMariana0022018MONITORESFINALSITE14636644984442044000.pdf>> Acesso em: 25 jan.2018.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAS GERIAS. **Lei nº. 12.040**, de 28 de dezembro de 1995. Dispõe sobre a distribuição da parcela de receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios, de que trata o inciso II do parágrafo único do artigo 158 da Constituição Federal. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=12040&ano=1995&tipo=LEI>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **Lei nº. 18.030**, de 12 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a distribuição da parcela da receita do produto da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=18030&ano=2009>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, V.8, N.51, ago./out., 2009.

MONTEIRO, Elaine. Educação popular e política cultural: desafios do “outro” como sujeito da política. In: 36ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Goiânia, 2013, [s.p.].

MOTTA, Marly. **O Bota-abaixo**. Atlas Histórico do Brasil. FGV, 2016. Disponível em: <<http://atlas.fgv.br/verbetes/o-bota-abaixo>>. Acesso em: 08 mai. 2018.

NATAL, Caion, M. Mário de Andrade em Minas Gerais: em busca das origens históricas e artísticas da nação. **História Social**, Campinas, nº.13, p.193-207, 2007.

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

OLIVEIRA, Sueli do C. Ê Rosário, ê minha vida: devoção congadeira e ultramontanismo na terra de Nossa Senhora. **Revista Nures**, São Paulo, nº.18, p.55-82, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, Rosângela. Diversidade cultural religiosa no Congado mineiro – o corpo como mensageiro do sagrado. In: SIMPÓSIOS DA ABHR, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo, v. 13, 2012, p. 01-13.

OLIVEIRA, Felipe A. **Não somos descendentes de escravos** - breve estudo sobre a relação entre memórias, identidades e racismos a partir do projeto pedagógico conhecendo a comunidade, desenvolvido na E.M. Morro Santana, 2015. Comunicação oral.

_____. **Projeto guardiões do patrimônio**. Programa de educação patrimonial Trem da Vale - 6ª mostra intermunicipal de preservação patrimonial: comunidades atuantes, patrimônios revelados. Ouro Preto, 2014. Apresentação de trabalho.

PINHEIRO, Adson R. S. Introdução. In: _____. **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. (Org). Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015, v.1, p.13-2015.

PIÑON, Ana; FUNARI, Pedro P. Contando às crianças sobre o passado no Brasil. **Cadernos do LEPAARQ** – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio Brasil, Pelotas: Editora da UFPEL, v.1, nº 1, p. 13-30, jan./jun. 2004.

PIRES, Maria C. S. **Da proteção ao patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n°. 10, p. 200-212, 1992.

PONTO FINAL. Secretaria de educação explica projeto escola em tempo integral. **Jornal Ponto Final**. Mariana, 2010. Disponível em <<http://www.jornalpontofinalonline.com.br/noticia/156/secretaria-de-educacao-explica-projeto-escola-em-tempo-integral>> Acesso em 13 abr. 2018.

QUARESMA, Daniel G. Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades. São Paulo, 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

QUINTAS, José S. **O Projeto Interação 33 anos depois**: um depoimento. Brasília: 2014. Disponível em: < https://lieas.fe.ufrj.br/download/artigos/ARTIGOS-PROJETO_INTERACAO_33ANOS_DEPOIS-.pdf >. Acesso em: 16 mai. 2018.

RACISMO AMBIENTAL. Comunidades quilombolas de Mariana, recebem o certificado de reconhecimento. **Acervo Racismo Ambiental**, 2015. Disponível em <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/09/15/comunidades-quilombolas-de-mariana-recebem-o-certificado-de-reconhecimento/>> Acesso em 14 mar. 2019.

ROCHA, Jefrei A. *et al.* Escola regular em tempo integral: implementação na rede pública estadual cearense. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes** (UNIGRANRIO), Rio de Janeiro, v.2, nº16, p.145-169, 2017.

RODRIGUES, José E. de R. Importância e responsabilidade dos conselhos municipais do patrimônio cultural. In: MIRANDA, Marcos Paulo de S.; ARAÚJO, Guilherme M.; ASKAR, Jorge A. (Org). **Mestres e Conselheiros**: manual de atuação dos agentes do patrimônio cultural. Belo Horizonte: IEDS, 2009, p 25-39.

RUA, Maria das G. **Políticas Públicas**. Material elaborado para o curso de especialização em Gestão Pública Municipal, 2ª ed. Políticas Públicas. Departamento de Ciências da Administração / UFSC. Florianópolis: CAPES UAB, 2014, 130p.

SANTOS, Camila. H. Educação patrimonial: uma ação institucional e educacional In: **Patrimônio**: práticas e reflexões. Edições do Programa de Especialização em Patrimônio. Rio de Janeiro: Iphan, 2007, p.147-172.

