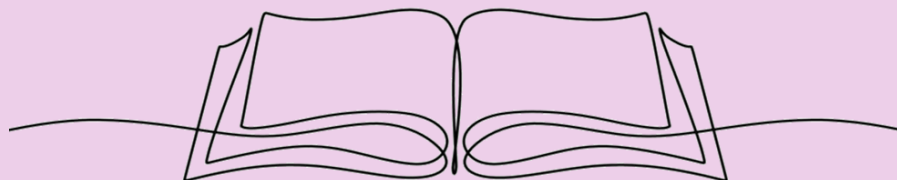


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO ACADÊMICO



SAMARY PINHEIRO COELHO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

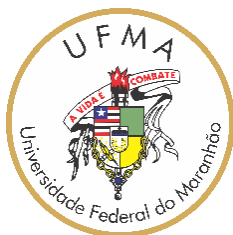
um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da
Universidade Estadual do Maranhão



SÃO LUÍS

2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO ACADÊMICO

SAMARY PINHEIRO COELHO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um
estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade
Estadual do Maranhão

São Luís

2021

SAMARY PINHEIRO COELHO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um
estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade
Estadual do Maranhão

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação
Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade
Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Klautenys Dellene Guedes
Cutrim

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pinheiro Coelho, Samary.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
: um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos
de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão /
Samary Pinheiro Coelho. - 2021.

131 f.

Orientador(a): Klautenys Dellene Guedes Cutrim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2021.

1. Educação Patrimonial. 2. Ensino Superior. 3.
Formação de Professores. 4. Patrimônio Cultural. I.
Dellene Guedes Cutrim, Klautenys. II. Título.

SAMARY PINHEIRO COELHO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um
estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade
Estadual do Maranhão

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação
Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade
Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre
em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Klautenys Dellene Guedes Cutrim (Orientadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira (Examinador)
Doutor em Arqueologia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Elen de Fátima Lago Barros Costa (Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

Sempre acreditei que sou capaz de realizar qualquer sonho que eu tenha, por mais difícil que possa parecer. Com pequenos passos, um de cada vez, sei que posso ir longe. Durante o mestrado, tive ainda mais certeza.

Agradeço, primeiramente a Deus, sei que és fiel e que guarda sempre o melhor para mim. Sou tua filha e, em Ti, confio e espero.

Aos meus amados pais, Olga e José Raimundo, que com humildade e honestidade, nunca hesitaram em contribuir para minha educação. A vocês, meus queridos pais, todo o meu amor e a minha eterna gratidão.

A minha vozinha, Norata, exemplo de superação.

A André Luiz, pelo companheirismo nesta vida. Sem seu amor, sua amizade, seu apoio e incentivo, o caminho seria bem mais difícil. Tenho certeza que se existiram outras vidas, eu devo ter te amado em todas elas.

A Jorge e Edilea. Deus foi tão maravilhoso comigo que me deu pais, ao invés de sogros, sempre cuidando de mim e me motivando a seguir em frente.

A Soraya, minha querida amiga de infância, que compartilhou tantos momentos desta vida comigo. Ainda que, diante das adversidades, sempre conseguimos testificar o valor imensurável da nossa amizade.

A Helen, minha psicóloga em formação, minha “Tico”. Agradeço pelo companheirismo e amizade de sempre. Compartilhar minha rotina com você, torna tudo melhor e mais leve.

A Weyffsson e Rômulo, amigos queridos, obrigada pelos conselhos e incentivos. A vocês, todo o meu carinho e admiração.

A Susanne, exemplo de menina-mulher que possui força, garra, coragem e determinação. Um dia li que “nunca saberemos o quão forte somos até que ser forte seja nossa única escolha”. Hoje sei, que guardei esse aprendizado para um dia poder lhe dizer.

A Rosiane, pela amizade e pelo companheirismo nesta batalha.

As amigas que o curso de Pedagogia me apresentou, Janilde (Jane), Rosemary (Rose), Ana Luiza, Micilene (Mici) e Livia. Obrigada pela amizade e por sempre torcerem por mim.

A minha Orientadora, Klautenys, que confiou em mim, foi paciente e me respaldou. Com dedicação e acompanhamento me preparou para este momento, tão sonhado e esperado.

A Coordenadora do PGCult, Zilmara, exemplo de professora e de pessoa. Sempre muito amável e gentil.

Expresso meus agradecimentos ao Prof. Dr. Arkley Bandeira e a Profa. Dra. Elen Costa pelas importantíssimas contribuições na Banca de Qualificação.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão, da qual “sou filha”. Meu coração é só orgulho desta Universidade e, é com prazer que sempre volto às suas instalações. Agradeço ainda a Universidade Estadual do Maranhão, que sempre me acolheu e potencializou meu profissionalismo.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para meu sucesso, torcendo e vibrando pela realização deste sonho.

Finalizo meus agradecimentos com uma frase de Chico Xavier que muito utilizo em minha vida: “Ninguém cruza nosso caminho por acaso e nós não entramos na vida de ninguém sem nenhuma razão”.

“[...] Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos”.

Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe

RESUMO

A atual conjuntura da sociedade em termos de aprendizagem tem exigido das Instituições de Ensino Superior (IES) a criação de espaços de rupturas, transformações e construções de uma sociedade democrática com indivíduos capacitados e habilitados em todos os aspectos humanos. Na perspectiva de mudança, o professor desempenha um papel fundamental na vida do aluno. Com isso, tornam-se necessárias ações educativas redimensionadas para formação e capacitação dos futuros professores, capazes de proporcionar uma melhor compreensão da realidade e a efetiva participação nas relações sociais, políticas e culturais, cada vez mais amplas e diversificadas. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar nos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), Campus de São Luís, a abordagem e incorporação de temas relacionados à educação patrimonial e sua contribuição para a promoção da valorização, identificação e preservação do patrimônio cultural. Metodologicamente, o estudo organizou-se por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, destinando-se a elaboração de um estudo sistemático acerca dos pressupostos teóricos sobre patrimônio cultural, educação patrimonial e formação de professores; identificação de referências nos documentos da Instituição acerca da inserção dos temas relacionados à educação patrimonial e; descrição da percepção dos gestores dos cursos de licenciatura acerca da educação patrimonial como parte do processo educativo na Instituição, liderado por enfoques de compreensões abrangendo a percepção sobre a temática patrimonial; a percepção sobre o currículo atual do curso e a percepção sobre formação continuada. Conclui, por fim, que temas decorrentes do patrimônio cultural, por meio de uma abordagem transversal, constitui umas das vias de formação da consciência educadora no ensino. No propósito de oferecermos subsídios metodológicos para trabalhar a temáticas transversais no ensino superior, a pesquisa margeou para a elaboração do Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no ensino superior, enfocando temáticas patrimoniais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial. Formação de Professores.

ABSTRACT

The current conjuncture of society in terms of learning has the necessity of Higher Education Institutions (HEIs) to create spaces for ruptures, transformations and constructions of a democratic society with trained and qualified in all human aspects. In the perspective of change, the teacher plays a fundamental role in the student's life. As a result, it is necessary to design educational actions for the training and qualification of future teachers, capable of providing a better understanding of reality and effective participation in social, political and cultural relations, which are increasingly broad and diverse. The main objective of this research was to investigate in the curricula of undergraduate courses at the State University of Maranhão (Uema), Campus of São Luís, an approach and incorporation of themes related to heritage education and its contribution to the promotion of the valorization, identification and preservation of the cultural heritage. Methodologically, the study was organized through bibliographic, documentary and field research, aiming at the preparation of a systematic study about the theoretical assumptions about cultural heritage, heritage education and teacher training; identification of references in the Institution's documents on the inclusion of topics related to heritage education and; description of the perception of managers of undergraduate courses about heritage education as part of the educational process at the Institution, led by approaches to understandings encompassing the perception of heritage issues; the perception of the current curriculum of the course and the perception of continuing education. Finally, it concludes that themes arising from cultural heritage, through a transversal approach, constitute one of the ways of forming educative awareness in teaching. In order to offer methodological subsidies to work on cross-cutting themes in higher education, a research led to the elaboration of the Guide for guidelines for the implementation of cross-cutting themes in higher education, focusing on heritage themes.

Keywords: Higher Education. Cultural heritage. Patrimonial Education. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Estruturação do questionário de entrevistas em enfoques.....	18
Quadro 2	- Resumo da análise de conteúdo proposta no estudo	20
Figura 1	- Etapas da Proposta Metodológica da EP	42
Figura 2	- Pressupostos para uma EP libertadora e dialógica	45
Quadro 3	- Sistematização de produções acadêmicas em Educação Patrimonial	54
Quadro 4	- Unidades de sentido (US1) - Contextos de trabalhos atuais e perspectivas dos Cursos de Licenciatura da Uema/São Luís	65
Quadro 4	- Unidades de sentido (US1) - Contextos de trabalhos atuais e perspectivas dos Cursos de Licenciatura da Uema/São Luís	66
Quadro 5	- Destaque nas unidades de significação (US2).....	68
Quadro 6	- Mapeamento de temáticas em educação patrimonial, patrimônio cultural, cultura e patrimônio nos Cursos de Licenciatura da UEMA	70
Gráfico 1	- Percepções dos gestores sobre temas patrimoniais	73
Gráfico 2	- Percepções dos gestores sobre o currículo atual do Curso.....	75
Gráfico 3	- Percepções dos gestores sobre formação continuada.....	77
Quadro 7	- Análise de sentido e significados dos entrevistados.....	79
Quadro 8	- Convergência de posicionamentos entre os entrevistados e a temática patrimonial	84
Quadro 9	- Estratégias didáticas utilizadas pelos professores	85

