



CLAUDIA MARIA SOARES ROSSI

**SABERES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

LAVRAS - MG

2015

CLAUDIA MARIA SOARES ROSSI

**SABERES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ANÁLISE
DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro

LAVRAS - MG

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Rossi, Claudia Maria Soares.

Saberes docentes sobre educação patrimonial: análise de uma
experiência na educação básica / Claudia Maria Soares Rossi. –

Lavras : UFLA, 2015.

134 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de
Lavras, 2015.

Orientador: Bruno Andrade Pinto Monteiro.

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Saberes docentes. 3. Educação
patrimonial. 4. Grupo de desenvolvimento profissional. 5. Análise
de conteúdo. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CLAUDIA MARIA SOARES ROSSI

**SABERES DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ANÁLISE
DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 4 de agosto de 2015.

Dra. Jacqueline Magalhães Alves UFLA

Dra. Luciana Braga Silveira UFLA

Dr. Anderson Alves Santos IFMG

Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro
Orientador

LAVRAS - MG

2015

*À minha família que sempre me incentivou e apoiou em todas as lutas.
Aos professores e à direção da escola pesquisada que cooperaram em todos os
sentidos e que são parceiros de longa data.*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Com todo o carinho,

Quero *agradecer* a Deus, pela força, coragem e sabedoria durante toda esta longa caminhada. Sem a fé não conseguiria ir adiante.

Aos meus pais que me incentivaram desde pequena a estudar, a não desistir, a enfrentar tudo com dignidade e honradez, meus exemplos de tudo de bom na vida.

Aos meus filhos, por sempre acreditarem em mim, por entenderem minhas ausências, por sofrerem comigo, por partilharem comigo todas as minhas angústias e conquistas. Vocês são os elementos da motivação de todas as minhas lutas.

Ao meu marido, meu amigo, companheiro, amor eterno, por sua capacidade de acreditar e investir em mim, que de forma especial e carinhosa sempre me deu força e coragem.

À minha irmã, o seu amor me abastece.

Ao meu professor e orientador Bruno Monteiro, grande mestre que me ajudou a construir este trabalho com discernimento, paciência e confiança ao longo de todas as atividades.

Aos professores Vanderlei Barbosa, Ronei Martins, Celso Valin, Carlos Betlinsky e às professoras Tânia Romero, Rosana Ramos e em especial à Jacqueline Magalhães Alves por todos os ensinamentos compartilhados que tanto ajudaram no meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Vocês são exemplos como profissionais e pessoas, cada um com seu jeito, ficarão eternamente nas minhas lembranças.

Aos professores Ângelo Constâncio e Celso Sanchez, pela sabedoria e grande contribuição na qualificação que me trouxe muitos aprendizados.

A Andréia Cristina, secretária do Departamento do PPGE, pela atenção, presteza e carinho com que sempre me atendeu e ajudou.

Às minhas colegas de turma: como esquecer o cuidado e carinho de vocês em todas as minhas dificuldades tanto físicas como emocionais? Vocês foram meus alicerce e inspiração... amo cada um(a) de vocês. Em especial a Cleonice, Cássia, Bete e Ana Cristina, mais que colegas foram anjos de luz na minha caminhada.

Aos meus colegas do IFMG Câmpus Ribeirão das Neves e Câmpus Avançado Piumhi, por torcerem por mim, por compreenderem minhas ausências e em especial ao diretor Perdigão e à diretora Eugênia Sousa por permitir a flexibilização do meu horário de trabalho, possibilitando a construção deste percurso.

Aos meus colegas da escola pesquisada, na qual eu trabalhava, que contribuíram com todo este trabalho e que sem eles não seria possível. Valeu cada momento, cada partilha. Em especial à minha afilhada Aline Cunha.

Aos meus queridos alunos, que sempre me alegram e me motivam a continuar na luta pela qualidade na educação brasileira.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho analisa uma experiência envolvendo práticas de ensino voltadas à educação patrimonial, desenvolvidas por um grupo de professores de uma escola pública de Arcos/MG, buscando compreender como a educação patrimonial se materializou na prática docente e nos registros documentais a partir de uma formação continuada oferecida por um Programa de Governo/SEE/MG – Grupo de Desenvolvimento Profissional em Educação Patrimonial. A busca por conhecer quais os saberes docentes são mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário e principalmente no desenvolvimento de um projeto, dentro de um programa de formação continuada, contribui para a compreensão de como esses saberes estão vinculados à sua identidade profissional e ao papel que desempenham. A escolha de um determinado projeto desenvolvido na escola foi o ponto de partida para que buscássemos compreender os saberes e ações docentes que compuseram essa experiência envolvendo a educação patrimonial. No percurso metodológico, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o assunto e fichamentos; realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras que participaram do grupo de formação continuada; identificados os materiais e registros documentais produzidos na escola; feita a leitura flutuante, análise de conteúdo do material coletado, classificação e interpretação dos resultados obtidos em categorias de significação. O resultado é um trabalho acadêmico que contribui para a pesquisa, reflexão e formação profissional de professores e de outros profissionais da educação no entendimento de como as concepções sobre educação patrimonial se expressam nas práticas pedagógicas e nos registros documentais dos docentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Educação patrimonial. Grupo de desenvolvimento profissional. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

This paper analyzes an experience involving teaching practices focused on heritage education developed by a group of teachers from a public school in Arcos, Minas Gerais, Brazil. In this work, we tried to understand how heritage education materialized in teaching practices, as well as in document registers beginning in an extend formation offered by a Government Program /SEE/MG – Professional Development Group in Heritage Education. The search regarding which teacher knowledge is mobilized and used in their work and development projects enabled us to understand how this knowledge is bound to their professional identity and role. The researcher chose a developed project conducted in the studied school given that she worked in the planning and execution of this project, in addition to understanding that Heritage Education promotes identity conscientiousness, and not cultural identity. Heritage Education also develops abilities that instigate world critic reading and participation in the process of the society transformation. For the methodological approach, we conducted a literature review and annotations on the subject; semi-structured interviews with teachers who participated in the continuing education group; identified physical and documentary records produced at the school; conducted a brief reading, content analysis, classification and interpretation of the results obtained, into significance categories. The result is an academic work with the objective of contributing for the search and reflection on teachers professional formation, in addition to the formation of other education professionals, in order to understand how the conceptions on heritage education are expressed on teacher pedagogical practices and documents registries.

Keywords: Teacher training. Teacher knowledge. Heritage education. Professional development group. Content analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fazenda Cazanga.....	62
Figura 2	Reserva do Corumbá	63
Figura 3	Empresa Mineradora	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Saberes docentes segundo Tardif	27
Quadro 2	Saberes docentes segundo Tardif	29
Quadro 3	Saberes docentes segundo Gauthier	31
Quadro 4	Saberes docentes segundo Pimenta	33
Quadro 5	Saberes docentes segundo Freire.....	35
Quadro 6	Metodologia da Educação Patrimonial.....	47
Quadro 7	Apresentação do perfil das entrevistadas.....	79
Quadro 8	Apresentação das categorias e subcategorias.....	85

LISTA DE SIGLAS

ATO	Área de Trabalho Orientado
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
DAF	Departamento de Articulação e Fomento
FAFI/FU0M	Centro Universitário de Formiga/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga/MG
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IEDS	Instituto de Estudos de Desenvolvimento Sustentável
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPM	Universidad Politécnica de Madrid

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA	21
2.1	Os saberes e as práticas docentes	26
3	A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
3.1	Um pouco da história da educação patrimonial e alguns conceitos	38
3.2	A educação patrimonial na escola e nos documentos oficiais	44
3.3	A conexão entre educação patrimonial e ambiental	50
3.4	A educação patrimonial na formação de professores	54
4	O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	58
5	PERCURSO METODOLÓGICO	73
5.1	A Coleta de dados	78
5.1.1	A entrevista	78
5.1.1.1	Os dados levantados: perfil das professoras	79
5.1.2	Análise de Registros documentais	81
5.2	A análise dos dados: as categorias	85
5.2.1	A política pública: o processo de Formação Continuada e o planejamento do projeto	86
5.2.2	A Educação Patrimonial: pressupostos e aplicação pedagógica	89
5.2.3	A execução das propostas do projeto	95
5.2.4	Importância e presença da Educação Patrimonial nas práticas pedagógicas atuais	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE	126
	ANEXO	128

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, por meio do qual pretendemos relatar e analisar experiências e vivências sobre educação, apresenta um pouco das descobertas e saberes construídos por meio de trabalhos desenvolvidos sobre educação patrimonial, em um processo de formação continuada de um grupo de professores.

Há 28 anos estou atuando como profissional da educação e, nestes anos, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto na rede pública como privada, participando de experiências que hoje me dão a certeza de que sempre aprendemos com ou sobre alguém, ou alguma coisa e que é este constante processo de aprendizagem que nos mantém vivos e ativos.

Fazendo uma retrospectiva na minha vida educacional, pensando sobre as experiências pedagógicas que foram mais significativas para mim, para o grupo de professores, para os alunos e para a escola como um todo, cheguei àquela que foi a mais significativa para a produção dessa dissertação: um programa de formação continuada em serviço de professores que tratava da educação patrimonial.

Tendo em vista todo o processo de formação, de pesquisa e de envolvimento, tensões, conflitos e contradições, desenvolvido dentro de um contexto educacional, surgiu a questão que norteou esta pesquisa: como os professores expressam seus saberes sobre educação patrimonial em suas práticas pedagógicas e registros documentais?

Para entender as experiências de educação patrimonial da escola em questão, dentro de um projeto desenvolvido nos anos de 2009 e 2010, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como a educação patrimonial se materializou na prática docente e nos registros documentais a partir de uma formação continuada oferecida por um Programa de Governo/SEE/MG – Grupo

de Desenvolvimento Profissional em Educação Patrimonial. E tem como objetivos específicos identificar a presença de elementos da Educação Patrimonial nas concepções pedagógicas adjacentes, nos materiais e documentos produzidos pelos professores envolvidos no processo de formação continuada e identificar a contribuição da Educação Patrimonial no desenvolvimento ou não de (novas) práticas pedagógicas em um grupo específico de professores ligados ao projeto “Pedreiras e Grutas de Arcos/MG: riquezas que nos identificam” desenvolvidos em 2009 e 2010.

A metodologia aplicada foi baseada na pesquisa qualitativa, sendo um estudo de caso com análise de conteúdo, baseada em autores como Alves-Mazzotti (2006), Bardim (2011), Lüdke e André (1986), Luna (1991), Pádua (2010). Como primeiro passo no percurso metodológico, foi feito o levantamento bibliográfico com fichamentos e logo após iniciou-se a coleta de dados. Para a coleta de dados, foi feito o contato com a escola, com o grupo de professoras e feito o agendamento das entrevistas. Foram elaboradas e aplicadas entrevistas semiestruturadas a sete professoras e feitas pesquisas em registros documentais durante um período de três meses. Posteriormente foram seguidas as etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), como a leitura flutuante, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação e por fim o processo de categorização.

A entrevista aplicada aos professores foi planejada tendo em vista que a mesma permitisse a captação imediata e corrente de informações desejadas. A análise dos registros documentais produzidos pelos professores foi pensada mediante a reconhecida importância dos mesmos para o estudo da educação, na medida em que as fontes levam a perceber sua organização formal e informal, a legislação, suas mudanças, dificuldades administrativas e demais atividades que regem uma escola. Na instituição escolar, conseguimos compreender que ela não

carrega somente a questão de educação em sua singularidade, mas toda a realidade da sociedade que a cerca (MUFATTO; SILVA, 2015).

Neste sentido, reconhecemos a importância do trabalho docente na perspectiva da educação patrimonial nas escolas como etapa para conhecer os saberes que norteiam as práticas e os registros dos professores sobre a temática. O docente, além de ser sensibilizado da necessidade de trabalhar na perspectiva da educação patrimonial, deve estar preparado e instrumentalizado para enfrentar esta tarefa. É importante que o docente tenha uma base teórico-conceitual bem fundamentada, percebendo a educação patrimonial como uma via de abordagem que pode oferecer subsídios para a valorização do patrimônio e do meio ambiente, re (construção) da identidade e da cultura, como

um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 45).

Portanto, esse trabalho analisa um processo de formação continuada de professores, envolvendo conceitos, tensões e contradições sobre paisagem natural como bem cultural, patrimônio, meio ambiente, memória, identidade, linguagem. Processo que trouxe conhecimentos e oportunidade de promover reflexões sobre a importância do trabalho com a Educação Patrimonial e ambiental de forma crítica e transformadora e que repercuta em ações pedagógicas positivas continuamente. Tendo em vista que a educação ambiental crítica, segundo Guimarães (2004, p. 32) “se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política”.

A temática de pesquisa aqui apresentada – a Educação Patrimonial – juntamente com a Educação Ambiental, foram investigadas, nas últimas

décadas, por inúmeros autores como Abrão (2010), Ambrosini (2012), Barros, Molina e Silva (2011), Bortolozzi (2008), Chuva (2002), Horta (2000), Figueiredo (2002), Florêncio et al. (2014), Guimarães (2004), Grün (2011), Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Leff (2001), Loureiro (2006), Magalhães e Branco (2009), Moraes (2005), Oliveira (2000), Pelegrini (2009), Pereira e Oriá (2012), Raffestin (1993), Rangel (2012), Siebra, Batista e Bomfim (2014), Silveira e Bonato (2008), Tolentino (2012), Vieira Filho (2002), que foram referenciais para esta pesquisa, mas entendemos que a presente investigação traz uma abordagem ainda pouco explorada, privilegiando compreender as ações realizadas em uma escola em seus aspectos originais e positivos e os saberes dos professores que nortearam o trabalho e ainda estão presentes nas ações pedagógicas e registros documentais. Vários também são os teóricos como Freire (1996), Gauthier et al. (2006), Libâneo (2002), Nóvoa (1995), Pereira (2007), Pimenta (2005), Savianni (2015), Tardif (2014), Veiga (1998), que discutem a questão dos saberes docentes e que vêm subsidiar esta discussão acerca dos saberes necessários à construção de práticas pedagógicas que conduza a uma educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 1996). Como educação emancipatória, consideramos aquela que possui caráter político e que pode colaborar na formação de pessoas capazes de

(re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser expectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MORAES, 2005 apud MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2010, p. 6).

Temos como pretensão apresentar um trabalho acadêmico que sirva de referencial teórico sobre educação patrimonial e saberes docentes a pesquisadores, além de contribuir para a formação profissional de professores ao tratar de como os saberes sobre educação patrimonial se expressam nas práticas

pedagógicas e nos registros documentais dos docentes. Segundo Tardif (2014), é importante o estudo sobre o saber docente relacionando-o com a pessoa e a identidade do professor, com sua experiência de vida, sua história profissional, sua relação com os alunos e com os outros membros da comunidade escolar. Uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber, segundo o mesmo autor, consiste em “observar atores e/ou falar com eles, fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer” (TARDIF, 2014, p. 200).

Realizar uma pesquisa neste campo é uma das necessidades mais prementes para avançar no processo de avaliação da promoção de uma Educação Patrimonial emancipatória, envolvendo uma educação ambiental crítica. Portanto, quando se realizam afirmações e considerações sobre a presença da Educação Patrimonial nas escolas ou quando se menciona o acesso à Educação Patrimonial, sua riqueza e potencial só podem ser avaliados e dimensionados por aqueles que a experimentam em seus diversos campos de ação patrimonial, educacional e comunitária (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Entendemos que o desdobramento da referida pesquisa, ao focalizar o interior das escolas, sinaliza para um importante aspecto que é a integração entre escola e comunidade. Nessa mesma direção, Loureiro (2006) enfatiza o papel que a escola pode representar junto à comunidade, visto o seu poder de transformação e de influência, já que constitui importante canal de comunicação com a população e, conseqüentemente, um instrumento para a reflexão sobre a questão socioambiental de forma mais ampla e crítica.

Nessa introdução, apresentamos a temática, os objetivos e as questões dessa pesquisa, preocupando-nos em contextualizar o estudo a partir de nossos interesses acadêmicos, centrados na educação patrimonial e ambiental como elemento reconhecedor do patrimônio cultural e nas experiências de um projeto

desenvolvido por um grupo de formação de professores, em uma determinada escola no interior de Arcos/Minas Gerais.

Após essa introdução, organizamos o trabalho em capítulos na forma apresentada a seguir.

O primeiro capítulo traz alguns conceitos sobre educação, currículo e cultura, que consideramos importantes para o entendimento de como a escola se converge para a busca da construção de uma educação emancipatória de qualidade, além de discutir como se constituem os saberes docentes.

O segundo capítulo diz respeito ao referencial teórico, o qual dividimos em subtítulos que tratam de apresentar os conceitos de educação patrimonial, a conexão entre educação patrimonial e ambiental, a inclusão da educação patrimonial nas escolas, na formação inicial/continuada de professores e nos documentos oficiais. Buscamos conhecer as diretrizes que fundamentaram e regulamentaram esta proposta.

O terceiro capítulo retrata o Programa de Desenvolvimento Profissional oferecido aos professores e descreve todo o processo de planejamento, desenvolvimento e organização do projeto de Educação Patrimonial desenvolvido pela escola.

O quarto capítulo trata do percurso metodológico. Além de identificar o perfil do grupo de professores que diretamente participou do projeto pesquisado, buscamos, especialmente, conhecer as especificidades conceituais da escola, do programa de formação de professores em relação à Educação Patrimonial, tomando como base as entrevistas e os registros documentais investigados.

Por fim, apresentamos as considerações finais nas quais procuramos estabelecer algumas conclusões a partir das informações obtidas pelos contatos com os professores e com os registros documentais do grupo e da escola investigada acerca das questões inicialmente propostas – bem como das discussões delineadas ao longo deste trabalho – e acenar com novos caminhos e

outras possibilidades de pesquisa na área com vistas à contribuição para uma maior efetivação da Educação Patrimonial no currículos escolares.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA

A meta de toda escola deve ser a construção de uma educação de qualidade. Mas o que é educação? O conceito de educação tem sido discutido por vários pensadores há tempos e a ideia que se tem é que educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Libâneo (2002, p. 26) define a educação como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Isto é, não existe um espaço único onde acontece educação e, para Freire (1987, p. 58) o conceito de educação vai muito além:

Educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta.

Mesmo sabendo que educação é responsabilidade da sociedade, sempre se recorre à escola quando se fala de educação. Isso traz muita responsabilidade para quem quer construir uma educação escolar de qualidade, não sendo possível desvincular educação e sociedade. Portanto, ao se construir essa educação, a escola deve propiciar aos estudantes oportunidade de ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Mas para que esse processo ocorra, faz-se necessário que a escola construa seu currículo tendo em vista quais conhecimentos são relevantes para que os estudantes tenham uma compreensão baseada na crítica da realidade em que estão inseridos. Além disso, a escola pode favorecer a participação, a ampliação do universo cultural dos

alunos, professores e comunidade, possibilitando a tomada de ação no mundo imediato de forma consciente e responsável.

Freire (2001) conceitua a Educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural e, baseado nesta concepção, é que a educação tem buscado ser um instrumento que provoca a emancipação do sujeito e a transformação da realidade social. Freire (2001, p. 15) afirma que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é, já em si, um compromisso. Este ser é o homem.

Fica evidente que o trabalho educacional voltado para a formação de sujeitos sociais que buscam a transformação da realidade que os cerca, deve proporcionar a oportunidade de autoconhecimento e construção da identidade na medida em que esse processo possibilita a inserção do indivíduo em um grupo social, no contexto cultural e aponta seu papel na comunidade diferenciando o “eu” dos “outros”.

Não há como falar de educação sem questionar qual currículo ofertar, a qual sujeito se pretende formar, que tipo de conhecimento se quer construir e como a cultura escolar pode promover a emancipação dos sujeitos.

Conceituando conhecimento, citamos Saviani (2000), que diz que conhecimento é aquilo que se produz, reproduz, firma-se e se supera na polêmica, no enfrentamento conflituoso peculiar à luta de ideias. Presume-se, portanto, que o conhecimento é um processo e que só pode ser alcançado na relação dialógica e segundo Bochniak, 1992 apud Saviani (2000, p. 41), o caminho do conhecimento consiste em:

perguntar dentro da cotidianidade e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura: mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem "seu" mundo, e o fazem por "si" mesmos.