SANTOS, Carlos R. M. dos. **Congado e reinado**: história religiosa da irmandade negra em jequitibá, MG. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Anderson C. **Patrimônio cultural e história local**: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Marcelo P. da. O processo de urbanização carioca na 1ª República do Brasil no século XX: uma análise do processo de segregação social. **Estação Científica** (UNIFAP), Macapá, v.8, nº1, p.47-56, jan./abr. 2018.

SILVA, Rubens A. **A Atualização de tradições: performances e narrativas afro-brasileiras**. São Paulo: LCTE Editora, 2012.

SILVA, Karen C. J. R. da; BOUTIN, Aldimara C. B. D. A influência do escolanovismo nas propostas de educação em tempo integral no Brasil. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 6489-6501.

SILVA, César P.; SOUZA, Tatiane P. Os cantos dos congadeiros: construções e reflexões para negros em sua vivência. In: III SEMINÁRIO PENSANDO ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS, 2015, Mariana. **Anais...** Mariana: NEABI – UFOP, v. 1, nº. 01, 2015, p. 111-125.

SINGER, Helena. Educação Integral e Territórios Educativos. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL DO NUPSI: Construções de Felicidade, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2013, p. 01-10.

SIVIERO, Fernando P. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. **Revista CPC – Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo**, nº.19, p. 80-108, jun. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Tatiane P. de. **Áfricas: Processos Educativos Presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas**. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Herbert G. de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** 2013. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TEIXEIRA, Beatriz B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TELLES, Mário. F. de P. O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial. **Revista CPC – Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo**, nº.4, p. 40-71, mai./out. 2007.

VIEIRA, Márcia P.: DULTRA, Karyna A Institucionalização do Patrimônio. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 4, nº 1, p. 1-8 2014.

ZANIRATO, Silvia H. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Revista Patrimônio e Memória**, Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo, v.5, nº 1, p.137-152, out. 2009.

YIN, Robert K.; GRASSI, Daniel (trad). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – REGISTRO FOTOGRÁFICO



Figura 1 – Preparação para a apresentação do Congado mirim
Subdistrito da Barroca, Mariana, outubro de 2014

Fotografia: Lélío Pedroso Mendes

Acervo: Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer



Figura 2 – Preparação para a apresentação do Congado mirim
Subdistrito da Barroca, Mariana, outubro de 2014

Fotografia: Lélío Pedroso Mendes

Acervo: Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer



Figura 3 – Apresentação do Congado mirim com a participação da comunidade
Subdistrito da Barroca, Mariana, outubro de 2014

Fotografia: Lélío Pedroso Mendes

Acervo: Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer



Figura 4 – Apresentação do Congado mirim
Subdistrito da Barroca, Mariana, outubro de 2014

Fotografia: Lélío Pedroso Mendes

Acervo: Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer



Figura 5 – Apresentação do Congado mirim
Subdistrito da Barroca, Mariana, outubro de 2014

Fotografia: Lélío Pedroso Mendes

Acervo: Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico, Turismo, Esportes e Lazer



Figura 6 – Estandarte produzido pelos alunos da Escola de Barroca
Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018

