



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
DANIELLE EING

**A ESCOLA COMO UM PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DA ESCOLA NOSSA
SENHORA DE FÁTIMA NO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA.**

Tubarão
2020

DANIELLE EING

**A ESCOLA COMO UM PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DA ESCOLA NOSSA
SENHORA DE FÁTIMA NO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de História-
Licenciatura da Universidade do Sul de
Santa Catarina como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura em
História.

Orientadora: Professora Msc. Bruna Cataneo Zamparetti

Tubarão

2020

DANIELLE EING

**A ESCOLA COMO UM PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DA ESCOLA NOSSA
SENHORA DE FÁTIMA NO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA.**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciada em História e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura de História da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 04 de dezembro de 2020.

Msc. Bruna Cataneo Zamparetti (Orientadora)
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dr. Geovan Martins Guimarães (Avaliador)
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dr. Giancarlo Moser (Avaliador)
Universidade do Sul de Santa Catarina

A minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Valdirene Hellmann Eing, ao meu pai Adroaldo Eing e à minha irmã Leticia Eing que sempre estiveram presentes, apoiando-me em mais esta etapa de minha vida.

Um agradecimento especial a meus dois amigos e colegas da graduação que estiveram comigo em todos os momentos nesta caminhada, minha amiga Tatiane Soethe Szlachta e meu amigo Nathan Damazio. Ambos foram de extrema importância em minha vida acadêmica. Agradeço também à minha amiga de infância, Stefani Hemkemeier que sempre me apoiou, me incentivou e partilhou comigo diversas conversas e angústias.

Agradeço imensamente à minha orientadora Bruna Cateano Zamparetti por ter me guiado no decorrer deste trabalho e, por ser a pessoa e profissional extraordinária que é.

Agradeço também ao meu tio Ademir Eing, que durante este ano se dispôs a me auxiliar na correção deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos os professores do curso de História – Licenciatura da Unisul que de uma maneira ou de outra me apoiaram e me auxiliaram no decorrer desta caminhada. Em particular agradeço o professor Cláudio Damaceno Paz e a professora Silvana Silva de Souza.

RESUMO

Este trabalho parte da necessidade de reconhecer o patrimônio cultural dos mais diversos grupos que formam a sociedade, como um elemento de referência cultural de uma coletividade, seja no âmbito nacional, seja naqueles estadual ou regional. Para salvaguardá-los, aponta-se a necessidade de que sejam reconhecidos em seu âmbito local, como elementos aglutinadores e de identificação. Busca-se, então, entender a Escola Nossa Senhora de Fátima como um patrimônio cultural na perceptiva dos moradores da área central do município de Rio Fortuna. Para isto, fez-se um levantamento bibliográfico da trajetória histórica e do papel socializador das instituições escolares, bem como se discutiu a categoria patrimônio cultural e sua multivocalização. Por meio de um estudo de caso, com aplicação de formulários de caráter quantitativo, diagnosticou-se junto aos moradores da referida área a relação existente entre os mesmos e a dita instituição. Entrevistas qualitativas registraram as memórias da comunidade, atestando a possibilidade de entendê-la como portadora da memória coletiva da população central do município. A produção simbólica dos moradores para com ela, torna, portanto, a Escola Nossa Senhora de Fátima um patrimônio cultural. O reconhecimento deste espaço como um lugar de memórias da comunidade, auxiliaria no processo de preservação e valorização deste bem cultural.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural. Escola. Memória.

ABSTRACT

This work starts from the need to recognize the cultural heritage of the most diverse groups that make up society, as an element of cultural reference of a collectivity, whether at the national level, whether those at state or regional level. In order to safeguard them, the need for them to be recognized at their local level is pointed out, as agglutinating and identifying elements. It seeks, then, to understand the Nossa Senhora de Fátima School as a cultural heritage in the perception of the residents of the central area of the municipality of Rio Fortuna. For this, a bibliographic survey of the historical trajectory and the socializing role of school institutions was made, as well as the category of cultural heritage and its multivocation was discussed. Through a case study, with the application of quantitative forms, the relationship between them and the institution was diagnosed with the residents of that area. Qualitative interviews recorded the memories of the community, attesting to the possibility of understanding it as a carrier of the collective memory of the central population of the municipality. The symbolic production of the residents towards it, therefore, makes the Nossa Senhora de Fátima School a cultural heritage. The recognition of this space as a place of memories of the community, would assist in the process of preservation and valorization of this cultural asset

Keywords: Cultural heritage. School. Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Entrevista com Bertino Vandresen e esposa.	68
Figura 2: Entrevista com Dona Vilma.	68
Figura 3: Entrevista com Jaqueline.	68
Figura 4: Entrevista com Livia Exterkotter.	68
Figura 5: Fundamentação do edifício.	74
Figura 6: Fundamentação da Escola.	74
Figura 7: Construção da Escola Nossa Senhora de Fátima.	76
Figura 8: Construção da Escola Nossa Senhora de Fátima.	76
Figura 9: Inauguração Escola Nossa Senhora de Fátima.	77
Figura 10: Inauguração Escola Nossa Senhora de Fátima.	77
Figura 11: Escola Nossa Senhora de Fátima após ser inaugurada no ano de 1957.	77
Figura 12: Faixa de entrada atual da Escola Nossa Senhora de Fátima.	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos entrevistados.....	84
Gráfico 2: Identificação de Gênero.....	84
Gráfico 3: Nível de escolaridade	85
Gráfico 4: Profissão dos entrevistados.....	86
Gráfico 5: Cidade de origem dos entrevistados.....	87
Gráfico 6: Tempo de moradia no município de Rio Fortuna – SC.....	88
Gráfico 7: Você saberia informar o que é um patrimônio cultural?.....	89
Gráfico 8: Para você o que pode ser considerado como um Patrimônio Cultural do bairro - centro de Rio Fortuna?	90
Gráfico 9: Você considera que a Escola Nossa Senhora de Fátima pode ser pensada como um Patrimônio Cultural da cidade de Rio Fortuna?	91
Gráfico 10: Você estudou na Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima?	92
Gráfico 11: Você conhece a história da Escola Nossa Senhora de Fátima?	92
Gráfico 12: Como você avalia a preservação da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima?.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro da entrevista oral.....	69
Quadro 2: Normas para a transcrição de entrevista oral.....	70
Quadro 3: Modelo de questionário.	82
Quadro 4: Classificação de profissão dos entrevistados.....	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE SOCIABILIDADE.....	15
2.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
2.2	A ESCOLA COMO UM ESPAÇO QUE PROPICIA A SOCIABILIDADE.....	20
3	CONHECENDO E PENSANDO A CATEGORIA PATRIMÔNIO CULTURAL	27
3.1	A TRAJETÓRIA HISTORICA DO PATRIMÔNIO A PARTIR DA ANTIGUIDADE 28	
3.1.1	A construção do patrimônio no Renascimento.....	30
3.1.2	Patrimônio na perceptiva dos Estados Nações modernos	33
3.1.3	A consolidação do patrimônio cultural no século XX.....	37
3.2	PATRIMÔNIO CULTURAL NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL	42
3.3	A SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE NO CAMPO PATRIMONIAL BRASILEIRO.....	49
3.3.1	A multivocalização no campo patrimonial.....	52
4	HISTÓRIA E MEMÓRIA DE RIO FORTUNA.....	56
5	A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE OS MORADORES E A ESCOLA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA.....	64
5.1	A MEMÓRIA COLETIVA COMO INSTRUMENTO DE PRESERVAÇÃO	64
5.2	REGISTRO DAS MEMÓRIAS QUE A COMUNIDADE POSSUI COM A ESCOLA.....	67
5.2.1	Entrevistas Orais.....	67
5.2.2	Formulários quali-quantitativos.....	82
5.2.2.1	Discussão dos dados.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES	105
	APÊNDICE A – Formulário de pesquisa quantitativa utilizado na pesquisa....	106
	ANEXOS	110
	ANEXO A – Declaração de autorização de uso de imagem ou depoimento.	111

1 INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição é muito antiga, a preocupação com um espaço destinado ao ensino remete aos tempos da antiguidade. Mas o olhar para essa instituição e suas mudanças como fonte para a compreensão da História da Educação só vem a ocorrer de forma mais intensa ao final do século XX. (SILVA, 2009). Todavia, a tarefa envolta no resgate dos documentos escolares torna-se difícil, uma vez que não há preservação dos arquivos da escola pública.

Segundo Silva (2009), é muito importante a preservação das memórias referentes à educação regional e local, para que possa haver um reconhecimento da história da sociedade e dos sujeitos sociais presentes no ambiente escolar. É evidente, portanto, a importância do envolvimento de cada escola na preservação da memória institucional da escola pública. Não nos esqueçamos também da relevância dos testemunhos e relatos orais da memória, mas para esses não há tempo longo para a espera desse registro.

Na última década, a historiografia da educação tem se focado na Nova História, baseando-se na formação dos grupos sociais distintos, ou seja, no imaginário social, na memória, na representatividade. Vista nesta perspectiva, a história da educação estabelece relações com os diversos campos da história, como por exemplo, história das mulheres, história do ensino, história da leitura. Assim, nota-se a necessidade de pesquisar o dia-a-dia do ambiente escolar, compreendendo os métodos e relações existentes neste sistema.

Apesar das reformas propostas, dos pensamentos inovadores e das feições específicas que assume em cada sociedade e época em que se inscreve, a prática escolar materializa alguns papéis que há muito têm sido previstos para sua ação e que ainda hoje persistem com força em seu funcionamento diário. (LOPES; GALVÃO, 2001 apud SILVA, 2009, p. 218).

A história da educação tornou-se mais uma das ramificações do campo da história. A historiografia vinculada à educação busca “[...] o estudo do cotidiano ou da totalidade [e] deve desvendar por trás de sua aparente neutralidade, a autêntica realidade do homem concreto.” (SILVA, 2009, p. 219). Ou seja, busca a história dos vencidos e não dos vencedores. Outro objetivo é um olhar para a história da educação local e não apenas generalizada, visto que “na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não

obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais” (SILVA, 2009, p. 221). A história específica de uma escola conta, então, sobre os diversos problemas relacionados à história local, sobre os sujeitos e sobre toda a comunidade do entorno escolar.

As instituições escolares são importantes locais de socialidade, em muitos casos o primeiro contato da criança com o meio exterior à sua familiaridade. Desta maneira, a instituição escolar torna-se um elemento que marca significativamente a vida das crianças e adolescentes, carregando-as de memórias afetivas.

Nesse presente trabalho monográfico estaremos apresentando a historiografia da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima no Município de Rio Fortuna/SC, uma pequena cidade de apenas quatro mil quatrocentos e quarenta e seis habitantes (IBGE 2011). Por sua população reduzida, uma significativa proporção dos habitantes estão ou já estiveram ligados profissionalmente à instituição escolar. Deste modo, seja como alunos, seja como profissionais, os sujeitos que, também a partir desse espaço, têm construído suas memórias afetivas e suas identidades.

O valor simbólico da Escola para a comunidade de Rio Fortuna já foi previamente diagnosticado através de um formulário aplicado com a população por meio do projeto de extensão da Unisul “Um olhar sobre o patrimônio” no primeiro semestre de 2020, o qual evidenciou que a Escola Nossa Senhora de Fátima é vista pela comunidade como um patrimônio cultural do município. No entanto, a escola ainda não é um patrimônio oficial da cidade, não contando, assim, com nenhum instrumento de proteção, nem mesmo faz parte de um inventário patrimonial cultural do município.

Ainda que a escola seja um espaço de importância, as publicações oficiais que se referem a ela trazem apenas datas, e breves descrições, deixando de lado, a memória da comunidade como um todo e, particularmente, quanto àquele espaço. Desta maneira, este trabalho proporcionará o primeiro registro escrito a ressaltar a importância da escola sob o olhar da comunidade e sobre as memórias que as pessoas têm daquele espaço.

Diante deste cenário, vê-se a necessidade de uma construção narrativa deste patrimônio, uma vez que compõem o imaginário, memória e referencial simbólico das identidades dos moradores do município. Diante disto questiona-se: A

Escola Nossa Senhora de Fátima é vista como um patrimônio cultural na perceptiva dos moradores da área central do Município de Rio Fortuna?

Objetiva-se com a presente monografia de caráter exploratória entender a construção da Escola Nossa Senhora de Fátima como um Patrimônio cultural na perspectiva dos moradores da área central do município de Rio Fortuna. Para alcançar tal objetivo geral, tínhamos como objetivos específicos: discutir os conceitos de instituição escolar e patrimônio cultural; realizar um levantamento histórico do município de Rio Fortuna; diagnosticar juntamente com a comunidade a relação existente entre os moradores da área central do município com a Escola Nossa Senhora de Fátima; e registrar as memórias que a comunidade possui com a Escola Nossa Senhora de Fátima.

A presente pesquisa se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo discute a escola como um espaço de sociabilidade. Desta maneira, trazendo a trajetória histórica da educação brasileira, bem como as contribuições de Paulo Freire para tornar a escola um espaço democrático e que proporcione a ação ativa do estudante, além disto, a importância que a escola tem para sua comunidade de entorno. Para isso, realizou-se um levantamento através de fontes bibliográficas.

O segundo capítulo objetiva apresentar a formação histórica da categoria patrimônio cultural. Inicia-se o capítulo com uma introdução acerca da trajetória histórica no qual o termo patrimônio cultural se constituiu. Para entender este processo, o segundo capítulo trás em um primeiro momento a perspectiva do termo utilizado nos diferentes períodos: Antiguidade, Renascimento e na Modernidade. Em seguida, o capítulo discute o patrimônio cultural na América Latina e no Brasil, bem como os processos de decolonialidade e multivocalização.

O terceiro capítulo faz um breve levantamento histórico do município de Rio Fortuna, e em seguida busca-se diagnosticar a relação simbólica da comunidade central no município, com a Escola Nossa Senhora de Fátima. Para isto, foram utilizados dois métodos de coleta de dados: entrevistas e aplicação de formulários. A entrevista utilizou a metodologia de História Oral, como principal fonte da coleta de dados, a partir de relatos de moradores da área central de Rio Fortuna: Bertino Vandresen; Vilma Warmiling Oenning, Jaqueline Roecker Willemann Bloemer e Livia Exterkotter. Os relatos dos entrevistados contribuíram significativamente para o entendimento da relação simbólica da comunidade, para com a Escola Nossa Senhora de Fátima. Os formulários por sua vez, foram aplicados com os moradores

da área central do município de Rio Fortuna, buscando um amplo público, com diversas idades, gênero, etnia e classe social. Realizamos a aplicação do questionário com a população, por meio do *google forms* e divulgamos o link de acesso nas redes sociais. A aplicação do formulário contribuiu para o diagnóstico dos patrimônios existentes dentro da área central do município de Rio Fortuna.

2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE SOCIABILIDADE

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No século XVI, com a vinda dos europeus para a América, Portugal interessou-se inicialmente na cultura do açúcar e na extração do pau-brasil, não demonstrando maiores preocupações com o desenvolvimento da colônia, principalmente com a educação. A parte educativa ficou a cargo dos jesuítas, que segundo Aranha (2012), chegaram aqui com a vinda do primeiro governador-geral ao Brasil em 1549, Tomé de Souza, e iniciaram a atividade missionária a qual, “facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador.” (ARANHA, 2012, p. 225). Desta maneira, por mais de 210 anos, os jesuítas deram os primeiros passos da educação brasileira, promovendo a catequese dos indígenas e a educação dos filhos de colonos. Entretanto, enquanto os indígenas eram apenas catequisados e domesticados, a educação dos filhos dos colonos ia além do ler e escrever. Tratava-se de uma instrução, visando orientá-los a seguir diferentes carreiras, sendo elas o trabalho no engenho, continuar seus estudos na Europa e o caminho da religiosidade. Também se cita a formação de novos sacerdotes para manter o controle da fé católica no país.

Aranha (2012, p. 228) menciona que a missão jesuíta no Brasil chegou em seu auge entre os anos de 1549 a 1570. Este período da história da educação brasileira é conhecido como a fase heroica da missão jesuítica, pois os padres aprenderam a língua tupi-guarani e realizaram a elaboração de textos para serem utilizados na catequese. Os europeus consideravam os povos indígenas inferiores, e queriam fazer uma integração com estes por meios da catequese. Além disto, o governo de Portugal apoiava a catequese, pois esta era uma forma de domínio político no Brasil. A educação desta forma tinha um intuito homogeneizador.

No século XVIII a Europa passava pela queda do Antigo Regime e a instauração das revoluções burguesas, processo de ascensão da burguesia com ideias do iluminismo, isto acarretou preocupações do governo português com questões políticas e econômicas na colônia. Deste modo, Marquês de Pombal, alega que os jesuítas estariam se intrometendo nas questões políticas e assim, interferindo na resistência indígena. Por isso, em 1759, entre outras medidas pombalinas, houve também a expulsão dos jesuítas.

Várias medidas antecederam as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial. A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole. (ARANHA, 2012, p. 320).

As mudanças que ocorreram na educação brasileira durante este período, com a expulsão da Companhia de Jesus, prejudicaram o sistema de ensino, pois não houve de imediato uma substituição para nova organização escolar. A Coroa, agora responsável pelo sistema de educação, propunha um ensino reformado, buscando oferecer novas matérias que iam contra os dogmas jesuítas no período, como geometria e ciências naturais, por exemplo. No entanto, Marquês de Pombal não conseguiu introduzir todas estas reformas educacionais, levando a um retrocesso no sistema educacional brasileiro.

No decorrer do século XIX, houve uma grande expansão escolar, além da ampliação da rede secundária e superior, como a chegada da pré-escola. “Ao lado da expansão da rede escolar, outro objetivo dos educadores no século XIX era formar a consciência nacional e patriótica do cidadão. Até então a educação tivera um caráter geral e universal, mas agora se dava maior ênfase à formação cívica, certamente em razão das tendências nacionalistas da época.” (ARANHA, 2012, p. 337). Ou seja, século XIX, a criação das escolas públicas levou a uma educação voltada para o nacionalismo, individualismo, mas que também se preocupa com o papel social da educação e a necessidade de preparar a criança para a sociedade. No Brasil, a chegada da família real, em 1808, levou a melhorias educacionais, devido aos interesses e a necessidade da elite portuguesa que se instalou aqui, a criação de escolas de nível superior são exemplos disto.

Ao fim do século XIX, houve mudanças significativas em nosso país, a industrialização, a abolição da escravatura e a proclamação da República. No campo educacional, “a orientação positivista do ensino intensificava a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências.” (ARANHA, 2012, p. 394). Outra característica do Estado, no final do século XIX, foi o “modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares.” (ARANHA, 2012, p. 522).

Além disto, a preocupação com a formação de professores cresceu, devido a descentralização do ensino fundamental, a criação das escolas normais.

Aos poucos, inseria-se a Nova escola, com caráter da democratização do ensino. Em 1932, educadores se reúnem no movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a educação obrigatória, gratuita e como um dever do Estado. Além disto, “na educação, um debate nunca visto teve como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou treze anos para entrar em vigor. No início da década de 1960, a discussão sobre a educação popular tomou corpo com diversos movimentos importantes.” (ARANHA, 2012, p. 543). Neste período, que antecede a ditadura militar brasileira, destacam-se diversos projetos de renovação do ensino público.

No período militar, o regime instaurou a tendência tecnicista do ensino, que prejudicou principalmente as escolas públicas. “Uma vez que nas boas escolas particulares essas exigências foram contornadas. Uma das consequências funestas foi a excessiva burocratização do ensino, porque, para o controle das atividades, havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis.” (ARANHA, 2012, p. 554).

Aranha (2012) argumenta que a partir de 1980, com a retomada do sistema político democrático, a questão da escola pública ganhou ênfase nos trabalhos para a elaboração da Constituição de 1988. Esta garantiu o direito ao ensino público e obrigatório de qualidade, a elaboração de um plano de educação e investimentos na educação pública. Após as conquistas na Constituição, deu-se início a elaboração da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira LDB a ser criada e aprovada (de 1948 a 1961) fora um fracasso, pois quando aprovada oferecia um texto que já não cabia mais nas necessidades educacionais do momento. Para Aranha (2012), o primeiro projeto da LDB foi resultado de um amplo debate, composto por várias entidades. Assim, “o projeto original exigiu do relator Jorge Hage — que deu nome ao substitutivo — um trabalho importante de finalização porque, pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional.” (ARANHA, 2012, p. 571).

Entretanto, Melo e Junckes (2013) argumentam que o processo de construção da LDB ocorreu durante um longo período com diversos debates, construções e desconstruções até chegarmos a sua aprovação final e forma de lei. Assim, em 1996, o projeto de lei que estava em debate desde 1988, e que já havia sido aprovado pelo Senado em 1994, sofreu intervenção do governo federal, em favor

de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro. Desta maneira, o projeto apresentado ao senado por Darcy Ribeiro em 1992 ganhou ênfase nas discussões, encaminhando-se em favor do anseio pela educação pública de qualidade.

A nova LDB ganhou forma de Lei em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo e orientando as diretrizes e bases da educação brasileira até os dias atuais.

Art. 1º. 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.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, Lei 9.394/1996).

Dentro desta nova proposta de educação da LDB, cita-se também um dos maiores pedagogos brasileiros da atualidade Paulo Freire. Para Freire (1996), a formação do sujeito social dentro do ambiente escolar, se dá pela convivência amorosa dos docentes com os educandos e com uma postura aberta, pois assim os estudantes assumem seu papel como sujeito socio-histórico-cultural. “A compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana” (FREIRE, 1996, p. 7) é capaz de construir no estudante a sua natureza social.

Na concepção de Freire (1996, p. 11), “ensinar não é transferir conhecimentos”. Por isso,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 12).

Desta forma, cabe à escola, o dever de “respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.” (FREIRE, 1996, p. 15). Portanto, Freire acredita que se faz necessário estabelecer uma relação entre a experiência social dos estudantes com saberes curriculares fundamentais e assim despertar a curiosidade através da experiência social vivida.

Assim sendo, uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é possibilitar aos educandos relações entre eles e entre os docentes. Ou seja, o educando precisa “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador.” (FREIRE, 1996, p.18-19). Os sujeitos presentes dentro da instituição escolar sejam eles educandos ou docentes, não são sujeitos “em branco”, “a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si.” (FREIRE, 1996, p. 19). O autor continua, “a solidariedade social e política de que precisamos para construir uma sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.” (FREIRE, 1996, p. 19).

Lamenta-se que o caráter socializante da escola as experiências que se vivem na escola - sejam negligenciadas, muito se fala dos conteúdos prontos, transferência de saber. Há importância nas experiências informais, dos gestos entre os mais variados sujeitos que se cruzam e se enchem de significados. Isso pode ocorrer na escola, no pátio, parque, na rua. Nós aprendemos socialmente, e juntos. “A construção da minha presença no mundo não se faz em isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreendem fora da tensão entre o que é herdo geneticamente e o que é herdo social, cultural, historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Segundo Freire, somos seres inacabados por isso vivemos em um permanente processo social de busca de nós mesmos. “O diálogo em que vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes.” (FREIRE, 1996, p. 32). O autor continua, “o novo momento de compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social.” (FREIRE, 1996, p. 32).

O educador precisa assim reler várias vezes o grupo e estimular a generalização, compreensão do contexto social. A transformação do mundo político-social tem que ter a compreensão dos sujeitos como seres fazedores da história, inseridos em um meio social e econômico que lhes carrega de experiência e pontos de vista.

2.2 A ESCOLA COMO UM ESPAÇO QUE PROPICIA A SOCIABILIDADE

A escola recebe uma ampla diversidade de sujeitos vindos de realidades distintas, por isso é “uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato de a escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 7).

O âmbito familiar desempenha o primeiro papel como socializador das crianças, e a escola passa ser o segundo espaço social depois da família. É dentro do ambiente escolar que os sujeitos passam a ter suas primeiras relações em sociedade, conviver com pessoas que não fazem parte de sua estrutura familiar, conviver com a diversidade étnica, racial e religiosa, por exemplo.

Desta maneira, a escola não apenas contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes, como também para a valorização e o respeito dos diversos grupos sociais que estão inseridos na instituição escolar. Ao terem contato e conhecerem as mais diversas culturas, políticas e ideologias, sejam elas, locais, regionais ou até mesmo nacionais, dentro da escola, os estudantes passam a respeitar o diferente e respectivamente a formar-se e preparar-se para a inserção no mundo social. A escola, portanto, “é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 8).

Deste modo, entende-se que os jovens atribuem significados através da sociedade e da diversidade dentro da instituição escolar. O sujeito se desenvolve dentro de um espaço que lhe proporciona tanta diversidade e oportunidades para discussões sociais e políticas. Assim, a

condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve. (ABRAMO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p. 1108).

O Estado está intimamente relacionado com o papel social da escola, visto que é direito assegurado pelo Estado que o sujeito tenha participação social e tenha

sua inserção na sociedade, para garantir isto, a escola é utilizada como um meio, além do direito à educação. A escola precisa assim estar sempre criando metodologias ativas e participativas, para desenvolver no estudante a participação social. Haja vista que a instituição escolar, como vimos, é um local de inserção dos sujeitos a vida social, é fundamental que a escola seja laica e respeite as diferenças dos indivíduos.

Uma vez que a educação é um direito universal e que a instituição escolar é um espaço de inserção social, passamos a entender o processo de desenvolvimento da educação brasileira. Este processo de desenvolvimento mencionado, inicia-se no período no qual a educação era restrita apenas a elite colonial, passando por um longo processo de democratização. A Constituição de 1988 foi imprescindível neste processo, pois através dela a educação deixa de ser um privilégio e se torna um direito de todos. Assim, inserem-se os diversos grupos sociais, com suas respectivas demandas sociais, na educação e na luta para ter participação e representação social. Os grupos sociais minoritários são os que mais sofrem com as violências dentro da escola. Por ser este ambiente tão diversificado, a escola precisa ter profissionais e estratégias para lidar com as diversidades, respeitá-las e valorizá-las.

A escola é formada por agentes ativos. Estes atores têm como foco “a capacidade de produzir e transformar, e não somente de se adaptar e reproduzir. Este profissional deve estar capacitado não apenas para ministrar aulas, mas sim, contribuir na construção do ser social dos alunos.” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 14). Por isso, é fundamental que os profissionais que atuam na escola, na educação sejam bem formados e instruídos, pois desempenham um importante papel. A participação dos pais também é muito importante, juntamente com a escola e a elaboração de um bom projeto político pedagógico. Diante do exposto, “a escola deve ser vista com um espaço não só de construção do saber, mas de construção da cidadania.” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 17).