De acordo com os sentidos dados à palavra cultura a partir do século XX, como prática e significado social, e tendo em vista a importância do currículo na construção de identidades, pode-se dizer que ao se pensar em conhecimento deve-se levar em conta que tudo que se seleciona para ensinar deve fazer sentido no universo do estudante. As escolhas curriculares devem estar de acordo com quais competências pretende-se desenvolver e quais conhecimentos são importantes para a formação sociocultural plena. De acordo com Lima, Lemos e Anaya (2006, p. 150):

As competências e o conhecimento necessário para entender o mundo e os problemas reais capacitam o aluno para a vida social, e conseqüentemente, para chegar a uma cultura mais elaborada. O currículo, nessa perspectiva, passa a ser considerado artefato social e cultural, deixando de se preocupar, apenas, com a organização do conhecimento a ser transmitido ao aluno. A ideologia, cultura e poder, de acordo com essa nova visão, passam a fazer parte da construção do currículo.

Nota-se, pelos argumentos das autoras, que a escola precisa encontrar novas maneiras de desenvolver o currículo numa perspectiva que privilegie o estudo de realidades particulares, acolhendo e apreciando a participação das culturas das diversas comunidades. Conforme afirmam Siebra, Batista e Bomfim (2014, p. 2):

Educação produz Cultura, gera posicionamentos sociais e políticos, conduz uma sociedade a agir em seus territórios, seja consciente ou alienadamente. Assim, pensar e atuar sob

a ótica educativa é fazê-lo na perspectiva de uma produção cultural que valorize e se aproxime da vida existente nos territórios e localidades, em suas especificidades, diversidade e complexidade; é gerar novos valores, novas formas de apropriação do contexto geo-histórico da existência humana no território vivo e dinâmico; é revisitar e atualizar o passado em prol de um futuro pacífico e revitalizado da vida nas cidades, seja em seus espaços centrais ou periféricos, nas dinâmicas industriais (comerciais e financeiras) ou rurais.

É nesse sentido que a educação patrimonial, juntamente com a educação ambiental, aparece como um eixo entre comunidade e escola, pois por meio de atividades socioculturais pode-se valorizar a história local, bem como levar a comunidade a reconhecer suas referências identitárias tangíveis e intangíveis, além de ajudar o estudante a compreender o universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que está inserido. Segundo Horta (2000, p. 26):

A Educação Patrimonial nos oferece valiosas pistas, pois é embasada nas ideias de que a aprendizagem que parte das memórias compartilhadas e do patrimônio coletivo facilita a relação do indivíduo com seu grupo e o seu meio conduzindo a um processo de identificação e reconhecimento.

Ressaltando essa ideia de patrimônio coletivo, no sentido de identificação e reconhecimento é que se encontra o nexo entre a Educação Patrimonial e Educação Ambiental. Esta relação subsidia o projeto pesquisado e apresentado nesta dissertação. Afirma Oliveira (2000, p. 96):

A organização social das pessoas em família, em seus habitats, seja em casas, nas ruas, ou nas cidades; o trabalho enquanto fato social de produção e/ou individual de sobrevivência, as interdependências das atividades primárias, secundárias e terciárias para manutenção da dinâmica das organizações coletivas; as infraestruturas, recursos e meios que caracterizam o ambiente construído, de

fixação e ocupação do território, interligado ao processo de apropriação de recursos naturais por indivíduos, grupos ou classes sociais, as ciências e tecnologias como suporte aos modelos ou estilos de desenvolvimento, e, os processos culturais como elementos de inserção do homem em seu meio são aspectos necessários para se entender a dinâmica cotidiana enquanto elementos de caracterização de relações sociedade x natureza, que, se tomada na sua perspectiva histórica, antropológica, econômica, social e cultural, e questionada na perspectiva de uma cidadania voltada para uma melhor qualidade de vida, é um acervo rico de desafios para o trabalho de educação frente à temática ambiental.

É necessário o reconhecimento de que o conhecimento é construído pela informação histórica, geográfica e ambiental. Professores e alunos podem ampliar seu universo do saber à medida que conseguem entender como eram estabelecidas as relações que os indivíduos tinham com o Meio Ambiente em tempos passados, evidenciando a possibilidade de uma ação educativa não restrita aos aspectos do meio, mas também no que compete ao reconhecimento da necessidade de preservação do patrimônio cultural e ambiental, no entendimento de que há necessidade de se construir uma identidade associando sociedade, meio ambiente e patrimônio cultural.

O projeto em estudo nesta pesquisa, como ferramenta no processo de formação continuada de professores e alunos, teve como proposta um trabalho interdisciplinar entre educação patrimonial, educação ambiental e Geografia Cultural. Segundo Bortolozzi (2008, p. 7-8):

A educação ambiental e a cultura devem desempenhar papéis preponderantes para a construção da cidadania. Ambas têm a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para a proteção do patrimônio cultural como sendo uma das facetas na luta pela defesa da própria vida. É urgente, que tanto a educação como a cultura, muitas vezes ausentes destes pertinentes diálogos, reconheçam a importância do binômio que elas próprias constituem como um pilar de sustentação das cidades contemporâneas. A educação como um todo, a Geografia Cultural e a Educação

Ambiental quase omissas na discussão crítica sobre o Patrimônio Cultural, poderiam repensar suas práticas atuais e incorporar a educação patrimonial como um elemento chave para análises mais profundas sobre os valores éticos, estéticos e socioambientais da nossa sociedade.

Um discurso sempre presente nas escolas é sobre a necessidade de se produzir uma educação que prepare os indivíduos para um combate vital pela lucidez, a um conhecimento pertinente e global, em que todos compreendam e reconheçam-se em sua humanidade (MORIN, 2000).

Então, o grande desafio da ação docente contemporânea é refletir sobre os saberes docentes já construídos e encontrar novos saberes, que gerem novas metodologias, atendendo aos paradigmas atuais de uma educação que liberta e humaniza, propiciando um novo significado à ação docente. Posto isso, surgiu o interesse em buscar conhecer os saberes e práticas docentes no contexto de formação continuada e num cenário de articulação entre questões patrimoniais e ambientais.

O processo de aprendizagem sobre o saber fazer tem o caráter de compreender que as práticas docentes acontecem a partir das relações de parcerias entre os pares e outros profissionais da escola, com os alunos e comunidade escolar. O texto a seguir apresentará algumas abordagens sobre essa questão.

2.1 Os saberes e as práticas docentes

Os saberes docentes e as práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionados, pois é durante a ação docente e a partir da ação dinâmica ao ensinar, que os professores mobilizam, constroem e reconstroem seus saberes teóricos ou práticos. Aqui, tendo em vista os conceitos de Gauthier et al. (2006), Pimenta (2005) e Tardif (2014), entendemos como “saberes” o conjunto de

conhecimentos e experiências adquiridos pelos docentes no contexto de sua vida pessoal e profissional, durante sua formação acadêmica, trajetória profissional e aplicação de práticas pedagógicas, constituindo assim a identidade de professor.

De acordo com Tardif (2014), são quatro os tipos de saberes implicados na atividade docente, assim classificados: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Abaixo, o Quadro 1 demonstra como Tardif (2014) entende cada um dos saberes citados:

Saber	Definição - Tardif (2014)
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Quadro 1 Saberes docentes segundo Tardif.

Fonte: Tardif (2014, p. 38)

(...continua...)

“Quadro 1, conclusão”

Saber	Definição - Tardif (2014)
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Tardif (2014), chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, devido ao fato de que os professores não conseguem controlar a produção e circulação dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, tendo com estes uma relação de exterioridade. Assim explicita Tardif (2014, p. 8):

(...) com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Ainda, segundo Tardif (2014), os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, provenientes de fontes diversas e são construídos, relacionados e mobilizados de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Na tentativa de propor um modelo de análise válido para a compreensão de como se constituem os saberes dos professores, o auto apresenta o seguinte quadro:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docentes
Saberes pessoais.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.

Quadro 2 Saberes docentes segundo Tardif

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

(...continua...)

“Quadro 2, conclusão”

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docentes
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Nota-se que o autor procurou ressaltar todos aqueles saberes que ele considera serem efetivamente utilizados pelos professores na sua ação docente e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer.

Quanto ao lugar de aquisição dos saberes docentes dos professores, no quadro apresentado, Tardif (2014) chama a atenção para o fato de que não é somente o presente que faz parte do processo de constituição do profissional, mas todos os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar. Tais saberes são decisivos também na constituição de sua identidade profissional. O autor reitera que são os processos de socialização, quer sejam pré-profissionais ou na sua carreira

profissional, nas relações estabelecidas na família, na escola, nos diversos grupos sociais, por toda sua vida, bem como as relações com os alunos, os colegas de trabalho e de formação inicial ou continuada, que interferem nas decisões a respeito de suas ações.

Definindo um pouco mais como se constituem os saberes docentes, vale a pena explorar a visão de Gauthier et al. (2006, p. 27) que afirma que o ato de ensinar é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Segundo os autores, os saberes docentes são aqueles adquiridos para *o* ou *no* trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Segundo Nunes (2011), os estudos de Gauthier et al. (2006) têm como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática.

Gauthier et al. (2006) identifica a existência de três categorias relacionadas à profissão do professor, apresentadas no quadro abaixo:

Categorias – Gauthier et al. (2006)	
Ofícios sem saberes	Abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência, etc.

Quadro 3 Saberes docentes segundo Gauthier

Fonte: Gauthier et al. (2006, p. 233)

(...continua...)

“Quadro 3, conclusão”

Categorias – Gauthier et al. (2006)	
Saberes sem ofícios	Caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade.
Ofício feito de saberes	<p>Abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber:</p> <p>a) Disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;</p> <p>b) Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino;</p> <p>c) das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica;</p> <p>d) da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;</p> <p>e) da Experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.;</p> <p>f) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado.</p>

Percebe-se, observando o quadro acima, que Gauthier et al. (2006) ao pensar na constituição dos saberes docentes, leva em conta o contexto no qual se

constroem e se aplicam, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Portanto, os saberes docentes são influenciados por questões culturais e pessoais, durante sua experiência de vida pessoal, o que está de acordo e complementam as ideias de Tardif (2014).

Entre os saberes que configuram a docência, trouxemos Pimenta (2005) que destaca também o valor da experiência na constituição dos saberes docentes. A autora também separa em três os tipos de saberes conforme apresentados no quadro abaixo:

Tipos de saberes - Pimenta (2005)	
Da experiência	Aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
Do conhecimento	Abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo.
Dos saberes pedagógicos	Abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Quadro 4 Saberes docentes segundo Pimenta

Fonte: Pimenta (2005, p. 30-32)

Pode-se notar que a autora destaca a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Pimenta (2005) também afirma a necessidade de que haja uma superação da fragmentação entre os diferentes saberes, pensando na identidade do professor formada de saberes adquiridos pelas múltiplas fontes, que são influenciados por questões culturais e pessoais. A autora ainda destaca que as novas tendências investigativas na educação contemporânea valorizam o professor reflexivo, consciente de sua identidade e participativo na tomada de decisões em sua comunidade escolar.

Na obra de Paulo Freire (1996, p. 71), encontra-se o conceito do “saber de experiência feito”, que o autor defende ao dizer que, quando as pessoas são desafiadas, elas travam relações *no* e *com* o mundo e, neste processo, experienciam o mundo e adquirem saberes. O autor ainda destaca que as pessoas devem “partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele”.

Freire (1996) traz também para a discussão sobre os saberes docentes a questão da valorização dos conhecimentos e experiências adquiridos pelos docentes ao longo de sua vida, quer ocorram fora ou dentro da instituição escolar. Pode-se dizer que na constituição dos saberes docentes, Freire leva em conta o apresentado no Quadro 5:

Constituição de saberes - Freire (1996)	
A formação inicial ou continuada	Dentro de um contexto de problematização da realidade.
A escuta	Como fundamento do diálogo.
O tempo	Dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa.
A relação dialógica	Expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora

Quadro 5 Saberes docentes segundo Freire

Fonte: Freire (1996, p. 72-74)

Por meio do quadro acima, pode-se perceber que o saber docente, de acordo com Freire (1996), se constitui mediante a influência de vários fatores sociais, na relação dialógica entre a teoria e a prática, tendo a experiência e o tempo como mediadores. O autor ainda afirma que somos seres inconclusos, inacabados, nunca temos domínio total do saber, estamos em constante processo de aprendizagem e de transformação.

Ao terminar este capítulo, verifica-se que os saberes docentes são resultados da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, mas na sua vida social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. São as experiências, as relações que produzem os saberes docentes e são estes saberes que produzem suas práticas cotidianas, normas de conduta, formas de ser e de fazer, neste sentido Freire (1987, p. 117) afirma que:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunidade.

Portanto, valorizamos a constituição dos saberes docentes ao se tratar de qualquer proposta de trabalho dentro da escola, pois são os saberes de cada um, em particular, que dão sentido às experiências advindas do exercício da profissão e à convivência com os outros que fazem parte do cotidiano escolar.

Importante também é se levar em conta a constituição dos saberes docentes ao se propor um trabalho interdisciplinar e transversal, especificamente no caso da Educação Patrimonial que trata das questões de identidade e memória. No capítulo seguinte, serão abordados os conceitos de Educação Patrimonial, um pouco de seu histórico no Brasil, além de sua contextualização nas escolas e nos documentos oficiais.

3 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para uma aproximação inicial, trazemos a educação patrimonial, pensada como um instrumento de resgate da identidade, do entendimento do que compõe um patrimônio cultural, da valorização da cultura e da sociedade. Não devendo servir apenas à promoção e difusão de conhecimentos acumulados no campo técnico da preservação do patrimônio cultural, ela vai muito além (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Pela Educação Patrimonial, busca-se ultrapassar as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diversos nas diferentes disciplinas dos currículos nos diferentes níveis de ensino e, também, no âmbito da educação não formal (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

A educação patrimonial diz respeito a um processo educativo que trata o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, considerando os bens culturais como suporte para a construção coletiva do conhecimento. Deve incorporar as necessidades e expectativas das comunidades envolvidas por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem a serem construídas dialogicamente a partir das especificidades locais, buscas, experimentação e descoberta. De acordo com Moraes (2005, p. 8), o propósito da educação patrimonial é:

estimular vivências que podem constituir a base para a conservação do patrimônio histórico-cultural e do meio ambiente, resgatando as histórias de culturas que fizeram parte da dinâmica dos diversos ambientes.

Ainda de acordo com Moraes (2005), a educação patrimonial não fica restrita ao estudo de ambientes específicos como museus ou edificações do passado, ela lança um olhar sobre as histórias das culturas que estão presentes nos ambientes mais diversificados, tendo assim, um caráter interdisciplinar.

3.1 Um pouco da história da educação patrimonial e alguns conceitos

Começando pelo conceito de patrimônio, pode-se dizer que ele está imerso na história, sendo uma construção humana. Sobre a noção de patrimônio, Chuva (2002, p. 82) afirma que:

Surgiu em tempos remotos e que está associada a práticas voltadas para o fortalecimento dos laços de identidade de determinados grupos e de sua afirmação como tal. Essas práticas tomam novas proporções no século XIX, quando a construção de um patrimônio foi articulada à formação dos estados nacionais e à construção da identidade da nação. Desse modo, constituiu-se em diferentes países, com maior ou menor intensidade, um sentimento de pertencimento ao grupo-nação. Mesmo que os componentes do grupo não se conhecessem, todos se identificariam a partir de referências, ícones ou marcas aos quais eram atribuídos valores, tornando o grupo único e distinto de qualquer outro.

Pelos dizeres da autora, percebe-se que a noção de patrimônio está tradicionalmente relacionada à problemática da herança cultural material e à ideia de territorialização, dos quais surgem os sentimentos de pertencimento e de posse.

Segundo Pereira e Oriá (2012, p. 163), a preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio surgiu em meados do século XVIII, durante o processo revolucionário francês. Nesse movimento, os enciclopedistas, preocupados com os efeitos do “vandalismo” praticado pelos “exércitos negros” criados para destruir os símbolos e ícones do Antigo Regime, elaboraram um modelo de

organização da cultura nacional francesa pautada na preservação, conhecimento e valorização dos bens culturais reveladores do passado histórico. Surge assim, o conceito moderno de Patrimônio, cuja matriz francesa serviu de modelo e inspiração para a *intelligentsia* brasileira pensar também sobre a criação de políticas de valorização do patrimônio.

Porém, a definição do que constitui o patrimônio e representa a cultura de uma dada sociedade, segundo Vieira Filho (2002, p. 130), vai depender

das condições de cada contexto, das concepções que cada época tem a respeito do que, para quem e por que preservar, e envolve escolhas e exclusões que se dão a partir das disputas e negociações entre os diversos setores sociais. Assim, como a memória e identidade, o patrimônio tem, portanto, dimensão política evidente.

E foi no contexto do movimento modernista, que no Brasil, em 1920, iniciou-se a discussão sobre a necessidade de preservação de nosso passado, sendo que Mário de Andrade foi um dos pioneiros em atestar sobre o valor do nosso Patrimônio Histórico como forma constitutiva da identidade nacional, "assentada na pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas, além de alertar para a face imaterial da cultura e para a diversidade de registros constitutiva do patrimônio cultural brasileiro" (PEREIRA; ORIA, 2012, p. 163).

Pensando nessa alfabetização voltada para a valorização e preservação do patrimônio, surge na Inglaterra a expressão "Educação Patrimonial" (*Heritage Education*), envolvendo um trabalho de alfabetização cultural, "que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido" (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Foram as experiências na Inglaterra que serviram de incentivo para a aplicação da Educação Patrimonial no Brasil, relacionadas principalmente ao

uso dos museus e dos monumentos históricos com fins educacionais (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Segundo Tolentino (2012), a Educação Patrimonial constituindo-se como uma prática metodológica em torno dos patrimônios e que no Brasil tem sido incentivada desde 1937 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. E é o IPHAN que apresenta a seguinte definição de Educação Patrimonial:

Toda vez que as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigam para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, estamos falando de uma ação educativa. Quando fazemos tudo isso levando em conta alguma coisa que tenha relação com nosso patrimônio cultural, então estamos falando de Educação Patrimonial! O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos (IPHAN, 2014).

De acordo com a citação acima, a construção da Educação Patrimonial acontece pelas formas de representação que as pessoas dão aos fatos e pela maneira como elas manifestam suas formas de fazer, trabalhar, ensinar, usando dos registros documentais que vão deixando ou das histórias que vão contando.

Uma ação concreta, que serviu para o incentivo à Educação Patrimonial no Brasil no início dos anos 80, foi a criação do Projeto Interação, pela Fundação Nacional Pró-Memória, segundo Florêncio (2012, p. 23) este projeto buscava:

Relacionar a Educação Básica com os diferentes contextos culturais existentes no país e intencionava diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando cultura as experiências trazidas para a escola, pelos alunos.

Partia-se do pressuposto de que é fundamental verificar junto às comunidades quais bens constituem suas “referências culturais” inclusive aqueles a serem reconhecidos e valorizados pelo poder público como patrimônio cultural (LONDRES, 2012, p. 19).

No que se refere à escola, Magalhães, Zanon e Branco (2009, p. 55) destacam duas perspectivas em relação à Educação Patrimonial. De acordo com os autores, essas perspectivas são distintas e opostas entre si, sendo elas:

A educação tradicional, marcada por uma visão impositiva, visando atender interesses específicos, caracterizada pela universalização, integralização e unicidade do conhecimento; e a educação transformadora, de caráter libertador, visando à condição de sujeito autônomo, tendo como característica a contradição, a heterogeneidade e o conhecimento dialogado.

Vale ressaltar que a Educação Patrimonial numa perspectiva tradicional acaba por rejeitar outras possibilidades, outras versões, tradições ou valores, na medida em que não se coloca a possibilidade de leituras e interpretações, indicando a existência de apenas uma possibilidade interpretativa, que leva a um discurso voltado para a preservação e não para a apropriação.