LISTA DE SIGLAS

CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPC	Centros Populares de Cultura
DPHAN	Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EP	Educação Patrimonial
FUNARTE	Fundação Nacional das Artes
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCH	Programa das Cidades Históricas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNC	Plano Nacional de Cultura
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SIGUEMA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2.1	Tipo de pesquisa.....	16
2.2	Local e participantes da pesquisa.....	17
2.3	Instrumento de coleta de dados	18
2.4	Procedimentos de coleta de dados	19
2.5	Procedimentos de análise de dados	19
3	PATRIMÔNIO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
3.1	Relações entre educação, patrimônio e cultura	22
3.2	Contextualização do patrimônio cultural	25
3.3	Identidade e pertencimento	32
3.4	Preservação do patrimônio e ensino	35
3.5	Conceitos de educação patrimonial.....	38
4	PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: aspectos curriculares	46
4.1	O conhecimento fragmentado.....	46
4.2	A produção do conhecimento no campo curricular	48
4.3	O desenvolvimento de produções acadêmicas em Educação Patrimonial	51
4.4	Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e temas transversais no Ensino	55
4.5	Mapeamento legislativo e curricular na Uema e a temática interdisciplinar/ transversal do patrimônio cultural	58
5	PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES: enfoques para a educação patrimonial no ensino superior	72
5.1	Percepções docentes quanto à Educação Patrimonial.....	72
5.1.1	Enfoque 1. Percepções sobre temas patrimoniais (interdisciplinares e transdisciplinares).....	73
5.1.2	Análise de resultados dos questionamentos referentes ao Enfoque 1.....	74
5.1.3	Enfoque 2. Percepções sobre o currículo atual do Curso	74
5.1.4	Análise de resultados dos questionamentos referentes ao Enfoque 2.....	76
5.1.5	Enfoque 3. Percepções sobre a formação continuada.....	77
5.1.6	Análise de resultados dos questionamentos referentes ao Enfoque 3.....	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE C - GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE TEMÁTICAS TRANSVERSAIS NO ENSINO SUPERIOR	111
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	128
ANEXO B – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	129

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento das grandes transformações sociais requer constantes reflexões sobre o papel da educação no combate a um ensino fragmentado e inconsistente. Em um momento em que os discursos voltam a dar espaço para antigas práticas pedagógicas, objetivamos neste estudo contribuir para uma formação inicial de professores vinculada à compreensão e valorização do universo sociocultural que os rodeia por meio de práticas que envolvam temáticas patrimoniais.

Compreendendo que os diferentes saberes culturais são fontes educacionais importantes na geração de conhecimento, buscamos enfocar a Educação Patrimonial (EP), como proposta metodológica que considera as relações que o sujeito possui com a sociedade.

A despeito da educação atrelada ao patrimônio é válido compreendermos que os professores são elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência e de práticas de preservação cultural. A ação do educador, sensibilizado pela necessidade de trabalhar na perspectiva da educação patrimonial oferece subsídios para a valorização da identidade e da cultura de seus alunos e da preservação do patrimônio.

Tendo como área central a Educação, esta pesquisa dialoga com outros diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais, dentre eles a Sociologia, a Ciência Política, a História e o Direito e, principalmente áreas referentes às Políticas Públicas Educacionais e o Patrimônio Cultural.

Na proposta de transformação de atitudes e valores prescritos a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas educacionais e culturais tem proporcionado à sociedade um balanço de estratégias e ações no provimento de ensino significativos. No II Encontro Nacional de Educação Patrimonial, promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), foi reconhecido o potencial emancipador das ações educativas com foco no patrimônio.

Assim, esta pesquisa tem como principal enfoque a investigação dos currículos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) e as percepções dos gestores destes cursos, a partir de uma abordagem de temas patrimoniais. Procuramos, portanto, o rompimento com as formas de pensamento linear que compõem as ações educativas, buscando como sugere Morin (1999, p. 32), “uma religação dos saberes para permitir a relação da parte no todo e do todo na parte, integrando assim, as várias áreas do conhecimento”.

A realização deste trabalho é motivada pelas práticas profissionais da pesquisadora atreladas ao ensino superior e, sua admiração pela Instituição pesquisada, pois a Uema sempre primou pela oferta de uma formação educacional orientada para a cidadania.

Entende-se que a atual conjuntura da sociedade, em termos de aprendizagem, tem exigido das Instituições de Ensino Superior (IES) uma grande responsabilidade, ordenando que sejam espaços de rupturas, transformações e construções de uma sociedade democrática com indivíduos capacitados e habilitados em todos os aspectos humanos. Sob o entendimento de Freire (2003) destacamos que o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade.

Ainda que a temática do Patrimônio Cultural tenha se destacado nos últimos anos, as dificuldades e, algumas vezes o próprio desconhecimento do tema ainda são grandes. No âmbito escolar, a EP ainda é desconhecida e/ou pouco abordada pelos professores. Horta (2005) menciona que isso pode ser justificado pela formação dos professores em um currículo fragmentado e desarticulado, que não possibilita ver o processo educacional como um todo. Silva (2007) assevera que é resultado de uma conjuntura que impõe dificuldades ao que, em última instância, chamamos de cultura brasileira. Não se trata apenas de legislação específica, verbas ou simplesmente da ausência do tema, mas da consciência histórica que permite valorizar/preservar a cultura nacional. Nesse sentido, Gevehr e Dilly (2016, p. 18) destacam:

Na contramão da fragmentação curricular, a educação patrimonial pode ganhar sentido e contribuir, decisivamente, para a valorização do lugar onde vivem os próprios estudantes, que passam a ser vistos como parte e não como exclusão de uma totalidade. Nesse contexto, o patrimônio cultural, enquanto diferentes formas de expressão dessa coletividade produz sentido e dá identidade ao grupo que passa a perceber-se como parte desse processo de interação social.