Tendo-se em conta que a escola é uma instituição de ensino que carrega consigo uma grande gama de simbolismos para as comunidades, pois os moradores tiveram ali um dos seus primeiros contatos em sociedade, ela é entendida, portanto, como um local de sociabilidade e de construção de memórias. “O cotidiano escolar é um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, sendo assim, esses sujeitos tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais e culturais.” (SAENZ, 2013, p. 1).

Além disto, como os jovens estão inseridos na prática de sociabilidade da escola, que permite essa interação entre as diversidades, estes espaços colaboram para a formação da identidade juvenil. Nota-se que a sociabilidade ocorre em nosso cotidiano,

pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (DAYRELL, 2007, p.1111).

Desta maneira, Saenz (2013) reflete que se faz necessário entender o ambiente escolar, dentro do cotidiano do sujeito. Um sujeito ativo inserido no ambiente escolar, no qual ele próprio é sujeito histórico que constrói diariamente a sua história e suas memórias relacionadas àquele local e é por isso, que a escola desempenha um papel socializador. Pois, para Saenz (2013, p. 2), as dinâmicas e relações entre os sujeitos, refletem nos valores, símbolos e significados que cada um adquire de diferentes meios socializadores. Os elementos envolvidos neste processo de socialização dos sujeitos, encontram-se e remoldam-se dentro da escola.

Por isso, entende-se que

A escola é um espaço de rituais, iniciado pelo rito de passagem que diferencia o indivíduo após sua entrada na instituição escolar. Momentos de socialização no pátio e em sala, brincadeiras e comportamentos que configuram toda a dimensão simbólica existente, ressaltando o caráter pedagógico existente nesses ritos; (KELSEN, 2016, p. 6).

É através da interrelação entre os mais variados sujeitos existentes dentro da instituição escolar, que o processo de socialização acontece. A escola e os sujeitos, “ambos são compostos por experiências e vivências que as tornam multifacetada e que essas múltiplas faces devem ser levadas em conta e colocadas em prática no cotidiano escolar.” (KELSEN, 2016, p. 4). Assim,

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. (DAYRELL, 1996 apud KELSEN, 2016, p. 6).

Mas, além de entender a importância da escola na vida dos sujeitos, temos que entender os termos socialização e sociabilidade que tem sua origem da formulação clássica de socialização

dada por Émile Durkheim (1952), que compreende a educação como meio de socialização, onde educação é o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade, esse aprender a ser membro da sociedade é o meio de socialização dos indivíduos, concebendo a socialização como uma das mediações maiores da integração coletiva. (SAENZ, 2013, p. 5).

No entanto, com o passar do tempo muitos pesquisadores discordaram de Durkheim, entre eles o sociólogo George Simmel, pois, segundo ele, a sociedade é composta por indivíduos em interação.

Na sociologia simmeliana, o conceito de interação é central. O ponto de partida de cada formação social é dado pelas interações entre pessoa e pessoa, do encontro e das relações entre os vários átomos da sociedade. A sociedade é interação, aparecendo como um conjunto de retículos interativos por meio dos quais os indivíduos entram em comunicação. Simmel compreende a sociabilidade como uma forma, dentre outras possíveis de socialização. Mas tem uma especificidade que a torna peculiar: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o outro e para o outro [...] No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços têm em si mesmos sua razão de ser. (DAYRELL, 2005 apud SAENZ, 2013, p. 5-6).

Deste modo, a socialização entre os sujeitos é formadora da sociedade, ou seja, é quando nós interagimos entre nós que formamos a sociedade. Por isso, Saenz (2013, p. 6) argumenta que o ambiente escolar faz parte deste processo de socialização, pois os jovens praticam a sociabilidade entre si, assim as interações sociais ocorrem a todo o momento e entre diferentes categorias.

Nessa perspectiva há diversos espaços onde construímos significados e criamos memórias individuais e coletivas, que surgem, a partir disto, como lugares de interações afetivas e simbólicas, carregados de sentidos. Esses lugares, segundo Dayrell (2007), nos levam aos caminhos do autoconhecimento.

É dentro desta multiplicidade de espaços socializadores, que também se expressam os processos de socialização na escola. A ação socializadora desempenhada pela instituição escolar torna-se assim um dos principais processos de autoconhecimento da juventude, uma vez que a escola está aberta aos mais variados contextos sociais e de influências.

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. (DAYRELL, 2007, p. 1120-1121).

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar, cria um conjunto de experiências que vão constituir a condição juvenil, ou seja, a instituição escolar tornar-se-á parte de um processo de construção social contínua.

A escola é entendida, diante disto, como um espaço sociocultural, aonde os sujeitos dentro dela, são sujeitos ativos, devido a relação da criança/jovem com o mundo que a rodeia, com a cultura à qual está exposta, ou seja, são sujeitos autores da construção histórica. “Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.” (DAYRELL, 1996 apud SAENZ, 2013, p. 7).

Desta maneira, para entendermos a escola como um ambiente social é necessário compreender o seu cotidiano, através da ação entre os sujeitos, pois cada sujeito carrega consigo uma ampla diversidade cultural.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (DAYRELL, 1996 apud SAENZ, 2013, p. 7-8).

Melo (2007), ao analisar a Teoria histórico-cultural, na qual Marx nota a relação existente entre o social e o histórico na formação humana, diz que “o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados.” (MELO, 2007, p. 86). Desta maneira,

É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo

– denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978 apud MELO, 2007, p. 88).

Melo e Farias (2010, p.55) indicam ainda que “desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive.” Por isso, as autoras acreditam que a experiência vivida pelas crianças na escola ocorre no seio da herança cultural da sociedade.

Assim, a escola tem muitos sentidos, sentidos estes que vão muito além da simples transmissão de valores, conhecimento, ela é também um lugar de construção social, histórica e de memória, que constitui momentos de grande relevância para os estudantes. Por isso, Kelsen (2016, p. 9) caracteriza a escola como sendo, “configurações sociais e históricas que valorizam as experiências sociais dos indivíduos enquanto autores do conhecimento”.

Assim, Melo (2007) menciona que cada vivência e experiência que as crianças admirem na instituição escolar, sejam elas de sentimentos, pensamentos, memórias vão se transformar em formas de relação com o mundo, será sua apropriação da realidade que a rodeia. Deste modo, é possível concluir que tanto o espaço escolar, como os sujeitos que estão inseridos nele, são fonte histórica e cultural.

Além de contribuir para formação dos jovens e ser um espaço de memória, a escola é um elemento muito importante na constituição de uma comunidade. Nos processos de ocupação de um território o espaço de moradia, a igreja e a escola são sempre as primeiras a serem construídas. Isto ocorre porque, a casa, o lugar de trabalho e os pontos de encontro, como igrejas e escolas, são elementos que condicionam a prática social de uma comunidade.

Devido a isto, temos que

[...] compreendermos os espaços públicos não somente como elementos componentes físicos da estrutura da cidade, a forma, mas analisar seus usos e não-usos, suas formas e graus de apropriação pela sociedade contemporânea, seus potenciais de acesso para a realização de funções diversas da própria vida urbana, pois ocorre, nos espaços públicos, uma multiplicidade de manifestações de ser e estar que se expressam no espaço urbano em escalas diferenciadas. (LOBODA, 2009, p. 35-36).

Os moradores de uma comunidade portanto, além de verem os espaços públicos como sendo uma necessidade básica na formação de uma comunidade, se

reconhecem nestes espaços presentes na cidade, criando um sentimento de pertencimento com o lugar. Sendo assim, a escola é um espaço público e social que permite o encontro habitual das pessoas e que mantém viva a memória da comunidade.

Diante do exposto, nota-se que a trajetória da instituição escolar no Brasil, teve seu início marcado pelo caráter de catequização, voltado ao controle e a homogeneização de um grupo social, era assim um ensino de “boas maneiras”. Com o advento da industrialização e as mudanças estruturais que esta trouxe às sociedades, a escola passou por um momento de ordenação de regras e de horários. No entanto, através dos debates propostos pela LDB e a luta pela escola pública para todos e de qualidade, deram a escola uma nova caracterização, um caráter emancipatório. Desta maneira, a escola tornou-se um espaço de sociabilidade de extrema relevância para sua comunidade de entorno. Visto isso, a escola pode ser pensada como um patrimônio cultural para uma comunidade?

3 CONHECENDO E PENSANDO A CATEGORIA PATRIMÔNIO CULTURAL

O termo patrimônio de origem latina, *patrimonion*, refere-se, a uma herança paterna, *pater* ou *paterfamilias*. Trata-se, pois, da herança, de valor monetário e sentimental, deixada pelo pai de família para seus entes. (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 10). A categoria histórica de patrimônio cultural, como a conhecemos hoje, foi produzida durante a modernidade, com a formação dos Estados Nações modernos.

A historiadora francesa Françoise Choay define a construção da categoria.

Patrimônio. Esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico etc.) que fizeram dela um conceito “nômade”, ela segue hoje uma trajetória diferente e notória. (CHOAY, 1999, p. 11).

Como dito, a categoria atual de patrimônio é recente, formulada no final do século XX. Todavia, os olhares referentes aos bens culturais já estavam presentes nas antigas sociedades, através do termo monumento. Não havia, porém, ações preservacionistas como atualmente (perspectiva histórica), mas sim uma perspectiva colecionista. Segundo Zamparetti (2020), o termo monumento, de origem grega, *mnemosynon*, refere-se ao ato de lembrar algo, relembrar, aconselhar. “Os monumentos são erigidos, construídos, pelas mais diversas sociedades, nas mais diversas culturas, para ser um lugar de memória, um lugar para memórias vivas.” (ZAMPARETTI, 2020, p. 12).

Com a formação dos Estados Nação Modernos está perceptiva de memória e monumento foi alterada, pois aumentava a necessidade da criação de uma memória artificial da nação, criando assim os lugares de memória (NORA, 1993).

Desta forma, a partir da modernidade, “tem-se um processo de construção de memórias artificiais, ou seja, não precisamos mais ter certos elementos em nossa memória, pois há vários suportes - na contemporaneidade - que nos auxiliam no lembrar.” (ZAMPARETTI, 2020, p. 13).

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notarias, atas, porque essas operações não são naturais. É por isso que a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados, nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem

não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. (NORA, 1993, p. 13).

Desta maneira, a construção do patrimônio histórico cultural se deu no continente europeu durante a modernidade e expandiu-se por todo o globo terrestre durante o século XIX, passando por diversas mudanças de perspectivas ao longo dos séculos. Mudanças estas ligadas às mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Por isso, o termo patrimônio ainda pode vir a se modificar conforme os anseios das sociedades contemporâneas.

3.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PATRIMÔNIO A PARTIR DA ANTIGUIDADE

Dentro do contexto da antiga Roma, segundo Pelegrini e Funari (2009) a família era compreendida como domínio do senhor, inclusive a mulher e os filhos, mas também os escravos, os bens e imóveis, mesmo os animais, isso tudo era *patrimonium*, tudo que podia ser colocado em um testamento. Neste período, portanto, a categoria patrimônio estava ligada ao poder aristocrático e privado, referente à transmissão de bens no seio da elite patriarcal romana, isto é, o patrimônio era visto como uma propriedade. Entende-se assim que possuía uma noção patriarcal, privada da aristocracia, individual, dentro da antiga Roma, ou seja, não era bem público.

O termo patrimônio só será anexado à ideia de histórico e alusiva à monumentos após a Revolução Francesa (1789) ainda que efetivamente só entre em uso em meados do século XX. Em todo o período a designação era de monumento histórico para o que hoje entendemos como patrimônio histórico e em uma categoria mais ampla, patrimônio cultural.

Segundo Choay (1999, p. 29), o nascimento do termo monumento histórico se deu durante a Idade Média em Roma, em um período caracterizado pelo domínio da Igreja, por volta do ano de 1420, após o fim do Grande Cisma (1379-1417). A partir deste momento, estabelece-se uma nova visão acerca das antigas ruínas, pois estas passam a contar a história do passado fabuloso de Roma em contraposição aos muçulmanos e bárbaros germânicos.

No entanto, antes mesmo desse olhar de preservação pelo valor histórico intrínseco, os romanos da Roma Antiga já dispunham de meios de escolha e preservação de itens e lugares. Segundo Zamparetti (2020, p. 16), no início do império

romano, já havia em Roma os chamados colecionistas. No entanto, estes lançavam um olhar artístico ao objeto e não um olhar histórico, devido a isto, apenas objetos de interesse dos colecionistas eram preservados, em especial os vinculados à Grécia Antiga.

As obras gregas do passado, conseguidas através de espólios de guerra, eram expostas ao público, em grandes espaços. Para os romanos, aqueles eram feitos de uma civilização superior. Segundo Choay (1999), tratava-se de um processo de apropriação no qual tais obras assumiam um novo valor dentro da sociedade romana. Retirava-se o valor primordial dado pela comunidade originária e os que se apropriavam davam um novo valor, decorativo por exemplo. Isso ocorria, de acordo com Choay (1999) devido à falta de distanciamento histórico entre romanos e gregos.

As terminologias para designação dos bens culturais passaram por diversas mudanças semânticas, ao longo dos séculos, a primeira delas deu-se com a difusão do Cristianismo e da Igreja Católica, na Idade Média. A partir deste momento, ao monumento histórico acrescentou-se outro caráter, o simbólico e coletivo, por meio do sentido religioso. A mudança ocorrida gerou a valorização dos rituais e objetos coletivos, pois houve a aproximação da camada popular à ideia de monumentalização. Funari e Pelegrini (2009) notam, contudo, que o termo conservou seu sentido aristocrático. Assim a catedral católica, por exemplo, era um patrimônio coletivo, mas ainda representante da aristocracia.

Choay (1999, p. 32) menciona que, na época das grandes invasões e no fim da Idade Média, a relação com os monumentos da antiguidade clássica parece menos complexa, pois durante esse período as edificações perdem significados e utilidade, com as invasões bárbaras e o proselitismo cristão. Devido a isto, a autora menciona que durante este período muitos templos, espaços considerados pagãos, foram destruídos para fornecer matéria-prima para a construção de novos templos católicos.

Todavia, muitas obras e edifícios foram preservados por alguns membros do clero, estes foram chamados de humanistas medievais. Diante da intelectualidade e sensibilidade dos religiosos, foi atribuído um valor quase mágico aos vestígios da Antiguidade e a curiosidades que estes despertavam foi essencial para o desenvolvimento do pensamento renascentista do *quattrocento* (CHOAY, 1999, p. 34).

Muitos dos objetos romanos da antiguidade foram utilizados como itens de decoração. Com o fim do Grande Cisma do Ocidente, papas católicos se autointitulavam herdeiros da Roma antiga. Com isso, estes buscaram mostrar sua superioridade diante dos povos bárbaros que não detinham tal cultura clássica. Esse movimento gerou medidas que procuraram impedir a destruição de templos. Durante este período, o século XV, o monumento histórico é denominado de “antiguidade”. (ZAMPARETTI, 2020, p. 17).

3.1.1 A construção do patrimônio no Renascimento

Com a chegada do Renascimento, a categoria passa novamente por mudanças de concepção, a Igreja se descentraliza e surgem os chamados humanistas. Eles admiram a cultura clássica e seus monumentos e, querendo identificá-los, buscam inspirações em autores da Antiguidade. A grande importância que dão aos vestígios daquele período, leva-os a colecioná-los.

No contexto da revolução do saber em que vive a então Itália, essa mesma imagem arruinada da Antiguidade recentemente redescoberta à luz sedutora dos textos, quase que obriga o olhar a conceder aos monumentos romanos uma dimensão histórica. É neste contexto mental, nestes locais e sob a designação plural de <<antiguidades>> que se deve situar o nascimento do monumento histórico. (CHOAY, 1999, p. 38).

Os monumentos representavam uma memória literária e não uma sensibilidade visual, os humanistas dos séculos XIV para o XV não estavam interessados nos monumentos e sim nos textos literários que tratavam deles. Então, houve a construção de um diálogo entre artistas e humanistas. “Por fim, neste processo de impregnação mútua, artistas e humanistas traçam, em conjunto, o território da arte e articulam-no com a história para aí implementar o monumento histórico.” (CHOAY, 1999, p. 43). Entretanto, esta tomada de consciência não resultou em medidas de preservação aos monumentos edificados.

Foi somente a partir de 1430 que os humanistas passaram a ter uma maior preocupação com a conservação e preservação dos monumentos históricos, devido a sua evidente destruição.

É assim que em Roma, no cenário do *quattrocento* italiano, os três discursos da perspectivação histórica, da perspectivação artística e da conservação contribuem para o aparecimento de um novo objecto: reduzido apenas às antiguidades por e para um público limitado a uma minoria de eruditos, de

artistas e de príncipes, esse objecto não deixa de ser a forma primitiva do monumento histórico. (CHOAY, 1999, p. 50).

Funari e Pelegrini (2009) apontam que os humanistas durante os séculos XVII e XVIII, dando continuidade ao trabalho realizado pelos humanistas do *quattrocento*, começaram a ter uma preocupação com a catalogação e coleta de tudo que fosse antigo, estes humanistas que se dedicam a investigação e proteção dos objetos da antiguidade são chamados de antiquários.

O objetivo dos antiquários era salvar, através da imagem, os objetos que estavam à beira da destruição. Neste período, vários cidadãos de países europeus passaram a visitar Roma e, a partir de então, iniciaram uma busca por conhecimentos e pesquisas acerca da antiguidade de seus monumentos, suas antiguidades nacionais. Para os antiquários, “o passado se revela mais seguramente através dos seus testemunhos involuntários, as inscrições públicas, e sobretudo, o conjunto das produções da civilização material.” (CHOAY, 1999, p. 56).

Para Choay (1999, p.58), os antiquários eram eruditos e colecionadores de diversos itens do passado, guardados em seus gabinetes. Assim, vários antiquários buscavam novos objetos com vários campos de investigação, podiam citar os hábitos, costumes e crenças da época, por meio de suas pinturas. Gonçalves relata que

[...] todo e qualquer grupo humano exerce algum tipo de atividade de colecionamento de objetos materiais, cujo efeito é demarcar um domínio subjetivo em oposição a um determinado “outro”. O resultado desta atividade é precisamente a constituição de um patrimônio. (GONCALVES, 2002, p. 22).

Choay (1999, p. 73) aponta que após os estudos e ações conservacionistas realizados pelos antiquários, os humanistas também passaram a estudar e a preservar objetos da antiguidade, tendo como meio de conservação a iconografia gravada. Deste modo, durante esse período nenhum bem cultural foi restaurado ou protegido.

O autor continua pontuando que diante dos danos causados aos bens móveis e imóveis, os antiquários dizem-se guardiões da herança e iniciam uma estrutura de proteção. Com a ajuda da imprensa, as sociedades passam a representar um papel de proteção do seu patrimônio histórico. Os antiquários ingleses e posteriormente franceses começam a discutir formas de restauro.

No século XVIII, há também escavações arqueológicas “que vão apresentar as antiguidades além do mundo greco-romano, chegando ao Oriente

médio, África e América. Também no século XVIII, e principalmente no século XX, a história se consolida enquanto campo do conhecimento, uma historiografia moderna.” (ZAMPARETTI, 2020, p.19). A autora continua mencionando que os avanços científicos modificam a concepção do tempo.

Além desse aprofundamento temporal para o passado, há um aceleração para o futuro – o progresso. É essa ideia de progresso, que a modernidade nos promete, que acaba atingindo diretamente o patrimônio histórico, principalmente o edificado, ao mesmo tempo é essa eminência destrutiva que movimenta, seja antiquários ou órgão do Estado, para preservar parte desse patrimônio. (ZAMPARETTI, 2020, p. 19).

Essa aceleração temporal, leva a perda de memória das sociedades como comenta o autor Pierre Nora (1993). Isto ocorre, pois ao mesmo tempo que o período histórico da modernidade, foi o responsável pela destruição de diversos bens culturais materiais, causando efetivas perdas de memórias da população, visando a ideia de progresso mencionado pela autora acima, ela também foi responsável pela construção de monumentos históricos, que já não eram mais representativos da população. Ou seja, ao mesmo tempo que a modernidade destruiu diversos patrimônios históricos, ela foi a responsável pela criação da categoria do patrimônio histórico. (ZAMPARETTI, 2020, p. 20).

O mundo acabado do passado perdeu a sua continuidade e a homogeneidade que lhe conferia a permanência do fazer manual dos homens. O monumento histórico adquire por isso uma nova determinação temporal. A distância que dele nos separa é, a partir de então, desdobrada. Ele está acantonado no passado de um passado. Um passado que não pertence mais à continuidade do futuro e que mais nenhum presente ou futuro virão aumentar. E, qualquer que seja a riqueza dos filões arqueológicos ainda inexplorados, essa fractura do tempo fixa o campo dos monumentos históricos no canto de uma finitude sem apelo. Desde o Renascimento que as antiguidades, fontes de saberes e prazeres, surgiram igualmente como referência para o presente, obras que se podiam igualar e ultrapassar. A partir dos anos vinte do século XIX, o monumento histórico é inscrito no signo do insubstituível; os danos que sofrem são irreparáveis e sua perda irremediável. (CHOAY, 1999, p. 119).

Um exemplo foi o processo feito na Revolução Francesa, onde todos os símbolos do antigo regime monárquico foram destruídos. No entanto, após a Revolução Francesa, surge um novo movimento dentro da França, a ideia de propriedade da nação. Segundo esta noção, os objetos, edificações que remetiam ao antigo regime faziam também parte da história da nação e precisavam ser preservados.

Diante deste contexto revolucionário, surge a ideia de preservação patrimonial que auxiliasse a escrever e representar a história da nação, através de um sentimento de pertencimento nacionalista, criando-se o Patrimônio Nacional. Por esse motivo, a França pós-revolucionária foi a pioneira na constituição de normas, leis, inventários e tombamentos dos patrimônios considerados nacionais. (ZAMPARETTI, 2020, p. 21).

Neste contexto, “a preocupação com o patrimônio rompe com as próprias bases aristocráticas e privada do colecionismo, e resulta de uma transformação profunda nas sociedades modernas, com o surgimento dos Estados Nacionais.” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 13).

3.1.2 Patrimônio na perceptiva dos Estados Nações modernos

Com a formação dos Estados modernos no século XVIII, o patrimônio visto anteriormente como a formação das coleções privadas e aristocráticas, das coleções principescas, dos antiquários, passa por uma grande transformação conceitual. Visto que anteriormente a Europa era formada por nações vinculadas a igreja e ao antigo regime, e com a formação dos Estados-nações modernos há um rompimento com estes antigos vínculos. Segundo Funari e Pelegrini (2009), a Europa era formada por diversos povos que seguiam um rei em um determinado território, porém não existia um elemento aglutinador, que os unisse como nação. Desta forma, a Revolução Francesa foi um fator decisivo, pois ela reestruturou o sistema político em vigor, e assim ao derrotar o Antigo Regime monárquico e eclesiástico, toda sua estrutura perdia a sua razão de ser. “O estado nacional surgiu, portanto, a partir da invenção de um conjunto de cidadãos que deveriam compartilhar uma língua e uma cultura, uma origem e um território.” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 16). Os autores continuam, “assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma língua, uma origem, um território.” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 17).

Neste período, surge, portanto, a ideia de preservação do patrimônio edificado, considerando, assim, os monumentos patrimoniais. No entanto, Choay, faz uma distinção entre os monumentos e os monumentos históricos. Para a autora,

Chama-se de monumento qualquer artefato edificado por uma comunidade de indivíduos para se recordarem, ou fazer recordar a outras gerações de

peçoas, acontecimento, sacrifícios, ritos ou crenças. A especificidade do monumento prende-se então, precisamente, com o seu modo de ação sobre a memória. Não só a trabalha, como também a mobiliza pela mediação da afetividade, de forma a recordar o passado, fazendo-o vibrar à maneira do presente. (CHOAY, 1999, p. 16).

Assim, os monumentos são aqueles que são construídos com a intenção de lembrar algo. Os monumentos históricos, no entanto, não nascem com esta função, mas são transformados em monumentos devido aos fatos vivenciados, como por exemplo, campos de concentração, campos de batalhas. O monumento histórico, desta forma, é uma construção e/ou local que torna-se um lugar de memória com o decorrer do tempo, devido à sua importância histórica de testemunho do passado.

O monumento simbólico erigido, *ex nihilo*, para fins de rememoração, já quase não existe nas sociedades desenvolvidas. À medida que elas dispunham de mnemônicas mais eficazes, deixaram pouco a pouco, de erguer monumentos e transferiram o fervor com que os rodeavam para os monumentos históricos. (CHOAY, 2006, p. 25).

Na concepção de Choay (1999, p. 23), o principal papel representado pelo monumento diz respeito à manutenção da identidade dos povos e dos grupos sociais, por meio de seus testemunhos, de sua história e de sua memória coletiva. A partir de 1789, a fim de formar uma nova identidade francesa, para servir às gerações futuras, o monumento é definido como elemento de poder e grandeza.

Para Choay (1999), os monumentos podem ser usados para a construção da História.

Não se pode dizer de forma mais lapidar que os monumentos históricos são portadores de valores de saberes específicos e gerais, para todas as categorias sociais. Qualquer que seja o século a que pertencem, recorda então Kersaint, os monumentos são testemunhos irrepreensíveis da história. (CHOAY, 1999, p. 98).

Segundo a autora Françoise Choay (1999), o monumento possui também um valor cognitivo, pois é capaz de produzir um processo no qual os cidadãos constituem uma memória histórica do patrimônio, por meio de um sentimento afetivo da memória viva, que é capaz de gerar um sentimento de orgulho e superioridade nacional. Também destaca o valor econômico do monumento, adquirido através do *Grand tour*, que seria uma forma de exploração do monumento pelo turismo.

Diante disto, entender é preciso compreender que todos os movimentos que surgem no pós-Revolução Francesa, com intuito de proteger e conservar os bens

da nação, se dão devido o “vandalismo” do período da Revolução Francesa. Pois, durante a mesma, os revolucionários destruíram diversos bens que faziam referência ao Antigo Regime monárquico. No entanto, viu-se que para a formação da identidade nacional francesa, seria necessário a busca de elementos culturais e vestígios do passado heroico da nação, e para isso se faziam necessário os elementos do Antigo Regime.

A formação desta nova razão patrimonial, portanto, se inscreve no momento de desintegração da ordem social do Antigo Regime e no desejo de estabelecer novas representações dos símbolos hierárquicos da era precedente. Sua disseminação ao longo do século XIX está intimamente relacionada ao desenvolvimento do nacionalismo e da ideologia romântica de valorização das culturais locais. A formação dos patrimônios nacionais atende, assim, às demandas de representação e legitimação de um novo projeto estatal. Eles conferiam à ideia abstrata de nação uma realidade concreta. (POULOT, 2009 apud NASCIMENTO, 2019, p. 536).