Importante ressaltar que a Educação Patrimonial, como uma metodologia aplicada em trabalhos educacionais, foi introduzida pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta há pouco mais de trinta anos, precisamente em 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre o “Uso Educacional de Museus e Monumentos”, organizado pelo Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). Neste evento, Horta,

Grunberg e Monteiro (1999) afirma que o processo educativo, em qualquer área de ensino/aprendizagem, tem como objetivo possibilitar aos alunos utilizarem sua capacidade intelectual para a aquisição e o uso de conceitos e habilidades, na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional. O uso de conceitos e habilidades desenvolvidas pela Educação Patrimonial leva o aluno à aquisição de novas habilidades e conceitos que promovem o seu desenvolvimento integral (HORTA, 2000). Neste sentido, Moraes (2005, p. 3) afirma que:

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Nesse sentido podemos falar na “necessidade do passado”, para compreendermos melhor o “presente” e projetarmos o “futuro”. O estudo dos remanescentes do passado motiva-nos a compreender e avaliar o modo de vida e os problemas enfrentados pelos que nos antecederam, as soluções que encontraram para enfrentar esses problemas e desafios, e a compará-las com as soluções que encontramos, para os mesmos problemas (moradia, saneamento, abastecimento de água, etc.). Podemos facilmente comparar essas soluções, discutir as causas e origens dos problemas identificados e projetar as soluções ideais para o futuro, um exercício de consciência crítica e de cidadania.

Entende-se que o trabalho pedagógico que envolve a educação patrimonial numa perspectiva transformadora pode promover aprendizados, vivências, socialização, conscientização de identidade cultural e de responsabilidade com o meio ambiente e grupo social, além de desenvolver habilidades que instiguem uma leitura crítica do mundo e incentivem a participação no processo de transformação da sociedade. Segundo Magalhães,

Zanon e Branco (2009), a educação patrimonial transformadora possui caráter político e visa à formação de pessoas capazes de

(re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009, p. 52).

A importância da Educação Patrimonial transformadora está no fato de favorecer uma determinada leitura do passado, uma releitura do presente e um redirecionamento do futuro; criando representações sobre fatos, saberes, culturas, lugares e obras que influenciam o desenrolar da própria história. Partindo do confronto entre passado e presente, é possível compreender o patrimônio cultural como produto do homem - sujeito da história (SILVEIRA; BONATO, 2008).

Pode-se compreender que a Educação Patrimonial, na visão dessas autoras, favorece a produção de um conhecimento ativo, que promove a apropriação de saberes, que geram o entendimento da herança cultural como parte da identidade de cada pessoa. Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6) afirmam que o trabalho envolvendo a Educação Patrimonial pode

levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Após o trabalho inicial de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), vários trabalhos foram desenvolvidos em diversos lugares do Brasil, culminando numa necessidade de materiais e bibliografia relacionados ao tema. Um pouco de como tem sido desenvolvida a educação patrimonial nas escolas e como tem sido tratada nos documentos oficiais no Brasil é o que será descrito a seguir.

3.2 A educação patrimonial na escola e nos documentos oficiais

Com a redemocratização do Brasil no final da década de 80, a percepção da diversidade cultural ganha fôlego e ações na área educacional que se dirigiam para a utilização e apropriação dos bens culturais integrantes do Patrimônio cultural e receberam impulso com a promulgação da Constituição Federal em 1988.

A Constituição de 1988, além de incorporar em seu texto constitucional a noção de patrimônio cultural, reconheceu a existência de bens culturais de natureza material e imaterial, bem como estabeleceu o registro e o inventário como instrumentos de preservação desses bens (FLORÊNCIO et al., 2014). Nela, o conceito de patrimônio cultural ganhou nova dimensão ampliando sobremaneira o âmbito da definição, fazendo “referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2008, p. 198). Com certeza, a promulgação da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 216, impulsionou as ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais integrantes do Patrimônio cultural.

A ampliação do conceito de patrimônio, por sua vez, decorre também de avanços teóricos e metodológicos advindos das Ciências Humanas e Sociais, nos anos 80, que contribuíram para uma ampliação do conceito de cultura.

De acordo com Pelegrini (2009), o que também colaborou para a discussão e a inclusão da educação patrimonial e ambiental nos currículos escolares de diversos níveis de ensino, da maior parte dos países signatários da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no decorrer da década de 1990, “foi o crescente interesse pelos problemas que ameaçavam a existência de vida no planeta” (PELEGRINI, 2009, p. 16).

Mediante as ampliações na visão sobre as formas de se conduzir a educação em diversos países do mundo, também no Brasil foi necessária a criação de uma nova regulamentação dos sistemas educativos, o que resultou em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (BRASIL, 1996), e da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997 (BRASIL, 1998).

De acordo ainda com Pelegrini (2009), no Brasil, a inclusão de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1998) e a organização de novos currículos nas Licenciaturas, "contemplaram essa preocupação com um ensino que levava em conta as questões patrimoniais e ambientais" (PELEGRINI, 2009, p. 17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394 de 21 de dezembro de 1996, defende como um dos princípios do ensino no país a divulgação da cultura, e para tanto, estabelece que os currículos da educação básica devam ter uma base diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade e da cultura, assegurando a possibilidade do trabalho educativo fundamentado no uso do Patrimônio (BRASIL, 1996).

Com a publicação, pelo Ministério da Educação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram elaborados com a participação de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, especialistas e educadores¹, houve uma abertura para as atividades inter e transdisciplinares, que foram muito importantes para o desenvolvimento de projetos de educação patrimonial,

¹ O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Brasil (1998), partiu dos estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, houve uma análise dos currículos oficiais e das informações relativas a experiências de outros países, realizada pela Fundação Carlos Chagas. Além de ter como subsídio o Plano Decenal de Educação, pesquisas nacionais e do exterior, estatística sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários.

favorecendo o estudo integrado que propicia aos estudantes “o entendimento do mundo que os cerca e cria condições para a visualização dos horizontes que envolvem a existência humana” (PELEGRINI, 2009, p. 39).

Portanto, atendendo às necessidades de se criar estratégias para o trabalho com Educação Patrimonial nas escolas, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial cujo conteúdo, segundo Florêncio et al. (2014, p. 13):

Resultou da "sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes realizadas pelas autoras", preferencialmente, com "técnicos das superintendências do IPHAN, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários", na segunda metade dos anos 1980 e 1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país.

O citado Guia se tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada, trazendo conceitos e apresentando um conjunto de ações desenvolvidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, nos últimos quinze anos, na área de Educação Patrimonial. Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 61) ressaltam que:

Tendo como princípio a experiência direta dos bens e fenômenos culturais para se chegar à sua compreensão, internalização e valorização, o método da Educação Patrimonial só pode ser, da mesma forma, um processo contínuo de experimentação e descoberta. Sua riqueza e potencial só podem ser avaliados e dimensionados por aqueles que a experimentam em seus diversos campos de ação patrimonial, educacional e comunitária.

Importante destacar que a metodologia da Educação Patrimonial segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), é desenvolvida a partir da escolha do objeto/fenômeno/tema de estudo, seguindo as etapas da observação, registro,

exploração e apropriação com vista a sensibilizar o educando para a importância da preservação dos elementos culturais.

Etapa	Recursos/Atividades	Objetivos
Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do objeto, da sua função e significado; - desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	<ul style="list-style-type: none"> - Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica. - Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo, operacional.
Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	Desenvolvimento da capacidade de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.

Quadro 6 Metodologia da Educação Patrimonial

Fonte: Figueiredo (2002, p. 112)

(...continua...)

“Quadro 6, conclusão”

Etapa	Recursos/Atividades	Objetivos
Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de autoexpressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Segundo Figueiredo (2002 p.112), trabalhando de acordo com as etapas da metodologia proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), é "possível promover propostas de aprendizagem tanto para adultos quanto para crianças", criando uma relação de afeto entre a comunidade e seus patrimônios, de modo que preservá-los passa a ser algo importante e prazeroso para todos os indivíduos da comunidade.

Sobre a metodologia de Educação Patrimonial proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), importante salientar que, segundo Florêncio et al. (2014, p. 13), "as autoras reivindicam a natureza processual das ações educativas, não se limitando a atividades pontuais, isoladas e descontínuas".

Ainda na esfera do Governo Federal, na tentativa de sistematizar ações educativas no âmbito das políticas de preservação, e atendendo ao artigo 216 da Constituição Federal de 1988 e os parâmetros da área de Patrimônio Imaterial, criada por decreto no ano de 2000, o IPHAN passou a estruturar e consolidar uma área específica voltada para as ações educativas ligadas à preservação do Patrimônio Cultural brasileiro. Em 2004, o Decreto nº 5.040/04 cria uma unidade administrativa responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos

temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil (BRASIL, 2004). Em 7 de maio de 2009, o Decreto nº 6.844 (BRASIL, 2009) , revoga o Decreto nº 5.040/04 e vincula a Coordenação de Educação Patrimonial – CEDUC ao recém-criado Departamento de Articulação e Fomento – DAF, com o objetivo de fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural. Segundo Pelegrini (2009, p. 39):

A partir da efetivação de Programas de Educação Patrimonial, desenvolvidos por meio de projetos educativos com ações pedagógicas na área de patrimônio cultural e natural, o ensino e a aprendizagem tendem a fortalecer os processos formadores da cidadania e, ainda, alertam para a importância da preservação dos bens patrimoniais.

Em 2013, as ações de Educação Patrimonial ganharam destaque no Brasil, pois passaram a fazer parte do macrocampo Arte e Cultura do Programa Mais Educação, de Educação Integral, proposta pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

Para subsidiar a Educação Patrimonial nas escolas brasileiras, são encontradas algumas cartilhas de atividades, mas o tema ainda é bastante incipiente para a maior parte dos professores da educação básica e superior. Pensando na falta de material que discuta a relação e a construção de uma conexão crítica entre educação patrimonial e ambiental numa perspectiva transformadora é que expomos as ideias a seguir.

3.3 A conexão entre educação patrimonial e ambiental

De agora em diante em educação que não for ambiental não pode ser considerada educação de jeito nenhum. (ROLSTON, 1986, apud GRÜN, 2011, p. 118).

O trabalho de Educação Patrimonial, assim como de Educação Ambiental, envolve procedimentos interdisciplinares e de sensibilização, podendo focalizar-se em torno de objetos culturais que constituem patrimônio material da comunidade envolvida. De acordo com Siebra, Batista e Bomfim (2014)

A relação entre Educação Ambiental e Patrimonial se dá a partir de um indicativo de que ambas podem se valer de métodos semelhantes para atuar no território e gerar novas formas de vinculação popular e inserção no processo de construção geo-históricas além de uma nova matriz cultural e política para a vida nas cidades.

Os preceitos da Educação Ambiental surgiram entre as décadas de 1960-1970 e no Brasil ganhou força nos anos 80. Por muito tempo e em muitos discursos e práticas presentes a Educação Ambiental, esteve reduzida ao ensino ou defesa da Ecologia, mas hoje ela tem ampliado o campo de ações, sendo trabalhada em diversos aspectos. De acordo com Oliveira (2000, p. 89), a Educação Ambiental além de ultrapassar as questões ecológicas, deve ser encarada como

Um processo voltado para a apreciação da questão ambiental sob sua perspectiva histórica, antropológica, econômica, social, cultural e ecológica, enfim, como educação política, na medida em que são decisões políticas todas as que, em qualquer nível, dão lugar às ações que afetam o meio ambiente.

Esse conceito, definido pelo autor, traz a tona o desafio da abordagem da educação ambiental na escola em sua totalidade, trazendo para a discussão questões ambientais que explicitem situações-problema concretas da realidade. Segundo Guimarães (2004, p. 72)

(...) torna-se fundamental que os educadores ambientais trabalhem, em suas ações educativas, a perspectiva da sensibilização através da reaproximação com o natural, do emocionar-se com a natureza, do sentimento de pertencimento à vida planetária.

Percebe-se, portanto, que Educação Patrimonial e Ambiental são eminentemente interdisciplinares e orientadas para a resolução de problemas locais, devendo ter como premissa a sensibilização, a participação, o coletivo, a criatividade e a ação. Grün (2011, p. 119) explicita que "os sujeitos são socialmente construídos incluindo a ideia de que os sujeitos e as comunidades são biorregionalmente construídos", podendo o biorregionalismo "orientar a construção e o autorreconhecimento do sujeito e da comunidade por meio de uma compreensão ambiental".

Ao se afirmar que a paisagem natural pode ser um bem cultural, o conceito considerado é o de Patrimônio Paisagístico, entendendo por patrimônio paisagístico aquela paisagem natural de especial significado simbólico para o homem e a comunidade, que seja representativa da noção de lugar e história, e que identifique, especialmente, determinado povo. A paisagem transformada pelo homem é também considerada patrimônio paisagístico, inserido, neste caso, na ideia de paisagem cultural (RANGEL, 2002). Mediante esse conceito, como desvincular Educação Patrimonial de Educação Ambiental, sabendo que a degradação ambiental, por todo o mundo, tem incentivado a mudança de mentalidade dos homens para "a busca de novos valores, de uma nova ética,

onde a natureza deixe de ser vista apenas como um cenário" (OLIVEIRA, 2000, p. 89)?

Ressalta-se aqui que, na maioria das escolas, não diferente da escola pesquisada, tendo os professores como formadores de opinião, existe ainda certa dificuldade para se discutir as relações de dominação e exploração presentes nas relações sociais e entre sociedade e natureza, no sentido de que a escola brasileira oferece “uma educação que não se pretende crítica deste modelo de sociedade e sua lógica, produtora da crise social e ambiental dos dias atuais” (GUIMARÃES, 2004, p. 57).

O entendimento das concepções de educação ambiental e patrimonial deve ser visto de modo relativizado. Não se trata aqui de privilegiar um tipo de educação em detrimento da outra, não sendo uma questão de escolha ou de opção. O interesse, nessa pesquisa, foi de investigar como ambas interagem e participam das produções que vêm acontecendo na instituição escolar investigada. Bortolozzi (2008, p. 6) diz que é importante "a busca de uma nova leitura do território, capaz de desenvolver e resgatar outros valores para os bens patrimoniais e seus usos, e isto, nos remete ao entendimento da Educação Ambiental e da Cultura no território urbanizado".

As contribuições da Geografia cultural também estão presentes nesta interdisciplinaridade que aparece no projeto de Educação Patrimonial apresentado nesta dissertação, quando o mesmo traz para a discussão a necessidade de compreender que as realidades sociais são influenciadas por elementos histórico-culturais de grupos responsáveis pela apropriação e construção de determinado espaço geográfico. Esta concepção torna-se importante para a

compreensão das dinâmicas dos locais em que se destacam os sentimentos, as intuições, os ideais, os anseios, as experiências e os símbolos de vida cotidiana como elementos territorializantes, conforme afirma Abrão (2010, p. 47).

Uma das concepções sobre território que norteia este trabalho é a apresentada por Raffestin (1993) que afirma que o território se forma a partir do espaço pela ação do homem e é definido a partir das relações de poder (econômicas, políticas e culturais), sendo ele a principal categoria de análise da realidade. De acordo o autor, o território é

(...) um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 144)

Percebe-se, portanto, que o conceito território não se restringe a sua situação de conceito geográfico, mas que envolve relações de poder e diferencia-se do conceito de espaço.

Raffestin (2010, p. 16) ainda chama a atenção sobre a necessidade de compreender o território vinculado à concepção de paisagem, entendendo-a, “não somente como um instrumento para conhecer a realidade, mas um excelente meio para conhecer o modo de ver/observar a realidade e de usá-la”. O autor afirma ainda que não existe compreensão dos processos territoriais na sua conjuntura sem ajuda de uma imagem, pois como "não é possível esgotar a riqueza do real, as imagens permitem um conhecimento diferente e diversificado da realidade" (RAFFESTIN, 2010, p. 16).

Mediante o que foi exposto aqui, nota-se que o conceito de paisagem está vinculado a tudo que os sentidos humanos podem perceber e apreender da

realidade de determinado território, sendo diretamente relacionado à sensibilidade humana e ao mesmo tempo provedora de conhecimentos. O conceito de Milton Santos (2006) apud Bortolozzi (2008, p. 5) também afirma a concepção de território ligada à ideia de identidade e pertencimento

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população. Isto é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, a resistência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre as quais ela influi.

De acordo com as propostas de desenvolvimento curricular voltado para o estudo das realidades, tendo em vista quais conhecimentos são importantes para a formação sociocultural do educando, é relevante descrever o papel do professor em todo esse processo de construção curricular e como suas concepções, saberes e práticas influenciam na construção do processo educacional escolar.

3.4 A educação patrimonial na formação de professores

Pode-se perceber que vários instrumentos normativos, como a LDB/1996 (BRASIL, 1996) e os PCNs/1998 (BRASIL, 1998), contribuíram para a reflexão sobre a necessidade de a escola básica brasileira vivenciar experiências capazes de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela preservação de seus bens culturais. No entanto, é preciso que haja mais iniciativas por parte das universidades, na estruturação de suas licenciaturas, para que os professores recebam formação específica na área do patrimônio histórico, cultural, paisagístico e ambiental. Não existem, por exemplo, na matriz curricular da maioria dos cursos de Pedagogia, História e Geografia das

universidades brasileiras, disciplinas específicas voltadas para a Educação Patrimonial, o que faz com que os futuros professores estejam despreparados tecnicamente para tratar da problemática do patrimônio histórico, cultural, paisagístico e ambiental (FIGUEIREDO, 2002).

A formação na área de Patrimônio histórico e cultural, nas escolas brasileiras, e especificamente em Minas Gerais é iniciante. Nota-se diante da amplitude do tema e de sua repercussão na sociedade, que há necessidade de uma adequada preparação dos professores para que possam abordar, de forma criativa e interdisciplinar, as discussões que envolvem os conceitos de patrimônio histórico, cultural e ambiental. Iniciativas do governo federal, das secretarias de educação estaduais e municipais, em parceria com os órgãos de preservação, tais como IPHAN, que promovam a realização de cursos e atividades pedagógicas, com metodologias voltadas à Educação Patrimonial, são necessárias para a formação sólida do professor.

Pensando na importância da formação de professores, para que o trabalho pedagógico envolvendo a Educação Patrimonial seja baseado numa perspectiva transformadora, vale ressaltar que é necessário que o docente tenha suas concepções pedagógicas bem definidas e esclarecidas. Tais concepções são muito importantes, pois é por meio delas que a educação é compreendida, teorizada e praticada. Saviani (2015, p. 1) explica as relações existentes entre as concepções educacionais:

As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na

sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo.

Portanto, pode-se notar que compreender a abrangência da concepção educacional que rege a prática pedagógica de cada docente é fundamental, pois o conjunto de saberes de cada profissional deve ser levado em conta ao se construir o projeto político e pedagógico de cada instituição escolar, enquanto elemento identitário da comunidade escolar e orientador de princípios das ações pedagógicas e de práticas compartilhadas por toda a comunidade escolar. O fato de trazer para as discussões que envolvem a construção do Projeto Político Pedagógico da escola a visão de educação de cada docente, juntamente com seus saberes e propostas de ações possíveis de serem executadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação na escola, tem valor imensurável. O projeto político pedagógico é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola” e para sua construção deve-se partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 1998, p. 22).

Sobre a formação de professores para a Educação Patrimonial, Figueiredo (2002, p. 62) afirma que "os professores, na sua maioria, não receberam formação específica na área de Patrimônio" e reconhece que existe uma deficiência na formação dos profissionais que irão atuar na área da educação.

Hoje, a formação inicial e continuada na área de Patrimônio histórico, cultural e ambiental, no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, é pouco oferecida. No presente momento, somente uma universidade particular e uma

federal oferecem especialização em Educação e Patrimônio, enquanto no Rio Grande do Sul, por exemplo, cinco faculdades particulares e uma da rede pública oferecem especialização na área (E-MEC, 2015).

Faltam disciplinas específicas nas licenciaturas²o que causa uma carência também específica. Diante da amplitude do tema e de sua repercussão na sociedade, há uma urgente necessidade de formação dos professores para abordarem as discussões referentes ao patrimônio cultural de maneira criativa, reflexiva e interdisciplinar.

Importante ressaltar que qualquer política de formação de professores pode e deve ser discutida, divergida, pensada, e problematizada, para o que está sendo instituído não se torne mero instrumento de controle da criação do trabalho docente.

Neste trabalho analisamos o processo de formação continuada em Educação Patrimonial de um grupo de professoras por meio do desenvolvimento de um projeto que envolveu Paisagem Natural como bem cultural em uma determinada escola de Minas Gerais. Como aconteceu este Programa de Desenvolvimento Profissional e como foi planejado, organizado e executado o projeto investigado é o que será apresentado a seguir.

² Estes dados foram levantados por nós, por meio de pesquisa realizada em matrizes curriculares de 18 cursos de licenciaturas de universidades públicas e particulares do Brasil. As matrizes de referências estavam apresentadas nos sites das instituições educativas pesquisadas. A escolha das instituições foi aleatória, tendo como base o Portal da Capes.