Assim, um grande desafio para as Instituições educacionais que tem como objetivo a formação de profissionais que irão atuar na educação básica é desenvolver competências e habilidades voltadas ao conhecimento, compreensão e valorização do patrimônio cultural. Nesse aspecto, Custódio (2008), menciona que a valorização do patrimônio cultural depende, necessariamente, de seu conhecimento. Diante do exposto, compreendemos que as ações educativas precisam ser redimensionadas para formar e capacitar professores que entendam que a realidade dos alunos pode promover uma participação efetiva nas relações sociais, políticas e culturais, cada vez mais amplas e diversificadas.

Assim, partindo da compreensão de que a educação voltada para temas patrimoniais acena como um campo recente de pesquisa no processo de ensino e, sendo, portanto, o professor agente desse processo, surge à necessidade de resposta aos seguintes questionamentos: a) como os cursos de Licenciatura da Uema tem lidado com a abordagem e incorporação de temas

ligados à educação patrimonial? b) Como os futuros professores da Educação Básica têm sido formados a respeito desse tema? c) Os documentos norteadores dos cursos de licenciatura apresentam no currículo alguma ligação com o tema desta pesquisa? d) Quais as percepções dos gestores dos cursos de licenciatura em relação à educação patrimonial?.

A partir destes questionamentos, a pesquisa teve como objetivo principal investigar os currículos dos Cursos de Licenciatura da Uema, quanto à abordagem e incorporação de temas relacionados à educação patrimonial e sua contribuição para a promoção da valorização, identificação e preservação do patrimônio cultural. Para tanto, possuiu como objetivos específicos: a) elaborar um estudo sistemático acerca dos pressupostos teóricos sobre Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Políticas Públicas; b) identificar em pesquisas documentais na Instituição pesquisada referências acerca da inserção dos temas relacionados à educação patrimonial e; c) descrever a percepção dos gestores dos cursos de Licenciatura acerca da Educação Patrimonial como parte do processo educativo na Instituição.

Imersos na educação com enfoques patrimoniais como um caminho possível de ser trilhado nos currículos dos cursos de licenciatura, visamos abranger as complexas relações entre escola, sociedade, patrimônio e cultura demonstrando nosso compromisso com a qualidade do ensino na busca pela formação de um professor politicamente comprometido, empenhado no aperfeiçoamento de sua prática.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. O primeiro apresentou a introdução da pesquisa, abordando de forma generalista o que será feito no trabalho. O segundo capítulo abordou o percurso metodológico enfocando o tipo de pesquisa, os participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. O terceiro capítulo abordou e interrelacionou temáticas patrimoniais, culturais e educacionais. O quarto capítulo considerou aspectos curriculares, abordando desde a fragmentação do ensino até seu reerguimento com um currículo integrador. O quinto capítulo traz os resultados e as discussões sobre os dados pesquisados. Há ainda, a existência de apêndices e anexos necessários dentro do trabalho.

Busca-se, então, contribuir com os estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa 2, Cultura, Educação e Tecnologia, do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, a partir da promoção da valorização do ser humano e dos bens comuns a determinados grupos sociais.

Metodologicamente, consiste em uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa e quantitativa, partindo de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo para discutir uma formação de professores transdisciplinar com enfoques em temas patrimoniais. Fez-se uso de questionários mistos com enfoques em três grandes áreas de

conhecimento: I. Percepções sobre a temática patrimonial; II. Percepções sobre o currículo atual do curso e; III. Percepções sobre formação continuada.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, a partir de ponderações acerca dos objetivos propostos nesta pesquisa. Além de apresentar as repostas aos questionamentos iniciais, apresentamos os possíveis desdobramentos e caminhos para uma formação de professores redimensionadas para a compreensão da realidade de seus alunos enquanto sujeitos históricos, participativos e transformadores na perspectiva de uma sociedade justa, democrática e humanista.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho para conhecer, analisar e interpretar o processo de formação de professores, imerso em documentos legislativos educacionais e percepções de gestores acerca de práticas de educação, requer uma metodologia que vá ao encontro dos pressupostos teóricos do estudo e, que seja ele mesmo um processo de construção coletiva do conhecimento, para que sustente sua finalidade, dê subsídios aos sujeitos participantes e atenda aos objetivos propostos.

2.1 Tipo de pesquisa

O delineamento da pesquisa se constitui em um estudo exploratório que se realiza proporcionando maior familiaridade com o problema proposto ao investigar o comportamento humano e identificar conceitos ou variáveis (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Esclarecemos que em relação aos meios, utilizamos mais de uma modalidade: Pesquisas bibliográficas, documentais e de campo.

O estudo iniciará a partir da pesquisa bibliográfica que, conforme Marconi e Lakatos (2007) se caracteriza por fontes secundárias, ou seja, livros e outros documentos bibliográficos.