Uma vez que patrimônio é importante para a construção de uma identidade nacional, precisamos primeiramente pensar o que é nação. Para Anderson (1991, p.32), nação é “uma comunidade política imaginada, sendo intrinsecamente limitada e ao mesmo tempo soberana”. Para ele, a nação é imaginada, porque embora jamais se vá conhecer todos os sujeitos pertencentes àquela nação, há uma imagem de comunhão entre eles, que os uni através de um sentimento de pertencimento. Os patrimônios nacionais contribuíram para a construção desse sentimento. Devido a isto, Canclini (1994, p. 99) menciona que “o nacionalismo é um artefato cultural e não um objeto natural, é uma ficção construída historicamente.”

Desde modo, na França revolucionária, o monumento histórico cai em desuso e começa a surgir uma nova perspectiva, o conceito de patrimônio, invocado como uma propriedade da nação. Este deixa de estar apenas vinculado a monumentos da antiguidade e igrejas medievais e passa a ter uma ampla dimensão, levando em conta a história nacional. Assim, são considerados patrimônios os diversos bens nacionais, todos que podem relatar os grandes acontecimentos da história da nação. (Choay, 1999). As obras nacionais da antiguidade adquirem, então, valor histórico e afetivo e o conceito de patrimônio passa a referir-se a uma homogeneização do sentido dos valores nacionais. Cabe salientar que o termo patrimônio histórico acaba em desuso após o período revolucionário, voltando a se denominar como monumento históricos até meados do século XX.

Choay (1999) observa que, para que se torne um bem como patrimônio, há a necessidade de um distanciamento histórico, a fim de entender o contexto da época, estudar e tomar posicionamentos acerca dela. A autora lembra que, com a Revolução Industrial, forma-se mais um processo de ruptura de concepções e também maior distanciamento temporal dos monumentos da antiguidade e do renascimento. O processo de industrialização que ocorre na Grã-Bretanha e posteriormente na França se dá de forma diferente e isso acarreta também ideias diferentes entre os dois países na questão dos monumentos históricos. Na França, há uma preocupação com o valor nacional e histórico dos edifícios, e a ideia de progresso é vista como geradora de destruição dos bens. Na Grã-Bretanha, mesmo com a industrialização os monumentos do passado são considerados necessários a vida no presente, fazendo parte do cotidiano, mantendo, assim, seus bens edificados.

No que diz respeito às políticas de preservação, Grammot (2006) vai ao encontro de Choay e diz que os princípios e as instituições de conservação se consolidaram apenas no século XIX e XX. Motivados pelas ideias do iluminismo e visando impedir a destruição aos bens culturais nacionais promovida pela Revolução Francesa.

Ainda durante a Revolução, criou-se uma comissão responsável pela proteção dos monumentos nacionais, com intuito de preservar a cultura da nação francesa. Diante disto, neste período, a categoria patrimônio era entendida, segundo Funari e Pelegrine (2009, p. 20), como um monumento, um edifício, com alto valor material e simbólico para nação. Era considerado como patrimônio o excepcional, o que representa a nacionalidade. A partir de então, foram criadas instituições patrimoniais, regidas por diversos especialistas, para proteção do patrimônio.

Nesta concepção de preservação dos monumentos históricos, a partir do século XIX, Choay (1999) cita Ruskin, responsável por atribuir à memória um fator de suma importância para a preservação dos monumentos históricos. Para Ruskin, os edifícios nos envolvem com o passado, nos contam sobre ele e remetem a nossas identidades. Também surge, dentro das discussões de salvaguarda dos monumentos, “William Morris, que defende a concepção de Ruskin e acrescenta o conceito de monumento para edificações modestas e conjuntos ambientais.” (GRAMMOT, 2006, p. 438). Choay (1999) cita, “ao recordar a memória afetiva, a dimensão sagrada das obras humanas, o monumento histórico adquire, para além disto, uma universalidade sem precedentes.” (CHOAY, 1999, p. 122).

O patrimônio cultural está, portanto, intimamente ligado ao processo de criação da memória, da identidade e do sentido de lugar. Portanto, caracteriza-se por ser “um processo ativo de recordar, esquecer e comemorar, auxiliando a pensar a troca cultural e social, assim como temas sociais e políticos contemporâneos.” (ZAMPERETTI, 2020, p. 23). Todavia, segundo Smith (2011), os bens elencados e preservados durante o século XIX na Europa, com intuito nacionalista, tinham um discurso autorizado:

O discurso patrimonial autorizado obscurece a produção cultural e os processos que ocorrem dentro e ao redor da gestão e conservação do patrimônio e, em particular, obscurece ou deslegitima o debate e as controvérsias sobre a interpretação do passado e do presente. Além disso, o discurso patrimonial autorizado obscurece a produção cultural que ele mesmo cria e divulga. De fato, para mim, o patrimônio não é a coisa ou o lugar: o patrimônio é o processo de criação de significado e representação que ocorre quando locais ou eventos do patrimônio são identificados, definidos, gerenciados, exibidos e visitados. O patrimônio pode ser utilmente entendido como uma representação subjetiva, na qual identificamos valores, memória e significados culturais e sociais que nos ajudam a entender o presente, nossas identidades e nos dão uma sensação de lugar físico e social. O patrimônio é o processo de negociar os significados e valores históricos e culturais que ocorrem em torno das decisões que tomamos para preservar ou não determinados lugares físicos, certos objetos ou eventos intangíveis e a maneira pela qual os gerenciamos, exibimos ou construímos. (SMITH, 2011 apud ZAMPERETTI, 2020, p. 23).

Deste modo, entende-se a crítica feita do autor à visão nacionalista, da construção do patrimônio histórico, haja vista que o discurso patrimonial autorizado, empregado durante a consolidação dos Estados Nações modernos, desconsideram grupos minoritários presentes dentro da nação, e evidenciam apenas os grandes heróis e edificações que representam grupos ligados a elite.

Essa construção de identidades nacionais perpetuou-se, em toda Europa, durante os séculos XIX e XX, através de bens patrimoniais que fazem menções às representações simbólicas de um passado heroico e mítico.

3.1.3 A consolidação do patrimônio cultural no século XX

A ênfase na questão do patrimônio se dá no período histórico entre guerras, quando o nacionalismo é usado como fator de superioridade e vestígios do tempo e do espaço são nomeados como patrimônio. Mas, em especial após a Segunda Guerra Mundial, com a repatriação, as discussões acerca dos patrimônios ganham mais espaço, “com a criação de órgãos não governamentais, que lançaram uma série de

documentos com resoluções referentes ao patrimônio cultural, para auxiliar os países a lidarem com o novo cenário pós-guerra que havia se configurado.” (COSTA, 2018, p. 256-257). Assim, Costa (2018) menciona que estas leis focam no patrimônio nacional como algo de suma importância para todos, ou seja, à formação do patrimônio mundial.

Para Funari e Pelegrini (2009), com a completa destruição de cidades e edifícios pela guerra, a partir dos anos de 1960 inicia a restauração destes bens. Além disto, o nacionalismo imperialista cai, e com ele cai a ideia de uma só língua e um só território, como a única base do patrimônio nacional, pois discute-se, a partir de então, uma ampliação na legislação da proteção dos patrimônios, incluindo os patrimônios naturais (meio ambiente), de grupos sociais e locais, antes ignorados em benefício da nacionalidade.

Tal condição contribuiu para a conscientização acerca dos valores identitários dos bairros antigos, como lugares socialmente produzidos, privilegiados pelo acúmulo de experiências humanas e vestígios da cultura material, resultante da permanente apropriação das coisas do passado. (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 31).

Desde modo, aos poucos os Estados-nacionais vão ampliando a variedade de patrimônios, para além daqueles com intuito unicamente nacional, compreendendo a diversidade cultural dentro da nação.

Patrimônios de valor provincial ou municipal, mas também de comunidades, como os indígenas e as mulheres, de grupos religiosos ou esportivos. Essa multiplicação patrimonial ocorreu em conjunto com a crescente participação das próprias pessoas na gestão dos bens patrimoniais, culturais e ambientais, que deixaram de ser apenas preocupação da administração pública nacional. (PELEGRINI; FUNARI, 2009, p. 23-24).

Grammot também se posiciona.

Até o final do século XIX o patrimônio era então definido como um conjunto de edificações, objetos e documentos de valor artístico ou histórico. No século XX, a abordagem de patrimônio histórico adquiriu ainda outras características. O monumento histórico passou a ser analisado levando-se em conta a integração com o seu entorno. (GRAMMOT, 2006, p. 439).

Neste contexto de inserção de diversos grupos sociais na questão patrimonial, surge também a ideia do patrimônio imaterial, indo além da concepção de *pedra e cal*, e a formação de diversas organizações com intuito de manter a paz e salvaguardar os patrimônios mundiais. Dentre estas organizações sobressai-se, no

âmbito patrimonial, a UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura criada em 1945.

Abreu e Peixoto (2014) indicam que com o fim da Segunda Guerra Mundial, e a criação da Unesco surgem mecanismos que visam integrar as várias culturas nacionais. Comtempla-se a diversidade cultural, abrangendo os conjuntos de realizações humanas das mais diversas expressões, elementos materiais e imateriais da vida cotidiana das sociedades. Até então, a trajetória do patrimônio era baseada em bens materiais, isto muda devido à multiplicidade de culturas. Trabalha-se para inventariar a multiplicidade cultural em cada nação.

Desde os anos 1960 muitos debates políticos sobre a representação das minorias nacionais configuraram uma demanda por memória ampla, permitindo formar aquilo que chamaram de o “direito à memória”. Este cenário de reivindicação parece, em parte, ter sido o responsável pela notoriedade da memória. A expansão do patrimônio acompanhou e superou, contudo, seu aspecto memorial e passaria a apresentar um princípio Projeto História material, simbólico e funcional de rememoração e preservação, envolvendo desde manifestações culturais (celebrações, calendários, práticas, danças, comidas, saberes) aos artefatos materiais. Muitos documentos da UNESCO e do ICOMOS passaram a investir em conceitos ampliados de patrimônio que tentavam contemplar certa pragmática pública da identidade cultural. (JÚNIOR, 2015, p. 261-262).

Diante disto, a primeira conferência realizada pela Unesco sobre o patrimônio mundial aconteceu em 1972, configurando uma nova ideia de patrimônio, a de que os bens patrimoniais são pertencentes a todos os povos do mundo. Grammot (2006) menciona que a partir deste evento o que era patrimônio histórico passa a ser chamado de patrimônio cultural. Entendemos aqui,

o patrimônio cultural – ou seja, o que um conjunto social considera como cultura própria que sustenta sua identidade e o diferencia de outros grupos – não abarca apenas os monumentos históricos, o desenho urbanísticos e outros bens físicos; a experiência vivida também se condensa em linguagens, conhecimentos, tradições imateriais, modos de saber os bens e os espaços físicos. (GRAMMOT, 2006, p. 440).

Assim, a Unesco lançou muitas campanhas para a salvaguarda do patrimônio cultural, até mesmo em território brasileiro. Para além da preocupação de salvaguardar, a Unesco também ajudou a difusão dos bens patrimoniais como renda econômica, através do turismo cultural.

Grammot (2006) indica que, em 1975, surge a conservação integrada, que seria a utilização de todos os meios técnicos, econômicos, para a conservação do

patrimônio. Em 1976, discute-se sobre a homogeneização e aculturação do patrimônio provocado pela globalização, pois esta, em muitos casos, causa o desaparecimento de bens culturais locais, haja vista que a comunidade acaba por se apropriar de bens culturais dominantes. A autora, lembra que as cartas patrimoniais já abordam a necessidade de respeitar as tradições locais. Por meio destas conferências, a Unesco, segundo Abreu e Peixoto (2014), trouxe à tona a importância das comunidades locais, como detentoras de conhecimentos e agentes protagonistas na proteção de seus patrimônios. Assim, é necessário entender que

as culturas tradicionais ou populares seriam frutos de conhecimentos tradicionais acumulados ao longo do tempo por comunidades específicas, e estas comunidades constituem-se nas “verdadeiras” proprietárias ou “donas” destes conhecimentos, entendidos como patrimônios. Uma das funções do Estado seria, pois, identificar os “verdadeiros” proprietários ou “donos” destes patrimônios, assegurando-lhes os respectivos direitos de propriedade intelectual. Ou seja, desde o início das novas políticas, o que está em jogo não é apenas a preservação das culturas tradicionais e populares como novos patrimônios, mas a garantia de direitos para as comunidades tradicionais, concebidas como as “verdadeiras” donas destes patrimônios. (ABREU; PEIXOTO, 2014, p. 7).

Deste modo, estes patrimônios vindos das culturas tradicionais e populares deveriam ser o grande enfoque dos patrimônios nacionais, pois são nelas que encontramos a identidade cultural de uma nação. Porém, para que isso ocorra, é necessário superarmos o sistema que vangloria o colonialismo, como acontece em muitos países latino-americanos. Os autores dizem ainda que a Convenção de 2003 da Unesco que “trouxe para as políticas patrimoniais, um dos desafios mais relevantes, precisamente o de assegurar a participação dos indivíduos, dos grupos e das comunidades.” (ABREU; PEIXOTO, 2014, p. 9). As convenções destacam ainda a importância das comunidades no processo de patrimonialização. Entende-se aqui a patrimonialização

como o processo de seleção e sistematização de um determinado aspecto da cultura, atribuindo-lhe um valor diferenciado e sobre o qual se constrói um discurso do gênero técnico-científico. Aquela manifestação cultural, agora patrimônio, passaria a ter, então, um sentido e valor novo, por um lado e, por outro, “subúrbios”, discursos/sentidos não oficiais, não sistematizados, oriundos do senso comum e da cotidianidade da prática cultural. (RANGEL; AMARAL, 2017, p. 33).

No entanto,

no bojo do jogo político é que se situam as relações entre os diferentes grupos sociais que constituem a nação, que se observam a partir das disputas não só político-ideológicas, mas também institucionais em torno, principalmente, das noções de memória e identidade. (ANGELO; SIQUEIRA, 2018, p. 58)

Isso significa que será a camada dominante da sociedade que irá ditar quais são os patrimônios nacionais e os protegerá, pois são patrimônios relacionados com seu grupo social dominante. Assim, patrimônios de grupos não pertencentes as elites ficam abandonados, e em muitos casos não são reconhecidos.

Por isso, Funari e Pelegrini (2009) apontam que a Unesco é apenas uma organização e que cada Estado, de forma independente, deve preservar seus bens patrimoniais. Assim sendo, ocorre em muitos casos o abandono, mal cuidado ou ainda a não identificação de patrimônios, pois muitos Estados não reconhecem sua diversidade cultural. Outro ponto, é que a Unesco é conivente com o interesse econômico das grandes potências europeias, reconhecendo, na grande maioria das vezes, patrimônios ligados à elite europeia, ou sobrepondo patrimônios ligados a povos da antiguidade e monumentos europeus. Isto ocorre também em países que foram colonizados por europeus, como o Brasil. A maior parte de nossos bens patrimoniais está ligada a monumentos da época colonial. Assim, se, por um lado “a patrimonialização tornou-se a forma privilegiada de expressão da memória nacional.” (JÚNIOR, 2015, p. 269), levando à valorização do patrimônio, por outro lado ela pode torná-lo apenas um objeto de lucro para empresas, esvaziando o seu valor simbólico para sua comunidade.

A abertura da Unesco e o reconhecimento de patrimônios não europeus veio com a pressão de países como o Japão e outros, do Oriente e da África. Pressão realizada na Conferência de Nara, em 1994, no Japão, que provocou uma revisão dos critérios para a inscrição na lista de patrimônio cultural da humanidade. A Conferência de Nara, também foi de suma importância no processo de consolidação de uma nova categoria, o patrimônio imaterial.

No final do século XX há o surgimento de um novo debate dentro da categoria Patrimônio Cultural, e o surgimento do Patrimônio Imaterial. O patrimônio imaterial já vinha sendo pensado no Brasil desde a década de 1980, tanto que a Constituição brasileira de 1988 já menciona sua importância. No entanto, a nova categoria torna-se reconhecida em âmbito internacionalmente pela Unesco apenas em 2003. A Convenção da Unesco de outubro de 2003, realizada em Paris, traz como principal debate garantir a participação ativa dos indivíduos, grupos e das

comunidades nos processos de patrimonialização nas políticas patrimoniais. Segundo Zamparetti (2020, p.32) foi por meio dessa nova categoria do patrimônio imaterial, utilizando-se de representações simbólicas de memória e identidade que a categoria se ampliou para patrimônio cultural.

A ampliação da noção de patrimônio inserida no âmbito da globalização teve início após os anos 1980 e as novas políticas patrimonialistas da Unesco, fez com que muitos países não europeus tivessem o reconhecimento de seus bens patrimoniais, isto acarretou benefícios políticos e econômicos a estes países.

Desde modo, no final do século XX, o estudo das culturas e por sua preservação estendeu-se consideravelmente, abrangendo indígenas, negros, mulheres e imigrantes. Grupos com identidades singulares que passaram a reivindicar a preservação de seus próprios patrimônios. Antes, o patrimônio era voltado apenas para a formação dos Estados nacionais, ou seja, reconhecia-se como patrimônio apenas grandes edifícios e bens pertencentes a elite. Hoje, o patrimônio volta-se também para os bens culturais de minorias antes excluídas do processo de patrimonialização.

As políticas de preservação do patrimônio cultural na América Latina ainda são muito recentes, a maioria começou a ser pensadas efetivamente quando a Unesco reconheceu patrimônios da humanidade na América. Os patrimônios da América Latina sofrem com o crescimento industrial: as reformas urbanas e o aumento da população contribuíram para demolição dos patrimônios nos séculos XIX e XX. Visto que o processo de patrimonialização na América Latina, ocorreu de maneira gradual e envolvendo diversos sujeitos na luta por representação patrimonial. Funari e Pelegrini (2009) mostram que, com a mudança do termo patrimônio histórico para patrimônio cultural deu-se voz às referências culturais dos mais variados povos, das relações intangíveis e dimensões culturais do cotidiano. Assim, o patrimônio e as ações em sua defesa passaram a ser vistos como construções sociais historicamente edificadas e isso colaborou para que mais bens populares fossem preservados.

3.2 PATRIMÔNIO CULTURAL NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Na América Latina, a imensa diversidade do patrimônio cultural, acarreta grande dificuldade às políticas de preservação, pois os monumentos são heterogêneos, e os grupos que mais sofrem com a depredação e perda de seus

patrimônios culturais, são as minorias como indígenas, afrodescendentes e demais grupos que não pertencem a elite colonial. Isto gera grandes preocupações, pois como indicam Funari e Pelegrini, fazem-se necessárias as “preservações de pequenas aglomerações, onde repousavam os modos de vida depositários de relações comunitárias capazes de testemunhar sobre culturas diversas e viabilizar a continuidade de traços comuns de identidade entre seus habitantes.” (2009, p. 36). Assim a falta de políticas patrimoniais e de reconhecimento dos patrimônios de grupos minoritários, pode vir a ocasionar a destruição de um patrimônio.

A partir de 1970, as políticas de preservação aos patrimônios culturais vêm se ampliando na América Latina, com muitos desafios ainda. Por isso, as políticas preservacionistas tendem a cada vez mais dar voz às comunidades, com iniciativas integradas entre o público e o privado.

Por certo, a implementação de políticas patrimoniais deve partir de anseios da comunidade e ser norteadada pela delimitação democrática dos bens reconhecidos como merecedores de preservação. Mas a seleção dos bens a serem tombados precisa ser integrada aos marcos identitários reconhecidos pela própria comunidade na qual se inserem. (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 59).

Na América Latina a preservação do patrimônio cultural é vista como um dever do Estado, todavia o processo de preservação ocorre lentamente e com muitas discussões ainda a serem vistas. Pensando nisto, dentro das políticas patrimoniais latino-americanas, é necessário entender que “o que sobrevive enquanto memória coletiva de tempos passados não é o conjunto de monumentos e documentos que existiram, mas o efeito de uma escolha realizada pelos historiadores e pelas forças que atuam em cada época histórica.” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 44). Assim, encontramos, nas últimas décadas, muitos grupos e comunidades que vêm tomando a frente nestas discussões e buscando a patrimonialização seus bens patrimoniais que antes não eram vistos, como pertencentes a identidade da nação.

O processo de preservação do patrimônio cultural no Brasil, por sua vez, tem início antes mesmo do termo patrimônio chegar aqui, já havia práticas patrimoniais baseadas, segundo Possamai (2018), na coleta, pesquisa, classificação e na exposição que ocorria no Museu Nacional. Nota-se que são práticas muito parecidas às dos antiquários na Europa, inclusive com a formação de Gabinetes de curiosidades. A autora define este primeiro período como “uma divisão no campo da administração da memória material da Nação.” (BITENCOURT, 2005 apud

POSSAMAI, 2018, p. 25). Assim, apenas a partir de 1920 os museus são configurados como locais de memória e culto ao passado local e nacional, com a narrativa principalmente dos bandeirantes, apresentados como heróis nacionais com o intuito de reforçar a integração nacional.

Contudo, a imagem do bandeirante como herói da nação, criada pelo Estado brasileiro (principalmente na região sudeste), caracterizou a identidade nacional a partir do homem branco, que tinha como função desbravar o interior do país. Escondeu-se que, durante este processo, ele exterminava povos indígenas e estuprava mulheres.

Possamai (2018) continua dizendo que os museus nacionais nasceram sob esta concepção histórica, pois eram museus orientados à celebração do passado, através de uma perspectiva linear que “concebia os objetos como autênticas relíquias pretéritas, capazes de fazer evocar o culto da saudade e ensinar o povo a amar o passado.” (POSSAMAI, 2018, p. 28). Para a autora,

as práticas de escrita da história empreendidas por esses sujeitos sempre estiveram intimamente vinculadas às práticas de colecionamento, de conservação, de pesquisa e de exposição dos traços do passado, aos quais foi atribuído o sentido de patrimônio da nação nos moldes do projeto dos modernistas e do SPHAN. (POSSAMAI, 2018, p. 29).

Para Silva (2015, p. 208), no Brasil, embora o termo patrimônio e as práticas de conservação sejam identificados já na década de 1930, estes só ganham um maior destaque no fim dos anos de 1980, objetivando a conservação do patrimônio remanescente do período colonial e do caráter nacionalista da cultura brasileira. Logo o autor discute que as políticas culturais nacionalistas são orientadas por processos monoidentitários. Desde modo, o Estado moderno tende à monoidentificação, pois a ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais. Diante disto, a utilização da memória para a construção das memórias nacionais é um importante fator, pois a memória é vista como “a referência ao passado [que] serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis.” (POLLAK, 1989 apud SILVA, 2015, p. 210-211).

O Estado fez, assim, uma seleção de memórias coletivas da nação que representavam a elite colonial, como Ihe Convinha, chamando-a de patrimônio. Ocorre, diante disto, o início da patrimonialização dos bens culturais edificados pela

elite brasileira, sem levar em conta a diversidade cultural do Brasil. “Tratava-se de construir a nação, o que foi feito oprimindo e sufocando identidades culturais, religiosas, étnicas, de gênero, etc., bem como a divisão da sociedade em classes. Enfim, o conceito de nação, baseado na unidade, ocultou a diversidade.” (VIEIRA, 2009 apud SILVA, 2015, p. 112).

A identidade nacional elaborou-se afirmando a noção de monoidentidades, como se todos os brasileiros fossem iguais. Em toda a América Latina, identidades nacionais foram selecionadas e enquadradas na memória nacional, em detrimento da diversidade cultural. Hoje, parece haver um deslocamento para sentidos multi-identitários e democráticos. A criação e consolidação do SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, atual IPHAN¹ - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, na década de 1930 e, a partir disto, as discussões em torno da necessidade do reconhecimento das multi-identidades foram o primeiro passo para o efetivo reconhecimento das mesmas.

No Brasil, a identidade nacional torna-se, nos anos 1930, um assunto capital. Afinal, tratava-se de dar conta dos desafios introduzidos pelo processo de modernização e de constituição da classe trabalhadora. No Brasil, a cultura popular foi alçada à condição de representante da identidade nacional. A cultura popular foi apropriada para erigir a identidade nacional, aspecto fundamental do projeto do Brasil como nação. (ANGELO; SIQUEIRA, 2018, p. 57).

A Constituição Federal de 1937 foi fundamental na formulação desde novo projeto do Brasil como nação. Para efetivar a nova identidade nacional brasileira, a constituição faz menção aos monumentos históricos, artísticos e naturais da nação. Esta tomou medidas que contribuíram para a proteção do patrimônio histórico e artístico brasileiro, na medida em que submeteu o intuito da propriedade privada ao interesse coletivo, e distribuiu a competência de proteção à União, aos estados e municípios.

Art 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios.

¹ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – foi criado em 13 janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, inicialmente como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, subordinado ao Ministério da Educação. Trata-se de uma autarquia federal responsável pela preservação e promoção do patrimônio histórico e artístico brasileiro. Em 1969 o SPHAN passa a ser denominado IPHAN, órgão federal que regulamenta e salvaguarda o patrimônio cultural brasileiro. (ZAMPARETTI, 2020, p.45).

Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional. (BRASIL, Constituição Federal, 1937).

No âmbito nacional brasileiro, o ano de 1937 marca, com Getúlio Vargas, o início do Estado Novo, marcado por um nacionalismo exacerbado na busca de uma identidade nacional. Isso viabilizou a criação do SPHAN, atualmente reconhecido como IPHAN, esse órgão federal passou por dois momentos, a fase heroica² e a fase moderna³. Sua criação tornou possível o início aos processos de tombamento patrimonial por meio do Decreto Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. Define-se como 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. § 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico ou artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei. § 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana. (BRASIL. Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937).

No entanto, Possamai (2018) argumenta que a preservação e discussões acerca dos bens patrimoniais brasileiros estavam ligadas aos elementos identitários da nação, ou seja, buscavam patrimônios que reforçassem a identidade da nação. O patrimônio nacional baseava-se na construção de uma identidade comum ao povo que compartilha o mesmo território nacional. A preservação dos bens e monumentos que contam com um valor histórico e simbólico iria unir a população. Portanto, é preciso ter em mente que foi em nome de interesses de determinados grupos, que os patrimônios deste período foram salvaguardados.

Muito embora os historiadores brasileiros tenham estudado apenas os grandes monumentos da nação neste período, este foi um elemento de suma

² A fase heroica abrangeu as décadas seguidas à criação do SPHAN e caracterizava-se pela preocupação com os patrimônios de “pedra e cal”, ou seja, patrimônios materiais, geralmente grandes monumentos do período colonial brasileiro, e desconsiderando patrimônios ligados à cultura popular brasileira.