4 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A experiência pedagógica aqui relatada e analisada começou em 2008 quando a escola, na época sendo considerada Escola-Referência³, foi convidada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG a participar de um Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP). A proposta deste Programa de Desenvolvimento Profissional, segundo dados da SEE/MG, era aperfeiçoar e capacitar os professores e gestores escolares a fim de reforçar e garantir a boa qualidade do ensino básico em Minas Gerais.

O Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais – PDP - foi criado em 2004, sendo um dos componentes do Projeto Estruturador de Desempenho e Qualificação dos professores da rede estadual de ensino. O Programa destinava-se à promoção do desenvolvimento profissional de educadores e à disseminação da cultura de trabalho em grupo, nas escolas estaduais que integravam a Rede de Escolas-referência.

Para participar do PDP, as escolas formariam Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), constituídos por professores e especialistas nas escolas. Estes grupos deveriam elaborar projetos que abordassem assuntos que estivessem de acordo com as seguintes áreas temáticas: Alfabetização e Letramento, Avaliação Educacional e Institucional, Desenvolvimento do Ensino (como ensinar melhor), Educação Ambiental, Educação Patrimonial e Feiras e Mostras de Cultura, Ciência e Tecnologia.

³ São escolas que se destacavam dentro do sistema como de qualidade, seja pelo trabalho que realizam, sejam pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população do ensino fundamental e médio da localidade; possibilitando torná-las referências para as demais, de tal forma que elas possam inserir-se na rede pública como pontos de convergência e irradiação de boas experiências educacionais e pedagógicas (MINAS GERAIS, 2004).

Além disso, deveriam inscrever seus projetos e passar por um processo seletivo para aprovação dos projetos apresentados.

De acordo com o Projeto Escolas-Referência - Manual de Orientação (MINAS GERAIS, 2004), para que um GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional) elaborasse um projeto, o grupo precisaria realizar estudos relativos à elaboração e desenvolvimento de projetos e a conceitos referentes à área de inscrição do projeto do grupo.

O Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) se desenvolveu por meio de projetos que foram executados pelos grupos (GDPs) nas escolas estaduais de Minas Gerais, abordando uma das temáticas citadas acima, recebendo orientações de tutoras e promovendo interações e mediações entre participantes de diferentes grupos, escolas e cidades, usando de meios tecnológicos. Em 2008, foram 600 GDPs em todo o Estado de Minas Gerais, envolvendo nove mil professores de 220 escolas.

O Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) foi mantido pela Secretaria de Estado de Educação, estando também sob a responsabilidade da Superintendência de Recursos Humanos/Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos que implementou, organizou, formou as equipes regionais de operacionalização e estruturalização de apoio logístico. Essas equipes foram formadas por técnicos das Superintendências Regionais de Ensino que orientaram e deram suporte às escolas e professores participantes do programa. Contava também com a participação de consultores, sendo a maior parte deles ligada à Universidade Federal de Minas Gerais. Teve como principal ferramenta a educação à distância, por meio da qual propunham, conduziam, compartilhavam e avaliavam as ações dos grupos. Havia um *site* onde eram

encontradas todas as informações necessárias, disponíveis a todos e onde eram disponibilizados os blogs e grupos interativos⁴.

Para o planejamento e orientação dos trabalhos, aconteciam encontros presenciais entre tutores e coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), nos quais também se realizavam exposição dos trabalhos executados e avaliação, sendo os coordenadores responsáveis pelo repasse aos participantes dos grupos nas escolas.

Nas escolas, os GDPs recebiam guias e cartilhas, promoviam estudos de livros e textos diversos para fundamentação teórica dos temas e dos objetos de estudos, reuniões entre os participantes dos grupos, elaboração de projetos, planejamento de ações e avaliações constantes do andamento dos trabalhos.

Os GDPs recebiam verbas em dinheiro destinadas às despesas com consumo e bens permanentes necessários para proporcionar condições à execução das ações. Todas as ações deveriam apresentar produtos e resultados que evidenciassem o trabalho realizado, como também os recursos utilizados.

Neste contexto, no ano de 2008, a escola aceitou o convite, se inscreveu no Programa de Desenvolvimento Profissional a Educadores e criou seu Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Por meio da escolha de todos os participantes, a primeira temática trabalhada foi a Educação Patrimonial. A opção pela Educação Patrimonial foi por ser um tema inovador, que ainda não havia sido discutido na escola e que poderia trazer grandes aprendizados e a oportunidade de se promover mudanças na forma de ensinar. Nenhum dos

⁴ Este *site* apresentava informações gerais sobre o Programa Escolas-referências, sendo este programa um dos eixos de acesso para o Programa de Desenvolvimento Profissional de educadores. Apesar de aberto ao público, somente os coordenadores dos GDPs tinham acesso a informações específicas do GDP e aos comentários das orientadoras, para acessar a biblioteca, ler mensagens, interagir em salas de bate-papo e postar tarefas. O portal disponibilizava ao coordenador uma barra de ferramentas e diversos *links* que direcionavam suas ações. O *site* hoje se encontra desativado.

membros tinha formação inicial ou estudo sobre Educação Patrimonial até aquele momento.

Entendendo então que o trabalho pedagógico que envolveria a educação patrimonial poderia promover aprendizados, vivências, socialização, formação de uma consciência de identidade e de responsabilidade com o meio ambiente e grupo social, além de desenvolver habilidades que instigassem uma leitura crítica do mundo e incentivassem a participação no processo de transformação da sociedade, o grupo de professores que formava o GDP resolveu se envolver nos estudos que tratavam da Educação Patrimonial durante os anos de 2008 a 2011.

Os estudos de textos que tratavam de conceitos e experiências em Educação Patrimonial, distinguindo o que seriam bens culturais, Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial e suas classificações começaram em 2008. Na proposta do Programa de Desenvolvimento Profissional, cada GDP deveria criar um projeto a ser desenvolvido pelo período de um ano letivo em sua escola, projeto este que abordasse a temática escolhida. O primeiro projeto desenvolvido na área da Educação Patrimonial, abordou o Campo de Futebol do bairro como um patrimônio material arquitetônico da comunidade. Este projeto de 2008 foi o precursor dos outros, que viriam depois abordando outras faces do patrimônio cultural, e findou neste mesmo ano.

O segundo projeto, desenvolvido em 2009 e autorizado a ser prorrogado em 2010, cuja temática foi desafiadora, no sentido de abordar a riqueza natural da cidade como Paisagem Natural vista como um bem cultural, foi o ponto de partida para que buscássemos compreender os saberes e ações docentes que compuseram essa experiência envolvendo a educação patrimonial na escola investigada. A escola na qual se desenvolveu o GDP e o projeto em questão está situada na cidade de Arcos, com aproximadamente 40 mil habitantes, segundo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012), que é

reconhecida mundialmente por sua riqueza em calcário. A economia da cidade, sua história, sua projeção nacional se deve às grandes pedreiras, das quais é extraída grande parte da riqueza material que sustenta a cidade. A seguir fotos que demonstram a paisagem natural da cidade de Arcos, objeto de estudo do projeto investigado⁵.



Figura 1 Fazenda Cazanga

Fonte: Ferreira (2014)

⁵ A história da Fazenda Cazanga se mistura com a história e com o desenvolvimento da cidade de Arcos, que está localizada na região Centro-oeste de Minas Gerais. Sediada em uma das regiões rurais mais interessantes do município, a Fazenda Cazanga traz em seu nome uma homenagem aos habitantes remanescentes do quilombo denominado Cazanga. A região onde é localizada a sede da Empresa Calcário Cazanga é composta por uma paisagem singular, um solo bastante produtivo e adornada por jazidas de calcário. A descoberta da composição calcária das jazidas, só aconteceu na segunda metade do século XIX. Tal descoberta modificou a estrutura fundiária da região, que se transformou da agricultura de subsistência para a atividade industrial. A fazenda pertence à família do Médico e ex-prefeito João Ribeiro Vaz (falecido). Foi na década de 70 que o Sr. Plácido Ribeiro Vaz, herdeiro da fazenda, fundou a Mineração João Vaz Sobrinho Ltda., mais conhecida como Calcário Cazanga (CAZANGA, 2015).



Figura 2 Reserva do Corumbá

Fonte: Ferreira (2014) ⁶



Figura 3 Empresa Mineradora

⁶ A reserva de Corumbá é constituída de grandes paredões de calcário que puderam ser ainda preservados em boa parte, possuindo inúmeras grutas de grande beleza, dentre as quais, se podem encontrar algumas que guardam inscrições primitivas de origem bem antiga. Considera-se que estes registros teriam sido feitos por homens de épocas remotas que poderiam ter vivido naquela região e estima-se que possam ter uma idade que pode variar de oito a 10 mil anos (FONSECA, 2014).

Nos *sites* de divulgação da cidade de Arcos, o que aparece como indicativo de sua economia e turismo são os seguintes dizeres:

A cidade de Arcos é reconhecida com o título de Capital do Calcário, e isso se dá pela quantidade e qualidade dos minerais encontrados na região. (...) Com as reservas de calcário situadas próximas à cidade, encontram-se instaladas em Arcos várias empresas de grande porte exploradoras e mineradoras de calcário. Elas são responsáveis pela grande mão de obra gerada na cidade. O calcário retirado da cidade é utilizado para a fabricação de cimento, utilizado no processo de fabricação do aço, bem como para ser utilizado nas áreas rurais, como forma de ajudar no plantio de roças de vários alimentos, sementes, etc. (...) A cidade é privilegiada por estar situada numa das regiões com as maiores reservas de calcário do mundo. Sendo assim, é possível desfrutar das belezas que a própria natureza proporciona aos moradores e turistas da cidade. Nas reservas, estas situadas a poucos quilômetros da cidade, pode-se ter acesso a várias grutas, fazer rapel nos paredões de calcário, conhecer as pinturas rupestres, bem como poder apreciar a própria paisagem que o local oferece (GUIA ARCOS, 2014)⁷.

Neste contexto se deu o processo de organização e desenvolvimento do projeto com o título de "Pedreiras e grutas de Arcos: riquezas que nos identificam", escolhido para relato e análise neste trabalho.

Com a proposta de criação desse projeto abordando a Educação Patrimonial envolvendo conceitos de Paisagem Natural como um bem cultural, o GDP continuou os estudos e pesquisas na área e aprofundou seus conhecimentos sobre a questão da Identidade.

Dos estudos surgiram as perguntas feitas pelos próprios participantes: O que identifica as pessoas enquanto cidadãos da cidade de Arcos? O que diferencia a cidade de Arcos das demais cidades? Seriam os bens culturais

⁷ O Guia Arcos é um *site* comercial que traz dados sobre o histórico, o relevo, a natureza, a economia da cidade de Arcos. É um *site* de empresa particular que apresenta a cidade de Arcos e faz propaganda de empresas arcoenses.

materiais ou imateriais que trazem uma identidade para a cidade de Arcos? E foram estas questões que nortearam a escolha do tema do projeto a ser executado no ano de 2009.

Estudando, debatendo e refletindo, os componentes do GDP recorreram às suas lembranças e vivências pessoais. Esse processo de suscitamento das memórias foi muito importante para o grupo, como afirma Pollak (1992, p. 17):

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

No processo de reflexão, as professoras do GDP chegaram à conclusão de que a cidade de Arcos sempre foi conhecida na região, em Minas Gerais, e em todo o Brasil e até no exterior por suas pedreiras, suas jazidas de calcário, sendo considerada um grande polo produtor de calcário. Lembraram ainda que, em vários lugares do Brasil aonde os habitantes de Arcos vão, encontram alguém que reconhece a cidade de Arcos ou porque passou por lá e viu suas pedreiras e empresas de mineração, ou porque já "puxou" e transportou carga de lá. Um dos participantes levou o Hino de Arcos, composto pelo Padre Davi Ramos Fernandes em 1952, como importante fonte que retrata a importância das pedreiras para o município:

Teus jardins e avenidas
Ostentam régias palmeiras.
Teus campos e os cerrados
São fecundos e sagrados. As tuas indústrias têm
Importância mundial.
Invejável é também
Teu progresso cultural.
Hoje, reunidos em fraternidade,
Saudamos Arcos, a nossa cidade.
És cidade jovem, gentil e fagueira,

Grande esperança da gente mineira.
Rebentos de teu madeiro,
Cantamos nomes ilustres,
Iguais a bons timoneiros
Te abrindo ditosos lustros.
De calcário as pedreiras
E suas matas hirsutas
Se estendem como trincheiras,
Vazadas de fundas grutas (PORTALARCOS, 2015)⁸.

Nota-se na letra do Hino uma menção às pedreiras e ao calcário como elementos marcantes da natureza de Arcos, mas ao mesmo tempo traz a valorização da exploração, do mercantilismo, das “indústrias que têm importância mundial” como elemento prioritário. A cidade de Arcos foi emancipada numa década de pleno desenvolvimento industrial no Brasil, o que justifica determinadas concepções sobre a relação entre seres humanos, sociedade e meio ambiente.

Foram levantadas opiniões também sobre o ritmo da cidade de Arcos atualmente, que é agitada, poluída, com muitos ônibus levando e trazendo empregados para as Mineradoras. Foi lembrado que a cidade é conhecida como uma cidade onde "corre muito dinheiro", muita riqueza das pedreiras e que muitos habitantes têm empregos nas empresas mineradoras e que muitos desses empregos são "passados de geração a geração", ou seja, avós, pais e filhos tendo os mesmos lugares de trabalho como referência. Alguém do grupo trouxe para a discussão sobre esta identidade da cidade de Arcos uma famosa poesia intitulada "Dor Calcária" do poeta João Evangelista, um arcoense que é jornalista, escritor, compositor e fotógrafo, autor de livros de poesias, que assim escreveu no seu livro *O Avesso das Pedras* (1981, p. 10):

⁸ O Portal Arcos é um *site* considerado como jornalístico, que traz dados e notícias sobre a cidade de Arcos.

Arcos de pedra...de cal
 Arcos de pedra...caída
 Arcos de pedra...caída
 Arcos de pedra...calada
 Arcos de cal e memória
 Arcos de cá da história
 Arcos sangrada e agrária
 Arcos a pé operária,
 Latifundiária de pó
 Agora...
 Arcos alada ilusória
 Arcos de pedra afiada
 No poema provisória
 Arcos curvada na curva
 Da palavra - na memória
 Arcos selada no corpo
 Da terra na trajetória
 Ferida funda na perda
 Ferida muda na pele
 O apelo torto do povo
 No corpo da pedra no corte
 Na gruta escura no grito
 que na grotta se procura e brota
 ferindo os arcos de pedra partido...
 Vendida... queimada...
 Ferindo os arcos de sonho
 A chama acesa no forno
 Clareando a madrugada.

A poesia desse arcoense traz à tona a complexidade das discussões propostas no projeto a ser trabalhado, pois a mesma provoca a reflexão sobre a exploração desenfreada do calcário, leva a enxergar a “pedra” para além uma visão servil, utilitarista e consumista, aponta “para as relações de poder que provocam dominação e exclusão, não só nas relações sociais como nas relações sociedade-natureza” (GUIMARÃES, 2000, p. 34).

Os impactos socioambientais da extração predatória do calcário já são notáveis em Arcos, podendo ser percebidos na retirada de vegetação e danos causados ao lençol freático e às nascentes da região. Além disso, o próprio

extrativismo licenciado causa poluição, tanto do ar como da água, prejudicando a saúde dos cidadãos arcoenses, bem como da fauna e da flora da região. A exploração descontrolada também tem provocado a destruição das muitas grutas existentes na região.

Em meio às sensibilizações e discussões, mesmo sabendo que faltava aos professores uma “consciência ambiental crítica” ou um discernimento crítico necessário para lidar com tensões e conflitos, o GDP tomou a decisão de desenvolver um projeto que envolvesse Patrimônio Natural como bem cultural. E o objeto de estudo escolhido foram as pedreiras e grutas de Arcos que têm um significado social para a cidade.

O GDP percebeu que a Paisagem de Arcos formada por pedreiras, considerada como um importante acervo cultural sob diversas formas, não havia ainda sido problematizada, em âmbito escolar, como um patrimônio cultural e ambiental. As pedreiras sempre foram vistas como um recurso econômico para exploração e fonte de empregos e as discussões que envolviam questões ambientais eram sempre de caráter conservador e acrítico.

No início das ações, os participantes do GDP fizeram um levantamento e analisando dados retirados das fichas de matrículas dos alunos da escola, identificaram que a maioria dos pais dos alunos trabalhava em empresas ligadas à extração de calcário. A maior parte das famílias de alunos tem sua sobrevivência econômica ligada a essa riqueza própria da região, que poucos conhecem ou reconhecem como um patrimônio cultural. O mais grave é que esse bem não é renovável e com a extração contínua e acelerada em pouco tempo as pedreiras deixarão de existir e com elas, grutas, pinturas rupestres, paisagens, espaços naturais e culturais ainda não reconhecidos pela comunidade, mas que formam a sua identidade.

Tais questões, segundo o GDP, justificaram a realização de um projeto de educação patrimonial focalizando as pedreiras e as grutas da cidade,

contribuindo para que os alunos da escola e da comunidade escolar as percebessem não somente como simples pedras de onde saem o calcário, mas como um patrimônio, uma paisagem cultural que identifica uma cidade e todos que nela vivem.

A continuidade do projeto "Pedreiras e grutas de Arcos: riquezas que nos identificam", em 2010, com os mesmos alunos e professores que fizeram parte do projeto em 2009, tornou-se necessária. Era um trabalho que exigia uma maturação que só se poderia conseguir efetivamente em um prazo maior, devido à complexidade de seu objeto, que envolvia questões geográficas, históricas, ambientais, econômicas e a educação patrimonial vinculada à educação ambiental, o que era grandioso e complexo.

O grupo avaliou que, para que essa maturação e consciência se desenvolvessem, estudos e pesquisas deveriam ser aprofundados, novas visitas precisariam ser realizadas e maior envolvimento dos alunos com a temática precisaria ser proporcionado. A compreensão deste espaço geográfico e histórico que compõe a cidade permitiria a percepção da Paisagem Natural como um bem, que se fez um verdadeiro Patrimônio Cultural. Patrimônio este que precisa ser conhecido, valorizado e preservado, pois está em risco não só o seu desaparecimento, mas também, o comprometimento da dinâmica social do município que tem sua existência relacionada a esse processo de extrativismo mineral.

O projeto "Pedreiras e Grutas de Arcos: riquezas que nos identificam" teve como objetivo geral promover o aprofundamento do conhecimento sobre o espaço histórico-geográfico da cidade, tendo em vista sua formação geológica e exploração econômica, a percepção das pedreiras e das grutas da cidade como paisagem natural que se faz patrimônio cultural que forma a identidade do povo da cidade. Os objetivos específicos deste projeto foram definidos visando que professores e alunos tivessem a oportunidade de: realizar estudos da bibliografia

referente à questão patrimonial e à História Oral ⁹necessárias ao desenvolvimento do Projeto; pesquisar sobre as pedreiras e grutas da cidade em material histórico-geográfico, por meio de entrevistas com a comunidade e de visitas *in loco*; promover um concurso de fotos, desenhos e textos que retratassem as belezas e grandiosidade das pedreiras, bem como suas condições atuais; selecionar, organizar, analisar o material pesquisado, juntamente com o material resultante do concurso; elaborar um conhecimento sobre as pedreiras e grutas da cidade, como patrimônio identificador da comunidade; divulgar o conhecimento produzido pelo projeto para a comunidade na forma de seminário e mostra de trabalhos; editar e lançar uma revista que abordasse todos os estudos feitos em 2009 e 2010 no desenvolvimento do projeto, dirigida a estudantes, professores e comunidade em geral; avaliar o desenvolvimento e o resultado do projeto.

Participaram do projeto, durante os anos de 2009 e 2010, de forma direta, 13 professores, uma supervisora, cerca de 280 alunos (dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental e dos primeiros ao terceiros anos do Ensino Médio) e de forma indireta, quer seja visitando as mostras de trabalhos, sendo entrevistados, assistindo aos seminários apresentados ou participando de outras atividades do GDP, os alunos dos primeiros aos sétimos anos, pais, demais professores e funcionários e comunidade em geral¹⁰. O projeto foi aceito pela

⁹ Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

"(...) privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc" (ALBERTI, 1990, p. 52).