Em complementação, Gil (2002) menciona que tal pesquisa desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores. As etapas variam de acordo com as singularidades do assunto tratado e do pesquisador, podendo estar dividida da seguinte forma: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.

No mesmo viés, a pesquisa ainda apresentará estudos documentais, definida por Marconi e Lakatos (2007) como a pesquisa realizada em documentos primários, originais, chamados “de primeira mão”, isto é, ainda não utilizados em estudos ou pesquisa: dados estatísticos, documentos históricos, correspondência epistolar de personalidades.

Trata-se ainda, de uma pesquisa de campo em que buscamos observar os fatos e fenômenos tal como ocorrem, espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (MARCONI; LAKATOS,

2007). Devemos esclarecer, entretanto, que as fases da pesquisa de campo são antecedidas pela pesquisa bibliográfica. Em sequência, determinamos as técnicas empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, de modo que foram suficientes para representar as nossas considerações finais.

Assim, na busca pela compreensão dos percursos que respondessem aos nossos anseios (entender como os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de São Luís, abordam e incorporam temas relacionados à educação patrimonial) decidimos optar por um estudo de abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2001), numa premissa de que, o conhecimento sobre as pessoas só é possível a partir da descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e definida pelos seus próprios atores.

2.2 Local e participantes da pesquisa

A Uema possui uma quantidade significativa de cursos de licenciatura. Com base nos dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGUema) optamos por realizarmos o estudo com os cursos de licenciatura existentes na cidade de São Luís. Detalhadamente, a pesquisa se realizou com os cursos estabelecidos na tabela 2.

Tabela 2 - Cursos de licenciatura que compõem a amostra da pesquisa

Ord.	Curso	Quantitativo de Gestores
1.	Ciências Sociais Licenciatura	1
2.	Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena	1
3.	Ciências Biológicas Licenciatura	1
4.	Filosofia Licenciatura	1
5.	Física Licenciatura	1
6.	Geografia Licenciatura	1
7.	História Licenciatura	1
8.	Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas	1
9.	Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de	

Língua Portuguesa	
10. Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas	
11. Matemática Licenciatura	1
12. Música Licenciatura	1
13. Pedagogia Licenciatura	1
14. Química Licenciatura	1

Fonte: Universidade Estadual do Maranhão (2020)

2.3 Instrumento de coleta de dados

Para compreendermos como os cursos de licenciatura da Uema abordam e incorporam temas relacionados à educação patrimonial, bem como para entendermos a percepção dos gestores sobre a utilização desta temática realizamos a aplicação de um questionário contendo 8 perguntas.

O questionário foi estruturado de modo a contemplar informações em três grandes enfoques: a) Percepção sobre a temática patrimonial; b) Percepções sobre o currículo atual do curso e; c) Percepções sobre formação continuada. Cada uma destas grandes temáticas foi abordada por meio de enfoques secundários e questões envolvendo conteúdos específicos, como explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Estruturação do questionário de entrevistas em enfoques

ENFOQUES		
Percepção sobre a temática patrimonial	Percepções sobre o currículo atual do curso	Percepções sobre formação continuada
- Compreensão da importância de integração da Educação Patrimonial no Ensino Superior	- Compreensões sobre o documento normativo do Curso (Projeto Pedagógico de Curso - PPC)	- Compreensão sobre a busca por formações e capacitações que envolvam a temática patrimonial

- Compreensão sobre o trabalho com a temática patrimonial em outras instituições de ensino	- Compreensões sobre a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de conteúdos	- Compreensões sobre a necessidade de uma formação continuada
--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos realizados nesta pesquisa contaram com a ciência da Universidade Estadual do Maranhão (ANEXO A) e aprovação pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO B) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) de nº 38641020.8.0000.5087 e Parecer de Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) nº 4.344.294.

O questionário da pesquisa (APÊNDICE A) foi desenvolvido e aplicado junto aos gestores dos cursos de licenciatura da Uema – Campus São Luís, no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021, posterior ao envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) preenchido e assinado pelos professores. Os questionários foram encaminhados em formato eletrônico, gerado por meio de uma ferramenta gratuita oferecida pela empresa *Google LLC*: o *Google Forms*.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Após a coleta de dados, adotou-se para tratamento dos documentos produzidos o método de análise de conteúdo, que segundo (BARDIN, 1977) pode ser ao mesmo tempo uma análise de significados e uma análise de significantes. O autor menciona que a análise de conteúdo se classifica em três diferentes fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, as etapas da análise e interpretação dos dados ocorreram em etapas:

Etapas 1. Separação do material e pré-análise: partindo de leitura flutuante de todos os materiais pedagógicos relacionados aos cursos, utilizamos critérios de relevância, dentre eles a importância dos temas relacionados aos propósitos da pesquisa, possibilitando uma análise de diferentes tipos de materiais e sincronidade entre si. Nesta etapa, visamos identificar e demarcar nos textos analisados as unidades de análise dada por termos ou palavras chaves nos materiais.