³ A fase moderna, se dá a partir de 1970, defende-se o patrimônio histórico e artístico nacional, porém surgem diversas reivindicações para tornar a questão da preservação patrimonial mais democrática, levando em conta a diversidade cultural nacional. Assim, os estudos de Fonseca mostram que, entre 1970 e 1990, o número de bens patrimoniais que representam as camadas populares aumentava significativamente. Estes bens, no entanto, eram focados visando a construção do espírito nacionalista.

importância, para o engajamento dos historiadores no campo do estudo do patrimônio. Pois, desta maneira, “o patrimônio deixou de ser tão somente ação das agências do Estado, museus e outros órgãos, comprometidos com uma determinada escrita da história e passou, paulatinamente, a figurar entre outros tantos objetos com legitimidade nas investigações dos programas de pós-graduação em história.” (POMASSAI, 2018, p. 33). Diante disto, os historiadores entram em contato com a História Cultural e passam a investigar os vestígios da humanidade, lançando-se em um novo campo, os chamados lugares de memória.

As Constituições brasileiras de 1946 e de 1967 não representam novos avanços dentro das políticas patrimoniais brasileiras e contam apenas com os Art. 175 e 172. Segundo o artigo 175 da constituição de 1946,

Cap. II. Art. 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público. (BRASIL. Constituição Federal de 1946).

A constituição de 1967 reza como segue:

Art. 172 - O amparo à cultura é dever do Estado. Parágrafo único - Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas. (BRASIL. Constituição Federal de 1967).

Nota-se que em ambas as Constituições os patrimônios são protegidos por meio do Estado, e além disto, ainda pensando na formação de um sentimento nacionalista, na busca de símbolos principalmente de pedra e cal reforçados na Constituição de 1967 elaborada em meio a Ditadura Civil-Militar brasileira. (ZAMPARETTI, 2020, p. 46).

Funari e Pelegrini (2009) mostram-nos as transformações das políticas patrimoniais no âmbito brasileiro, a partir da década de 1960. A chegada dos militares ao poder e a declaração do AI5, em 1968, provocaram novos impasses na preservação do patrimônio brasileiro. Nos anos posteriores, as ações limitaram-se ao controle do mercado de obras antigas, produção artística e literária relacionadas aos valores nacionais e regionais. Em 1979, o MEC criou a Fundação Nacional Pró-memória, para realizar programas e projetos na área da cultura. Isso possibilitou maior percepção do patrimônio da diversidade cultural do país. Essa ampliação da noção de patrimônios a serem preservados foi reforçada pelas políticas de incentivo fiscal

voltadas para a cultura. A Lei Sarney (nº7.505/1986) deu impulso à proteção do patrimônio, mas, por outro lado, proporcionou o desenvolvimento do marketing cultural. O patrimônio tornou-se propaganda empresarial.

Diante disto, torna-se explícito que, durante a era Vargas, a defesa do patrimônio brasileiro era voltada a monumentos do período colonial que se referiam à elite europeia. A ideia de patrimônio cultural sustenta-se e é perpassada “por relações de poder, reafirmação de hierarquias, subalternidades e pelo silenciamento da polissemia sob um discurso homogeneizador de nação.” (RANGEL; AMARAL, 2017, p. 21). Deste modo, devido ao discurso homogeneizador as políticas públicas de preservação de todo o patrimônio brasileiro tendem a representar apenas uma classe, a dominante, ou seja, não há uma preocupação ampla que abranja todos os patrimônios brasileiros dos mais diversos grupos sociais.

A Constituição de 1988, por sua vez, representou uma verdadeira revolução quanto às questões patrimoniais brasileiras, ao reconhecer a diversidade cultural do país e redefinir o que é Patrimônio Cultural brasileiro. Lê-se assim no Artigo 216:

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

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

O artigo 215 da Constituição reforça o dever do Estado, juntamente com a comunidade, na proteção do patrimônio cultural brasileiro.

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

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

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

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

- I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

- III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV - democratização do acesso aos bens de cultura;
- V - valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Em 1988, a Carta Constitucional promulgada retoma pressupostos preservacionistas, com ações em prol do patrimônio e, além disto, defende a proteção de bens patrimoniais de povos indígenas e afro-brasileira.

A partir de então, busca-se ampliar os direitos sociais e culturais dos diferentes grupos que compõem a nação. Em vista disto, começou-se a entender patrimônio como “[...] um sistema de relações objetivas entre os agentes sociais encarregados das tarefas práticas e simbólicas ligadas ao tombamento e preservação de bens culturais.” (LEWGOY, 1992 apud POSSAMAI, 2018. p. 39). Assim, após a Constituição de 1988, muitos grupos antes marginalizados passaram a envolver-se de forma ativa nas questões referentes aos seus patrimônios e memórias, junto ao Poder Público, reivindicando suas representações culturais nos âmbitos local, nacional e global. “Além de ampliar o campo patrimonial, reforçando os bens imateriais, o texto coloca os patrimônios como referentes simbólicos de identidades, dos mais variados grupos que formam a sociedade brasileira, ainda que estejam sob um grande guarda-chuva da identidade nacional.” (ZAMPARETTI, 2020, p. 48).

Todas estas discussões acerca do patrimônio alcançam ainda maior repercussão no Brasil após a criação da Unesco e o reconhecimento de patrimônios da humanidade em nosso território. Todavia, apesar deste impulso e de todos os esforços já envidados, o Estado brasileiro, na esteira da legislação vigente, continuou priorizando a preservação dos patrimônios ligados às elites nacionais, esse movimento é caracterizado por um histórico colonialista que atinge também a esfera patrimonial.

3.3 A SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE NO CAMPO PATRIMONIAL BRASILEIRO

Podemos visualizar nas discussões anteriores que os movimentos políticos e sociais da década de 1980 foram importantes para rever os vieses elitistas do patrimônio brasileiro.

Foram de fato marcantes pelo tombamento de bens afeitos a expressões até então ignoradas pelo rol de tombamentos realizados pelo IPHAN, num alargamento perceptivo daquilo que começara a se definir como a 'diversidade cultural', frisada na gestão de Aloísio Magalhães no IPHAN entre 1979 e 1982. (MARTINS, 2016, p. 12).

Considerou-se, a partir de então, a diversidade de grupos étnicos que formam nosso país, como os indígenas, os afro-descendentes e os imigrantes. Segundo Martins (2016, p. 14-15), no decorrer da década de 1980, as políticas de proteção ao patrimônio brasileiro tiveram grande evolução, visando a diversidade formadora de nosso país. O IPHAN supera, de certo modo, a "fase heroica" e implementa políticas mais democráticas, afins à noção de patrimônio da Constituição de 1988. Embora todas essas medidas de proteção e ampliação do conceito de patrimônio tenham ocorrido neste período, continua uma ampliação dos bens vinculados ao período colonial e à elite europeia.

Fonseca (2003), ao discutir o patrimônio histórico e artístico cultural, nos lembra que geralmente estes são vistos como monumentos antigos, e que foram palco de eventos marcantes na história. Essa é uma visão que foi construída pelos Estados nacionais que, como visto, conduzida pelo Estado, não compreende a imensa diversidade cultural, presente em nosso território. Assim, temos muitos patrimônios que exaltam a colonialidade, o continente Europeu, e excluem a memória das minorias. Só os bens de origem europeia e das classes dominantes eram considerados patrimônio cultural brasileiro.

[...] coincidência não pode ser tomada como eventual, mas deve sim ser compreendida como parte de uma reiterada interpretação do país em que essas duas regiões, base geográfica inicial da colonização portuguesa e *locus* simbólico da mestiçagem entre brancos e negros, são aquelas que definem o caráter "nacional" desde o estabelecimento das políticas culturais na década de 1930. Excluem-se assim, e reincidentemente, as populações indígenas ou imigrantes da centralidade simbólica do país. (MARTINS, 2016, p. 18).

Esse culto aos patrimônios de base europeia em nosso território, fizeram com que identifiquemos a cultura com aquela trazida pelos colonizadores europeus, reproduzindo a cultura social implantada por eles. Fonseca (2003, p. 67) pontua que reduzir os patrimônios de uma nação apenas aos pertencentes a algumas matrizes culturais, no caso brasileiro a de origem europeia, mais especificamente a portuguesa,

é tão contestável quanto preocupar-se apenas com a proteção física do bem. Diante disto, torna-se importante entender que a estrutura do colonialismo.

Como mencionam Rangel e Amaral (2017, p. 21) o colonialismo é uma estrutura de poder que implica diretamente na formação das relações sociais e, por isso controla as bases da sociedade como a conhecemos. Assim, enquanto o colonialismo é a relação política e econômica colonial sobre um nação, “a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolve também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade.” (RANGEL; AMARAL, 2017, p. 22).

Neste sentido, a colonialidade está presente ainda hoje nas formas de saberes das escolas e universidades, mas também na concepção de patrimônio cultural por parte da população. Essa reconhece como bem cultural uma antiga igreja, uma casa de senhor, mas não consegue identificar como tal os bens presentes em seu cotidiano. Possamai (2018, p. 43) assegura que o fato de nossos patrimônios continuarem a ser vistos nessa perspectiva, implica na falta de valorização de questões e aspectos do passado negligenciados, bem como em refletir sobre os modos como esse passado, materializado em patrimônio, permanece no presente.

Desta maneira, podemos afirmar que

a preservação patrimonial no Brasil nasce em contexto autoritário e aparece como estratégia estética de construção de sentido e identidade, prática à qual subjaz um padrão estético eurodescendente e uma colonialidade do poder e do saber que redundará, ao longo das décadas, em ocultamentos de memórias e seus sujeitos, situação que se expressa concretamente nas dificuldades encontradas no que diz respeito ao estabelecimento de uma política participativa na gestão dos patrimônios culturais no Brasil de hoje. (RANGEL; AMARAL, 2017, p. 39).

Torna-se necessário entender que o patrimônio cultural não é neutro, ele é fruto de um grupo social que geralmente é dominante. Rangel e Amaral discutem que aos bens “culturais subjazem discursos construídos em torno da memória e do esquecimento e a partir dos quais podemos refletir sobre as relações de poder ao longo do tempo e o processo de construção e preservação de marcos simbólicos destas relações.” (2017, p. 22). Devido a isto, a importância da Constituição de 1988 e a fundação da Unesco que trazem novas políticas patrimoniais, mais participativas e democráticas, buscando superar estes moldes que o patrimônio sustentava, visando a diversidade cultural.

Todavia, de nada adiantam medidas e ações participativas, se os sujeitos tiverem uma concepção colonialista dos patrimônios ao seu redor. Para que isso não aconteça, é preciso antes de “proteger” o bem, fazer com que a comunidade de seu entorno o aponte/identifique e que um especialista o documente (e não mais aponte como sempre ocorrera); em seguida, hajam ações que o promovam e difundam, para que aconteça uma reapropriação simbólica daquele bem. Pois, “é buscando a combinação de tipos distintos de conhecimentos que se pode encarar a ciência de forma contra hegemônica.” (RALGEL; AMARAL, 2017, p. 33). Ou seja, juntar o saber científico com o saber da comunidade na identificação de um patrimônio não hegemônico, não pertencente apenas às classes dominantes.

Desta forma, é necessária uma mudança de procedimentos com um novo propósito, o de dar espaço e voz à comunidade no processo de construção e apropriação do seu patrimônio cultural. Assim, a gestão dos patrimônios culturais no Brasil se daria através de “estratégias colaborativas de um projeto decolonial. Pensadas como um conjunto de práticas multidisciplinares e compromissos intelectuais e éticos entre investigadoras/es profissionais e uma comunidade ou grupo intencionalmente criado para esta finalidade.” (RANGEL; AMARAL, 2017, p. 35). Espera-se diante de tais medidas propostas tornar o processo de patrimonialização mais democrático.

3.3.1 A multivocalização no campo patrimonial

Nos séculos XX e XXI, a criação de novas instituições voltadas para as políticas patrimoniais, a criação da categoria do patrimônio imaterial, as novas discussões acerca da decolonialidade do saber⁴ e a ampliação do conceito de cidadania, foram responsáveis por impor o reconhecimento dos direitos culturais de diferentes grupos da sociedade. Entre estes direitos cita-se o direito à memória e o acesso à cultura, que foram fundamentais para ampliar a ideia de patrimônio cultural, para além do nacional e, tornar as comunidades mais ativas no processo de

⁴ [...] la propuesta de una pedagogía decolonial y de interculturalidad crítica, requiere la superación tanto de padrones epistemológicos hegemónicos en el seno de la intelectualidad brasileña, como la afirmación de nuevos espacios de enunciación epistémica en los movimientos sociales. (OLIVEIRA; CANDAU, 2013 apud MASO; YATIM, 2014, p.47).

patrimonialização de bens culturais que estas considerassem como representativos de sua cultura.

Devido a estas novas concepções de patrimônio, passa-se a valorizar a participação do cidadão, como sujeito ativo, na preservação de seu bem cultural.

A valorização do engajamento do cidadão, no âmbito tanto da produção quanto da preservação cultural, ganhou assim um destaque como fator político das políticas públicas de cultura praticadas pela esfera federal, em que o Estado começava a abdicar de uma longa tradição diretiva que emanava da ditadura varguista. (MARTINS, 2016, p. 17).

Fonseca (2003) entende que a responsabilidade na formação de um novo significado de patrimônio cultural cabe à sociedade civil, detentora dos saberes tradicionais locais, e aos especialistas. Na implementação das políticas públicas voltadas à preservação e ao reconhecimento dos patrimônios culturais, é importante que várias narrativas contribuam para a construção da memória coletiva e, assim, do patrimônio cultural.

Diante disto, se faz necessário a implementação de cursos e espaços de Educação Patrimonial⁵ com a organização de oficinas que discutam o tema nas instituições de ensino formais e informais. Pois, através destas ações será possível a realização pela comunidade de práticas que valorizem e protejam os seus patrimônios culturais. Por meio, da Educação Patrimonial e da pesquisa, é possível a identificação dos patrimônios locais e o entendimento de sua importância pelos moradores, como elemento de identificação cultural.

Entende-se que a prática da educação patrimonial com os moradores visa os interesses e benefícios de ambos, comunidade e pesquisadores, uma vez que, busca-se a valorização da multivocalidade. A multivocacidade é assim, uma questão de justiça, às vozes, às práticas e às memórias dos que foram silenciados ao decorrer da história.

Diante do exposto, entendemos que para tornamos um patrimônio cultural verdadeiramente significativo aos sujeitos, é necessário que as comunidades atuem

⁵ Constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014, p. 19).

como protagonistas nas pesquisas e os pesquisadores estejam engajados, na busca de bens culturais que representem o passado histórico da comunidade e seus anseios para o futuro. Haja vista, que “o valor de um patrimônio está no sentimento de pertencimento que ele desperta nas comunidades, reforçando a identidade coletiva, a educação e a formação da cidadania.” (RODRIGUES, 2017, p. 109).

Desta maneira, a comunidade inserida no projeto de preservação e atuando dentro da sociedade, tem um poder narrativo muito importante que deve ser escutado, reconhecido e valorado. Assim ambos, pesquisadores e população unidos na pesquisa científica, compartilhando interesses e experiências diferentes e colaborando para uma pesquisa de caráter colaborativo. A comunidade e os pesquisadores, contribuem para uma melhor compreensão do passado. Seria a possibilidade de ir além dos objetos, das construções, é a possibilidade de ir ao encontro da comunidade e, aprender com ela.

Torna-se assim, importante compreender que a comunidade é a maior guardiã de seu patrimônio, inclusive as principais recomendações de proteção do patrimônio assumem essa importância. O protagonismo da comunidade na pesquisa se faz necessário, pois a população precisa ter entendimento da importância, valor e preservação de seus bens culturais. Além disto, como moradores da área de entorno dos bens culturais, suas histórias também pertencem aquele local, fazem parte daquela territorialidade.

Desta forma, visa-se a identificação dos bens culturais, através da memória afetiva dos moradores, pois assim haverá o reconhecimento e a valorização da sua própria história. Tendo em vista, que os moradores carregam junto consigo laços afetivos com o espaço, pois é por meio das “pessoas, suas histórias vividas, que acabam dando vida aos lugares, pois são elas que tornam os lugares excepcionais, são suas memórias e referências culturais que dão sentido ao patrimônio materializado.” (D’ANTONA, 2005 apud RODRIGUES, 2017, p. 104)

Por isso, a pesquisa voltada a identificação e preservação do patrimônio cultural não pode apenas se preocupar com o discurso autorizado, mas precisa preocupar-se “principalmente com a preservação das narrativas por ele legitimadas, não problematiza as relações entre as pessoas e as coisas do passado, prefere normatizá-las.” (BEZERRA, 2017 p. 13). Há necessidade de olhar-se para o patrimônio cultural, como algo que conta a vida de todos os moradores daquele local, suas memórias e momentos vividos.

Almeida (2003), menciona que espaço público é uma arena na qual se constrói a memória. Portanto, os elementos presentes na paisagem de uma cidade ou comunidade, são referências das histórias dos habitantes que ali já residiram. Desta forma, a partir deste momento de reconhecimento, o indivíduo passa a problematizar a sua realidade, ele assume seu lugar histórico e compreende-se como um sujeito de construção de sua identidade. Por isso, é necessário resgatar bens culturais que sejam culturalmente representativos da comunidade, ou seja, a comunidade precisa se reconhecer naquele bem cultural.

4 HISTÓRIA E MEMÓRIA DE RIO FORTUNA

O município catarinense de Rio fortuna, teve como seus primeiros habitantes as populações indígenas, os grupos mais antigos são denominados de caçadores-coletores, este grupo destaca-se, pelo domínio a caça e pela produção da indústria de lascas sobre quartzo e calcidônia para produzir seus materiais líticos (FARIAS, 2005). Há atualmente no município de Rio Fortuna 48 sítios arqueológicos registrados deste grupo. Quanto na chegada dos imigrantes nos territórios, estavam habitando a região os antepassados dos atuais indígenas Laklãnõ/Xokleng. Um dos seus rituais mais expressivos, era a perfuração dos lábios dos meninos, o qual necessitava de um extenso espaço para a realização, devido a chegada do colonizador e a diminuição de seu território, muitos de seus costumes e hábitos tiveram de ser modificados (BLOEMER, 2008, p. 40).

Desta maneira, estes povos indígenas que habitavam a região eram caracterizados como “seminômades porque apresentavam um movimento acentuado, em virtude de estarem num momento de perda de território, e que a mudança poderia ser somente mais uma forma de resistência e busca pela sobrevivência de seu grupo” (BLOEMER, 2008, p. 42). Embora, não estejam mais presentes no município⁶, devido ao processo de extermínio cometido contra estes povos com a vinda do colonizador a região e a contratação dos chamados bugreiros, os Laklãnõ/Xokleng deixaram muitos vestígios materiais na região, seus hábitos e rituais foram transmitidos através da cultura oral.

Segundo Dall’Alba, no ano de 1867, colonos já passavam por estas terras e a nomeavam de Rio Fortuna, devido a caça fácil e abundante de antas às margens do chamado rio grande no período em questão. No entanto, segundo Tenfen (1997), a colonização destas terras, deu-se nas últimas décadas do século XIX, a partir do ano de 1872.

Dall’Alba menciona que estas terras eram de posse do dote da princesa Isabel e a responsabilidade da distribuição era da empresa colonizadora.

Fundada em 1881, teve como finalidade a colonização dos mais de dez mil quilômetros quadrados das terras em matas do patrimônio dotal de SS. AA.

⁶ Atualmente dentro do território catarinense podemos encontrar os Laklãnõ/Xokleng na Terra Indígena Kupri/Rio dos Pardos, no município de Porto União e, a Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, nos municípios de José Boiteux, Vitor Meireles; Itaiópolis e Dr. Pedrinho. (BRIGHENTI, 2013, p.3).

II. Os Príncipes Conde D'Eu e D. Isabel, a Redentora. Estabelecendo sua sede numa clareira que se chamou de Grão Pará, em fins de 1882, iniciou a venda de terras em inícios de 1883. Organizou a vinda de numerosos imigrantes europeus a quem concedia grandes facilidades, construindo-lhes ranchos, dando sementes e as primeiras provisões, tudo a ser pago em suaves prestações juntamente com as terras. (DALL' ALBA, 1973, p. 290).

Assim, Dall' Alba (1973) aponta que a empresa de colonização deu início, em 1882, às vendas de lotes de terra na região, mas somente no ano de 1883 passaram a vender os primeiros lotes em Rio Fortuna. Em janeiro deste ano, as vendas dos lotes no atual município, foram entre alemães e nacionais, entre estes últimos citam-se, bandeirantes que vinham atrás de minérios e também alguns poucos afro-descentes, caboclos, italianos e açorianos que ansiavam por um pedaço de terra.

Segundo Dall'Alba (1973, p. 290), a sede da empresa, em 1887, foi transferida para Orleans, que já possuía estrada de ferro e o patrimônio Dotal da empresa abrangia a região de Orleans, Lauro Muller, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, Braço do Norte e São Ludgero, penetrando nos limites de Armazém e Gravatal.

Para Tenfen, Rio Fortuna teve sua colonização efetuada mais tarde, comparado com outras colônias. Por isso, não vieram para cá imigrantes, mas sim filhos destes. Prossegue dizendo que “os colonos, filhos de imigrantes alemães, que aqui se estabeleceram, vieram de lugares vizinhos como Anitápolis, São Bonifácio, Teresópolis, Tubarão e São Pedro do Capivari (atual Armazém).” (TENFEN, 1997, p. 75). Vieram principalmente colonos de São Bonifácio. Os primeiros colonos estabeleceram-se onde hoje fica o perímetro urbano da cidade e, depois de ocupadas as áreas do perímetro urbano, começou-se a ocupação das comunidades do interior.

A mudança dos moradores já acentados nas colônias de Teresópolis e São Bonifácio para Rio Fortuna deu-se devido as grandes dificuldades enfrentadas, principalmente a má qualidade das terras. Sem que se conseguisse a produção agrícola de itens básicos à alimentação das famílias, fazia-se necessário encontrar um novo local para residir.

O entrevistado nessa monografia, Bertino Vandresen (85 anos), comenta sobre a questão de imigração dos colonos na região. *“Daí então, eles lá, o governo botou pra eles vir trabalhar ali... em Teresópolis, e naquela região ali né. Mas daí eles viram que ali era uma terra... ruim né, não se deram muito bem. Daí eles foram... rio abaixo, ali o Rio Capivari ali né. (...) O Sr. Bertino continua, “lá era ruim. Aí foram*

descendo... () um jeito melhor assim de coisa. Daí já depois vieram padre junto ali pra São Bonifácio também. Então padre da Alemanha, então daí lá fizeram uma igrejinha lá... em São Bonifácio né. Porque São Bonifácio era antes que aqui, é mais velha do que aqui né, mais antigo né.

Segundo Dall’Alba (1973), o deslocamento das famílias de São Bonifácio para Rio Fortuna, não ocorreu de imediato. A princípio vieram apenas os homens e seus filhos mais velhos. Estes passavam dias fazendo a derrubada da mata nativa, eram os chamados desbravadores.

Assim o autor comenta:

Logo que puderam ter os terrenos delimitados pelos agrimensores da Empresa dos Conde d’Eu, pagando quatro ou cinco réis à braça quadrada, derrubavam uma clareira à beira de um córrego, construíam um ranchinho de troncos e folhas de coqueiro. Traziam um bernal com sal, uma panela de bronze, armas e munições, facão e machado. (DALL’ ALBA, 1973, p. 289).

Tenfen também menciona que “as primeiras derrubadas aconteciam quase sempre junto aos rios. Após a queimada, plantava-se o milho, a batatinha e outros gêneros de primeira necessidade.” (1997, p. 82). Desta forma, ocorreram as primeiras derrubadas realizadas pelos colonos à beira do rio, após, a queimada em outubro e, em seguida, a plantação de itens básicos. Enquanto as plantações cresciam, pais e filhos iam construindo o primeiro rancho para a família, de troncos de árvores, cobertas com folhas de palmeiras e paredes cobertas de barro. Após este primeiro período, as famílias vieram das antigas colônias. O autor ainda menciona que, enquanto os alimentos cresciam, preparava-se a madeira para a construção de casa, estrebaria, paiol e um curral para os porcos.

O Sr. Bertino, relata as dificuldades enfrentadas pelos tios e pelo seu pai, alguns dos primeiros moradores do atual município de Rio Fortuna: *“Aqui não tinha praticamente quase nada né. Quando.. o pai veio, alguns outros tio já tinham morado, vindo aqui. Porque era tudo uma empresa que comprou esse terreno tudo aqui...(...), lá de Orleans. Eu sei que daí, que era o avô que morava em São Bonifácio, ele comprou.”* O entrevistado continua: *“(...) Daí essa gente veio tudo assim, sem nada. Derrubando o mato, fazendo uma casa assim pra eles mora. Eles serrava mesmo, serrava assim com a mão e fazia as casas de madeira.”*

Depois de estabelecidos e com uma boa colheita, as famílias passam a construir a primeira casa de tijolos em armação de madeira. “Os tijolos eram

amassados com os pés, o madeirame serrado a braço nos estaleiros, as taboinhas do telhado rachadas a machado.” (DALL’ ALBA, 1973, p. 290). Tenfen (1997) descreve que o vale do Rio Fortuna era visto pelos colonos como um bom local, com grandes quantidades de animais e terras férteis. Era a primeira vez que tinham um excedente, pois até então, nas colônias de Teresópolis e São Bonifácio, nunca houvera.

Com o processo de colonização do município, o contato entre a população indígena nativa e os colonos torna-se mais frequente. Segundo relatos de colonos redigidos por Dall’Alba (1973, p. 292), por volta de 1890, os indígenas, frequentemente invadiam casas, levavam mantimentos, matavam animais, pegavam comidas dos colonos.

Os entrevistados Bertino e Elizabeth sua esposa, relatam que os mais antigos ao retornarem do trabalho na roça ou no mato precisavam sempre levar suas ferramentas de trabalho de volta para casa. *“(...) porque lá não podia deixar, porque daí os bugre estavam lá. Daí se tinha ferramenta eles carregavam tudo. Daí sempre tinham que trazer pra casa de novo, se não eles levava tudo, carregava tudo..., roubava tudo.”*

No entanto, os entrevistados concordam que:

Bertino: *“Eles não:: eram brabos assim. Quer dizer que depende... algum eles, têm alguns que... eles perseguiram os índios, e os índios também, eles percebiam também né. Até alguns foram... mortos:: até com, dos índios né. Porque eles tinham aquelas:: lanchar (flechas) flechas né.”*

Elizabeth: *Mas se não fazia nada, eles não fazia nada.*

Bertino: *(...) Daí se não... pai também disse que lá onde serrando madeira, derrubando mato. Mas eles não... eles ficavam curioso pra ver eles trabalha.*

O processo de colonização no município, e os frequentes contatos entre indígenas e colonos na região, levaram a contratação dos chamados bugreiros como uma resposta violenta contra este povo, resultando no genocídio indígena.