¹⁰ O Programa de Desenvolvimento Profissional - PDP com seu Grupo de Desenvolvimento Profissional - GDP na área de Educação Patrimonial, desenvolvido

comunidade e contou com patrocínios de empresas de mineração da cidade, de uma Cooperativa de Crédito e da Prefeitura para a edição de uma revista que retratava todo o desenvolvimento do Projeto. A revista foi publicada (500 exemplares) em uma única edição, e foi distribuída entre professores, alunos, comunidade, Secretaria Estadual de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Prefeitura Municipal de Arcos e empresas colaboradoras, que mesmo sendo mineradoras de calcário se envolveram em várias ações do projeto e compartilharam das ideias da educação patrimonial.

Como destaque, no sentido de compartilhamento de experiências, em 2010, o projeto foi apresentado como Comunicação no “1º Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural, patrimônio e projeto”, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidad Politécnica de Madrid (UPM), pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pelo Instituto de Estudos de Desenvolvimento Sustentável (IEDS), que aconteceu em Belo Horizonte; em 2012, em Brasília, no Seminário Nacional do Ensino Médio promovido pelo Ministério de Educação e Cultura e em Seminários e Congressos realizados em outras cidades de Minas Gerais e Santa Catarina durante os anos de 2013 e 2014.

A questão das empresas empregadoras e exploradoras de recursos naturais e humanos terem sido convidadas a participarem e se envolverem no projeto de 2009/2010, resultou numa polêmica dentro do próprio grupo, que lidou com os conflitos e contradições que surgiram dessas dicotomias entre valorização e exploração, preservação e depredação, paisagem e economia. A valorização de um patrimônio cultural em contradição ao modelo existente de

na escola por meio de seus projetos durante os anos de 2008 a 2011, atingiu mais de 1.500 alunos, 19 professores (entre os que saíram do grupo e os que permaneceram), além da supervisora. Em 2012, o GDP optou em trabalhar com a temática da Tecnologia Educacional e desenvolveu um projeto nesta área, finalizando neste ano as atividades do PDP na escola.

apropriação do patrimônio enquanto bens de consumo foi ponto de discussões frequentes.

Pode-se dizer que faltou ao grupo um aprofundamento teórico sobre os processos educativos ambientais como condição necessária para a construção de uma racionalidade ambiental que possibilita novas visões sobre as modalidades de relações entre a sociedade e a natureza, entre o conhecimento científico e as intervenções técnicas no ambiente. Racionalidade ambiental necessária também para o entendimento sobre uma ação cultural para a libertação que possibilita às classes dominadas a compreensão crítica da verdade e de sua realidade e para a formação de uma consciência crítica. Mas, mesmo assim, o grupo insistiu na crença de que era importante a participação de todos, independente de seus interesses políticos e sociais.

Mediante toda essa complexidade, o projeto desenvolvido em 2009 e 2010, foi um instrumento de formação continuada de professores e alunos caracterizando-se como um projeto interdisciplinar de educação patrimonial e ambiental.

No próximo capítulo apresentamos o percurso metodológico, o campo e sujeitos de pesquisa, os resultados e análises.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois pretendemos ter maior familiaridade com o problema (explicitá-lo), envolvendo a obtenção de dados descritivos, em um contato direto com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e nos preocupando em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa neste projeto assumiu a forma de um estudo de caso, sempre em consonância com outras fontes que dão base ao assunto abordado, como é o caso da pesquisa bibliográfica, da análise documental usando registros da escola, produções do próprio grupo pesquisado e das entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema em foco. Para a construção de fundamentação teórica, Luna (1991, p. 32) afirma que, “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades”.

A escolha do estudo de caso, se justifica pelas características apontadas por Lyn (1984, apud ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 644), que afirma que uma investigação pode ser um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e singulares, diz ainda que “os estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados ou como estudos-piloto para orientar o *design* de estudos de casos múltiplos”. Como também pelas afirmações de Lüdke e André (1986, p. 18-20) que caracterizam os estudos de casos como aqueles que

(...) enfatizam a interpretação em contexto e ainda buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informações; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e ainda que os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma

forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Ao afirmar a escolha do estudo de caso para esta pesquisa, não poderíamos deixar de citar Alves Mazzotti (2006, p. 650) que diz que

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, vem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e de ver ser respeitada.

Tendo como referência as palavras da autora supracitada, a pesquisa investigou um grupo de sete professoras que atuaram e ainda atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio, de um Grupo de Desenvolvimento Profissional/GDP cujos estudos focaram a Educação Patrimonial e desenvolveram o projeto “Pedreiras e Grutas de Arcos: riquezas que nos identificam” nos anos 2009 e 2010, na própria escola em que trabalham na cidade de Arcos - MG.

Os dados apresentados aqui foram coletados por meio de diferentes métodos como:

- a) entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores, o uso da entrevista é importante, pois ela “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Assim, produzimos um roteiro de entrevistas (em anexo) com perguntas previamente elaboradas, considerando que tanto a entrevistadora quanto as entrevistadas teriam uma participação ativa nos momentos de coleta

de dados, já que as entrevistas semiestruturadas permitem certa flexibilidade, possibilitando que as falas dos sujeitos possam trazer contribuições para uma melhor compreensão dos questionamentos e, conseqüentemente, um maior enriquecimento das informações desejadas.

- b) Análise de registros documentais que evidenciem as ações desenvolvidas no Grupo de Desenvolvimento Profissional/GDP de professores em Educação Patrimonial. Documentos como atas de reuniões, relatórios de ações realizadas, revistas editadas, produções de professores e alunos¹¹, que evidenciem as ações realizadas no projeto, além de outros como o Projeto Político Pedagógico da escola. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Após a coleta de dados, iniciamos o processo de análise, classificação e interpretação das informações coletadas.

Iniciamos o processo de análise, estabelecendo as relações existentes entre os dados, de acordo com o entendimento de Pádua (2010), que é o levantamento dos pontos de divergência, convergência, tendências, regularidades, princípios de causalidade e possibilidades de generalização. Esta

¹¹ A pretensão era fazer a análise de textos no *site* oficial do Programa de Desenvolvimento Profissional – PDP, mas, no mesmo, só está apresentada uma página descrevendo sucintamente o Programa e os outros ambientes virtuais, que existiam na época da execução do projeto, não estavam mais disponíveis na fase desta pesquisa.

organização nos permitiu uma visualização do conjunto da pesquisa, dos problemas relacionados aos dados coletados, nos possibilitando uma correção ou superação das deficiências observadas, além de nos ter auxiliado na análise dos dados coletados sabendo que a análise e interpretação dos dados são processos relacionados entre si, mas que guardam suas especificidades em função do projeto de pesquisa, bem como na construção de um conjunto inicial de

categorias relevantes, subsidiadas por um quadro teórico consistente, que com certeza irá ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria (PÁDUA, 2010, p. 86).

Para a análise de conteúdo, usamos Bardin (2011, p. 47) como referência sabendo que a autora designa o termo análise de conteúdo como

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

A escolha de Bardin (2011) como referencial foi pelo fato de que com o uso da análise de conteúdo como técnica metodológica pretendemos compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração, buscando entender o sentido da comunicação, e, ao mesmo tempo, desviando o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, sendo a primeira a pré-análise, a segunda a exploração do material e tratamento dos resultados e a terceira a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise: quanto aos procedimentos de análise das respostas obtidas com as entrevistas, realizamos uma primeira leitura dos textos produzidos pelos informantes, chamada de leitura flutuante. No processo de análise documental, num estágio inicial, começamos a grifar nos documentos pesquisados, como o Projeto Político Pedagógico da escola, atas de reuniões, revista publicada, algumas palavras e frases que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou simplesmente expressavam uma ideia que parecia ter relevância no bojo do assunto em discussão.

Na fase da exploração do material e tratamento dos resultados, ao ler e analisar as entrevistas, procuramos transformar nossas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas. Das hipóteses formuladas é que conseguimos extrair critérios de classificação dos resultados obtidos em categorias de significação.

No decorrer do processo de releitura dos documentos, alguns elementos foram destacados, representando uma classe conceitual. A seleção dos termos-chave (indexação) foi definida em razão da frequência de determinado segmento, em geral constituído por um conjunto de algumas palavras representando uma ideia, sempre associados aos contextos em que tais segmentos se apresentavam. De acordo com Bardin (2011, p. 46):

A análise documental é considerada como o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência; quer dizer, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos). A análise comparativa foi

realizada por meio da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

5.1 A Coleta de dados

Para um processo de pesquisa ser de qualidade a etapa de coleta de dados é uma das mais importantes, portanto, ela precisa ser adequadamente planejada.

5.1.1 A entrevista

Um instrumento de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas, que aconteceram na própria escola, em dias e horários previamente agendados, na forma de encontros entre a pesquisadora e as professoras participantes do Grupo estudado, nos quais havia o espaço para que fossem compartilhadas experiências, lembranças e declarações. Foram entrevistadas sete das 13 participantes do Grupo investigado. Sendo que das 13 participantes do grupo no início do projeto desenvolvido pelo grupo, duas professoras não quiseram participar da entrevista, uma não trabalhava mais na escola pesquisada e três aposentaram.

As entrevistas foram individuais, semiestruturadas porque suas perguntas foram formuladas previamente e eram as mesmas para todas as entrevistadas, porém houve abertura para que as entrevistadas fizessem comentários fora das perguntas estruturadas.

Para preservar a identidade das entrevistadas, foi adotada uma nomenclatura para se referir a elas durante as análises das entrevistas, e serão referenciadas pela abreviatura da palavra Professora - Prof.^a - acompanhada de números de 1 a 7, conforme a ordem em que aconteceram as entrevistas.

5.1.1.1 Os dados levantados: perfil das professoras

Todas as participantes entrevistadas são do sexo feminino. Outros dados que caracterizam este grupo de professoras são apresentados no Quadro 7:

Professora	Tempo serviço	Ano que graduou	Curso em que graduou	Instituição em que graduou
Prof. ^a 1	13	2001	Química	FAFI-FUOM ¹²
Prof. ^a 2	27	1985	História	FAFI-FUOM
Prof. ^a 3	30	1981	Ed.Física	UFMG ¹³
Prof. ^a 4	25	1988	História	FAFI-FUOM
Prof. ^a 5	12	2003	Letras	FAFI-FUOM
Prof. ^a 6	21	2000	Geografia	FAFI-FUOM
Prof. ^a 7	15	1992	Letras	FAFI-FUOM

Quadro 7 Apresentação do perfil das entrevistadas

Quanto ao tempo de magistério, percebe-se que a maioria tem experiência no magistério, pois três têm mais de 25 anos de experiência profissional na área e quatro têm de 12 a 25 anos de magistério. Foi-nos relatado que a maior parte das experiências destas professoras é na escola investigada. Estes números são expressivos em tempo de experiência de vida e magistério, levando-nos a crer que a temática da Educação Patrimonial já tivesse feito parte das experiências pedagógicas destas professoras. Para explicitar essa expectativa, cito Tardif (2014, p. 282) quando afirma que:

¹² FAFI – FUOM – Centro Universitário de Formiga – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga/MG

¹³ Universidade Federal de Minas Gerais

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados em programas, guias e manuais escolares, ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor.

Os dados referentes à época em que os professores tiveram sua formação inicial, sendo considerada a graduação como inicial nesta pesquisa, mostraram-nos que a maior parte das entrevistadas, ou seja, quatro delas se formou entre as décadas de 80 e 90 e a outra parte, três, terminou sua graduação no início dos anos 2000. Isso demonstra que nenhuma entrevistada é recém-formada. A grande maioria, fez sua graduação em um Centro Universitário que fica na cidade de Formiga, a 30 km de Arcos e somente uma das entrevistadas não estudou nesta instituição. Constatamos pelas entrevistas que todas já têm especialização *Lato sensu* na área e uma delas concluiu o Mestrado recentemente. Estes dados são importantes para a pesquisa, pois demonstram que as participantes têm conhecimentos especializados e formalizados advindos de uma formação de nível superior cabendo ressaltar que “no mundo do trabalho o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2014, p. 247).

Verificamos que quanto às áreas de formação o grupo é bem heterogêneo, sendo composto por duas licenciadas em História, duas licenciadas em Letras, uma licenciada em Educação Física, uma em Geografia e uma em Química. Esta formação induziu-nos a pensar que as diferentes formações tornou o grupo mais diversificado em saberes, pois cada um pode contribuir de forma diferente com o projeto, o que pode ter tornado as experiências mais enriquecedoras devido às interações. Como afirma Tardif (2014, p. 118) ao dizer

que o ensino “trata-se concretamente de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações que a constituem”.

Todas as entrevistadas relataram que na sua formação inicial, considerando aqui como sendo a recebida no curso de licenciatura, não tiveram nenhuma informação ou orientação que direcionasse o conhecimento sobre Educação Patrimonial. Sabendo que a maioria das entrevistadas formou-se entre 1981 e 1992, o dado desta falta de formação para a educação patrimonial nos cursos de licenciatura, vai de acordo com a pesquisa de Pelegrini (2009) quando esta afirma que a inserção das temáticas ambientais e patrimoniais nos currículos das escolas brasileiras "aconteceu devido a vários debates e reflexões feitas por pesquisadores do assunto em fóruns e seminários, apontando a necessidade de inserção de novas habilidades na formação dos professores” (PELEGRINI, 2009, p. 44), resultando na sistematização por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e pela edição dos Parâmetros Curriculares Brasileiros em 1998 (BRASIL, 1996, 1998). Somente a Professora 2, que tem a formação em História relatou que, apesar de não ter recebido capacitação na sua formação inicial, ela considera que “o conceito de Educação Patrimonial está intrínseco ao curso de História, portanto favoreceu o trabalho" (P2).

5.1.2 Análise de Registros documentais

A opção por essa técnica justifica-se uma vez que este trabalho tem como objetivo conhecer o que dizem os documentos da escola sobre questões como formação continuada, educação patrimonial e especificamente o que dizem os registros sobre as atividades desenvolvidas no projeto investigado. De acordo com Moraes (1999, p. 67)

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Para proceder à análise documental de diversificadas fontes, foram consideradas as três etapas assinaladas por Bardin (2011) que são as seguintes: pré-análise, exploração do material e interpretação.

A etapa da pré-análise é aquela quando acontece o levantamento e a seleção dos documentos que serão analisados, havendo a necessidade de recorrer aos arquivos da escola para a seleção de documentos.

Na conclusão desta etapa, foram selecionados alguns documentos encontrados na escola, tendo em vista os objetivos que queríamos alcançar. Foram selecionados os seguintes documentos:

- O Projeto Político Pedagógico da escola de 2012 (depois da execução do projeto investigado). Gostaríamos de ter tido contato com o Projeto Político Pedagógico atual, mas esse não pode ser apresentado, pois estava em fase de reformulação, segundo a diretora da escola. O motivo da escolha deste documento é pelo fato do mesmo representar, a nosso ver, a visão sobre que tipo de aluno a escola quer formar, as metas e objetivos da escola construídos de forma coletiva. Consideramos este documento muito importante e usamos as palavras de Vasconcellos (2006, p. 169) para expressar como esse documento abrange o planejamento político e pedagógico da escola, sendo ele

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de

ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Importante esclarecer que embora o Projeto Político Pedagógico seja considerado um documento que direciona a visão sobre que tipo de aluno a escola quer formar, as metas e objetivos da escola, nem sempre ele é construído de forma coletiva. O grupo de professoras entrevistadas são funcionárias da escola e no ano da elaboração do PPP - 2012 - estavam atuando na escola e relataram que participaram da construção do documento, porém o mesmo não retrata as concepções somente delas mas de toda a escola, o que foi considerado na interpretação do mesmo.

- O livro de Atas das reuniões do Grupo de Desenvolvimento Profissional que aconteceram durante todo o Programa de Formação Continuada e durante o planejamento e execução do projeto investigado. Esse documento foi escolhido porque foi por meio dele que pudemos realmente compreender como aconteceu todo o processo de planejamentos, ações, avaliações que o grupo se propôs a discutir e executar, ressaltando que as professoras entrevistadas participavam dessas reuniões, portanto são suas falas e ações que estão registradas nestas atas. De acordo com Warschauer (1993, p. 65):

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento.

Foi justamente pela possibilidade de entender o cotidiano educativo e o trabalho desenvolvido pelo grupo é que procuramos analisar esse documento. Embora as atas, em sua maioria, não apresentem claramente as falas das professoras participantes e entrevistadas, aparecem os registros de que elas participavam das reuniões, sendo uma delas a relatora da maioria das atas, o que levamos em consideração ao interpretar os textos.

A revista que foi publicada como um produto do projeto desenvolvido. Pela leitura das produções apresentadas na revista tivemos mais informações sobre as atividades desenvolvidas no projeto, como foi feita a retratação das mesmas para a comunidade, como foi a participação dos professores. Segundo Bardin (2011), o objetivo desse tipo de análise de textos consiste na manipulação de mensagens, para que se possa enxergar mais além do que, aparentemente, está dito no texto.

Gostaríamos de ter tido acesso aos planos de ensino dos professores participantes do grupo investigado, mas não conseguimos, pois segundo a supervisora da escola, os planos dos anos anteriores não estavam mais na escola e os atuais ainda não haviam sido entregues pelas professoras.

Não conseguimos também verificar os planos de aulas, pois, segundo relato da supervisora, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não fazem planos de aulas completos, fazem somente roteiros das atividades que serão desenvolvidas na aula.

Depois desta etapa de pré-análise, iniciamos a etapa seguinte que foi a exploração do material como o momento de conhecer a estrutura, a organização e as propostas dos documentos. Consiste na exploração do material com a definição de categorias (indexação) e a identificação das unidades de registro. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências.

A interpretação diz respeito ao conteúdo conceitual (nosso foco de análise) na busca de conhecer o tratamento dado aos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Para a discriminação de cada unidade de registro dos documentos, de onde foram retirados os fragmentos dos textos analisados, usamos as seguintes siglas: PPP – Projeto Político Pedagógico, LA – Livro de Atas e RP – Revista do projeto.

5.2 A análise dos dados: as categorias

Depois da organização dos dados coletados nas entrevistas e nos registros documentais, foi feita uma análise e a partir desta, juntamente com as sinalizações oriundas dos trabalhos constituintes da revisão de literatura, surgiram as seguintes categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 8:

Categorias	Subcategorias
A política pública: o processo de Formação Continuada e o projeto.	- Importância da formação continuada - Apoio recebido da SEE no processo de formação continuada.
A Educação Patrimonial: pressupostos e aplicação pedagógica.	- Concepções sobre Educação Patrimonial - Socialização de saberes, construção coletiva de novos saberes e enriquecimento das aulas.

Quadro 8 Apresentação das categorias e subcategorias

(...continua...)

“Quadro 8, conclusão”

Categorias	Subcategorias
A execução das propostas do projeto.	- Motivação para a escolha do objeto de estudo; - Problemas detectados; - Metodologia; - Ações que mais trouxeram resultado de aprendizagem e participação.
Importância e presença da Educação Patrimonial nas práticas pedagógicas atuais.	- Tipos de atividades preparadas atualmente; - Saberes construídos por meio da Educação Patrimonial.

Cabe ressaltar que os procedimentos de análise pautaram-se num enquadramento temático, vertical e não frequencial.

5.2.1 A política pública: o processo de Formação Continuada e o planejamento do projeto

A categoria tem como objetivo descrever como os participantes perceberam a importância do Programa de Desenvolvimento Profissional dentro de uma proposta de política pública de formação continuada. Essa categoria pode auxiliar no entendimento de que “a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida” (PEREIRA, 2007, p. 50).

Muitas têm sido as discussões sobre a importância da formação continuada do professor, destacando a necessidade de atender às exigências da sociedade, refletindo sobre a oferta de um ensino de qualidade para todos e sobre a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para o exercício da cidadania. De acordo com Tardif (2014, p. 292) “a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a

formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos".

Sobre a **Importância da formação continuada** aparece certo conflito entre o desejo de aprender mais e a obrigação de atender a uma imposição por parte da Secretaria de Estado de Educação para que a escola participasse do Programa de Desenvolvimento Profissional, apesar de estar previsto no Projeto Político Pedagógico da escola a participação da mesma nesse tipo de programa. Alguns depoimentos, como da Professora 2 que disse que o programa *"enriquece"* e que *"o governo do Estado de Minas Gerais apresentou os projetos e a equipe escolar abraçou o GDP em Educação Patrimonial"*. As falas das Professoras 3 e 5 quando dizem que a formação continuada é uma oportunidade de *"ampliar conhecimentos e atender às exigências do estado"* e da Professora 7 quando afirma que achou *"a temática interessante e precisávamos participar de um Programa de Formação Continuada na escola, oferecida pelo governo do estado"*, demonstram que existe um duelo entre o desejo, a necessidade e a obrigação.