As categorizações das unidades de registro e de contexto tiveram por base as categorias teóricas de análise estabelecidas conforme quadro 2:

Quadro 2 - Resumo da análise de conteúdo proposta no estudo

Pressupostos com base na Pedagogia problematizadora e dialógica de Freire (1980, 2003) e na Pedagogia histórico crítica de Saviani (2011)		Categoria teórica de análise
Filosóficos		Gestão democrática Formação Sujeito
Pedagógicos		Interdisciplinaridade Transdisciplinaridade Temas patrimoniais Práxis
Políticos		Integralidade Autonomia

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

Etapla 2. Exploração do material e o tratamento dos resultados: Nesta etapa longa e fastidiosa, conforme cita Bardin (1977), buscamos identificar e demarcar nos questionários unidades de registro, termos ou palavras chaves que referenciassem aos enfoques (quadro 1) e às categorias teóricas de análise (quadro 2). Faz sentido, evidenciarmos que o instrumento de coleta de dados possui questões objetivas (múltipla escolha) e subjetivas (dissertativas). Pelas questões objetivas possuírem dados quantitativos, buscamos utilizar o software Microsoft Office Excel 2019 da Microsoft Corporation, uma vez que este forneceu condições para a tabulação dos dados obtidos. As demais questões (subjetivas) passaram por procedimentos de fragmentação das comunicações.

Etapla 3. Inferência e interpretação: Nesta etapa, buscamos interpretar os dados obtidos a partir de análises estatísticas possíveis e análises das informações obtidas, a fim de identificar a congruência entre os meios e os fins do processo educativo na instituição pesquisada.

Considerando a importância da ação e reflexão das práticas educativas no processo de formação profissional, buscamos descrever e interpretar os dados, de modo que fosse

possível identificarmos os significados da práxis dos professores e suas percepções para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos indivíduos em formação.

3 PATRIMÔNIO CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se a educação escolar obrigatória é a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, além de serem portadores de outros requisitos, como formação cultural, formação pedagógica e condições favoráveis de salário e de trabalho. (LIBÂNEO, 2010, p. 580).

3.1 Relações entre educação, patrimônio e cultura

Na trajetória de mudanças que vem ocorrendo na esfera educacional, várias políticas foram lançadas por todos os setores do governo para cumprir as determinações da Constituição Federal que prevê tanto o direito à educação como o exercício e a fruição dos direitos culturais, mencionando condições para a conservação, a promoção e a preservação do patrimônio cultural. Assim, buscamos contextualizar como se constituem e se materializam as políticas públicas em uma perspectiva de práticas educativas patrimoniais.

Do ponto de vista etimológico, as políticas públicas são as “ações desenvolvidas pelo poder público com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional e em leis que a ele se seguiram” (PALMA FILHO, 2010, p. 157).

Caldas (2008) complementa que as políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade, totalizando ações, metas e planos dos governos (nacionais, estaduais ou municipais) para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Para Azevedo (2004) as políticas sociais representam a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir.

Ainda que a abordagem dos conceitos de políticas públicas convirja nas responsabilidades que o Estado possui quanto à garantia de direitos básicos, Fernandez *et al.* (2019), assevera que devido às deficiências de gestão e seus recursos financeiros, a administração pública buscou outras alternativas para melhorar a execução dos seus serviços. Assim, é válido citar as reflexões de Gramsci (1982) quanto à ampliação dos serviços oferecidos pelo governo, depreendendo novas atuações da iniciativa privada e da própria comunidade na prestação de serviços públicos como educação e cultura.

É com base nesses aspectos contextuais que as ações afirmativas de políticas públicas educacionais buscam sua consolidação, ou seja, defendendo o discurso da modernização educativa, da diversificação, da qualidade dos sistemas educativos e do ensino, buscam possibilitar uma formação crítica, inter e transdisciplinar.

As políticas públicas se propõem a provocar alterações na sociedade e, é nesse contexto que perpassam instrumentos que envolvem ações de conhecimento e preservação do patrimônio. Ainda que os direcionamentos por parte das instâncias governamentais sobre as políticas públicas de educação e cultura não sejam de total integralização e compartilhamento, as mesmas possuem estreitas relações.

Para uma melhor compreensão, consideramos válida uma contextualização das políticas públicas no País, em especial as culturais e educacionais.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foram implementadas as primeiras políticas públicas de cultura no Brasil (CALABRE, 2007), uma das principais atividades realizadas pelo governo foi à criação da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), possuindo conteúdos a serem trabalhados na escola. Em 1953, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC), entretanto ainda sem subvenções para financiamento de ações culturais.

A década de 1960 é marcada por desdobramentos de projetos culturais e ideológicos alternativos com objetivos de conscientizar politicamente a população por meio de mobilizações culturais, artísticas e educacionais, buscando definir a identidade nacional e o enriquecimento cultural. Aranha (2006, p. 547) destaca os principais movimentos:

[...]os principais foram: Centros Populares de Cultura (CPC). O primeiro surgiu em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE). Movimentos de Cultura Popular (MCP). O primeiro deles, ligado à prefeitura de Recife, Pernambuco, data de 1960. A este grupo pertenceu o educador Paulo Freire [...] Movimentos de Educação de Base (MEB). Criados em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estavam diretamente ligados à Igreja Católica e eram mantidos pelo governo federal (governo Jânio Quadros).