Para Tenfen, “desde a colonização de Teresópolis, São Bonifácio e todo o vale do Braço do Norte, sem falar de outras regiões da província, a presença destes causava medo e apreensão.” (1997, p. 110). Continua dizendo: “a reação que desencadearam contra os colonos, nada mais era do que uma tentativa de preservar o território que, como primeiros habitantes, lhes pertencia.” (TENFEN, 1997, p. 110).

O mesmo autor traz ainda relatos de colonos, segundo os quais, os índios,

encurralados entre o fogo das pistolas dos serranos e as espingardas dos colonos, começaram a reagir em defesa do último pedacinho de chão que ainda lhes restava como garantia de sobrevivência. A tradição oral lembra inúmeros ataques de bugres e o revide dos colonos que quase sempre redundou em mais uma derrota para os índios. (TENFEN, 1997, p. 110).

O autor menciona que o processo de extermínio vinha desde os primeiros tempos da colonização da província e que não houve na região de Rio Fortuna tentativas de aproximação pacífica com a população indígena.

Bloemer (2008, p. 44), ao analisar as relações entre índios e brancos no município, menciona que a imagem construída pelos colonos de que o indígena era violento e perigoso servia para justificar os ataques violentos, no entanto, o número de colonos mortos era inexpressível. Assim, segundo Santos, 1973 apud Bloemer, 2008, p. 45, os indígenas se aproximavam dos brancos devido à sua curiosidade sobre o novo, e não com intuito de atacá-lo.

Foram estas

as condições que o governo e as companhias de colonizadores ofereceram aos colonos, colocando em um mesmo espaço, índios e colonos, depois de ter alimentado a esperança de conquistar sua própria terra e prosperar, a partir do ideário capitalista trazido da Europa. Estes fatos contribuíram para a formulação do discurso fundamentado em ideias que subjogavam as culturas que não seguiam padrões estabelecidos pelos europeus, dizimados na América pelos colonizadores e que levaram povos inteiros através da violência, e em nossa região os Xokleng. (BLOEMER, 2008, p. 48).

Notamos a partir disto que o processo de colonização da região e o extermínio das populações indígenas, através da contratação dos bugreiros, foi uma resposta violenta dos colonos europeus e do governo, contra aqueles que já eram alvos de preconceito pelos demais membros da sociedade.

Quanto à questão política, tanto Dall'Alba (1973, p. 308) quanto Tenfen (1997, p.233) indicam que a trajetória de evolução política de Rio Fortuna é marcada, primeiramente, pelo Decreto nº 789, de 1909, que cria o distrito de São Marcos do Rio Fortuna, que passa a pertencer ao município de Imaruí. Houve, porém, mudanças nos limites municipais de Tubarão e Imaruí. Desta maneira, o distrito de São Marcos do Rio Fortuna, em 1921, pelo decreto nº 107, passa a ser distrito de Rio Fortuna, pertencendo ao município de Tubarão. Em 1938, o distrito é elevado à categoria de Vila e, somente após a Segunda Guerra Mundial, obteve representação política, logo após a criação do Município de Braço do Norte. Emancipa-se vinte anos mais tarde, pela lei estadual n. 348, de 21 de junho de 1958, passando a ter independência

administrativa e mais verbas públicas. Dall’Alba (1973) diz que Rio fortuna foi elevado a município, quando ainda tinha apenas 10 casas de colonos construídas ao redor da igreja e somente se desenvolveu após sua emancipação.

No que se refere às questões educacionais do Município de Rio Fortuna, havia uma série de problemas. “Como o ensino em terras brasileiras não abrangia todas as regiões da província, os núcleos de colonização alemã organizaram suas próprias escolas. Desta forma, evitavam enviar os filhos até a sede da região, único local em que havia escolas governamentais.” (TENFEN, 1997, p. 142). Além disto, “também ocorria de os pais matricularem os filhos em escolas situadas a quilômetros de distância. Esse comportamento evidência a importância dada por eles à educação escolar.” (TENFEN, 1997, p. 142).

Dada a distância entre as escolas governamentais e as casas dos moradores, muitos meninos (apenas estes frequentavam as escolas neste período) eram impedidos de ter acesso a mesma. Esses fatores motivaram os moradores de Rio Fortuna à construção de escolas para atender à necessidade local.

Tenfен relata que “conhecedores do papel da educação, os imigrantes que aqui chegaram logo procuraram criar suas próprias escolas. Forneceram, através do trabalho coletivo, as salas de aula necessárias, além de pagar aos professores, quando isso fosse necessário.” (TENFEN, 1997, p. 141).

Primeira escola: Parece ter iniciado em 1889, mantida pela família dos alunos. O salário não podia ser alto e os professores eram obrigados a fazer lavouras para a subsistência. A escola estava em terras que hoje pertencem ao Sr. Bernardo Heidemann. Primeiro professor foi o Wilke, seguido-lhe o Meyer. Terceiro foi Franz Sotz e mais tarde o Arnold. Todos eles lecionavam unicamente em alemão. Ensinavam noções de matemática, geografia e conhecimentos gerais. (DALL’ALBA, 1973, p. 300)⁷.

Destaca-se, portanto, a

ausência de escolas governamentais, os descendentes de alemães organizaram a sua própria educação escolar. Coube a eles o mérito de organizarem, antes mesmo que o governo brasileiro, o ensino popular através das escolas coloniais. Ressalta-se que essas escolas adotavam o ensino pago, portanto as escolas eram particulares. (TENFEN, 1997, p. 142).

⁷ Segundo o testemunho da Sra Inês Heidemann Eing, irmã de Bernardo Heidemann e filha de Antônio Gregório Heidemann, o primeiro professor desta escola chamava-se Matinho Wiggers.

A Sra. Vilma, menciona que *“Rio fortuna por ser uma cidade pequena e aqui do interior ela foi muito bem organizada. Os nossos antepassados eles tiveram que compra uma quantia de terras, para que a gente pudesse vir aqui na comunidade padres e religiosas:: para ajudar na formação dos filhos. Muita os nossos bisavós e avós tinham muita, muita:: preocupação, eles queriam que os filhos né tivessem conhecimento e os filhos estudassem”*.

Segundo o que consta, em 1910 foi construída uma nova escola nas proximidades da igreja matriz. No entanto, as condições para o ensino eram precárias, sendo muito raro os estudantes terem acesso a materiais didáticos, como livros e cadernos. Utilizavam-se somente do quadro negro, da lousa e do giz. “A escola de orientação alemã surgiu com a imigração. Esteve sempre ligada aos núcleos coloniais e funcionou até por volta de 1938.” (TENFEN, 1997, p. 144). Isto porque, em 1932, o Estado assumiu o compromisso de uma escola na sede. Dall’Alba (1973, p. 300) menciona que esta mudança acarretou sérios problemas devidos à proibição do alemão, passando as aulas a serem ministradas somente na língua nacional, ou seja, na língua portuguesa.

Tenfен (1997) menciona que, com o advento da Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo no Brasil adotou outras medidas visando a proibição da prática da língua alemã, bem como de livros nesta língua. Isto resultou no não entendimento, por parte dos estudantes, do conteúdo ministrado. Havia, por isso, uma troca constante de professores e a desistência, por parte de alguns estudantes, de frequentarem as escolas.

Tenfен (1997, p. 145) cita que se criavam, assim, os Grupos escolares nos centros urbanos e, nas regiões rurais, apareciam as Escolas Reunidas. Contra a recusa dos pais, que não queriam enviar seus filhos à escola, o governo baixou o Decreto-lei nº. 301, de 24 de fevereiro de 1939, tornando obrigatório ir à escola.

Em Rio Fortuna, a partir de 1944, destaca-se o papel de instituições católicas no ensino escolar. Naquele ano, a escola pública passou a ser atendida pela congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora, sediada na também colônia alemã de Forquilha, então município de Criciúma. As Irmãs Escolares de Nossa Senhora foram substituídas pelas Irmãs Catequistas Franciscanas. A presença de religiosas católicas na Escola Nossa Senhora de Fátima continuou até o ano de 2007.

Ocorreu assim, durante a trajetória do município, um processo em que a cultura germânica influenciou as demais, mas também foi influenciada por elas.

Juntos, seus habitantes formaram uma cultura distinta, formadora da identidade riofortunense. No entanto, segundo as bases de dados no Iphan, da Fundação Catarinense de Cultura- FCC e da secretária de Educação, Cultura, Turismo e Desporto do município de Rio Fortuna não há, até hoje, bens registrados ou tombados no município, facilitando, assim, com o passar do tempo, a perda de muitos referentes simbólicos. Haja vista a falta de bens patrimoniais reconhecidos no município, é importante que se busquem, dentro da comunidade, bens que possuam significados simbólicos para a mesma e que venham a representá-la. É nessa perspectiva que buscamos entender se a relação da comunidade com a Escola Nossa Senhora de Fátima e o entendimento dessa como um patrimônio cultural dessa mesma comunidade.

5 A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE OS MORADORES E A ESCOLA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA.

5.1 A MEMÓRIA COLETIVA COMO INSTRUMENTO DE PRESERVAÇÃO

O conceito de memória nasceu “como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 1990, p. 366). Assim o estudo da memória estaria ligado a diversas áreas do conhecimento científico, dentre elas também no campo da memória histórica e da memória social.

A memória, assim, é um objeto de estudo da história, mas não é a história em si, ambas estão profundamente relacionadas e dependem uma da outra.

Tal como as relações entre memória e história, também as relações entre passado e presente não devem levar à confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente. (LE GOFF, 1990, p. 41).

As novas conquistas democráticas das sociedades trouxeram os locais, as comunidades para o campo de estudo da história. Assim, com a finalidade de entendermos quais os bens culturais representativos de uma comunidade, faz-se necessário pensar a memória coletiva como um instrumento que possibilita uma ligação afetiva entre os sujeitos e os patrimônios que os identificam.

Angelo e Siqueira (2018, p. 52) mencionam que o patrimônio é visto hoje como um elemento fundamental à preservação ou reconstrução das identidades locais. Afirmam também que ele vem correndo um sério risco de desaparecimento, devido à globalização, à ausência do Estado e às relações de poder envolvidas nas questões relativas aos bens patrimoniais.

Diante disto, busca-se cada vez mais trazer ao campo patrimonial uma “perspectiva que dialoga e se associa aos processos de uso, apropriação e preservação do patrimônio e se vincula de forma muito estreita a questões e vivências relativas à memória, à identidade, ao ‘tempo’, à cultura e à própria história.” (ANGELO; SIQUEIRA, 2018, p. 60).

A memória local, segundo Angelo e Siqueira (2018), torna-se uma ferramenta capaz de apropriar a comunidade de seu patrimônio.

Trata-se de percepção fundamental para melhor apreender os movimentos espontâneos da sociedade civil em busca da constituição de sua própria identidade. Reconfiguram-se a todo o momento elementos de uma identidade local sob o ponto de vista da cultura em sua acepção antropológica, com vistas a integrá-los a uma identidade global. É importante destacar ainda que, no fluxo desse movimento contemporâneo, o próprio conceito de patrimônio emerge como uma categoria importante para a (re) construção da(s) memória(s) e da(s) identidade(s). (ANGELO; SIQUEIRA, 2018, p. 62-63).

Os autores continuam argumentando que “o patrimônio converte-se, assim, em uma categoria de pensamento fundamental para a construção da memória e da identidade.” (ANGELO; SIQUEIRA, 2018, p. 72). Os autores, sugerem que o patrimônio ainda é desconhecido por grande parte da população brasileira, seja da classe dominante ou subalterna, mas também menciona que o patrimônio cada vez mais está tomando forma como lugar de memória e dando voz às lutas em torno da categoria.

Deste modo, na visão de Pierre Nora, criador da expressão lugar de memória, para pensar os patrimônios modernos temos que entender que,

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, neste sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente a suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível a longas latências e de repentinas revitalizações. (Nora, 1993, p. 9).

Diante disto, vimos que a memória segundo Nora, é uma vivência do passado e, que ela se descola de maneira afetiva como uma lembrança que emerge de um grupo social. “O conhecimento histórico refez a relação das sociedades com sua memória, deslocando o trinômio passado-presente-futuro. Novos atores emergiram, velhas memórias perderam força, a aceleração social dilapidou memórias orais e novas formas de construção de vínculos sociais tornaram-se necessárias.” (JÚNIOR, 2015, p. 251).

Desta maneira, para Júnior (2015), os patrimônios seriam lugares, objetos, festividades e assim adiante, carregados de memórias, sejam elas da nação ou apenas da comunidade local, por isso precisa-se, para além do patrimônio, dos sujeitos que carregam estas memórias. O patrimônio apenas faz sentido se for

identificado pela sua comunidade ou, melhor dizendo, pelas memórias afetivas e simbólicas que os sujeitos daquele local carregam sobre aquele patrimônio.

Visto isso, precisamos pensar a memória histórica dos sujeitos como sendo capaz de contar sobre sua história, mas também de seu grupo social. Por isso, é “a memória que traz ao presente uma realidade passada mais antiga que o sujeito que rememora, em outras palavras, uma orientação de sentido no tempo vinculada à práxis social em relação ao outro no tempo e no espaço.” (RÜSEN, 1994 apud FRONZA, 2016, p. 172). Estas memórias transformam-se assim em narrativas históricas de um povo, carregadas de símbolos, e que vêm a formar a memória histórica desse.

No Brasil, segundo Júnior (2015), a memória entrou no campo da historiografia a partir da história oral, pois os historiadores queriam “dar voz” às populações que não tinham história, aqueles que foram por muito tempo excluídos da história do país, através da política nacionalista e colonialista.

Os conceitos de história, memória e patrimônio passam a se aproximar para dar visibilidade aos patrimônios representantes das classes até então excluídas da história oficial. A historiografia começa, então, a utilizar-se da memória como uma fonte histórica, por meio da história oral. Para Delgado (2003, p. 23) “a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber.” A história e a memória, deste modo caminham juntas, buscando a reconstrução da memória através da história, visando a construção de identidades coletivas.

Desse modo, dando uma posição ativa a diversos sujeitos da comunidade, sejam eles anciãos ou jovens, que carregam com si memórias daquele patrimônio, multiplicamos os lugares de memória e damos sentido a eles. Ao pensarmos em valorização da memória histórica é

[...] primordial um rompimento com a concepção mistificada da “História Local” pautada na realidade imediata, desvinculada de problematizações históricas e, com isso, uma adesão às histórias locais que podem ser chaves da compreensão das realidades locais que estão em sua relação com outras identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais, sejam elas africanas, asiáticas, norte-americanas, oceânicas e europeias. (SCHMIDT, 2007 apud FRONZA, 2016, p. 178-179).

Diante do exposto, nota-se que a relação entre as comunidades e seu passado se dá através da seleção de suas memórias afetivas para com seu

patrimônio, o qual, muitas vezes, não é reconhecido pela comunidade, devido a elementos coloniais intrinsecamente presentes no seio da sociedade. Parece evidente, portanto, a importância de a comunidade reconhecer/apontar/elencar seu patrimônio, para, então, reivindicar o seu reconhecimento e preservação perante a sociedade como um todo. A memória revivida, através de bens patrimoniais, torna-se assim um fator de transformação social, uma vez que gera valorização cultural de um grupo.

5.2 REGISTRO DAS MEMÓRIAS QUE A COMUNIDADE POSSUI COM A ESCOLA.

Na busca de diagnosticar juntamente com a comunidade as relações simbólicas entre os moradores da área central do município com a Escola Nossa Senhora de Fátima, investigou-se a comunidade, por meio de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo. No âmbito quantitativo, foram aplicados formulários com 133 moradores, através da ferramenta *google forms*.

Na esfera qualitativa utilizou a metodologia da história oral. Entrevistou-se quatro moradores, o Sr. Bertino Vandresen, de 85 anos, que auxiliou na construção da escola, a Sra. Vilma Warmiling Oenning, de 66 anos, que teve contato com a construção da escola e que fez parte da primeira geração de docentes do município. Também entrevistamos a diretora e ex-professora Jaqueline Roecker Willemann Bloemer, de 43 anos, que esteve presente ao decorrer dos anos na escola e Lívia Exterkotter, de 16 anos, que trouxe contribuições acerca do entendimento juvenil acerca da instituição.

5.2.1 Entrevistas Orais

O primeiro entrevistado, o Sr. **Bertino Vandresen, de 85 anos**, foi entrevistado na tarde de 05 de setembro de 2020; a segunda foi a Sra. **Vilma Warmiling Oenning, de 66 anos**, entrevistada em sua residência no dia 11 de setembro de 2020; a terceira entrevistada foi a Sra. **Jaqueline Roecker W. Bloemer, de 43 anos**, na tarde de 21 de setembro de 2020; a quarta entrevistada foi **Lívia Exterkotter, de 16 anos**, entrevistada via plataforma Zoom, no dia 23 de setembro de 2020.

Figura 1: Entrevista com Bertino Vandresen e esposa. Figura 2: Entrevista com Dona Vilma.



Fonte: Acervo pessoal da autora 2020.



Fonte: Acervo pessoal da autora 2020.

Figura 3: Entrevista com Jaqueline.



Fonte: Acervo pessoal da autora 2020.

Figura 4: Entrevista com Lívia Exterkötter.



Fonte: Acervo pessoal da autora 2020.

Um roteiro de entrevista foi aplicado aos entrevistados, perguntas e informações diferenciadas surgiram no decorrer das entrevistas. O roteiro da entrevista continha oito perguntas norteadoras da conversa. (QUADRO 1)

Quadro 1: Roteiro da entrevista oral.

<p>História do entrevistado:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que memórias/lembranças você possui que seus pais ou avós contavam sobre o começo da vida em Rio Fortuna. - Quais transformações você nota que ocorreram na cidade até hoje?
<p>Relação do entrevistado com a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que você conhece/ou vivenciou da história da escola?

	<ul style="list-style-type: none"> - Você sabe quais os motivos que levaram a comunidade a construir a escola e como ocorreu a construção da Escola Nossa Senhora de Fátima? - A construção da escola contribuiu para a história da cidade? - O que a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima significa para você? - Acerca da Escola Nossa Senhora de Fátima que recordações têm com a escola? - Você considera relevante preservar a Escola? Você considera a escola como um patrimônio da cidade?
--	---

Fonte: Elaboração da autora.

Para a transcrição das entrevistas orais, utilizou-se padronização sugerida no quadro 2. Haja vista, que a as entrevistas, consistiram em uma interação verbal não convencional, ou seja, um diálogo em que a entrevistadora teve que registrar as informações para posteriormente analisá-las.

Quadro 2: Normas para a transcrição de entrevista oral.

(continua)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO⁸
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia

⁸ Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D₂.

Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh :: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que faz m com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A. {na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. {fizem LÁ... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: PRETI, 1999.

As duas primeiras questões buscavam entender a história do entrevistado, consequentemente a história do município de Rio Fortuna, assim sendo o processo de colonização, as dificuldades enfrentadas no começo do município, e as transformações que ocorreram ao longo dos anos. Estes relatos estão contidos no item 4.2 dessa monografia, aonde estes processos foram trabalhados. Este capítulo volta-se para a relação dos entrevistados com a Escola Nossa Senhora de Fátima, conhecida entre os moradores locais como o Colégio.

O Sr. Bertino Vandresen nasceu e viveu durante toda sua vida no município de Rio Fortuna/SC. Ele vivenciou todo o processo de construção da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, (que ele denomina Colégio). Bertino trabalhou durante toda sua vida na agricultura, juntamente com sua esposa Elizabeth Eing Vandresen, natural do município de São Martinho, reside em Rio Fortuna desde o seu casamento.

Ele destaca que, quando criança, havia escolas na região onde atualmente temos o município de Rio Fortuna, no entanto, devido à falta de professores, muitas crianças, assim como ele, iam até o município vizinho de Braço do Norte, para poderem estudar. *“Tinha escola, mas era professores um mês tinha, um vinha de fora só. Aqui não tinha, não tinha gente pra dar aula. Então, sempre tinha que vir gente de fora né. Daí ficava um mês sem aula... daí outro mês daí, daí, daí o pai disse “vai lá em São José”, lá tem um professor bom, lá. E:: daí então, meu irmão morava lá..., daí então, eu fiz o primeiro ano lá. E daí quando terminei o primeiro ano lá, fui pro segundo, neste meio tempo as irmãs vieram aqui né. Daí eu continuei aqui né”.*

Nota-se, a partir da fala do Sr. Bertino, a carência, no município, de profissionais que atuassem no sistema educacional e a preocupação que os moradores locais davam à educação de seus filhos. Assim como o entrevistado, outras crianças, precisavam se deslocar até a cidade vizinha para terem acesso à educação. Por isso, a vinda das Irmãs Escolares à região representou um grande desenvolvimento educacional, pois elas foram as primeiras educadoras residentes no município.

Bertino comenta: *“Eu sei que quando as Irmãs vieram, elas foram primeiro morar na:: casa velha que era do padre né, a casa paroquial. Aquela tava ali, onde tá o salão velho, a casa paroquial”.* O entrevistado continua, *“Depois, antes tinha o salão paroquial mais velho, então usaram aquele primeiro, e depois quando as Irmãs vieram veio muita, muito internato, tinha internato aqui”.*

Os estudantes internos, mencionados pelo Sr. Bertino, vinham de diferentes regiões para poderem estudar, residiam de favor nas casas dos poucos moradores da área central do município. As Irmãs residiam e lecionavam na antiga casa paroquial, elas ficaram responsáveis pelo sistema educacional do município de Rio Fortuna na época. Com a vinda das Irmãs, o número de estudantes cresceu e o antigo prédio, em péssimo estado, não comportava mais o número de estudantes.

Visto isso, buscamos entender os motivos que levaram a comunidade a construção da Escola Nossa Senhora de Fátima. Todos os entrevistados, mencionam que a construção da nova escola ocorreu devido a necessidades educacionais, e a preocupação da comunidade com a educação de seus filhos. Além disto, todos os entrevistados, mencionam que a construção da mesma, se deu por um anseio da própria comunidade. Jaqueline atual diretora da escola ressalta: *“(...) E a escola ela foi de uma (um) anseio dos imigrantes mesmo, da comunidade que priorizavam a questão da educação. Tanto é que ela funcionou muito tempo em internado... né, eles vinham para cá e ficavam aqui para estudar mesmo assim e foi um trabalho bem grande”*.

A Sra. Vilma que nasceu e sempre residiu em Rio Fortuna informa que: *“primeiro existia uma pequena escolinha, daí a população foi:: aumentando, tá? E o Padre era um grande líder na época, não tinha prefeito aqui, nós ainda dependíamos de Braço do Norte”*.

Ricken (2008, p. 153) relata que a escola foi idealizada pelo Padre Ludgero Waterkemper, devido às más condições em que se encontrava a antiga casa paroquial, local onde eram ministradas as aulas anteriormente, e também porque a antiga escola tornara-se pequena. “Com o aumento significativo do número de alunos, ficou clara a necessidade de se construir uma nova escola. A antiga escola, situada onde está hoje o salão paroquial, já não comportava o número de alunos.” (TENFEN, 1997, p. 165). Por isso, muitas crianças estavam tendo que buscar outras instituições de ensino fora da cidade.

Assim, segundo Ricken (2008), a finalidade da construção era ter um local para que os filhos dos moradores pudessem receber instruções e educação voltada aos princípios da Igreja católica, que era a responsável, no período, pela educação no município. Função essa exercida através das Irmãs Escolares de Nossa Senhora.

Quando o Pe. Ludgero sugeriu a construção da nova escola, os moradores assustaram-se em princípio, diziam que não havia dinheiro no caixa da paróquia para tal construção, segundo consta a paróquia na época tinha em caixa Cr\$ 50,00. No entanto, o padre discursa que com o engajamento de todas as famílias na causa, a tarefa seria possível.

Quem coordenou toda a construção foi o padre, com o auxílio dos, na época, chamados fabriqueiros. Esses eram líderes entre os moradores, hoje são conhecidos como coordenação do CPC - Conselho Pastoral da Comunidade. No

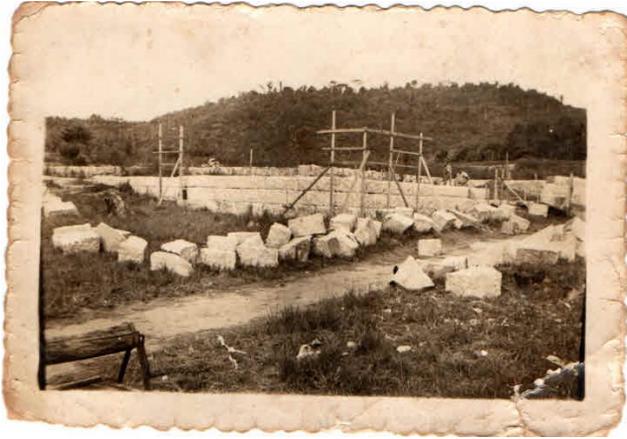
período, a comunidade dividiu-se em seis grupos de serviços, cada qual com seu fabriqueiro. A divisão dos trabalhos era realizada todos os domingos de manhã, ao final da missa, e toda a comunidade prontificou-se a ajudar na construção, através de trabalhos braçais ou através da Festa de São Marcos (RICKEN, 2008, p. 154).

Desta forma, o dinheiro para a construção vinha quase exclusivamente das festas de São Marcos, por meio de doações de animais para arremate durante a festa. O padre passava de casa em casa pedindo as prendas, que eram porcos, bois, ovelhas. Esta tradição ainda é viva, no entanto, devido ao aumento do número de famílias, quem atualmente realiza este trabalho na comunidade São Marcos, comumente chamada de comunidade da Matriz, são os chefes de turma. Estes animais, doados pelas famílias à paróquia, eram leiloados e o dinheiro arrecadado investido na construção da escola (RICKEN, 2008, p. 157).

Em 1952, foi lançada a pedra fundamental do edifício, que veio a ser inaugurado somente em 28 de abril de 1957, dia da festa de São Marcos. Para que a construção fosse realizada, foi fundamental a ajuda de todas as famílias da comunidade.