Aparece no PPP a ideia de que a formação continuada do professor deve se basear nas discussões dos problemas da realidade e que será desenvolvida dentro de um programa específico. Assim está registrado:

A formação contínua, vinculada à discussão sobre os problemas emergentes no interior das escolas e da sociedade em geral, será desenvolvida através de: Programa de Desenvolvimento Profissional (...).

A contradição também está presente nos registros das reuniões no Livro de Atas quando este descreve a visão da relatora que ao mesmo tempo refere-se a política de aprimoramento profissional e aos objetivos do PDP de uma maneira imposta e não compartilhada. O registro consta que

Repassou às presentes informações referentes à política de aprimoramento dos profissionais da educação. Em seguida, explicou o que é o PDP, sendo que seu objetivo, a saber, é apoiar, acompanhar e enriquecer a formação de professores.

As contradições aparecem pelo fato de que muitas vezes o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares, persegue objetivos heterogêneos e ambíguos, o trabalho se rege pelo tempo, ritmos e rotinas escolares (TARDIF; LESSARD, 2011). Os mesmos autores afirmam que a escola “não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55).

A importância da construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico da escola aparece justamente na condição de que "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI, 1983, p. 93). Pedagógica, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade, de forma que todos assumam com responsabilidade e criticidade seus compromissos.

Quanto ao **apoio recebido da SEE no processo de formação continuada**, as Professoras 1, 2 e 5, citaram as várias formas de apoio que o grupo recebeu que se estenderam do financeiro ao trabalho em equipe. Percebe-se que elas consideraram como apoio não só os recursos financeiros, mas a possibilidade do trabalho em equipe, os materiais disponibilizados e a consideração dos demais funcionários da escola:

O investimento governamental e o comprometimento da equipe de trabalho (Prof.^a 1);
materiais muito ricos para leitura, encontros para estudo e discussão, bem como recursos materiais para desenvolver o estudo (Prof.^a 2);
apoio da direção da escola, da coordenadora, dos colegas e do governo que fez um investimento financeiro muito grande no desenvolvimento desses projetos (Prof.^a 5).

Esses depoimentos são importantes ao se destacar que o trabalho em parceria, bem como a valorização dessa dinâmica, contribui para o crescimento pessoal de cada professor e da comunidade como um todo, sabendo que a melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre as escolas e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino (VEIGA, 1998).

5.2.2 A Educação Patrimonial: pressupostos e aplicação pedagógica

A categoria surgiu da visão sobre quais foram os objetivos e concepções que nortearam o trabalho realizado envolvendo a Educação Patrimonial dentro do projeto executado. Segundo Pereira (2007, p. 47):

O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos se relacionam. Estes elementos constituem apenas uma das características do trabalho docente e, sem desconhecer as outras dimensões, já revelam e demonstram a sua complexidade.

Ressaltando as palavras de Pereira (2007), importante se faz saber quais saberes constituíram os pressupostos sobre Educação Patrimonial desenvolvido neste grupo de professores e na escola.

A abordagem **concepções sobre Educação Patrimonial** surgiu da vontade de se entender como aconteceu a construção de saberes sobre Educação Patrimonial. Percebe-se nos relatos das Professoras 2 e 3 que seus saberes estão vinculados à ideia de preservação e proteção dos patrimônios como produtos elaborados pela sociedade, para a qual determinado monumento tem significações relevantes, por ser parte de sua construção histórica, mas na verdade a concepção de educação patrimonial alcança dimensões mais amplas. As professoras afirmam que:

Educação Patrimonial é uma educação constante. É ensinar que devemos cuidar do ambiente, da escola, dos prédios públicos, dos materiais escolares, etc. é educação patrimonial (Prof.^a 2).

A Educação Patrimonial promove o conhecimento e a valorização de nosso patrimônio histórico e artístico cultural, ajudando na sua proteção e preservação. (Prof.^a 3).

A concepção presente nas falas das Professoras 5 e 6, citadas abaixo, é de que conhecimento é algo transmitido e não construído, o que vai contra uma concepção emancipatória de educação na qual o conhecimento não é caracterizado pela transmissão ou recebimento de informações, ou seja, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Segundo as professoras 5 e 6, são objetivos da Educação patrimonial:

Promover a transmissão para gerações futuras sobre a necessidade de preservar um bem cultural (Prof.^a 5).

Transmitir a ideia da importância do patrimônio cultural em nossa vida (Prof.^a 6).

Nos documentos, os fragmentos de textos retirados do Projeto Político Pedagógico demonstram que existe uma proposta de educação, na perspectiva da Educação Patrimonial, que vai além da transmissão de informações, mas uma educação que leve a

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, vem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Mas no mesmo PPP aparece a responsabilidade deste trabalho que envolve a Educação Patrimonial atribuída a determinadas disciplinas:

História, Geografia, Filosofia e Sociologia que devem ter por metas: providenciar a formação de um cidadão crítico construtivo, dotado de uma consciência social, para que possa perceber a sociedade em que vive como uma construção humana, dotada de historicidade.

Em contradição a essa visão, aparece em um depoimento na Revista Sampa (2010, p. 30) a ideia de que

cabe a todos contribuir com sua competência para o que aparentemente e equivocadamente tem sido trabalhado como tipo de educação diversificada (Patrimonial, ambiental, sexual, etc.) e, que nada mais são do que educação escolar, portanto responsabilidade e participação de todos.

As contradições entre a concepção de que a educação é responsabilidade de todos independente de disciplina e de que a escola é fragmentada, cada um com suas responsabilidades que lhes são próprias, estão presentes tanto nos registros como nas falas que serão apresentadas no texto adiante.

Os trechos retirados dos documentos trazem uma ideia mais ampla sobre educação patrimonial que vai além da preservação e valorização, o que pode traduzir uma falta de afinidade entre o que pensam verdadeiramente os professores e o que está proposto nos PPP das escolas. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são influenciados por questões culturais e pessoais, durante sua experiência de vida pessoal e, de acordo com Gauthier et al. (2006, p. 41), os saberes dos professores podem ser constituídos de “Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica”.

As concepções apresentadas no PPP e na Revista, apresentadas acima, estão em consonância com os objetivos da educação patrimonial, pois segundo Pelegrini (2009, p. 47), as atividades nesta área ajudam os alunos a “aprender a respeitar a si próprios e ao meio onde vivem a partir do contato com indivíduos que os circundam e com as paisagens da cidade e logradouros onde habitam”.

Também se encontram no PPP, registros que elucidam a proposta de um trabalho que leve o aluno a

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

A percepção de que a educação patrimonial deve ser desenvolvida dentro de um trabalho interdisciplinar, que não se dissocia da educação ambiental, aparece no PPP quando este traz a afirmação de que “*o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar acontece por meio de problemas, temas ou projetos, fazem parte da organização curricular*” e esta concepção pode ser percebida quando a Professora 1 relata que

a Educação Patrimonial teve um papel importante na minha formação, pois permitiu que eu unisse minha preocupação ambiental com a necessidade de valorização da identidade local. Isso facilita a formação dos alunos, pois partimos da necessidade de preservação ambiental tanto do ponto de vista da preservação da espécie, quanto da necessidade de valorização do patrimônio cultural regional que nos identifica. (...) valorizar a riqueza local, regional em suas variadas manifestações, permitir a criação da referência ou identidade cultural local, entender a relação homem-natureza (Prof.^a1).

Nota-se pelas falas das Professoras 5 e 7, que a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra muitas dificuldades e uma das causas pode ser o fato de que a maioria das professoras se formaram dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento, conforme exposto por elas mesmas ao falarem de sua formação inicial. As professoras afirmam que

Nunca trabalhei, pois minhas prioridades eram textos literários e a gramática (Prof.^a 5).
Trabalhava com alguns conceitos de cultura, mas sem ligação com Educação Patrimonial (Prof.^a 7).

O que chama a atenção é a fala da Professora 3 que afirma nunca ter trabalhado com Educação Patrimonial “*por causa da disciplina que é Educação Física*”, pois aparece aí uma ideia de um ensino fragmentado e compartimentado em disciplinas nas quais cada uma cuida somente dos objetivos que lhes são próprios.

As Professoras 2, 4 e 5 vincularam o trabalho com Educação Patrimonial antes do projeto com o desenvolvimento de sua disciplina específica, o que manifesta a estrutura de um ensino muitas vezes fragmentado e especializado. Elas afirmam que:

... estes conceitos estão inseridos no conteúdo de História (Prof.^a 2).

É uma das habilidades dos conteúdos de História (Prof.^a 4).

São conceitos trabalhados na área de Geografia (Prof.^a 5).

Tardif (2014, p. 59) explica estas concepções afirmando que os saberes docentes são “personalizados e situados, pois são adquiridos e incorporados à carreira docente e são difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais”.

Ao direcionarmos a reflexão sobre como as experiências vivenciadas promoveram a **Socialização de saberes e a construção coletiva de novos saberes**, confirmamos o pensamento de Tardif (2014, p. 109) que afirma que o “saber docente é interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos”. O relato da Professora 1 que diz que o projeto a ajudou a “*construir novos saberes, trabalhar numa perspectiva que tem na pesquisa seu fundamento pedagógico, socializar saberes e construí-los coletivamente*”, nos dá uma noção das concepções desta professora sobre a importância das interações na construção dos saberes docentes.

No Livro de Atas, aparece uma das ações que provocaram a interação entre as participantes do grupo no desenvolvimento das atividades do projeto, assim descrita:

sentadas em duplas, as participantes leram a proposta inicial do projeto, o analisaram e avaliaram todas as partes como o título, o contexto, a justificativa, a descrição dos problemas, os objetivos, a abrangência, as ações propostas. Depois das participantes darem suas opiniões, chegou-se ao consenso de que as únicas reformulações seriam nos dados que aparecem na justificativa.

Percebe-se pelo registro acima que muito do planejamento e avaliação do projeto foi feita de forma coletiva o que trouxe oportunidades de desenvolvimento de um trabalho em equipe.

Quanto **ao enriquecimento das aulas**, aprendido sobre pesquisas, projetos e relatórios, visando o processo de formação continuada em que o grupo investigado estava envolvido, percebe-se que o programa de formação continuada favoreceu a construção de conhecimentos que ultrapassaram a questão patrimonial, quando a Professora 7 diz que

foram muito boas e interessantes as experiências vivenciadas no GDP e no desenvolvimento dos projetos, aprendemos muito sobre como elaborar projetos, como pesquisar, produzir relatórios e ainda receber uma Educação Patrimonial. Passos como planejamento, visitas, entrevistas e avaliações foram primordiais no desenvolvimento do projeto e me trouxeram grandes aprendizados (Prof.^a 7).

Nóvoa (1992, apud PEREIRA, 2007, p. 26) diz que “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos”.

O depoimento da Professora 4 ressalta que o projeto desenvolvido “*ampliou os conhecimentos para o trabalho com História, enriqueceu as aulas e desenvolveu trabalhos de pesquisas teóricas e de campo*”. Aparece aí a concepção de conhecimento aplicado à determinada disciplina de forma isolada, a falta de noção sobre um trabalho mais abrangente, significativo e interdisciplinar.

5.2.3 A execução das propostas do projeto

A categoria trata das motivações, dos problemas detectados, das etapas de execução e das ações que se destacaram na visão das participantes.

No Projeto Político Pedagógico da escola, encontramos a proposta de incentivo a projetos inovadores e planejados:

a partir de problemas vividos pelo aluno em sua realidade, o professor transformá-los-á em questão de pesquisa, de análise, debate, argumentação, conceituação, interpretação, onde o aluno terá uma relação produtiva com o conhecimento e não simplesmente reprodutiva.

A escolha da temática foi apontada como importante **motivação** no processo de formação continuada, o que pode ser percebido nos relatos das Professoras 1 e 2:

O principal motivo que me levou a participar de um Grupo de Desenvolvimento Profissional em Educação Patrimonial foi o contexto. Moro em uma cidade onde a atuação de empresas de mineração é acentuada. A existência de grutas, regiões cársticas, pinturas rupestres, dentre outras riquezas, provoca em mim uma inquietude com relação à atividade mineradora. Em Arcos, há empresas de exploração de calcário de grande, médio e pequeno porte, e, embora exista uma legislação ambiental, fico temerosa em relação à degradação provocada pela extração. Estudos do IBAMA apontam a mineração em grutas, com prejuízo para água subterrânea. Dessa forma, me interessei em conhecer mais a respeito de Educação Patrimonial para disseminar informações sobre a riqueza regional e a necessidade de fiscalização pela sociedade (Prof.^a 1).

Arcos tem projeção internacional por ser a “capital do calcário” e muitas empresas atuam no mercado arcoense comercializando calcário. Possui pedreiras e grutas fabulosas que achamos que não poderiam ser vistas apenas sobre a ótica econômica. A riqueza paisagística identifica a cidade de Arcos. Então criamos o projeto para despertar o valor deste patrimônio natural (Prof.^a 2).

E ainda na fala da Professora 7, quando diz que a motivação para o projeto veio da “visão de que a cidade de Arcos tem uma paisagem diferente de muitas outras da região, o que a torna um Patrimônio e dá uma identidade à cidade”. Aparece nos relatos das Professoras 1, 2 e 7, que a motivação surgiu das angústias sobre a possibilidade de um trabalho a respeito de Paisagem Cultural

em um contexto onde esta mesma paisagem é explorada para atender ao mercado de consumo.

Dentre os **Problemas detectados**, a incipiência da temática foi um dos mais detectados. Esta realidade já foi afirmada por Oliveira (2011, p. 4) quando diz que "o campo da educação patrimonial tem uma produção acadêmica ainda incipiente. Existem muitas publicações utilizadas em ações de educação patrimonial, mas nem tantas sobre o assunto". A falta de conhecimento sobre Educação Patrimonial e educação ambiental crítica aparecem nos depoimentos abaixo das Professoras 1, 2 e 7, afirmando que esta carência trouxe dificuldades para que as mesmas pudessem elucidar com clareza os conceitos a serem trabalhados e assim enfrentar melhor os conflitos que foram surgindo no decorrer do projeto:

A princípio não sabíamos distinguir patrimônio natural e patrimônio cultural. A maior dificuldade era em relação aos aspectos teóricos do assunto. (...) Trabalhava o conceito de paisagem natural modificada, sem, contudo, situá-la como paisagem cultural, numa abordagem focada para o meio ambiente, pois a disciplina de Química trás esse enfoque. Contudo, não eram trabalhados os conceitos de cultura e identidade na prática cotidiana (Prof.^a 1).

(...) vivemos num país que nunca se preocupou com educação patrimonial. Há, portanto, um desconhecimento, certo descrédito para as questões voltadas para a educação patrimonial (Prof.^a 2).

Foi um tema intrigante, diferente, que aborda a questão da paisagem como patrimônio cultural. Enfrentamos muitas dificuldades, pois o tema sempre entra em conflito com as questões econômicas e ambientais. Tivemos que estudar bastante e nos reunimos muitas vezes para planejarmos, replanejarmos, avaliarmos e traçarmos metas e objetivos (Prof.^a 7).

A falta de condições adequadas de trabalho e a disponibilidade de tempo que favoreça a uma melhor organização, planejamento e organização de projetos, também foram citadas como problemas enfrentados. Na realidade, o

tempo é um fator relevante, mas nota-se um descontentamento que parte das professoras pelas condições de aplicação das atividades, como falta de transporte para levar os alunos para trabalho em campo, atraso no envio das verbas por parte da Secretaria Estadual de Educação e quando elas dizem que faltou “*tempo disponível para as visitas, apenas alguns professores podiam ir e até mesmo para reuniões*” (Prof.3), e ainda “*transporte e verbas faltaram para o bom desenvolvimento das atividades*” (Prof.ªs 4 e 5).

Percebe-se que os problemas detectados são relevantes, os professores precisam de formação, tempo e espaço que favoreçam para que os mesmos sejam sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais. Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 243):

Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

Evidencia-se pelos relatos que os problemas foram muitos e que justamente faltou tempo e espaço, para tratar a dificuldade inicial, que pode ter comprometido todo o trabalho que foi lidar com a incipiência do tema, tornar os estudos, os debates mais aprofundados, mais críticos, mais reflexivos, mais provocadores de mudanças nas formas de pensar e agir envolvendo a educação patrimonial vinculada às questões ambientais.

A **metodologia da Educação Patrimonial** segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), que foi exclusivamente conceituada e detalhada neste trabalho, é desenvolvida a partir da escolha do objeto/fenômeno/tema de estudo, seguindo as etapas da observação, registro, exploração e apropriação com vista a sensibilizar o educando para a importância da preservação dos elementos culturais. Pelo relato das Professoras 1, 2, 3 e 5, percebe-se que as etapas que

elas seguiram, apesar de serem ditas com outras palavras, estão de acordo com a indicação da metodologia:

Considero que a primeira etapa deve ser o estudo dos fundamentos teóricos que perpassam a educação patrimonial. Sob essa base teórica, a segunda etapa deve ser a discussão desses fundamentos em articulação a outros, como as relações homem-natureza, homem-sociedade, homem-comunicação e cultura. Unindo esses fundamentos teóricos, a terceira etapa deve partir da pesquisa como fundamento pedagógico, que permite a construção de saberes. Levar o aluno a pesquisar na prática as relações homem-natureza e homem-sociedade e seu legado, levará o mesmo a valorizar o local em que vive e a construir sua identidade (Prof.^a 1).

Trabalhar o conceito de cultura; identificar um bem cultural; pesquisar sobre os bens culturais da comunidade; fazer levantamento; visitar o bem cultural e fazer registros sobre sua história; apresentá-lo à comunidade e promover a sua preservação (Prof.^a 2).

Escolha do tema; estudo sobre conceitos de bens culturais materiais ou imateriais; estudo sobre o objeto escolhido; pesquisa de campo (visitas orientadas); aplicação de atividades relacionadas com o projeto; exposição dos trabalhos para a comunidade e avaliação do projeto (Prof. 3).

A observação, a escolha do objeto, a pesquisa, o desenvolvimento de atividades de interação com o objeto, o compartilhamento com a comunidade, a avaliação (Prof.^a 5).

No livro de Atas, aparece o registro de que a metodologia de Educação Patrimonial sugerida pelas autoras acima foi discutida pelos participantes, pois *“foi feita a leitura sobre a metodologia da Educação Patrimonial, discutido sobre o que faria parte da observação, registro, exploração e apropriação e assim propostas algumas ações”*. Pelos dizeres das Professoras 1, 2, 3 e 5, descritos acima, nota-se que as mesmas organizaram seus conhecimentos sobre a metodologia de Educação Patrimonial conforme suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque quando Tardif (2014, p. 39) afirma que

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Foi pedido às professoras que relatassem quais **ações que mais trouxeram resultado de aprendizagem e participação** dos alunos. Segundo Pelegrini (2009, p. 45), o êxito das atividades que envolvem as questões do patrimônio depende da

sensibilidade do educador e do entusiasmo suscitado entre os alunos. A sintonia deles com as atividades desenvolvidas na fase de identificação dos bens naturais e culturais dará o tom às atividades.

Para a definição do objeto de estudo/fenômeno do projeto houve estudos e debates entre as participantes do grupo conforme parece registrado no Livro de Atas:

Reuniram-se os participantes do GDP para resolver as questões do Módulo 3, referentes ao texto: “Metodologia de projetos: o patrimônio cultural no currículo do Ensino Médio”. Depois de discutido o texto, já previamente lido pelos professores, procedeu-se a discussão em cima das questões propostas. Foi distribuída a cartilha de Educação Patrimonial para ser trabalhada com os alunos e foi entregue também a apostila Patrimônio e memória para ser leitura e apreciação na próxima reunião.

Esse registro afirma a fala das professoras de que houve muitos estudos e debates, juntamente com os alunos, para a definição do objeto de estudo do

projeto que seria planejado, elucidando a interpretação de que houve reflexão e diálogo na tomada de decisões pelo grupo.