A cultura começa então a ter autonomia no MEC, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Cultura, que em menos de um ano, foi integrado ao referido Ministério. Diante do fortalecimento do campo cultural, uma separação entre educação e cultura foi se formando, sendo sacralizada a divisão pela ditadura militar, desmembrando as ações conjuntas da cultura com a educação (ARANHA, 2006).

Em 1973 foi implementado o Plano de Ação Cultural, um projeto de financiamento de eventos, além do Departamento de Assuntos Culturais e da Secretaria de Cultura no âmbito do MEC. Nesse período foram criados também o primeiro Plano Nacional de Cultura e, em 1975, o Iphan e a Fundação Nacional das Artes (Funarte).

Com a cultura se tornando um campo cada vez mais autônomo, em 1985 foi criado o Ministério da Cultura (MinC). Marilena Chauí ressalta sua importância e menciona que “a

cultura precisa ser compreendida como direito dos cidadãos e a política cultural como cidadania cultural” (CHAUI, 1995, p. 82).

As políticas públicas culturais alcançam destaque nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando o MinC se sobressai incentivando e patrocinando diversos projetos culturais pelo país. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve um esforço ainda maior, no sentido de estabelecer revisões, formulações, estruturações e finalmente execuções das políticas públicas. Foram ofertadas às escolas pacotes que incluíam desde material didático até ações culturais.

Em 2011, acordos de cooperação entre o MEC e MinC foram estabelecidos no intuito de desenvolver e fortalecer o campo da cultura no país, com ênfase na inclusão social e no respeito e reconhecimento da diversidade cultural, com destaque, a ação “Mais Cultura nas Universidades”.

O governo de Dilma Rousseff apresentou o Plano Nacional de Cultura (PNC), um planejamento a logo prazo elaborado com a participação da sociedade. Calabre (2009) menciona que as ações promovidas pelo MinC, inseriu uma série de novos atores políticos ao longo dos dois mandatos do Presidente Lula e que muito foi herdado na gestão da Presidente Dilma, ainda que não fossem acompanhadas pelos princípios inspiradores e justificativos de propostas, políticas, programas e ações anteriores.

Atualmente, regressamos a ideia de que a política cultural possa necessitar de um órgão especializado. Em 2016, o Presidente interino Michel Temer extinguiu brevemente o MinC por meio da Medida Provisória nº 726/2016¹. Após fortes críticas o MinC foi restaurado por meio da Medida Provisória nº 728/2016². Entretanto, em 2019, o Presidente Jair Messias Bolsonaro diluiu o Ministério da Cultura e unificou cultura, esporte e desenvolvimento no recém criado Ministério da Cidadania, meses depois, a Secretaria de Cultura que pertencia ao Ministério da Cidadania foi transferida para o Ministério do Turismo. Ainda que o MinC tenha sofrido todas essas alterações o Plano Nacional de Cultura tinha término previsto para o dia 2

¹ Cf. BRASIL. Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 maio 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-726-12-maio-2016-783106-publicacaooriginal-150375-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

² Cf. BRASIL. Medida Provisória nº 728 de 23 de maio de 2016. Revoga dispositivos da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, restabelece dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 maio 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=09595C7FD2BD1E77F8BB704740198FD2.proposicoesWebExterno2?codteor=1461830&filename=MPV+728/2016. Acesso em: 29 maio 2020.

de dezembro de 2020, entretanto, por meio da Medida Provisória nº 1.012/2020³, o PNC foi prorrogado por mais dois anos, aumentando sua vigência até dezembro de 2022.

O atual Plano Nacional da Cultura tem algumas metas elaboradas com o objetivo de promover ações integradas à educação, como os que seguem:

Meta 12: 100% das escolas públicas de Educação Básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural.

Meta 13: 20 mil professores de Arte de escolas públicas com formação continuada.

Meta 14: 100 mil escolas públicas de Educação Básica desenvolvendo permanentemente atividades de Arte e Cultura. (BRASIL, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, consideramos que a lei por si só não altera a realidade. Não será efetivo termos Planos Nacionais e Bases Comuns que considerem temáticas referentes ao patrimônio importantes para desenvolvimento humano e que promova igualdade entre os indivíduos na sociedade, enquanto existir um contrassenso quanto aos verdadeiros propósitos dentro do regime governamental.

Embora tenhamos acesso às fontes capazes de referenciar o discurso de que as ações de EP podem contribuir para a autonomia dos grupos sociais e o fortalecimento da cidadania cultural, ainda temos um longo caminho a percorrer. Definições, discussões e reflexões acerca da Educação Patrimonial devem desenvolver-se e constar nos currículos dos cursos de formação de professores, vislumbrando um futuro para o pleno exercício da cidadania. De igual modo, legislações educacionais sobre a inserção e operacionalização da educação patrimonial devem ser promulgadas, almejando a formação de um educador crítico e autônomo.

Feito um panorama geral das relações entre cultura e educação, partimos para a contextualização do termo “Patrimônio Cultural” e suas possibilidades de trabalho dentro do ensino.