Durante a sua construção, eram organizadas turmas de paroquianos que ajudavam nos serviços gerais da obra. Até mesmo as crianças ajudaram. Quem estudou nessa época deve lembrar-se das grandes filas de crianças que eram formadas desde o depósito de tijolos até a obra. Os tijolos eram entregues um a um para a primeira criança que os passavam para a próxima criança da fila e assim por diante. (TENFEN, 1997, p. 167).

Figura 5: Fundamentação do edifício.



Fonte: Acervo Escola Nossa Senhora de Fátima.

Figura 6: Fundamentação da Escola.



Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora de Fátima.

A construção, foi um engajamento de toda a comunidade, em prol do desenvolvimento da educação no município. O Sr. Bertino comenta sobre “o *Padre Ludgero*. Às vezes, ele vinha de noite aqui, nois era encarregado, a nossa turma era encarregado... de::: arrumar barro e areia”. Sobre os trabalhos desenvolvidos por ele e seus familiares, ele ressalta: “(...) *É, nois era encarregado de assim se faltava, de fazer concreto. Daí tinha que ir praia junto né. Tinha que ir lá debaixo da gruta ali, lá no rio grande. Lá juntar tudo, tudo com a mão, com carro de boi lá... e tudo puxar ali até na estrada... ali o caminhão entrava e pega*”.

O entrevistado continua seus relatos acerca da construção da escola:

Bertino: (...) *Toda semana tinha, eu me lembro que eu fui... puxar com os bois, puxar madeira. Não tinha eucalipto comprido pra fazer esses andaime comprido, assim em cima, as linha comprida né. Então tinha que tudo, era tudo madeira serrada..., eles serraram, serravam essa madeira lá num morro do..*

Elizabeth: Tudo no mato.

Bertino: (...) *é, tudo dentro do mato, serrado a mão né. Ela vinha bem comprida né, onde tinha um pau bem comprido assim, daí eles botavam em cima do estaleiro assim, daí cerrava a mão né.*

Dona Vilma descreve todo o processo de construção da escola, desde a distribuição dos serviços pelo padre Ludgero, até sua finalização. Segundo a entrevistada, “foi tudo construído a base de mutirão, o padre Ludgero distribuía as comunidades em grupos de trabalho. Então para determinado tipo de trabalho. Tipo assim ó, os tijolos eram amassados com os pés na olaria lá do seu Marculino, e depois

só tinha o caminhão do Vô Fridolino que passava a balsa lá, e colonos todos ajudavam a carregar né ... eh:: a coisa acontecia, as pedras eram puxadas com carretão”.

Ela menciona também que todo o *“trabalho voluntário, pedras para fazer só aquela parte de concreto ali das::, das passarelas lá em cima, foram pedras que vieram de Tubarão, por intermédio... do seu Adolfo Heidemann ali, --que quando o caminhão vinha da feira trazia--, eles cortavam tudo a martelo, a gente ouvia aqui de casa. Assim e, nós como crianças, nós levamos água, lanche né”.* Não apenas as famílias da comunidade central estiveram envolvidas na construção, mas também comunidades das proximidades como Rio Pinto, Rio Otília, São Maurício e Rio Bravo, por exemplo.

Segundo Ricken (2008, p. 155), o senhor Antônio Tártare foi o pedreiro responsável pela construção e ele era o único que recebia por seus serviços. No entanto, nos relatos de Dona Vilma, receberam por seus serviços durante a construção do colégio Antônio Tártare, José Schmitz e Luiz Seibert que foram os pedreiros responsáveis da obra.

Nota-se a partir da próxima fala de Dona Vilma que a construção da escola foi de extrema importância para a comunidade e, que a estrutura do prédio em si representou um grande feito dos moradores.

Dona Vilma: *“Se pode ver, esse colégio Nossa Senhora de Fátima ali ó, meu Deus! Ele começou em 52 e finalizou em 57, foram cinco anos para fazer aquela babilônia toda. Olha aquelas muralhas de pedra lá, que o pessoal colocou, passa pelo colégio tudinho, cê não vê uma rachadura. Então, eu digo assim ó:: não é só o edifício como tal, mas pelo edifício como tal, você vê né a seriedade... com que os antepassados construíram, para que realmente fosse né, um espaço que servisse para gerações, mais gerações, mais gerações , entendeu?”*

Figura 7: Construção da Escola Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora de Fátima.

Figura 8: Construção da Escola Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora de Fátima.

Além da ajuda da comunidade através dos trabalhos braçais, doações em dinheiro e por meio de prendas na Festa de São Marcos, a construção da escola também teve a colaboração do governador do Estado Jorge Lacerda. Dona Vilma, comenta que o Padre Ludgero, foi até Florianópolis atrás de verbas para a construção do colégio.

Bertino comenta que a construção da nova escola, foi um grande “*esforço né, para a comunidade isso ali né. Porque, vamos supor, se::: a comunidade não tivesse ajudado, o governo sozinho talvez só tinha armado uma escolinha lá*”. Desta forma, o entrevistado pretende dizer que se a comunidade não tivesse se empenhado na construção da escola, não teria sido construído um prédio que, de fato, atendesse todas as crianças e necessidades educacionais no município. Para Bertino, isto foi imprescindível, “*porque aí tinha salas grandes né, onde que podiam ficar bastantes alunos, então salas de aula né. Então, daí por isso vinha muita gente, vinha... gente de cidade, vinha de Criciúma ali vinha, veio gente pra botar crianças aqui né assim*”.

Figura 9: Inauguração Escola Nossa Senhora de Fátima. Figura 10: Inauguração Escola Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora de Fátima.

Figura 11: Escola Nossa Senhora de Fátima após ser inaugurada no ano de 1957.



Fonte: Acervo da Escola Nossa Senhora de Fátima.

Figura 12: Faixa de entrada atual da Escola Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Acervo da autora 2020.

Bertino, Elizabeth, Vilma e Jaqueline comentam que vieram para o município diversas crianças. Vilma: *“a grande maioria veio de Tubarão, a grande maioria. Mas tinha de Braço do Norte, de São Ludgero, de São Martinho, da região, da região”*. A preferência pela Escola Nossa Senhora de Fátima devia-se à qualidade do ensino e também ao amplo espaço, que comportava um grande número de crianças. Um outro motivo seria o fato de os pais quererem que seus filhos tivessem uma educação voltada aos princípios religiosos.

No entanto, Dona Vilma relata que, com o passar dos anos, o número de religiosas foi diminuindo e, por isso, a comunidade, juntamente com o prefeito e o padre, ficou responsável por olhar a questão educacional no município, que já contava com docentes formados.

Todos os entrevistados consideram que a construção da Escola Nossa Senhora de Fátima, contribuiu imensamente para o desenvolvimento da cidade. Para os entrevistados, a construção do colégio implicou no avanço educacional e, a partir disto, o desenvolvimento econômico, social e cultural do município de Rio Fortuna.

Bertino comenta que além da contribuição pedagógica, a construção do colégio fez com que os munícipes ficassem na região e, além disto *“quando foi feito esse colégio, aí o pessoal de fora vinha pra cá né, e aquilo ali daí foi aumentando*

pro.... município, pro lugar foi muito bom". Para Dona Vilma, a escola foi a grande responsável por abrir novas possibilidades para o crescimento do município, *"a escola, ela é a que abre caminhos"*.

A atual diretora, Jaqueline, menciona que para que haja desenvolvimento em um local é necessário que haja um espaço que proporcione o conhecimento. *"Eu acho que escola é isso, escola é esse monte de gente junto e diferente e, é aonde que geram conhecimento. Aonde que gera... pontos de vistas de muitas coisas e muito diferente uma da outra, é onde se constrói a sociedade"*. Por isso, a entrevistada menciona que: *"se o município de Rio Fortuna é o que é hoje, é em função do conhecimento transmitido nessa instituição. Então assim ó, a gente enquanto pessoa, como tem que dar esse amor à escola, a escola este ambiente é esse espaço... de corações juntos, eu sempre digo que são corações batendo na escola... e muita gente junta com ideias diferentes, por isso que ela é o que é. E ela tem um valor:: eu acho que o município de Rio Fortuna muito:: grande, muito:: grande, porque as pessoas que desenvolveram... esse município estudaram aqui"*.

A jovem Lívia relata que com a construção da escola, a cidade foi aumentando e se desenvolvendo entorno da mesma. *"Então acho que isso, desenvolveu muito Rio Fortuna, até porque a minha avó falou que quando eles vieram para cá, eles vieram porque também tinha a escola mais perto, por isso também que eles vieram para cá, porque ficava melhor para os filhos deles estudarem"*.

Um dos pontos mais relevantes de todas as entrevistas, que mostra a produção simbólica acerca da Escola Nossa Senhora de Fátima por parte dos entrevistados, foi quando se questionou o que a escola significava para os entrevistados. Para seu Bertino a escola significa: *"Foi a segunda família assim né, que formou a gente né e que educou"*. Para a Sra. Vilma a escola é a base de sua formação familiar: *"Tudo, ela é minha vida. A escola é::, meu Deus, a escola é a nossa vida"*.

Jaqueline ao ser questionada a respeito do significado da escola, traz um relato emocionante: *"meu avô, ele ajudou a construir a escola né, a gente tem fotos até ali onde que a mãe relatou, eles contam. É... meus pais estudaram aqui, meu pai é de Santa Rosa, mas aí, depois, ele veio para cá para poder estudar"*. Ela continua: *"foi aqui que eu sempre estudei... na época já desde a primeira série, depois houve todo um desmembramento onde as séries iniciais ficou para o município, mas eu estudei aqui, sempre foi só aqui. Daqui quando me formei foi para Universidade, para*

fazer matemática e já na sequência eu vim trabalhar. Então... eu sinto um amor muito grande por essa instituição que hoje eu represento. O destino me levou a representar, não era uma coisa que eu tinha como prioridade na vida, ser diretora, não eu sempre... eu sou professora, mas o destino me levou e eu assumi... o desafio. Então, eu tenho um amor muito grande por essa instituição, foi aonde eu me desenvolvi como pessoa, como intelectual, foi onde que eu vi toda uma transformação de vida. Então é:.... minha, a minha segunda família, eu vejo isso aqui como a minha segunda família. Não, não consigo desvincular:: a escola da minha vida, é um pedaço de mim isso aqui. A:: meu marido aqui, minha filha hoje estuda aqui e é essa escola que meus netos vão estudar, não vai existir outra escola, vai ser essa. E ela vai continuar tendo essa dimensão, tudo vai depender do amor que a gente.... deposita nela enquanto pais, enquanto profissionais da educação, enquanto membro da comunidade. Então, eu amo isso aqui, eu amo esse espaço, o meu desenvolvimento enquanto pessoa eu devo muito a esta instituição, muito". A jovem Lívia comenta: "a escola é como se fosse uma segunda casa para mim, a gente cria laços lá, a gente faz muita amizade de anos né. Então, acho que a gente perde, perde não né, adquirir muito tempo lá. Então... com certeza eu vou sentir muita falta ... e olha, só acrescentou na minha vida".

No decorrer das entrevistas, quando se perguntou sobre a importância de preservar a Escola Nossa Senhora de Fátima, os entrevistados pontuaram sobre a importância da preservação física do espaço e dos objetos que se encontra presentes dentro da escola, devido ao seu valor para a comunidade. Mas também, todos os entrevistados mencionaram a preservação dos valores da comunidade, e comentaram sobre os cuidados que a comunidade, num todo, deve ter com aquele espaço. Jaqueline destacou a importância social da escola. "*É muito importante a gente dar o devido valor à escola. E a escola, quando eu digo, quando eu falo escola, escola não é só prédio.... é o valor social que escola tem. A escola como instituição, como base de conhecimento.... ela tem um valor muito grande para uma comunidade. Se a gente é o que é hoje, enquanto comunidade, muito se deve à essa escola".* Para Lívia, a Escola Nossa Senhora de Fátima deve ser preservada nos pequenos atos cotidianos, por todos os moradores no município, segundo ela, "*(...) a gente precisa realmente cuidar da nossa escola, assim como a gente tava fazendo de arrumar as salas. Isso tudo já é um começo de preservar ela. Não é só é a gente, não é só os professores, mas também a comunidade inteira".* A entrevistada continua, "*(...) acho que é muito*

importante a gente preservar a nossa escola. Até porque, para gente não precisar sair da nossa cidade né. A gente pode ficar aqui, a gente pode ter um estudo muito bom, nosso estudo aqui é excelente”.

Finalizando, questionou-se aos entrevistados se estes consideravam a Escola Nossa Senhora de Fátima como um patrimônio cultural do município de Rio Fortuna. Todos os entrevistados confirmaram que sim, a escola os representa, representa a identidade do riofortunense. A entrevistada Lívia menciona que: *“sim, se alguém falar alguma coisa pra mim, “ah, a escola de Rio Fortuna” eu vou me identificar bastante”.* A diretora atual da escola, Jaqueline responde que: *“Sim, porque uma das coisas que me chama muita atenção nas postagens hoje né, via internet, face, porque insta a escola não tem, os comentários são estes se tu entrar lá ou nas postagens que eu faço é ... muitas pessoas que não moram aqui, tem pessoas que eu não sei quem são, que se identificam... enquanto pessoa pela escola, que é do Rio Fortuna. “Ah, a escola que eu estudei”, “Ah, a escola que eu tanto amo” e quando as pessoas que foram embora e vem visitar o Rio Fortuna geralmente passam aqui, geralmente. “Aí eu só vim ver a escola como é que ela tava, porque eu estudei aqui”, “Ah faz tantos anos que eu não venho para o Rio Fortuna, então só passei aqui para ver”, isso já me aconteceu enquanto diretora de pessoas que eu não conhecia, mas veio ver a escola, porque tem essa ligação histórica e sentimental com esse espaço”.*

Para estas pessoas, a escola é parte de sua infância, de suas histórias e conversas com amigos, pois foi na Escola Nossa Senhora de Fátima que viveram uma parte significativa de suas vidas e mantendo ali relações sociais. Assim, muito além do seu significado educacional, a escola envolve a história, a identidade e memória afetiva dos moradores, unindo-os. Todo este mundo de significados, por parte dos moradores da comunidade central do município, circunda este patrimônio e essa rede de significados que produz um sentimento de preservação e cuidado para com a escola. As entrevistas foram aplicadas com moradores antigos, que tiveram contato com todo o processo de construção da escola, mas também com moradoras mais jovens que carregam consigo relatos de familiares que fizeram parte da construção.

Porém, com o intuito de diagnosticar se os demais integrantes da comunidade também possuem uma relação simbólica e preservacionista com a escola, realizou-se um formulário com questões fechadas com 133 moradores do bairro centro de Rio Fortuna.

5.2.2 Formulários quali-quantitativos

Com o objetivo de diagnosticar, junto à comunidade, a relação existente entre os moradores da área central do município de Rio Fortuna -SC e a Escola Nossa Senhora de Fátima, aplicaram-se 133 formulários durante o mês de agosto de 2020. O formulário foi aplicado via *google forms*, devido ao momento pandêmico da Covid19 que estamos vivenciando. O formulário dividiu-se entre análise socioeconômica, diagnóstico sobre a concepção de patrimônio cultural da comunidade e análise relacional da comunidade com a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima. As questões podem ser observadas no quadro 3.

Quadro 3: Modelo de questionário.

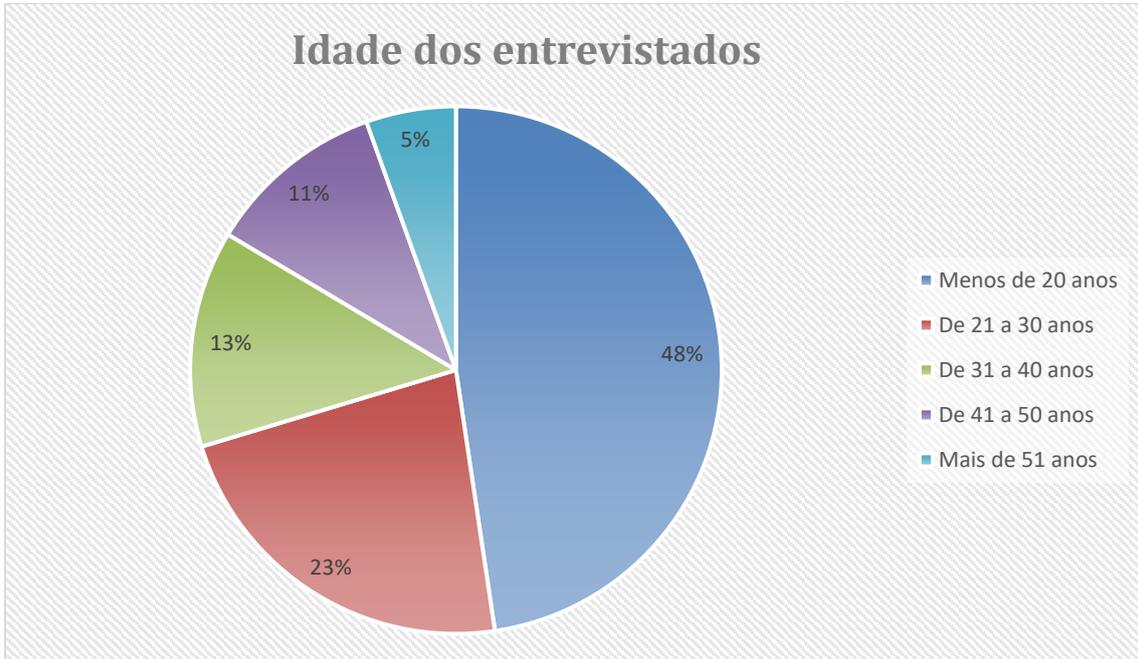
<p>Análise socioeconômica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Gênero; - Nível de escolaridade; - Profissão; - Cidade de origem; - Tempo de moradia no município.
<p>Diagnóstico sobre a concepção de patrimônio cultural da comunidade e análise relacional da comunidade com a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você saberia informar o que é um patrimônio cultural? - Para você o que pode ser considerado como um Patrimônio Cultural do bairro-centro de Rio Fortuna? (patrimônio pode ser um lugar, são bens (objetos) materiais, saberes fazer, manifestações populares, tradições, mitos, lendas, cultos, arte, culinária, danças, músicas, festas que são reconhecidas por sua importância histórica e cultural). -Você considera que a Escola Nossa Senhora de Fátima pode ser pensada como patrimônio cultural da cidade de Rio Fortuna?

	<ul style="list-style-type: none"> - Você conhece a Escola Nossa Senhora de Fátima? - Você estudou na Escola Nossa Senhora de Fátima? - Você conhece a história da Escola Nossa Senhora de Fátima? - Como você avalia a preservação da Escola Nossa Senhora de Fátima. - Qual o significado da Escola Nossa Senhora de Fátima para você? - Tem alguma lembrança sua com a escola que você queira compartilhar?
--	--

Fonte: Elaboração da autora.

A quantidade de formulários aplicados corresponde a 2,25% da população total do município de Rio Fortuna- SC segundo dados do IBGE, Censo 2010. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Rio Fortuna a amostra do formulário corresponde a 5,32% dos moradores da região central do município. Os entrevistados foram divididos por faixa etária, como consta no Gráfico 1, em que 48% dos entrevistados tinham idade menor de 20 anos, 23% dos entrevistados tinham entre 21 a 30 anos, 13% dos entrevistados tinham entre 31 a 40 anos, 11% dos entrevistados tinham 41 a 50 anos, e ainda, 5% dos entrevistados tinham idade superior a 51 anos. O maior número de jovens na pesquisa ocorre devido a forma de aplicação on-line do formulário, mais difundida e acessada por um público mais jovem.

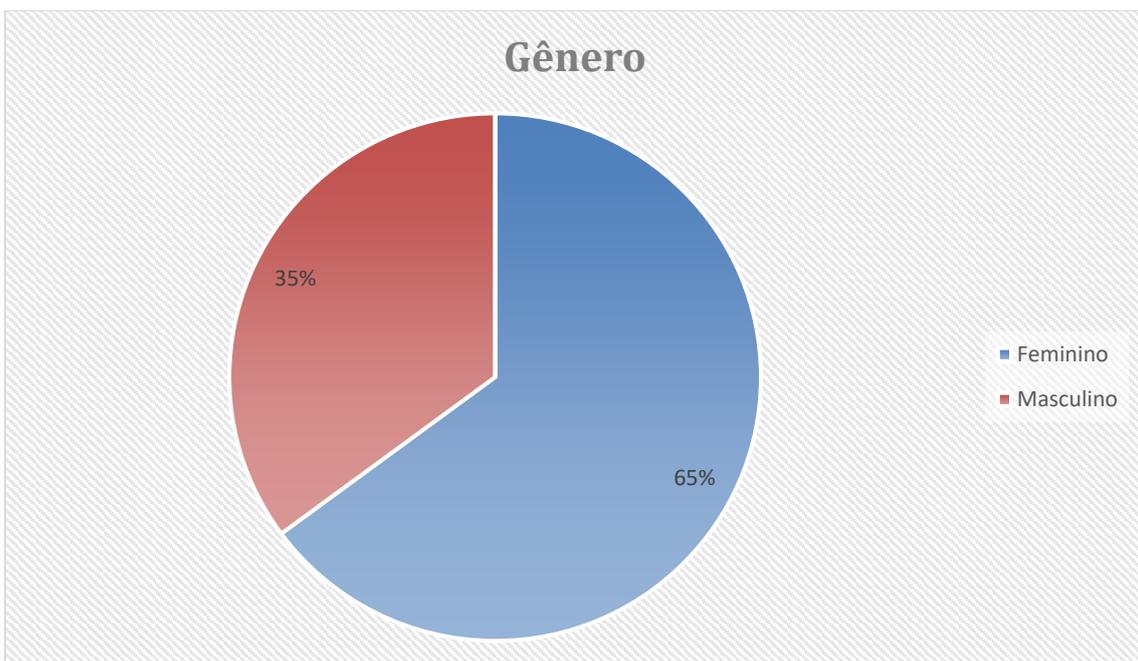
Gráfico 1: Idade dos entrevistados.



Fonte: Elaboração da autora.

Conforme consta no Gráfico 2: Identificação de Gênero, 85% dos entrevistados identificaram-se como feminino e 15% dos entrevistados como sendo masculino, nenhum dos entrevistados assinalou a opção “outros”.

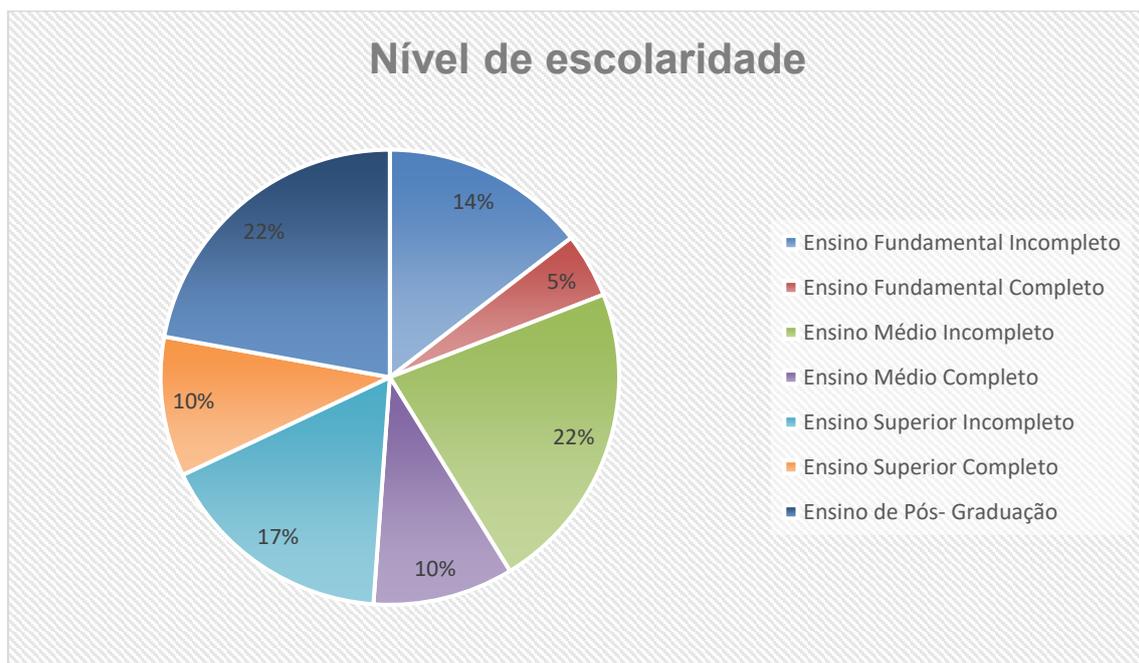
Gráfico 2: Identificação de Gênero.



Fonte: Elaboração da autora.

A formação escolar dos entrevistados trata-se de um item necessário para a pesquisa, uma vez que o resultado pode nos dar subsídios para análise de determinadas respostas que estão diretamente relacionadas à instrução escolar. Constata-se, a partir do Gráfico 3, que há percentual similar entre entrevistados que possuem pós-graduação e entrevistados que não terminaram o ensino médio, ambos constam como 22% dos entrevistados. A leitura do gráfico 3 também aponta que 17% dos entrevistados possuem Ensino Superior Incompleto; 14% possuem Ensino Fundamental Incompleto; 10% possuem Ensino Superior Completo; 10% possuem Ensino Fundamental Incompleto, e, por último, 5% dos entrevistados possuem Ensino Fundamental Completo.

Gráfico 3: Nível de escolaridade



Fonte: Elaboração da autora.

Diante da grande quantidade de profissões citadas pelos entrevistados, optou-se no Gráfico 4, por categorizar as profissões ocupadas pelos entrevistados de acordo com seu COD - Classificação de ocupação para pesquisas domiciliares (Quadro 1). Entendendo que a ocupação diz respeito à função que a pessoa desenvolve, o grande grupo de estudantes que fez parte desta pesquisa foi classificado como inativo.