Na tentativa de adequar as ações dos docentes de acordo com a Metodologia de Educação Patrimonial proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), conforme exposto pelas Professoras 2, 3 e 4, pode-se chegar à definição de que a fase de observação foi feita na forma de “*passeios, entrevistas a moradores, visitas*” (Prof.^a2); a fase de registro contou com “*concurso de desenhos, fotografias e de produções de textos, além da publicação de folders e revista*” (Prof.^a 3); a fase da exploração “*apresentação de trabalhos, discussões em salas de aulas*” (Prof. 4) e a apropriação seria o que resultou de aprendizagem mesmo após o término das atividades e que foi a “*mostra de trabalhos à comunidade onde os alunos puderam contar, explicar e discutir com a comunidade sobre os aprendizados ocorridos*” (Prof. 2). Foi interessante ouvir o relato de ações promovidas pela Professora 1, que aconteceram, dois anos depois do encerramento do projeto que ilustra como os conhecimentos se consolidaram e nortearam ações no futuro:

As experiências que vivenciei no Grupo de Desenvolvimento Profissional foram riquíssimas e continuam sendo até hoje. Os estudos propiciaram conhecimentos, socialização de saberes e novos olhares para a questão patrimonial. A temática explorada no GDP em questão levou-me, esse ano, a propor a duas alunas do terceiro ano do Ensino Médio, um projeto intitulado: Divulgando nossa região por meio de suas riquezas minerais. Tendo em vista a necessidade de catalogar as ocorrências e micro ocorrências minerais da região e de levar a sociedade a conhecer tais ocorrências para valorizar e fiscalizar, elaboramos o projeto e nos inscrevemos na II Feira Brasileira de Ciência e Tecnologia. O projeto foi aprovado e, em setembro de 2014, pudemos apresentá-lo em Belo Horizonte (Prof.^a1).

Ainda de acordo com as Professoras 3, 4 e 6 e com o registro encontrado na Revista, o projeto teve como resultado em números a leitura de três livros e 12 artigos, estudados e debatidos em grupo, a participação das professoras em 32 reuniões do grupo, a aplicação de 68 entrevistas pelos alunos, o planejamento e realização de quatro palestras, a tiragem de 534 fotos por alunos e professores, a produção de 12 vídeos, a construção de quatro pastas/portifólios, a edição de um livro encadernado, a realização de nove visitas a comunidades e empresas, a produção de 562 textos e desenhos pelos alunos, a confecção de 400 folders e cartões postais, seis faixas e seis banners, o planejamento, organização e execução de duas mostras de trabalhos abertas a toda comunidade escolar e arcoense, a edição de uma revista com 500 cópias e a realização de um seminário para a comunidade escolar.

Nos documentos como o Livro de Atas e a Revista Sampa (2010), encontramos registros que esclarecem como diversas ações aconteceram:

Houve um grande debate e as ideias centrais levantadas pelo grupo foram redigidas em impresso próprio para ser anexado ao blog. A seguir foi respondida a questão 2 do módulo que era para explicitar as transformações da ação do IPHAN relativas ao tratamento das paisagens brasileiras enquanto patrimônio cultural.

As entrevistas foram realizadas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio com moradores antigos de Arcos, empresários, comerciantes, que acompanharam o desenvolvimento de Arcos sobre como percebem as pedreiras. O grupo discutiu sobre quem seriam os possíveis entrevistados. Foi comentado sobre os materiais obtidos para o GDP e requeridos para consumo e material permanente.

Foram pedidas sugestões para o conteúdo e leu os nomes para a revista que foram sugeridos pelos alunos dos nonos anos do EF e primeiros anos do Ensino Médio. Após discutirmos, ficou decidido que o nome da revista seria

“Sempre Aprendendo – nossa terra, nossa vida”. A seguir, foi discutida a realização do Seminário pra toda a comunidade escolar, a ser realizado pelos alunos com as temáticas trabalhadas dentro do projeto realizado (Livro de Atas).

Os alunos fizeram um trabalho interessante de identificação das pedras no conjunto paisagística de Arcos. Fotografaram e demonstraram que todos os lugares importantes da cidade têm pedras como marcos.

Foram realizadas entrevistas com a comunidade com o objetivo de conhecer a visão da comunidade arcoense sobre as pedreiras e grutas de Arcos como elementos identificadores da cidade.

Com muito entusiasmo, interação e compromisso, alunos e professores se empenharam na organização de uma Mostra de Trabalhos para toda a comunidade escolar. Foi muito prazerosa e gratificante essa ação, pois, além da ampliação do conhecimento sobre o objeto estudado no projeto, foram desenvolvidas habilidades de trabalho em equipe, liderança, criatividade e iniciativa (REVISTA SAMPA, 2010, p. 10).

Sobre as visitas às pedreiras, encontra-se na Revista Sampa (2010, p. 18) que "para uma maior visualização do relevo composto de pedreiras e entender como é o funcionamento do processo de mineração das pedreiras, os alunos visitaram a Mineradora...". Cabe aqui novamente a reflexão sobre os conflitos vividos ao se tratar de paisagem como bem cultural dentro do projeto realizado tendo em vista a dificuldade que as pessoas ainda têm de estabelecerem uma relação de pertencimento e uma construção de identidade com os espaços. É grande o potencial de contribuição da Educação Patrimonial, juntamente com a Educação Ambiental para a construção de sociedades responsáveis e justas em relação ao seu desenvolvimento econômico, de tal sorte que o desenvolvimento seja sustentável, diante da necessidade de edificar e solidificar essa relação de pertencimento e principalmente compreender os espaços como lugares de todos, evidenciando seu caráter público. De acordo com Barros, Molina e Silva (2007, p. 988),

As investigações apontam para o cuidado que os seres humanos devem ter, de modo que a preservação ecológica, cultural e socioambiental seja assegurada por uma educação crítica, incentivadora, de responsabilidades das comunidades escolares e não escolares para proteger seu ambiente-patrimônio. A Educação Patrimonial Ambiental tem por objetivo ser parte integrante na formação de sujeito ecológico, na formação de uma consciência crítica e emancipatória ambiental, colocando sob a ótica de ser humana a responsabilidade da equidade ambiental oriundas das ações-reflexões acerca do ambiente.

Pensando na educação patrimonial, enquanto processo participativo, pode-se identificá-la como instrumento de revisão dos conceitos sobre o mundo e a vida em sociedade e daí pensar quais práticas a serem desenvolvidas conduzem à verdadeira emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de reagirem às opressões da cultura dominante. Segundo Ambrosini (2012, p. 50):

Essa nova forma de entender a relação do sujeito com a realidade, enquanto sujeito crítico que não se submete à cultura dominante, servirá de fermento para uma nova concepção de educação popular e libertadora, que irá reconhecer no indivíduo oprimido pela organização social heterônoma, o agente transformador dessa mesma sociedade, a partir da compreensão crítica da opressão que está submetido, recriando sua maneira de pensar (ler) o mundo .

Compreendendo que a educação patrimonial tem um papel fundamental no entendimento das problemáticas relacionadas às questões ambientais, a proposta de interação entre escola e empresas extrativistas deve levar em conta que tipo de educação se propõe, se emancipatória ou domesticadora, pois esta definição é que fará a diferença nas conduções dos trabalhos que envolvem a construção de novos valores sociais, a aquisição de conhecimentos, atitudes, competências e habilidades para a conquista e a manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

5.2.4 Importância e presença da Educação Patrimonial nas práticas pedagógicas atuais

A categoria retrata a aplicação do projeto de Educação Patrimonial e o que ainda está presente nas práticas pedagógicas atuais, depois de cinco anos de término do projeto e três anos de fim do PDP na escola. Recorremos a Tardif (2014, p. 234) para corroborar com a ideia de que muitas de suas práticas, no projeto executado e no programa de formação continuada, resultaram em saberes específicos sobre educação patrimonial:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Os relatos das Professoras 3, 5 e 6 demonstram que as experiências vivenciadas no Grupo de Desenvolvimento Profissional ajudaram-nas a construir conhecimentos relativos a questões patrimoniais, a valorizar o trabalho envolvendo histórias e memórias. Disseram que foram importantes “*para que os alunos aprendam a preservar nossa cultura e nosso patrimônio*” (Prof.^a 3) e “*para a conscientização das pessoas*” (Prof.^{as} 5 e 6). Percebe-se nessas últimas falas um distanciamento do processo de aprendizado como se somente os alunos tivessem aprendido com todas as experiências, neste momento as professoras se colocaram distantes. Quanto a isso, Freire (1996, p. 25) afirma que não existe essa ação isolada por parte do docente, pois:

(...) quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Buscando a valorização do cotidiano pedagógico na escola e discutindo a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode-se despertar nos professores a reflexão sobre a forma como foram constituindo seus saberes ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, pudessem construir sua identidade pelas experiências. Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Nesse sentido, importante se faz conhecer quais as **atividades de Educação Patrimonial são preparadas atualmente** tendo a pretensão de diagnosticar se, depois de passados anos que o projeto fora executado, os participantes ainda aplicam atividades de educação patrimonial em suas aulas no cotidiano e de que forma selecionam estas atividades. As respostas apresentadas abaixo foram diversificadas, mostrando que nem todas continuam aplicando e as que aplicam têm diferentes olhares sobre as mesmas:

Aplico de dois modos. Primeiro: intencional: quando abordo questões ambientais. Segundo modo: currículo oculto: quando abordo questões sociais, comportamentais. Estou trabalhando atualmente com a disciplina Empreendedorismo e Gestão. Nessa disciplina, os alunos estudam sobre planejamento organizacional e a educação patrimonial nesse contexto é importante como forma de valorização das manifestações locais e do patrimônio local (Prof.^a 1). Na minha disciplina, os programas e materiais de ensino contemplam a educação patrimonial. Às vezes, temos projetos específicos como o Projeto Educar na Rede municipal em parceria com o IEPHA (Prof.^a 2).

As Professoras 4, 5, 6 e 7 declararam que não usam a Educação Patrimonial como prática em suas atividades cotidianas, somente quando surge alguma oportunidade como *“nas atividades das aulas de História, seleciono notícias nos meios de comunicação sobre os assuntos”* (Prof.^a 4), quando *“aparecem nos textos geográficos”* (Prof.^a 5) ou quando *“estão em textos literários e culturais”* (Prof. 6) ou ainda *“de vez em quando, usando de uma música, uma arte, um texto, um objeto e outras coisas mais. Recorro às apostilas que usamos no GDP e a materiais retirados da internet”*. (Prof.^a 7). O que nos leva a crer que a concepção é de uma Educação Patrimonial mais tradicional, conservadora, ligada somente a alguns aspectos da cultura ou a conceitos de patrimônio de forma restrita.

Nota-se, nos depoimentos das professoras acima, certo distanciamento do trabalho proposto por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) ao tratar da Educação Patrimonial, mas ressaltamos aqui a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores. Recorremos a Tardif (2014) que considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Segundo Tardif (2014, p. 8):

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma. (...) Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

O relato da Professora 3 que diz "*não aplico porque minha disciplina é Educação Física*", traz a reflexão sobre como ela entende a sua participação na formação integral dos seus alunos. Encontramos nas palavras de Gauthier et al. (2006, p. 33), a afirmação de que a experiência do professor é, na maioria das vezes, uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Segundo os autores:

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

Percebe-se que muitos saberes docentes são constituídos pelo saber da tradição pedagógica que é o saber dar aulas de forma tradicional e positivista. Para cada pessoa, existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores. Gauthier et al. (2006) afirmam que esta tradição é muito forte, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores, principalmente no caso da Educação Física em que a tradição aponta para a disciplina como aquela que só trabalha o corpo.

Tentando definir a Educação Física, buscamos Freire (1987) que afirma que ela não é apenas educação do corpo em partes ou pelo movimento: é a educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, uma relação do corpo com os outros corpos e objetos do espaço. Dessa forma a educação física não pode ser vista de forma isolada, distinta, mas como aquela que faz com os alunos possam compreender suas ações no campo social, levando a uma discussão crítica da realidade que os rodeia, provocando uma ressignificação dos

aprendizados, proporcionando a ampliação da sua cultura corporal e social de uma forma significativa.

No caso do desenvolvimento de práticas de Educação Física envolvendo a Educação Patrimonial, deve-se levar em conta que muitos dos patrimônios imateriais do Brasil, reconhecidos pelo IPHAN, envolvem as atividades corporais como é o caso da capoeira, que se tornou símbolo da emancipação do homem negro na sociedade brasileira. Sendo também reconhecidos como patrimônios imateriais brasileiros o frevo e o samba do Rio de Janeiro que se inserem num universo lúdico, rico em movimentos e ritmos singulares, que se tornam expressão do povo brasileiro e que podem ser incorporadas nas atividades da disciplina.

Encontra-se no Projeto Político Pedagógico, que a escola tem de formar aluno que consiga *"posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas"*, e ainda perceber-se *"integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente"*. Percebe-se a dicotomia existente entre o que se propõe no Projeto Político Pedagógico da escola e a prática pedagógica no cotidiano, entre o pensar e o fazer, entre a concepção e a execução, o que pode prejudicar a construção de uma educação que pretende ser crítica e emancipatória.

Ao tratarmos dos **saberes construídos por meio da Educação Patrimonial** podemos notar que os saberes são frutos dos aprendizados acontecidos na formação inicial, continuada, mas muito mais nas experiências vividas em cada dia dentro do cotidiano escolar. Os relatos abaixo demonstram que houve uma ressignificação de muitos conhecimentos sobre a Educação Patrimonial,

A Educação Patrimonial deve ser trabalhada nos dias atuais para despertar nos alunos a consciência da necessidade de fiscalizar e cuidar do patrimônio. Também é relevante na medida em que contribui para a construção da identidade. Além disso, a Educação Patrimonial se assenta sob a formação de valores, imprescindíveis na sociedade atual, consumista e capitalista. Resgatar tais valores e construir novos saberes é muito importante para a formação humana integral, que deve ser o objetivo da educação. Desde os primórdios o homem agiu sobre a natureza modificando-a. Dessa ação, o homem criou novos objetos, novas tecnologias que modificaram sua forma de ver e de ser no mundo. Desse trabalho do homem na natureza, surgiram novos saberes que teorizados se constituíram nos saberes disciplinares. O homem é um ser social. Quando o homem se reúne para pesquisar e entender essa sua ação sobre a natureza, ele está construindo novos saberes e compreendendo melhor a realidade em que se insere e a si mesmo. Portanto, minha concepção sobre Educação Patrimonial é que esta seria uma construção e socialização de saberes que levam à construção de uma referência coletiva e individual: uma identidade, e ao senso de responsabilidade, valorização e preservação (Prof.^a1).

A sociedade atual prioriza muito o ter, o inovar, o desconstruir e reconstruir dentro de novos padrões estéticos. Deve-se conciliar tudo isso com preservação da memória para que não percamos nossa identidade. Entra aí o papel da Educação Patrimonial. Educação difícil de fazer, mas necessária. É condição para valorizarmos o que é nosso e nos identifica como grupo, como membros de uma comunidade, como sociedade (Prof.^a 2).

Precisamos valorizar nossa história e memória para construirmos melhor o nosso futuro. A minha concepção é de que sem memória não somos nada. O que constitui nossa identidade enquanto indivíduo e sociedade são as histórias que compartilhamos através dos objetos, da música, da linguagem, da dança, da paisagem e tudo o que nos rodeia enquanto grupo. Educação Patrimonial, portanto, nos sensibiliza e até conscientiza sobre a importância do ontem para a concretude do hoje e projeção do amanhã (Prof.^a 7).

Em seus dizeres, as Professoras 1, 2 e 7 usam de alguns termos que expressam sua compreensão em relação à cultura, costumes, história, legado, identidade, memória, enfatizando que é a partir da memória que se compreende

a preservação do patrimônio. Porém, os relatos abaixo, das Professoras 3, 5 e 6, demonstram que o saber curricular é muito forte, o que é evidenciado por meio do sentido dado à Educação Patrimonial, às ideias de preservação e valorização apenas.

É preciso estimular nossos alunos a entender o valor do nosso patrimônio, fazendo com que eles vejam a necessidade de preservação (Prof.^a 3).

Conscientizar as pessoas para conservar e valorizar tudo o que nos cerca (Prof.^a 5).

Necessária para conscientizar os alunos sobre a valorização e conservação de um bem material e imaterial (Prof.^a 6).

Aparecem nos relatos das professoras acima e nos documentos como no PPP e na Revista, a palavra "conscientizar" repetidas vezes, mas para que esta se traduza enquanto processo educacional é necessário que toda a escola se proponha a promover ações que tenham como objetivo a reflexão sobre os desafios atuais de sua realidade, investigando suas verdadeiras causas e conduzindo os sujeitos envolvidos à ação para a superação dos mesmos. Toda ação educadora precisa se contrapor a uma educação domesticadora (FREIRE, 1996). Ao nos apoiarmos na obra educativa de Paulo Freire procurando entender o significado de conscientização, entendemos que não podemos confundir a educação com um processo neutro, reformista, apenas para integrar o indivíduo à roda da sociedade. A educação na verdade deve se propor como um método ideologizado, que visa atingir a práxis social, com um intenso conteúdo político, conduzindo o engajamento dos indivíduos numa prática libertadora que resulte na construção de uma sociedade profundamente democrática. Segundo Freire (2001, p. 21), todo profissional da educação deve "ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos".

Para o enfrentamento dos conflitos que aparecem em muitas concepções e práticas, é necessária a oferta de espaços na escola onde aconteça um vaivém de ideias advindas da troca de conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada e na própria prática docente. Tardif e Lessard (2011, p. 286) afirmam essa necessidade quando diz que a escola deve proporcionar constantemente

(...) novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Pode-se constatar pelos depoimentos das professoras que elas gostaram da oportunidade da formação continuada em Educação Patrimonial que tiveram, bem como da participação no projeto, porém se queixam da falta de um trabalho permanente, contínuo, que as ajude a não perder o interesse pela temática e lhes proporcione mais aprendizados sobre Educação Patrimonial, conforme diz a Professora 4:

muito bom, mas estamos perdendo o interesse, devido não ter disponibilidade mais. Muito bom, desde que fosse mais bem explorado, ou seja, contínuo.

Portanto, é mais que certa a necessidade de conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, onde a formação seja vista como um processo permanente. Ambrosini (2012, p. 53) afirma que:

Pensar a educação como formadora do ser humano, tanto no âmbito do conhecimento quanto da ética, implica também no reconhecimento da finitude humana, no seu condicionamento e inacabamento. A partir da constatação de que o ser humano está historicamente em construção, pode-se dizer que ele é um projeto inacabado, e este seu

inacabamento reforça sua não conformação com determinado condicionamento histórico. (...) Esse movimento de construção do ser humano é o que Paulo Freire chama de conscientização, ter consciência da sua inconclusão e a partir daí buscar ser mais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia do desenvolvimento dessa pesquisa originou-se da busca de analisar quais saberes docentes norteiam as práticas dos docentes que participaram de um determinado projeto de Educação Patrimonial.

Mediante esta pesquisa constatamos que a Educação Patrimonial trabalhada de forma crítica, criativa e reflexiva, numa perspectiva transformadora, é imprescindível para desenvolver questões voltadas para o patrimônio cultural no cotidiano escolar. Horta, Grunberg e Monteiro (1999), ao definir a Educação Patrimonial, destaca que para que aconteça o processo de preservação sustentável de um patrimônio cultural é necessário que a comunidade o reconheça e depois se aproprie dele de forma consciente, vendo-o como parte integrante da sua história. Ao promover ações que motivem esse processo, os cidadãos têm sua identidade e cidadania fortalecidas.

A cidade de Arcos é rica por sua cultura, por sua gente trabalhadora, por sua localização privilegiada e por muitas outras coisas que a tornam uma cidade promissora e em constante ritmo de crescimento. Dentre suas riquezas, uma que é inigualável é constituída por suas pedreiras que movimentam grande parte de sua estrutura econômica. Porém, para o bem de toda a comunidade arcoense, é importante que sejam feitas mais pesquisas que evidenciem a necessidade de se ir além da racionalidade econômica, buscando a racionalidade ambiental, pois é “na construção da racionalidade ambiental desconstrutora da racionalidade capitalista que se forma o saber ambiental” (LEFF, 2001, p. 181).

Percebemos, por meio das entrevistas realizadas e dos documentos analisados, que faltou aos docentes justamente esse saber ambiental, mesmo diante da Educação Patrimonial que é um importante instrumento na construção desse saber, já que ela tem no patrimônio cultural sua “fonte primária de

conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

No decorrer desta pesquisa, notamos que, mesmo participando de um Programa de Formação Continuada, desenvolvendo um projeto que objetivava estimular o desenvolvimento da educação patrimonial na escola e tinha como objetivo formar os professores para essa prática, a maioria dos professores ainda apresenta uma base teórico-conceitual bastante precária dos conceitos de: patrimônio cultural, educação patrimonial, identidade, memória, paisagem, lugar e meio ambiente. Nota-se que parte significativa dos docentes conceitua os termos de forma intuitiva, ligando a Educação Patrimonial a termos comuns, como cultura, memória, história, preservação e conservação. Essa compreensão frágil é que pode ter trazido dificuldades para a construção de experiências pedagógicas mais críticas, reflexivas e transformadoras, que discutissem a temática proposta em âmbitos econômico, social e ambiental.