Fotografia: Luciana Paula Bonfim

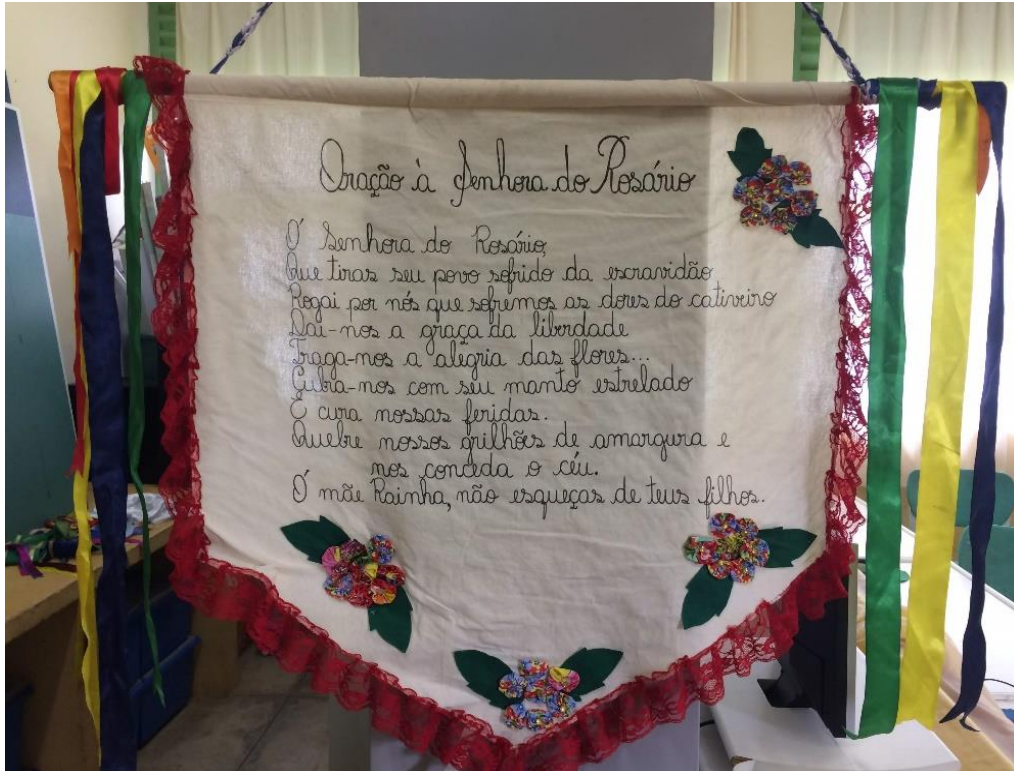


Figura 7 – Estandarte produzido pelos alunos da Escola de Barroca Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim



Figura 8 – Indumentárias confeccionadas pelas professoras da Escola de Barroca Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim



Figura 9 – Indumentárias confeccionadas pelas professoras da Escola de Barroca Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim



Figura 10 – Instrumentos musicais do Congado mirim da Escola de Barroca Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim



Figura 11 – Escola de Barroca
Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim



Figura 12 – Banner no hall de entrada da Escola de Barroca
Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim



Figura 13 – Pesquisadora e o mestre congadeiro da comunidade da Barroca
Subdistrito da Barroca, Mariana, novembro de 2018
Fotografia: Luciana Paula Bonfim

ANEXO B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Grupo de servidores da Secretaria Municipal de Educação de Mariana

- 1.1 Com qual objetivo foi elaborada a proposta pedagógica “O meu, o seu e o nosso”?
- 1.2 Como se deu o processo de elaboração?
- 1.3 Algum programa ou projeto orientou a elaboração da proposta?
- 1.4 Qual a participação dos monitores de educação patrimonial e ambiental na elaboração da proposta pedagógica?
- 1.5 Houve a participação de outras secretarias, conselhos e/ou membros da comunidade durante a elaboração da proposta?
- 1.6 Como a Secretaria Municipal de Educação acompanhava o desenvolvimento das práticas educativas fundamentadas na proposta pedagógica?
- 1.7 Durante o período de execução, como era a interlocução com os monitores das oficinas?

2. Grupo de professores da Escola de Barroca

- 2.1 De que modo o projeto “Hoje tem reza e batucada. Hoje tem congada” foi desenvolvido nas oficinas de educação patrimonial e ambiental?
- 2.2 Qual a representatividade do Congado na comunidade escolar?
- 2.3 Como a temática foi trabalhada nos anos posteriores?
- 2.4 Sobre os monitores das oficinas de EP: como era a relação de construção/aprendizagem com o outro? Alguma reflexão sobre o papel do monitor?
- 2.5 Durante a elaboração dos planos de trabalho o que consideravam como patrimônio, a fim de nortear o desenvolvimento das atividades?

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Caro (a) Senhor (a),

Eu, Luciana Paula Bonfim, aluna do Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, portadora do RG número 11.431.573, residente na Rua Pedro Natalício de Moraes, 275/1103, b. Buritis, Belo Horizonte/MG, sendo meu telefone de contato número (31) 99123-1075, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “A educação patrimonial: relação entre política pública e práticas educativas nas escolas”, cujo objetivo deste estudo é compreender como as discussões teórico-conceituais acerca da ampliação da concepção de patrimônio apropriadas por uma política pública chegam até a comunidade escolar.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na elaboração e execução da proposta pedagógica “O meu, o seu, o nosso” e anotações no diário de campo.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma VOLUNTÁRIA com esta pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Portanto, sua imagem, sua identidade e suas informações serão utilizadas com padrões profissionais de sigilo e não serão utilizados para qualquer outro fim. Este estudo é importante porque seus resultados contribuirão para mapeamento da política pública de âmbito municipal.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, Luciana Paula Bonfim, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor (a) quiser saber. O senhor (a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “A educação patrimonial: relação entre política pública e práticas educativas nas escolas”, com o objetivo de compreender como as discussões teórico-conceituais acerca da ampliação da concepção de patrimônio apropriadas por uma política pública chegam até a comunidade escolar.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Luciana Paula Bonfim, responsável pelo mesmo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

Email: _____

Assinatura do voluntário

Mariana, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do pesquisador

Mariana, ____ de _____ de 2018.