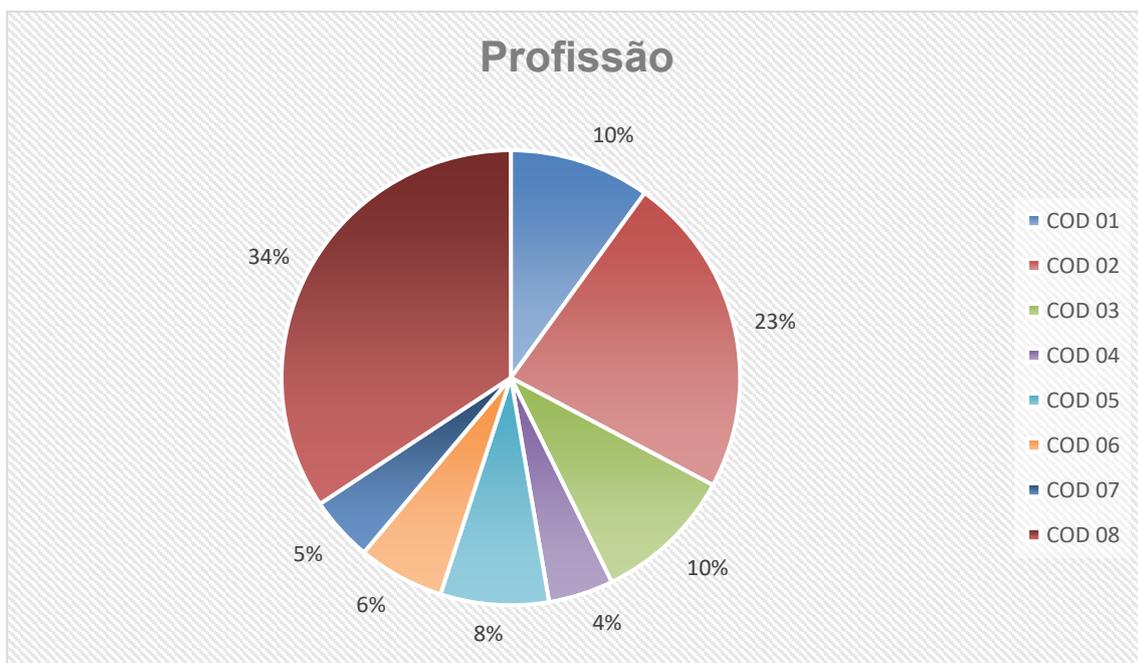
Visualiza-se assim que 34% das pessoas que responderam o questionário fazem parte do grupo inativo, identificando-se como estudantes; 23% são profissionais da educação; 10% dos entrevistados trabalham como agricultores, assim como 10% trabalham no setor de serviços e como vendedores em estabelecimentos comerciais; 8% trabalham como técnicos e profissionais de nível médio; 6% são trabalhadores qualificados; 4% são trabalhadores de apoio administrativo e 5% possuem ocupações elementares.

Quadro 4: Classificação de profissão dos entrevistados.

COD	Grande Grupo
01	Agricultores
02	Profissionais da educação
03	Trabalhadores de serviços, vendedores dos comércios
04	Trabalhadores de apoio administrativo
05	Técnicos e profissionais de nível médio
06	Trabalhadores qualificados
07	Ocupações elementares
08	Inativos

Fonte: Elaboração da autora.

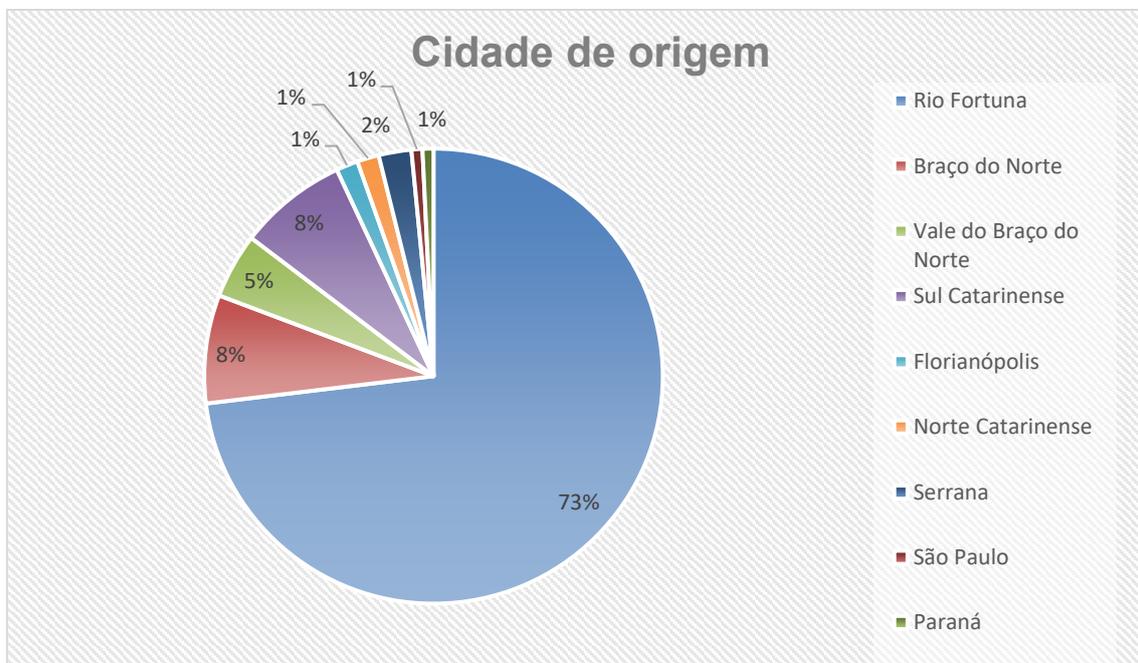
Gráfico 4: Profissão dos entrevistados.



Fonte: Elaboração da autora.

Com o intuito de entender a origem da população formadora da área central do município de Rio Fortuna -SC, perguntou-se aos entrevistados sua cidade natal. Diante da grande quantidade de cidades apontadas pelos entrevistados, optou-se por destacar as duas cidades catarinenses que apresentaram maior número de entrevistados, sendo elas Rio Fortuna/SC e Braço do Norte/SC. As demais cidades catarinenses foram divididas por regiões (Vale do Braço do Norte, Sul Catarinense, Florianópolis, Norte Catarinense, Serrana), as demais cidades não pertencentes ao Estado de Santa Catarina, foram separadas por Estado.

Gráfico 5: Cidade de origem dos entrevistados.

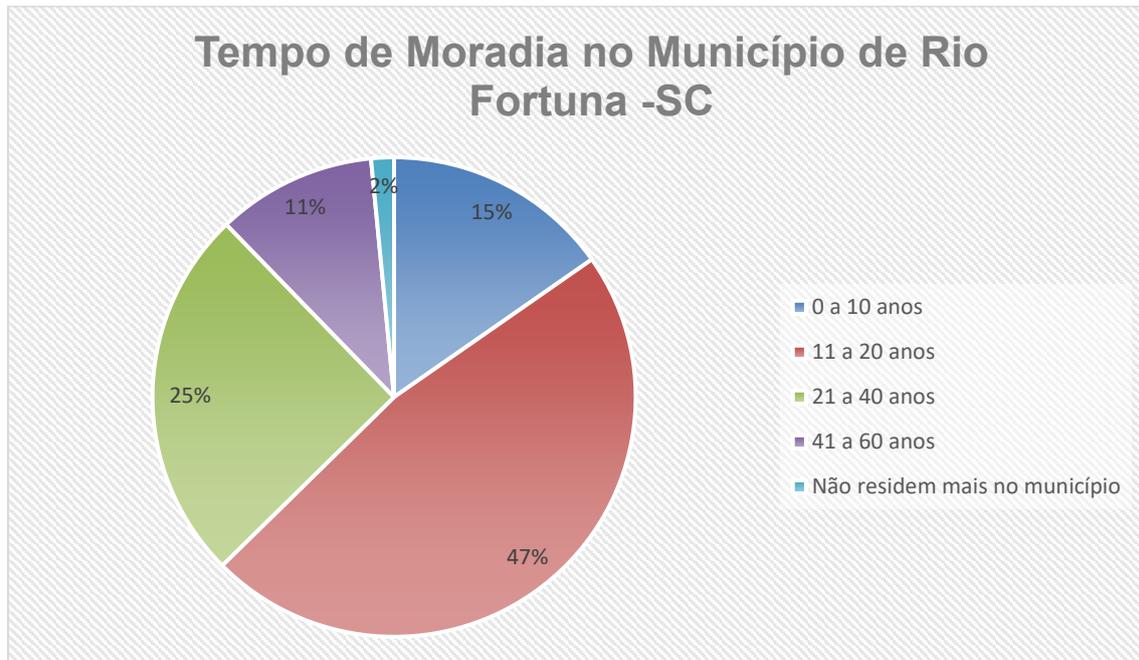


Fonte: Elaboração da autora.

O Gráfico 5 apresenta que a grande maioria das pessoas que fizeram parte da pesquisa nasceram no município de Rio Fortuna, correspondendo a 73% dos entrevistados. Observa-se em seguida os entrevistados vindos de cidades proximidades do município, mas que estas formam apenas uma pequena parcela da população central. Segue-se a leitura do gráfico: 8% deslocaram-se da região sul catarinense (Criciúma, Urussanga e Tubarão); 5% vieram dos demais municípios do vale do rio Braço do Norte (Anitápolis, Santa Rosa de Lima, Grão-Pará); 2% dos entrevistados são de Florianópolis; 2% oriundos da região Serrana (Lages, Angelina e Chapadão do Lageado); 1% vieram da região norte catarinense (Joinville e Balneário

Camboriú); 1% migraram do Estado do Paraná (Laranjeiras do Sul), e ainda, 1% do Estado de São Paulo.

Gráfico 6: Tempo de moradia no município de Rio Fortuna – SC.



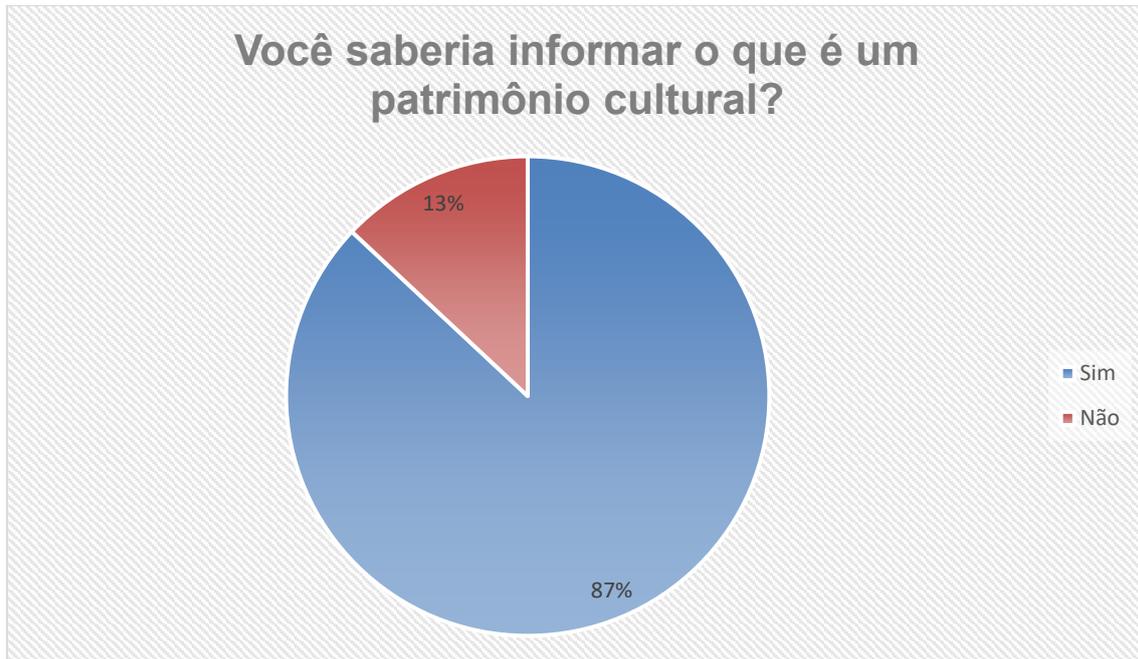
Fonte: Elaboração da autora.

A leitura do Gráfico 6 mostra que 47% dos entrevistados residem em Rio Fortuna entre 11 a 20 anos; 25% da amostra reside 21 a 40 anos; 15% moram menos de 10 anos no município, 11% residem entre 41 e 60 anos; e ainda, 2% dos entrevistados dizem não residir mais no município.

O elevado número de entrevistados residindo no município apenas de 11 a 20 anos, se dá em decorrência do alto número de estudantes que responderam ao formulário. Encerra-se com essa questão as perguntas de análise socioeconômica.

Inicia-se assim a segunda parte do questionário, voltado para o diagnóstico acerca da concepção sobre patrimônio cultural pelos moradores da área central do município, bem como o que estes consideravam como patrimônio cultural do município.

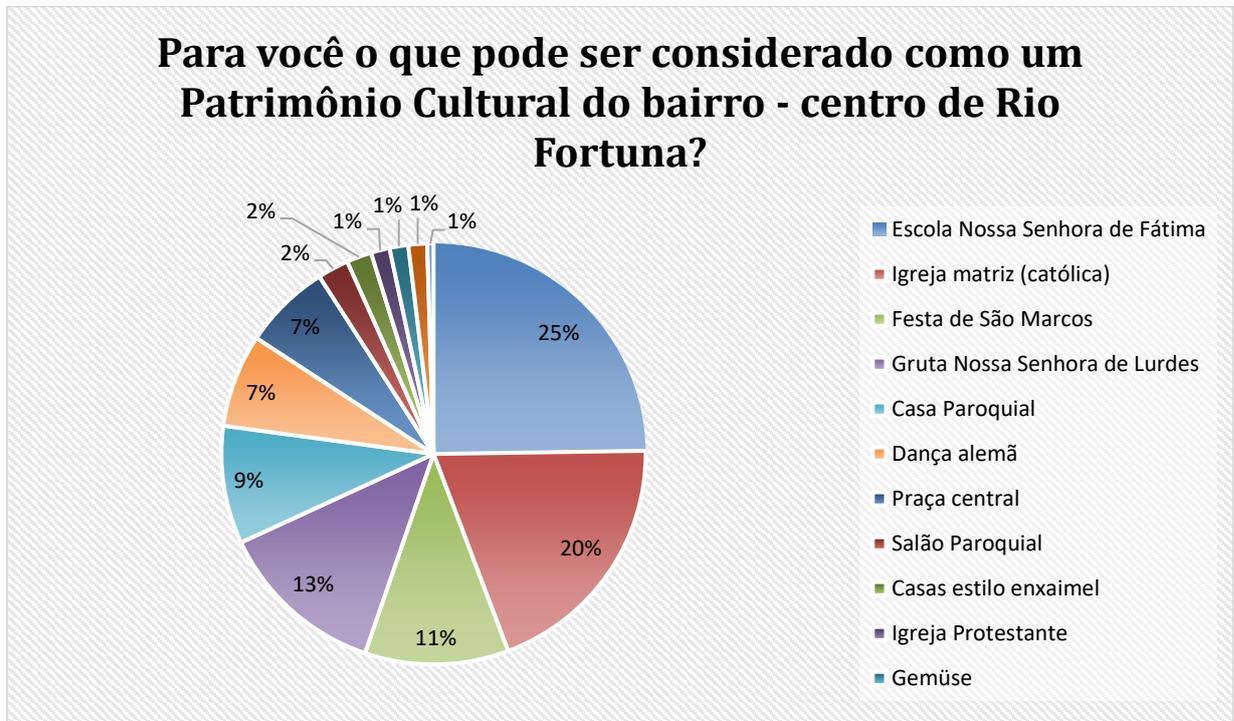
Gráfico 7: Você saberia informar o que é um patrimônio cultural?



Fonte: Elaboração da autora.

O Gráfico 7 dá início as duas perguntas que tinham como intuito obter um diagnóstico sobre a concepção de patrimônio cultural da comunidade. Como respostas tivemos que 87% dos entrevistados têm conhecimento sobre o que seria um patrimônio cultural, enquanto apenas 13% dos entrevistados alegaram não saber informar. Complementando esse questionamento, foi questionado aos entrevistados, o que poderia ser considerado patrimônio cultural na área central no município.

Gráfico 8: Para você o que pode ser considerado como um Patrimônio Cultural do bairro - centro de Rio Fortuna?



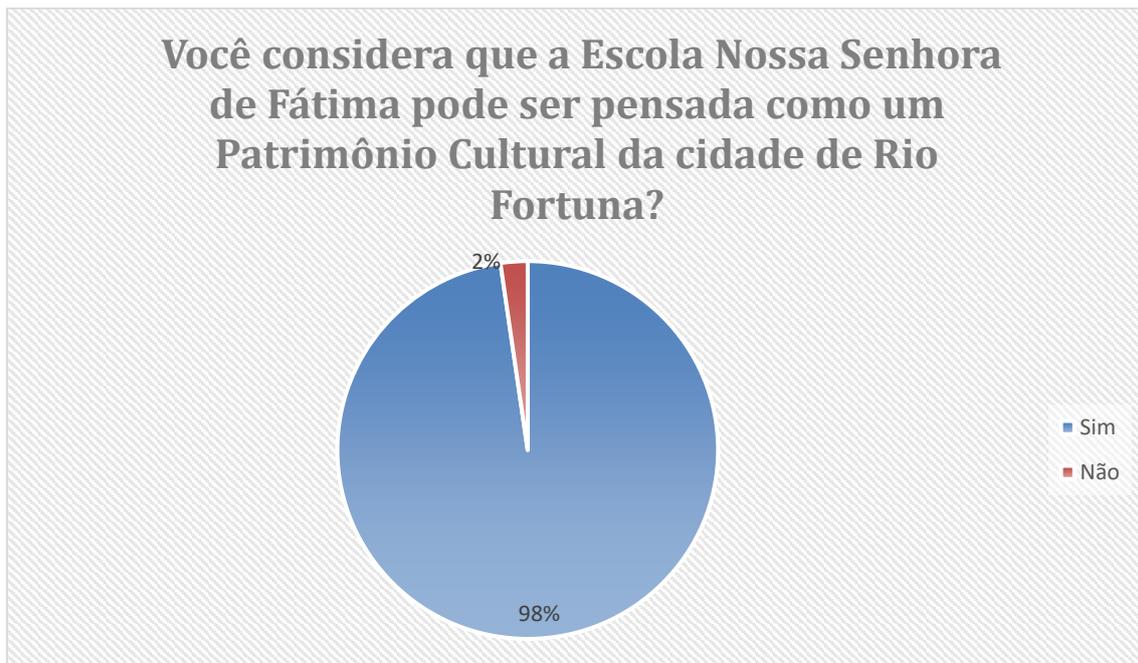
Fonte: Elaboração da autora.

O Gráfico 8 apresenta uma ampla quantidade de patrimônios culturais do bairro centro no município de Rio Fortuna, a partir da perspectiva dos moradores da região. Dentre os patrimônios citados, o que têm maior destaque é a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, com 25% das menções. Em seguida, com 20%, temos a Igreja Matriz (pertencente à Igreja Católica); a Gruta de Nossa Senhora de Lourdes, com 13% das opções; o quarto patrimônio cultural destacado pela população seria a Festa de São Marcos, representando 11% das opções; com 9% das opções, a casa paroquial; empatados com 7% dos apontamentos destacam-se a dança alemã e a praça central da cidade; representando 2% das opções, têm-se os seguintes patrimônios: salão paroquial e casas em estilo enxaimel; e ainda, com 1% dos apontamentos, os seguintes patrimônios: Expo-fortuna, Vestígios Indígenas, Igreja protestante e Gemüse.

Portanto, constata-se uma variedade, desde lugares até celebrações e fazeres, que representam a construção simbólica da área central do município. Destaca-se o nosso objeto de estudo, a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, com um número maior de apontamentos (25%).

Dando continuidade ao formulário, inicia-se a análise relacional da comunidade com a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima.

Gráfico 9: Você considera que a Escola Nossa Senhora de Fátima pode ser pensada como um Patrimônio Cultural da cidade de Rio Fortuna?

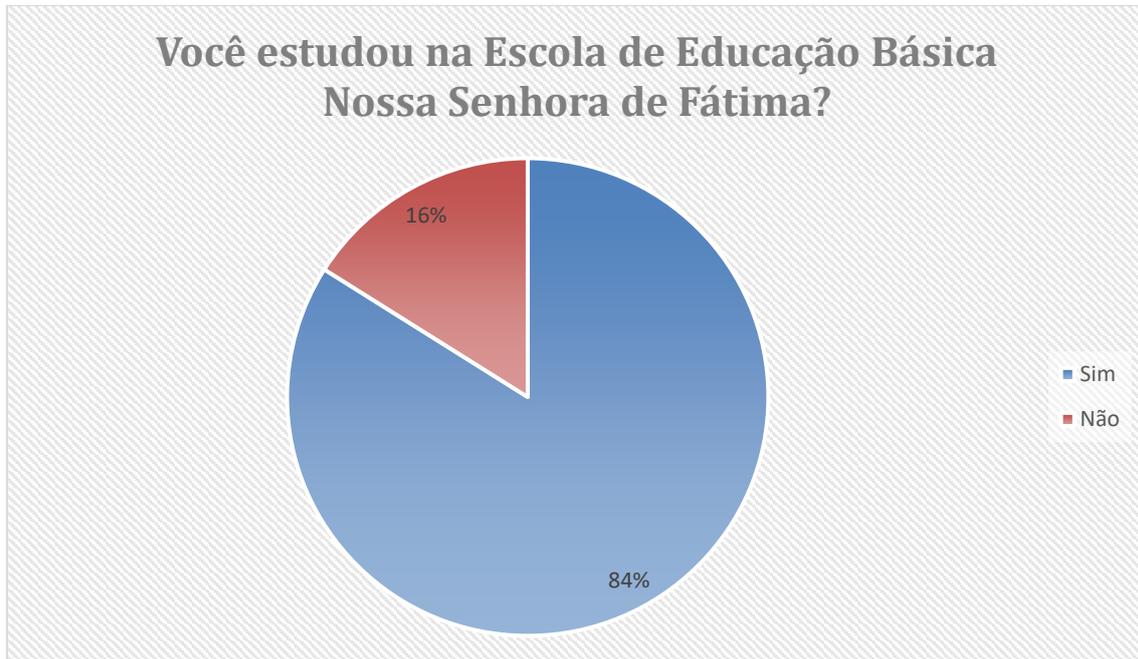


Fonte: Elaboração da autora.

Através do Gráfico 9, visualiza-se que 98% dos entrevistados consideram a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima um patrimônio cultural da área central do município de Rio Fortuna, e apenas 2% dos entrevistados informam que não a consideram um bem cultural representativo da cidade. Por meio do Gráfico 10, é possível notar que todos os entrevistados têm conhecimento sobre a existência da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima.

Questionando os entrevistados, se estes tinham conhecimento da existência da Escola Nossa Senhora de Fátima, todos responderam afirmativamente, ou seja, todos conhecem a escola. No entanto, nem todos os entrevistados estudaram na escola. Por meio da leitura do Gráfico 10, constatou-se que 84% dos entrevistados estudaram na Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, e que 16% dos entrevistados não frequentaram a instituição.

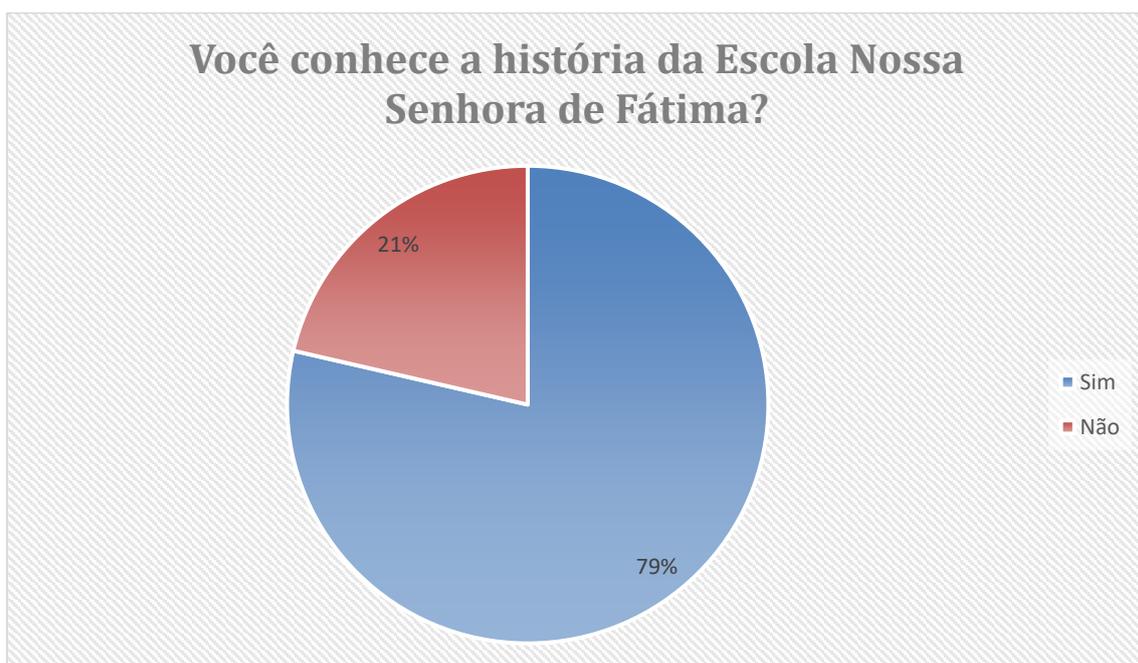
Gráfico 10: Você estudou na Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima?



Fonte: Elaboração da autora.

Ao se analisar o Gráfico 11, percebe-se que 79% dos entrevistados possuem informações acerca da história da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, e que 21% não possuem nenhuma informação a respeito.

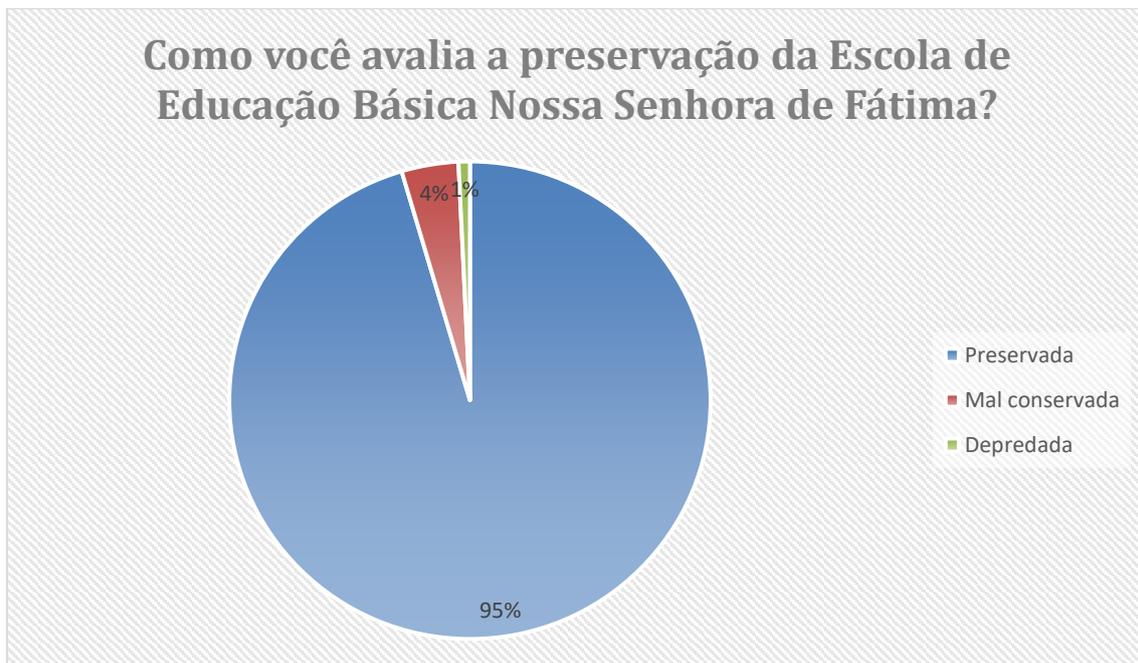
Gráfico 11: Você conhece a história da Escola Nossa Senhora de Fátima?