Diante disso, cabe às escolas e aos órgãos responsáveis pela formação dos professores planejar, continuamente, estratégias para a formação dos docentes, para que estes possam, desde o início da formação básica, estimular e desenvolver a educação patrimonial na escola, a fim de suscitar a sensibilidade dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação dos bens culturais, buscando o significado coletivo e plural das experiências humanas e das políticas de preservação de suas memórias, considerando a sociedade como um universo histórico-social de cultura. Percebemos ainda a necessidade de reconhecer que o professor, além de ser sensibilizado dessa relevância, deve estar preparado para enfrentar esta tarefa. É necessário que o professor perceba a educação patrimonial numa perspectiva transformadora, como uma via de abordagem que pode oferecer subsídios para a valorização do patrimônio, resgate da identidade e da cultura, tendo uma base teórico-conceitual bem fundamentada.

Sobre os saberes docentes, na perspectiva da formação continuada, verificamos que são diversos os saberes presentes nos relatos das professoras entrevistadas e nos registros documentais, porém, o saber da experiência revelou-se como instrumento fundamental, enraizado na profissão como eixo central para nortear a prática.

O saber da experiência é resultante das interações na vida familiar, na escola, com colegas de profissão, com alunos, na trajetória escolar como aluno, nos diversos grupos sociais dos quais participa. A partir da perspectiva defendida pelos autores analisados, os professores são produzidos pelo seu trabalho, mas também o produzem. Produzem conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer, dando sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão. Portanto, esta pesquisa aponta para o saber-fazer, o saber da experiência, existente na prática do cotidiano escolar e, representado naquilo que Gauthier et al. (2006) denominam de subjetividade do trabalho docente, que deve ser incorporado à pesquisa universitária e aproveitado para a formação de futuros professores.

Analisar as produções referentes aos saberes docentes, permitiu-nos a constatação de que é preciso garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática. Este tipo de formação torna-se imprescindível para o desenvolvimento de um posicionamento crítico nos docentes, tornando-os capazes de rediscutir valores existentes em sua realidade, que são impostos por uma cultura vigente, além de propor alternativas aos problemas, incentivando a participação popular e o protagonismo social.

Buscando Freire (1996), que afirma que o ato de educar é político, concluímos que uma Educação Patrimonial crítica e transformadora, não deve abster-se de posicionar-se diante dos problemas socioambientais, que possuem sua raiz fincada no modelo econômico capitalista. Mas, para que isso aconteça, é

preciso que a escola ofereça espaços para a construção de conhecimentos críticos que viabilizem a prática reflexiva sobre os saberes teóricos e práticos. Acreditamos, portanto, que a grande contribuição dessa pesquisa foi realmente a possibilidade de investigar uma real experiência escolar na Educação Básica.

No que se refere à inserção da Educação Patrimonial nas disciplinas escolares, esta pesquisa não aprofundou aspectos relativos à forma como essa temática se integra aos conteúdos específicos de cada uma delas, sugerindo a necessidade de estudos que caminhem nessa direção.

Não pretendemos esgotar o assunto, esta pesquisa não é conclusiva e nem propõe generalizações. Sabemos ainda que muito tem que ser pesquisado, pois assuntos que envolvem a formação e a profissionalização docente são dotados de uma dinamicidade constante, mas cabe ressaltar a importância dos saberes das professoras investigadas, assim como de outros/as professores/as como elementos fundamentais para a construção de novos saberes no processo educativo patrimonial transformador.

Sabendo que foram muitos os desafios, conflitos, possibilidades, sonhos e incertezas que nortearam os nossos caminhos feitos de reflexões e análises, esperamos que esta pesquisa tenha suscitado o desejo a outros pesquisadores de lançarem um olhar mais atento à prática educativa no cotidiano escolar, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. A. A. Concepções de espaço geográfico e território. **Sociedade e Território**, Natal, v. 22, n. 1, p. 46-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/revset/index.php/revset/article/view/17>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. 197 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 5, n. 9, p. 40-56, jun. 2012. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/1/Ambrosini_04.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 280 p.

BARROS, J. V.; MOLINA, M. D.; SILVA, M. de F. V. Evoluindo com a construção de um novo conceito - educação patrimonial ambiental - a partir das reflexões da educação patrimonial e ambiental com vistas a ampliação do campo teórico metodológico desse contexto. **Período Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, Tupã, v. 7, n. 6, nov. 2011. Disponível em: <http://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/173/172>. Acesso em: 3 abr. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BORTOLOZZI, A. Patrimônio cultural em território urbanizado e a reconstrução das cidades contemporâneas: caminhos e possibilidades da educação patrimonial. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 5., 2008, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Universidade de Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/157.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 6. ed. São Paulo: Malone, 2008. 528 p.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1541961/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-1996/pdfView>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Decreto 5.040/04** de 07 de abril de 2004. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério do Trabalho e Emprego, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5040.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Decreto 6.844/09** de 07 de maio de 2009. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6844.htm#art9>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>>. Acesso em: 28 dez. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. v. 5, 166 p.

CAZANGA. **Calcário Cazanga 35**. Disponível em: <<http://www.cazanga.com.br/index.asp?c=paginas&modulo=conteudo&url=75>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CHUVA, M. Patrimônio imaterial: práticas culturais na construção de identidades de grupos. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões e contribuições para a educação patrimonial**. Belo Horizonte, 2002. p. 81-90.

E-MEC. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

EVANGELISTA, J. **O avesso da pedra**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 1981. 31 p.

FERREIRA, A. M. **Rochas calcárias**. Disponível em:
<<http://www.panoramio.com/user/1511535/tags/Rochas%20Calc%C3%A1reas>>
. Acesso em: 21 nov. 2014.

FIGUEIREDO, B. G. Patrimônio histórico e cultural: um novo campo de ação para professores. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões e contribuições para a educação patrimonial**. Belo Horizonte, 2002. p. 51-64.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Á. B. (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN, 2012. p. 23-29. (Caderno temático, 2).

FLORÊNCIO, S. R. R. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014. 63 p. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

FONSECA, J. A. **Andanças por Minas Gerais**. Disponível em:
<http://www.viafanzine.jor.br/site_vf/pag/4/fonseca_minas_gerais.htm>. Acesso em: 22 dez. 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 79 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218 p.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 480 p.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. 174 p.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2011. 120 p.

GUIA ARCOS. **Turismo**. Disponível em: <<http://www.guiarcos.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2104.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999. 68 p.

HORTA, M. de L. Fundamentos da educação patrimonial. **Revista Ciências e Letras Educação e Patrimônio Histórico-Cultural**, Porto Alegre, n. 27, p. 13-35, jan./jun. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2012**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200 p.

LIMA, M.; LEMOS, M. de F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marceline_mfatima_viviani_curriculo_dialogy5_4k29.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LONDRES, C. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Á. B. (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN, 2012. p. 14-21. (Cadernos temáticos, 2).

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 21-34.

MAGALHÃES, L. H.; BRANCO, P. M. C. Patrimonial cultural e memória coletiva: práticas em educação patrimonial. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, v. 3, n. 5, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/hotsites/paginas/2010/12/267_63_hotsites_pg.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

MAGALHÃES, L. H.; ZANON, E.; BRANCO, P. M. C. **Educação patrimonial**: da teoria à prática. Londrina: Editora UniFil, 2009. 108 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escolas-Referência**: a reconstrução da excelência na escola pública: manual de orientação. Belo Horizonte, 2004. 60 p.

MORAES, A. P. **Educação patrimonial nas escolas**: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural. Lajes, 2005. Disponível em: <http://www.lages.sc.gov.br/suacidadesuacasa/material/artigo_1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 114 p.

MUFATTO, L.; SILVA, J. C. **História da escola pública da região oeste do Paraná**: uma análise nos documentos do projeto MEC/OEA. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_640_lidianemufatto@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, E. M. **Educação ambiental**: uma possível abordagem. Brasília: IBAMA, 2000. 149 p.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 2010. 120 p.

PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009. 136 p.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p.

PEREIRA, J. S.; ORIÁ, R. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. **Revista Resgate**, Campinas, v. 10, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/260>>. Acesso em: 25 de mar. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 1, p. 15-34.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTAL ARCOS. **Hino de Arcos**. Disponível em: <http://www.portalarcos.com.br/conteudos_file/61/556/arcos>. Acesso em: 22 fev. 2015.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RAFFESTIN, C. Uma concepção de território, territorialidade e paisagem. In: PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P. da; SOUZA, E. B. C. de. (Org.). **Teorias e práticas territoriais**: análises espaço-temporais. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 13-23.

RANGEL, M. M. Educação patrimonial: conceitos sobre educação patrimonial. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões e contribuições para a educação patrimonial**. Belo Horizonte, 2002. p. 15-36.

REVISTA SAMPA. Arcos: Gráfica Gráficos, 2010. v. 1, 32 p.

SAVIANI, D. **Concepção pedagógica**. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 2000. 90 p.

SIEBRA, L. M. G.; BATISTA, V. L.; BOMFIM, Z. A. C. Reconhecendo caminhos para uma educação patrimonial no território cearense. **Série Patrimonial Cultural e Extensão Universitária**, Brasília, v. 1, p. 1-25, fev. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/SerPatExt_n1_m.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2015.

SILVEIRA, L. A.; BONATO, N. M. C. Educação & Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 4., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT8-1069-1031-20080510222854.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 317 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TOLENTINO, Á. B. (Org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: IPHAN, 2012. 104 p. (Cadernos temáticos, 2).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad. 2006. 206 p. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. cap. 1, p. 11-34.

VIEIRA FILHO, N. Q. Patrimônio e turismo. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões e contribuições para a Educação Patrimonial**. Belo Horizonte, 2002. p. 127-144.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 140 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista: Professoras que participaram do Grupo de Desenvolvimento em Educação Patrimonial

Dimensão I: identificação

Sujeito de pesquisa nº: ____ Data: _____ Local:

Horário de início: Horário de término:

Nome do entrevistado:

Idade:

Anos de Magistério:

Dimensão II – Formação Inicial

Curso:

Instituição :

Ano de conclusão :

Você teve na sua formação inicial alguma capacitação na área de patrimônio e/ou educação patrimonial?

Que influência teve a sua formação inicial para o seu trabalho com Educação Patrimonial?

Dimensão III – Formação Continuada

Por que você se interessou em participar de um Grupo de Desenvolvimento Profissional em Educação Patrimonial?

Que apoio você teve quando se propôs a participar do grupo de Desenvolvimento Profissional e desenvolver projetos na área de Educação Patrimonial?

Você trabalhava os conceitos de cultura, patrimônio, identidade, paisagem cultural na sua prática cotidiana antes de participar do Grupo de Desenvolvimento Profissional em Educação Patrimonial? Por quê?

Que reflexão você faz sobre as experiências que vivenciou no Grupo de Desenvolvimento Profissional e no desenvolvimento de projetos que envolveram a Educação Patrimonial?

Dimensão IV - A Educação Patrimonial: Orientações curriculares e perspectivas pessoais

O que você entende por Educação Patrimonial?

Que papel pode desempenhar a Educação Patrimonial na sua formação? E na formação dos seus alunos?

Para você quais são os principais objetivos da Educação Patrimonial na escola?

Quais são as principais etapas para que seja realizado um projeto de educação patrimonial?

Dimensão V –A execução do projeto de Educação Patrimonial e Paisagem Cultural

Como foi a ideia para desenvolver um projeto que envolvia patrimônio, identidade e paisagem cultural? Qual o motivo da criação deste projeto? E em que turma, e em quais disciplinas ele foi utilizado?

Através da Educação Patrimonial, o processo de ensino e aprendizagem pode ser dinamizado e ampliado, muito além do ambiente escolar onde toda comunidade pode estar envolvida. Como docente e participante do “projeto” Pedreiras e grutas de Arcos: riquezas que nos identificam”, qual sua visão sobre o projeto e o que ele acrescentou e proporcionou para si, os alunos e a comunidade escolar em geral?

Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas pelo grupo para a elaboração e execução do projeto?

Que ações realizou que mais te trouxeram resultado a nível de aprendizagem e participação dos alunos?

Dimensão VI – Práticas pedagógicas atuais

Que contato tem tido com a Educação Patrimonial depois que terminaram os trabalhos com o Grupo de Desenvolvimento Profissional?

Que lugar ocupa a Educação Patrimonial nas suas atividades pedagógicas diárias atualmente?

Você ainda prepara atividades que desenvolvam os conceitos da Educação Patrimonial? Como seleciona essas atividades?

Você considera importante o trabalho com a Educação Patrimonial nos dias atuais? Por quê?

Como você resume a sua concepção sobre Educação Patrimonial?

ANEXO**ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

I - Título do trabalho experimental: Saberes docentes sobre educação patrimonial: análise de uma experiência na educação básica .

Pesquisadora responsável: Cláudia Maria Soares Rossi

Contato: claudiamariasoares@hotmail.com.br

Orientador: Bruno Andrade Pinto Monteiro (orientador / professor do departamento de Ciências Humanas)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – Departamento de Educação

Local da coleta de dados:

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária e anônima da Universidade Federal de Lavras.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

GERAL: Conhecer as concepções dos professores docentes sobre educação patrimonial, buscando compreender como estas concepções se materializam nas práticas pedagógicas e nos registros documentais produzidos pelos mesmos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as concepções sobre educação patrimonial presentes nos materiais e registros documentais produzidos pelos professores docentes envolvidos no projeto investigado.
- Verificar como o Grupo de Desenvolvimento Profissional em Educação Patrimonial ajudou na construção dos saberes e de novas práticas pedagógicas dos e das docentes envolvidos/as no projeto investigado.

III - JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa terá como objeto de investigação um grupo de 13 docentes, de uma escola de educação básica de Minas Gerais, que participou de um projeto sobre Educação Patrimonial que foi coordenado por mim nos anos 2009/2010.

Espera-se com este trabalho apresentar um relatório de pesquisa que apresente as concepções sobre educação patrimonial que norteiam o trabalho de um grupo de professores, entendendo como as mesmas influenciaram e/ou influenciam seus registros documentais e suas práticas pedagógicas, além de contribuir para a formação profissional de professores que queiram entender como as concepções sobre educação patrimonial se expressam nas práticas pedagógicas e nos registros documentais.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Esta é uma pesquisa que tem como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. Os dados serão coletados por meio de diferentes instrumentos como:

- entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos professores.
- análise de registros documentais que evidenciem as ações desenvolvidas durante o projeto.

Vale ressaltar que as entrevistas e os encontros destinados às entrevistas e análise de registros documentais já têm a autorização da diretora da escola.

V - RISCOS ESPERADOS

Esta pesquisa não apresenta riscos aos participantes. O desconforto poderá surgir, a partir de autocríticas efetuadas pelos professores quanto ao processo de ensino. Ressaltamos ainda que não haverá riscos físicos para os participantes.

VI – BENEFÍCIOS

Fornecer o conhecimento das práticas, concepções e representações de professores sobre Educação Patrimonial e contribuir para a constante formação de professores, que a partir de frequentes questionamentos acerca do tema, vislumbram possibilidades para uma atuação/relação mais coerente envolvendo esta área de conhecimento.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa e a mesma será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO - PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE

Eu _____
_____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, ___ de _____ de 2015.

NOME

(legível) _____

RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: (35) 3829-5182.

Eu, Cláudia Maria Soares Rossi, responsável pelo projeto de pesquisa " Saberes docentes sobre educação patrimonial: análise de uma experiência na educação básica" declaro que obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa (ou representante legal) para a participação e realização deste estudo.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Claudia Maria Soares Rossi

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação. Telefone de contato: (.....) ou _____ através do email:_____.

¹ Nota explicativa

O motivo desta nota é esclarecer que para o andamento e finalização desta pesquisa submetemos o Projeto da mesma ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil (www.saude.gov.br/plataformabrasil) no dia 27 de outubro de 2014. Recebemos o primeiro Parecer no dia 19 de dezembro de 2014, considerando o Projeto "exequível" e com o dizer "não há problemas éticos no roteiro da entrevista apresentado", com algumas recomendações: "adequar o cronograma do projeto; refazer o TCLE, a declaração dos pesquisadores e o item 8 dos comentários éticos". No dia 07.01 enviamos a nova declaração dos pesquisadores e no dia 19 de fevereiro os outros documentos. No dia 29 de maio foi emitido um novo Parecer com as seguintes considerações: "a maioria dos termos estão ok, porém ainda nos comentários éticos o item 8 ainda continua incoerente com a questão dos riscos". E ainda: "refazer o item 8 dos comentários éticos, apresentar a carta confirmando as correções o mais importante adequar o cronograma de pesquisa, conforme solicitado anteriormente, pois aponta que a pesquisa já foi executada em janeiro e fevereiro". No dia 31 de maio e 01 de junho, mandamos todos os documentos solicitados com as modificações solicitadas. No dia 26 de junho recebemos novamente o Parecer com os seguintes dizeres: "o cronograma da pesquisa, mesmo tendo sido reajustado, acusa que a coleta de dados já aconteceu. Como o trabalho desse comitê é resguardar os sujeitos que irão fornecer os dados, não há outra recomendação a ser feita se não a retirada do projeto do comitê." Mediante a falta de coerência entre as respostas do comitê ao meu projeto (segundo a primeira parecerista meus dados apontavam que eu tinha feito pesquisa em janeiro e fevereiro, depois que mandamos novamente duas vezes com adequação de cronograma e declaração de que não tinha feito e ainda assim houve "suspeita" de que tivesse feito a pesquisa?). Portanto, tendo em vista que cumprimos a obrigação de apresentar o projeto ao comitê, resolvemos

continuar a pesquisa mesmo sem o Parecer de Aprovado do Comitê por diversos motivos:

- Tenho a confirmação de que "não há problemas éticos no roteiro da entrevista apresentado", conforme primeiro parecer, então não justificava o pedido que foi feito pelo comitê sobre os riscos o que atrasou todo o andamento de aprovação do mesmo e resultou nas interpretações errôneas quanto ao cronograma.

- Não aparece no Regimento Geral da UFLA no seu artigo 113, no Regimento da PRPG (Pro - Reitoria de Pós-graduação) nos artigos 62 a 70 e nem no Regimento do Mestrado Profissional em Educação nos artigos 15 a 18, que tratam "do Exame de Qualificação e das Teses e Dissertações" a indicação de que é necessária a apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética para a defesa da dissertação de mestrado/doutorado e nem para a publicação da mesma.

- A decisão tomada pelo Comitê está baseada em seu Regimento Interno que está de acordo com a Resolução 466/2012 e esta não atende às especificidades das áreas sociais e humanas conforme aparece na Diretriz XIII - Das Resoluções e das Normas Específicas, especificamente no item XIII.3 que traz a afirmativa "As especificidades éticas das pesquisas nas ciências sociais e humanas e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas serão contempladas em resolução complementar, dadas suas particularidades". Portanto, o processo de submissão de pesquisa deste comitê não atende a especificidade da nossa pesquisa.

- Em 2013, ano de ingresso da nossa turma no Mestrado Profissional em Educação, a UFLA estava adaptando seu calendário para o cumprimento dos dias letivos em razão de uma greve acontecida naquele ano. Em razão disso, as aulas do mestrado que deveriam começar em agosto só tiveram início no final do mês de outubro, o que prejudicou o cumprimento de 2 anos regulares para o término das atividades do Mestrado pois o MEC não autorizou a compensação de 3 meses "perdidos" devido a esse contexto. Esses meses que faltaram para nossa turma fez com que nossos cronogramas tivessem de ser adaptados, pois nosso tempo na verdade não foi o regular e a nossa intenção sempre foi terminar a pesquisa no tempo dado pelo MPE sem prorrogação, o que não seria possível se tivesse que submeter um outro projeto ao comitê.

- A todos os entrevistados, que são maiores de 18 anos, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido e assinado por todos sem restrições e ressalvas, com aprovação e participação espontânea, sem nenhum problema e nem desconforto antes, durante e após a entrevista, até porque todos participaram do processo e tiveram ciência de todos os trâmites realizados.