Fonte: Elaboração da autora.

Ao serem questionados sobre a preservação da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima, 95% dos entrevistados respondem que a escola está preservada, 4% dos entrevistados diz que a escola se encontra mal conservada e ainda, 1% considera que a escola está em estado de depredação.

Gráfico 12: Como você avalia a preservação da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima?



Fonte: Elaboração da autora.

A partir do resultado das entrevistas, verifica-se que a maioria dos entrevistados possui uma identificação com a Escola Nossa Senhora de Fátima, assim como possui algum conhecimento a respeito das concepções de Patrimônio Cultural e visão da importância da preservação deste bem.

As duas últimas questões do formulário, de cunho qualitativo, solicitavam que os entrevistados informassem sobre significados pessoais, lembranças e recordações suas acerca da Escola Nossa Senhora de Fátima. Estas questões eram opcionais, ou seja, cada entrevistado poderia escolher entre respondê-las ou não. Desta forma, dentre os 133 entrevistados, 121 relataram sobre o significado da escola para si, e 51 entrevistados mencionaram alguma recordação sua relacionada à escola. Os entrevistados que relataram sobre o significado da Escola Nossa Senhora de Fátima, destacaram o sentimento de gratidão com a escola, o caráter acolhedor do espaço, a escola como um local de conhecimento e aprendizado, a qualidade da

educação, o sentimento de orgulho, a escola como um local de sociabilidade devido à construção de amizades, um bem que representa a cultura da cidade e uma das frases mais repetidas foi que a escola é considerada uma segunda casa.

Destaco agora duas das respostas dos entrevistados a respeito do significado a escola:

“Patrimônio cultural do município e um local de formação de grande maioria dos riofortunenses, além de ser símbolo de cooperação entre a comunidade para a sua construção, colocando o prédio como símbolo da educação do município, uma grande referência de memórias e histórias para Rio Fortuna e sua população”. A segunda resposta afirma: “Posso considerar para mim que a escola tem um valor muito sentimental e admirável pela sua estrutura, pelos profissionais que ali já passaram e por meu avô ter ajudado na construção do colégio. Também pelo fato de sempre estudar ali e agora poder estar lecionando na escola”.

Ao questionar sobre recordações e lembranças suas acerca da Escola Nossa Senhora de Fátima, os entrevistados mais jovens, que ainda estudam na instituição, relatam sobre a rádio escola, as gincanas, festas julinas, passeios escolares às comunidades, o espírito corporativo, a criação de amizades e diversas brincadeiras. Os entrevistados que hoje são ex-alunos da instituição, relatam sobre a formação de suas amizades, os sonhos futuros, as gincanas e brincadeiras, além de relatos que remetem à construção da escola pelos avós e a importância da construção da escola para o município.

5.2.2.1 Discussão dos dados

A população abordada nesta pesquisa é variada, sendo composta por sujeitos de diferentes faixas etárias, gênero, etnia e classe social, o que proporcionou um panorama abrangente da comunidade central de Rio Fortuna. Os dois métodos de coleta de dados, entrevistas orais e questionários, trouxeram informações significativas acerca da comunidade central do município, bem como informações sobre a história local e a relação simbólica e preservacionista com a Escola Nossa Senhora de Fátima.

No processo das entrevistas orais, o entrevistado e as entrevistadas foram membros participativos da comunidade, que sempre moraram na cidade. O entrevistado Sr. Bertino e a entrevistada Sra. Vilma vivenciaram todo o processo de

construção da escola e, por isso, significaram a mesma. Assim, a escola traz aos entrevistados recordações afetivas dos momentos ali vivenciados, mas também os remete à dedicação de seus antepassados à construção e ao desenvolvimento da comunidade. As entrevistadas Jaqueline e Livia, por sua vez, não tendo presenciado a construção da escola, trazem relatos de familiares que estiveram envolvidos neste processo. Demonstrem, assim, o valor afetivo e a importância simbólica da escola, devido ao fato desta ser uma herança cultural, deixada por seus antepassados.

Essas pessoas criaram laços afetivos e preservacionistas com o colégio, transformando aquele espaço em um marco de referência memorável aos entrevistados. Esses laços, relacionados com o patrimônio cultural, são capazes de gerar ações que contribuam para a preservação da escola, enquanto um local de identidade da população local.

A escola, desta maneira, é vista como um local que representa a identidade cultural da comunidade, isso se deve, segundo Jaqueline, à *“essa caracterização histórica de construção, que foi pela comunidade”*, ou ainda como menciona Livia *“a escola ela fez parte da minha vida”*.

Visto isso, nota-se que a realização das entrevistas orais, de cunho qualitativo foram fundamentais para registrar lembranças, memórias significativas e se chegar a um melhor entendimento sobre o processo de construção da escola e dos processos de representatividade que os entrevistados têm com a escola.

A entrevista de cunho quantitativo, por sua vez, teve como intenção realizar um diagnóstico dos patrimônios existentes dentro da área central do município de Rio Fortuna, na concepção da população local, e averiguar se a população reconhece a Escola Nossa Senhora de Fátima como um patrimônio do município.

O questionário de cunho quanti-qualitativo foi aplicado com a população da área central do município de Rio Fortuna, buscando um amplo público, com diversidade de idade, gênero, etnia, religião e classe social. Devido à realização do questionário via *google forms*, atingiu-se em maior número o público jovem, sendo estes estudantes da Escola Nossa Senhora de Fátima. Constatou-se através do questionário, que a população tem conhecimento sobre o que é um patrimônio cultural. Nota-se isto, por meio da diversidade de bens patrimoniais citados pela comunidade, sendo que, segundo a amostra, a maioria dos entrevistados sempre residiu na região central de Rio Fortuna.

Em meio à diversidade de bens patrimoniais citados pelos entrevistados, a Escola Nossa Senhora de Fátima aparece como um local de representatividade para os mesmos. Visto ter sido ela a obter as melhores porcentagens de menções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar recebe uma ampla diversidade de sujeitos, com diferentes etnias, religiões e classes sociais, vindos de realidades distintas, por isso a escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade. Ela é uma instituição que carrega consigo simbolismos para as comunidades, pois os moradores tiveram ali um dos seus primeiros contatos em sociedade. Ela é entendida, portanto, como um local de sociabilidade e de construção de memórias.

Buscou-se nesta pesquisa, o valor simbólico e significante da comunidade central de Rio Fortuna para com a Escola Nossa Senhora de Fátima. Para entender essa produção significativa, foram aplicados formulários com a comunidade e realizadas entrevistas orais. Esta metodologia foi crucial para irmos na contra-mão da história oficial e darmos voz aos moradores locais, valorizando seus conhecimentos individuais e coletivos, assim como suas lembranças e sentimentos a respeito da escola.

Pouco se tinha em registros documentais sobre a história e a relevância da Escola Nossa Senhora de Fátima para o município de Rio Fortuna. Os relatos orais auxiliaram a transformar essa história, valorizando a instituição escolar e a participação comunitária. Os relatos dos entrevistados testemunham o valor sentimental que a escola possui para eles. A escola tornou-se referência cultural e parte da identidade comunitária.

Os dois métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa trouxeram informações importantes a respeito da construção simbólica da comunidade em torno à instituição. A entrevista oral proporcionou informações únicas, com riqueza em detalhes acerca da relação dos entrevistados com a Escola Nossa Senhora de Fátima. Por meio da pesquisa qualitativa com os moradores de diferentes faixas etárias, foi possível notar o valor simbólico da construção da escola para a comunidade. A escola é um espaço onde os entrevistados passaram grande parte de suas vidas e um local educacional que possibilitou o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade de Rio Fortuna.

Além disto, atestou-se o fato que a construção foi um anseio da própria comunidade, pois os antigos moradores preocupavam-se com a educação de seus filhos. Tendo em vista isto, as entrevistas orais mostram que os entrevistados

possuem uma relação afetiva com a escola, pois participaram da construção, vivenciaram ou tiveram parentes que nela auxiliaram. As entrevistas apontam também o fato de que toda a trajetória educacional dos entrevistados, assim como de seus familiares, deu-se nesta escola. Isto os envolve em um mundo de simbolismos, lembranças e sentimentos para com este espaço. Portanto, a Escola Nossa Senhora de Fátima se caracteriza como um espaço que pode ser pensado como um patrimônio cultural referencial à identidade da comunidade central de Rio Fortuna.

A entrevista quantitativa, por sua vez, não trouxe uma grande riqueza em detalhes, mas apresentou um panorama acerca da relação de toda a comunidade com a escola. Esta se fez necessária para sabermos se a comunidade em um todo considerava a Escola Nossa Senhora de Fátima um patrimônio cultural de seu bairro, haja vista que esta pesquisa se baseou em uma concepção identitária e na multivocalização no campo patrimonial.

A aplicação do questionário, mesmo contemplando uma amostragem de moradores mais novos do bairro, atuais estudantes da escola, indica o reconhecimento do caráter simbólico da instituição, considerada pelos mesmos um patrimônio cultural do bairro centro. Desta maneira, averiguou-se que a escola é reconhecida como um patrimônio cultural pelos moradores, desde os mais antigos como os mais jovens.

Destaca-se, no entanto, que uma parte significativa da amostra diz não conhecer a história da escola e não sabe justificar a importância daquele espaço. Devido a isto, ressaltamos a importância dos mais jovens conhecerem a história da escola e do engajamento da comunidade no processo de preservação e valorização deste espaço, para que possam visualizá-lo para além do espectro escolar.

Mesmo que a escola já seja reconhecida pelos moradores como um patrimônio cultural, se faz necessária a implementação de atividades de educação patrimonial no espaço da mesma, em favor dela própria, para aproximar o público, principalmente o público jovem, desse legado. O fato de os entrevistados não conhecerem a trajetória histórica da escola, deve-se à falta de oportunidades e espaços onde há a difusão desse conhecimento. Por isso, seria importante que conhecessem a história de sua escola, por meio de ações de educação patrimonial, em parceria com a própria comunidade de entorno, ou seja, pela inserção dos antigos moradores nessa ação.

Estes poderiam trazer relatos sobre a importância da escola para a comunidade e contar como foi todo o processo de sua construção. Isto faz-se necessário para que os jovens entendam a relação entre o espaço no qual vivem e o significado histórico-cultural do mesmo para a comunidade local.

Tendo em vista que a comunidade é a grande detentora e protetora deste patrimônio. As ações de educação patrimonial serviriam para a valorização da comunidade, fazendo com que os jovens entendessem que o espaço da escola estadual, no qual estão inseridos, representa toda a história da educação do município, as dificuldades enfrentadas pelos mais velhos seja na busca por educação de qualidade para seus filhos e filhas, seja na construção da edificação em questão.

Este público jovem, mesmo não conhecendo a história do próprio espaço vital, cria memórias relacionadas àquele espaço. São essas memórias que estabelecem relações entre os mesmos e o patrimônio em questão. De fato, os valores que envolvem um patrimônio não se referem apenas aos saberes científicos, mas também às memórias a ele relacionadas. Verificou-se que, para os jovens, a significância do patrimônio em estudo está mais diretamente ligada às memórias afetivas despertadas por aquele espaço, do que com a importância do espaço como tal.

A Escola Nossa Senhora de Fátima torna-se, assim, um patrimônio cultural devido à produção simbólica dos moradores a partir dela. Por isso, a própria comunidade deveria estar envolvida em projetos de educação patrimonial para a preservação e valorização deste patrimônio cultural. Seria a partir deste engajamento da comunidade em torno àquele espaço como um lugar de suas memórias, que o processo de preservação e valorização do bem cultural deveria ocorrer.

O patrimônio cultural brasileiro é constituído por todos os bens que tomados individualmente ou em conjunto, são portadores de referência à identidade, à memória dos grupos que formam nossa sociedade. A constituição brasileira, reforça o dever do Estado, juntamente com as comunidades, na defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro. Desta maneira, intentou-se na presente monografia, propiciar um espaço e voz à comunidade no processo de construção e apropriação do seu patrimônio cultural. Notamos a construção de um valor simbólico dá comunidade com a Escola Nossa Senhora de Fátima e, esta produção simbólica dos moradores para com a escola é capaz de gerar medidas protetoras para com este patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; PEIXOTO, Paulo. **Construindo políticas patrimoniais. Reflexões em torno dos 10 anos da Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial.** Editora: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. E-cadernos CES, 21, 2014: 03-13.

ALMEIDA, Marcia Bezerra de. **O público e o patrimônio arqueológico:** para a arqueologia pública no Brasil. HABITUS, Goiania, v.1, n.2, p. 275-295, jul./dez. 2003.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas.** Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANGELO, Elis Regina Barbosa; SIQUEIRA, Euler David de. **Patrimônio cultural na contemporaneidade: discussões e interlocuções sobre os campos desse saber.** Anos 90, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 51-86, dez. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 1ªed. Editora Moderna, 2012.

BEZERRA, Marcia. **Teto e afeto:** sobre as pessoas, as coisas e a arqueologia na Amazônia. 1ª ed. – Belém: PA: GKNoronha, 2017.

BLOEMER, Mateus. **Oralidade, imagem e conflito:** a visão do colonizador sobre os índios Xokleng na comunidade de Rio Facão – Rio Fortuna – SC. Monografia (Licenciatura em História) – UNISUL, Tubarão, 2008. 65 p.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei no 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, Brasil, 1937a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_d_e_1937.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos

1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994, Brasília, Brasil Câmara dos Deputados, Edições Câmara - 2012, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos indígenas em Santa Catarina**. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. 2013. p.31 Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf> Acessado em 11 de novembro de 2020.

CANCLINI, Néstor García. **O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N°23. Págs. 95-115. 1994.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Teresa Castro. Edição n° 70 – Lisboa/ Portugal.

COSTA, Karine Lima de. **Pensar o patrimônio cultural por meio da repatriação e restituição de bens culturais**. São Paulo, Unesp, v. 14, n. 2, p. 256-271, julho-dezembro, 2018.

DALL'ALBA, João Leonir. **O vale do Braço do Norte**. Edição do autor. Orleans -SC, 1973. 429 p.

DAYRELL, Juarez. **A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acessado em: 15 de outubro de 2020.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – Conferência de Abertura. Revista HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25.

FARIAS, Deise Scunderlick Eloy de. **Distribuição e padrão de assentamento – Propostas para os sítios da tradição Umbu na encosta de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em História) – PUCRS, Porto Alegre, 2005. 370 p.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da Pedra e do Cal: Por uma concepção ampla de Patrimônio Cultural. In. ABREU, Regina; CHARGAS, Mário (orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2003. p.59-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

FRONZA, Marcelo. **A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história.** Fronteiras: Revista de História | Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 169 - 185 | Jan. / Jun. 2016.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

GONÇALVES, Janice. **Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural.** *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In. ABREU, Regina; CHARGAS, Mário (orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos.** Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2003. p.25-33.

GRAMMOT, Anna Maria. **A construção do conceito de patrimônio histórico.** PASOS. Revista de Turismo y Patrimônio Cultural. Vol. 4 N°3 págs.437-442. 2006.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Articulação e Fomento. Coordenação de Educação Patrimonial. **Educação Patrimonial – Histórico, conceitos e processos.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.IPHAN.gov.br/baixaFcdAnexodo?id=4240> Acessado em: 13 de novembro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/> Acessado em: 12 de dezembro de 2020.

JÚNIOR, Francisco das Chagas F. Santiago. **Dos Lugares de Memória ao Patrimônio: Emergência e Transformação da ‘Problemática dos Lugares’.** Projeto História, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan.- Abr. 2015.

KELSEN, Luana. **A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL: APONTAMENTOS E RELEVÂNCIAS.** Edição N°. 6, Vol. 1, jan./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/> Acessado em: 15 de outubro de 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOBODA, Carlos Roberto. **Espaço Público e Práticas Socioespaciais: uma articulação necessária para análise dos diferentes usos da cidade.** Caderno Prudentino de Geografia, nº31, vol.1, 2009.

MARINS, Paulo César Garcez. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. **Estudos Históricos** Rio de Janeiro, vol. 29, no 57, p. 9-28, janeiro-abril 2016.

MASO, Tchella Fernandes. YATIM, Leila. **A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).** Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 11 n. 16 p. 31-53 jan./jun. 2014. Disponível em:

<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2946> Acessado em: 11 de novembro de 2020.

MELLO, Horácio Dutra. JUNKES, Rosani Casanova. **Currículo e Políticas Públicas:** livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2013. 74 p.

MELO, Suely Amaral. FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603> Acessado em: 15 de outubro de 2020.

MELO, Suely Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. PERSCEPTIVA, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 83-104, jan/jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva> Acessado em: 15 de outubro de 2020.

NASCIMENTO, Juliana A. Do patrimônio nacional ao patrimônio mundial: a elaboração e a permanência dos topos patrimoniais. **Revista Patrimônio e Memória.** Assis, SP, v. 15, n. 1, p. 533-553, janeiro-junho de 2019.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. **Les lieux de mémoire.** La République, Paris, Gallimard, 1984. Tradução Yara Aun Khoury, Proj História, São Paulo, (10), dez, 1993.

POSSAMAI, Zita Rosane. **O lugar do patrimônio na operação historiográfica e o lugar da história no campo do patrimônio.** Anos 90, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 23-49, dez. 2018.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RANGEL, Patrícia. AMARAL, João Paulo. **PATRIMÔNIO CULTURAL EM DISPUTA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS COLONIZADORAS NOS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO.** Revista Memorare, Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 19-44 jan./abr. 2017.

RICKEN, Tatiane Dirksen et al. **Rio Fortuna:** resgatando as origens, cultivando valores, alicerçando o futuro.... Rio Fortuna: Editora Coan, 2008. 426 p.

RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes. **Parque Nacional Serra da Capivara e comunidade local:** educação, valorização, fruição social e perspectivas futuras – o caso do município de Coronel José Dias, PI. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes; FUNARI, Pedro Paulo Abreu (Org.). A multivocalidade da arqueologia pública no Brasil: comunidades, práticas e direito. Criciúma, SC: UNESCO, 2017. Cap. 3.

SAENZ; Iasmin Dantas Sá. **OS SENTIDOS DA ESCOLA: O COTIDIANO ESCOLAR E A SOCIABILIDADE JUVENIL.** In VI Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia e VI Seminário de Estágio de Sociologia da UEL: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/> Acessado em: 15 de outubro de 2020.

SCHADEN, Francisco S. G. **Notas sobre a localidade de São Bonifácio (Santa Catarina)**. Trabalho apresentado ao IX Congresso Brasileiro de Geografia. Florianópolis, 1940.

SILVA, João Carlos. **História da Educação**: Instituições Escolares como objeto de pesquisa. UNIOESTE – Campos Cascavel. Vol. 4 nº 8 jul./dez. 2009 p. 213-231. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3725/2932> Acessado em: 13 de novembro de 2020.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais**. Periódico Científico Projeção e Docência | v.5 | n.2, dez. 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/> Acessado em: 15 de outubro de 2020.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

TENFEN, Roberto João. **Rio Fortuna**: Nossa Terra, Nossa Gente. Florianópolis: Gráfica Record, 1997. 353 p.

ZAMPARETTI, Bruna Cataneo. **Valorização e preservação do patrimônio histórico material e imaterial**: livro didático / Bruna Cataneo Zamparetti. – Palhoça: UnisulVirtual, 2020. 108 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário de pesquisa quantitativa utilizado na pesquisa.

21/10/2020

Pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Danielle Eing.

Pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Danielle Eing.

Pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Danielle Eing para curso de Licenciatura em história da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Não se preocupe com respostas certas ou erradas queremos apenas saber sua opinião.

***Obrigatório**

1. Qual sua idade? *

2. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Outro: _____

3. Nível de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio Incompleto

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Incompleto

Ensino Superior Completo

Ensino de pós-graduação

21/10/2020

Pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Danielle Eing.

4. Profissão *

5. Cidade de origem *

6. Tempo de moradia no município *

7. Você saberia informar o que é um Patrimônio Cultural? *

Marcar apenas uma oval. Sim Não

8. Para você o que pode ser considerado como um Patrimônio Cultural do bairro-centro de Rio Fortuna? (patrimônio pode ser um lugar, são bens materiais como construções, saberes fazer, manifestações populares, tradições, mitos, lendas, cultos, arte, culinária, danças, músicas, festas, que são reconhecidas por sua importância histórica e cultural). *

21/10/2020

Pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Danielle Eing.

9. Você considera que a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima pode ser pensada como patrimônio cultural da cidade de Rio Fortuna? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Você conhece a Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Você estudou na Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Você conhece a história da Escola Nossa Senhora de Fátima? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21/10/2020

Pesquisa destinada ao trabalho de conclusão de curso da acadêmica Danielle Eing.

13. Como você avalia a preservação da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima: *

Marcar apenas uma oval.

- Conservada
- Depredada
- Mal Conservada

14. Qual o significado da Escola de Educação Básica Nossa Senhora de Fátima para você? *

15. Você tem alguma lembrança sua relacionada a escola, que você queira compartilhar?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de autorização de uso de imagem ou depoimento.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA
PROFESSORA ORIENTADORA: BRUNA CATANEO ZAMPARETTI
ACADÊMICA: DANIELLE EING.

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM OU DEPOIMENTO

Pelo presente documento eu, Bertine Candressen,
brasileiro(a), domiciliado(a) e residente em Rio Fortuna,
inscrito no CPF sob o n.º 178.881.409-15 mediante designado
AUTORIZANTE, autorizo a acadêmica Danielle Eing do curso de Licenciatura
em História da Unisul, a utilizar, gratuitamente, minha imagem e/ou depoimento
para conclusão ou desenvolvimento do trabalho Monográfico de Conclusão de
Curso vinculado a essa universidade no ano de 2020.

Rio Fortuna, 05 de setembro de 2020.

Sendo verdade o veredito conteúdo, isento a aluna acima de
quaisquer problemas por exposição dos dados colhidos, reiterando que são para
fins didáticos.

Bertine Candressen

(Assinatura do entrevistado)

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA
PROFESSORA ORIENTADORA: BRUNA CATANEO ZAMPARETTI
ACADÊMICA: DANIELLE EING.

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM OU DEPOIMENTO

Pelo presente documento eu, Elizabeth E. Lundresen, brasileiro(a), domiciliado(a) e residente em Rio Fortuna, inscrito no CPF sob o n.º 015.319.649.52, adiante designado **AUTORIZANTE**, autorizo a acadêmica Danielle Eing do curso de Licenciatura em História da Unisul, a utilizar, gratuitamente, minha imagem e/ou depoimento para conclusão ou desenvolvimento do trabalho Monográfico de Conclusão de Curso vinculado a essa universidade no ano de 2020.

Rio Fortuna, 05 de setembro de 2020.

Sendo verdade o veredito conteúdo, isento a aluna acima de quaisquer problemas por exposição dos dados colhidos, reiterando que são para fins didáticos.

Elizabeth E. Lundresen
(Assinatura do entrevistado)

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA
PROFESSORA ORIENTADORA: BRUNA CATANEO ZAMPARETTI
ACADÊMICA: DANIELLE EING.

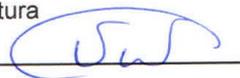
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM OU DEPOIMENTO

Pelo presente documento eu, Wilma Warming Denning
brasileiro(a), domiciliado(a) e residente em Rio Fortuna,
inscrito no CPF sob o n.º 445.534.989-87, adiante designado
AUTORIZANTE, autorizo a acadêmica Danielle Eing do curso de Licenciatura
em História da Unisul, a utilizar, gratuitamente, minha imagem e/ou depoimento
para conclusão ou desenvolvimento do trabalho Monográfico de Conclusão de
Curso vinculado a essa universidade no ano de 2020.

Rio Fortuna de 11 de setembro de 2020.

Nome: Wilma Warming Denning
CPF: 445 534 989-87

Assinatura



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA
PROFESSORA ORIENTADORA: BRUNA CATANEO ZAMPARETTI
ACADÊMICA: DANIELLE EING.

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM OU DEPOIMENTO

Pelo presente documento eu, Jaqueline R. Willemann Bloemer
brasileiro(a), domiciliado(a) e residente em Rio Santa,
inscrito no CPF sob o n.º 020.294.359-37, adiante designado
AUTORIZANTE, autorizo a acadêmica Danielle Eing do curso de Licenciatura
em História da Unisul, a utilizar, gratuitamente, minha imagem e/ou depoimento
para conclusão ou desenvolvimento do trabalho Monográfico de Conclusão de
Curso vinculado a essa universidade no ano de 2020.

Rio Santa, 21 de setembro de 2020.

Nome:

CPF:

Assinatura

Jaqueline R. Willemann Bloemer
020 294 359 - 37



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL
CURSO: LICENCIATURA EM HISTÓRIA
PROFESSORA ORIENTADORA: BRUNA CATANEO ZAMPARETTI
ACADÊMICA: DANIELLE EING.

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM OU DEPOIMENTO

Pelo presente documento eu, Lívia Exterkotter, brasileiro(a), domiciliado(a) e residente em Rio Fortuna, inscrito no CPF sob o n.º 121.668.579-73, adiante designado **AUTORIZANTE**, autorizo a acadêmica Danielle Eing do curso de Licenciatura em História da Unisul, a utilizar, gratuitamente, minha imagem e/ou depoimento para conclusão ou desenvolvimento do trabalho Monográfico de Conclusão de Curso vinculado a essa universidade no ano de 2020.

Rio Fortuna, 23 de setembro de 2020.

Sendo verdade o veredito conteúdo, isento a aluna acima de quaisquer problemas por exposição dos dados colhidos, reiterando que são para fins didáticos.

Li e CONCORDO em participar.

Li e NÃO concordo em participar.