3.2 Contextualização do patrimônio cultural

A definição de Patrimônio que possuímos atualmente deriva de uma construção social complexa denotada de inúmeras qualificações ligadas aos “segmentos da economia,

³ Cf. BRASIL. Medida Provisória nº 1.012, de 1º de dezembro de 2020. Altera a Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que institui o Plano Nacional de Cultura - PNC e cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC, para ampliar o prazo de vigência do PNC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1º dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv1012.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVISÓRIA%20N%201.012%2C%20DE%201%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Altera%20a%20Lei%20n%2012.343,prazo%20de%20vigência%20do%20PNC. Acesso em: 29 maio 2020.

finanças, familiares, arquiteturas, história, artes, etnografia, ecologia, e, o mais recente e oportuno aspecto, o caráter intangível do patrimônio” (GONÇALVES, 2009, p. 25).

Choay (2001, p. 11) corrobora:

Esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada as estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizado no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico, etc.) que fizeram dela um conceito nômade, ela segue hoje uma trajetória diferente e retumbante.

Numa perspectiva histórica, nota-se a utilização da noção de patrimônio no mundo clássico e na Idade Média. Entretanto, a terminologia ganha transformações conceituais com a eminência da formação do Estado Nacional, no final do século XVIII, definindo-se, segundo Gonçalves (2009, p. 26) como “categoria detentora de referências semânticas específicas”, surgindo assim, a função social da preservação do patrimônio:

A efetivação da preservação dos bens culturais só se encontra socialmente definida, ou seja, só aparece como fato social, quando o Estado assume a sua proteção e, através da ordenação jurídica, os institui e delimita oficialmente enquanto bem cultural, regulamentando o seu uso, a finalidade e o caráter desses bens dentro de leis específicas de propriedade, zoneamento, uso e ocupação do solo. (MILET, 1988, p. 18 *apud* FONSECA, 2003, p. 55).

Com isso, a evolução conceitual do patrimônio a partir do período mencionado, o levou a ser caracterizado não mais no âmbito privado ou religioso de velhas tradições, mas como “reflexo de todo um povo, com uma única língua, origem e território” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 17). Por conseguinte, os conceitos e doutrinas nacionais e internacionais envolvendo a matéria do patrimônio ganharam destaque e conseqüentemente mudanças significativas ao longo dos anos.

No Brasil, a conduta política patrimonial ganhou compreensões a partir da promulgação da Constituição de 1934, que continha dispositivos atribuindo ao Estado deveres de proteção ao patrimônio (BRASIL, 1934). Na Constituição de 1937, a questão da preservação é abordada pela primeira vez (BRASIL, 1937a). Tal documento, subsidiou o Decreto-Lei n.º 25/1937, que criou o Sphan, Instituição com competência legal para as questões de proteção do patrimônio (BRASIL, 1937b). Na Constituição de 1946, a defesa do patrimônio foi estabelecida (BRASIL, 1946a). A Constituição outorgada pelo Congresso Nacional em 1967 amplia a noção de proteção (BRASIL, 1967). Finalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 contempla o patrimônio cultural em toda a sua amplitude e complexidade (BRASIL, [2020]).

Contudo, a temática do patrimônio em âmbito educacional ainda necessita de grandes formulações legislativas, seja de ordem municipal, estadual ou nacional. Funari e Pelegrini (2006) constataam que discutir patrimônio é uma tarefa desafiadora, porém necessária,

para compreensão mais ampla do tema e de suas contribuições para o entendimento do ser humano enquanto sujeito no mundo.

É nessa perspectiva que buscamos subsídios para falarmos sobre o patrimônio cultural, visando uma abordagem pedagógica que possibilite um processo de valorização, conhecimento e preservação.

Nesse entendimento, Fonseca (2005, p. 43) destaca que a

[...] escola cumpre muito precária e limitadamente uma de suas funções principais, que é a de formar cidadãos com uma base cultural comum e onde o hábito de consumo de bens culturais é incrivelmente restrito. Por esse motivo, qualquer proposta de democratização da política de preservação que não leve em conta essa realidade corre o risco de cair no vazio, na medida em que os valores que se quer preservar [...] só fazem sentido para um pequeno grupo.

Sendo assim, dois panoramas de análise nos conduzirão na compreensão do Patrimônio Cultural, o primeiro refere-se à questão ideológica e o segundo, à direcionamentos legais. Na compreensão da questão ideológica, buscamos os conceitos relativos ao patrimônio advindo das visões de mundo. Na França do século XVIII a conceituação de patrimônio era atrelada às edificações:

O patrimônio histórico designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos. (CHOAY, 2001, p. 11).

Hall (2011, p. 50) é pontual ao mencionar que no mundo moderno, as especificidades culturais culminam nessa identificação comum, buscando formar “uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais [...], uma cultura homogênea [...]”.

Dentro dessa compreensão, Le Goff (2000, p. 103), destaca o *monumentum*, que tende a apresentar-se em dois sentidos:

[...] o primeiro referindo-se a uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc. e, o segundo como um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte.

Entre os séculos XVIII e XIX os conceitos relativos ao patrimônio estavam atrelados a uma política de conservação apoiada em preceitos de tombamentos, preservação e proteção do patrimônio e, dessa forma, foram extravasados dos limites da Europa. No Brasil, a inserção da temática do patrimônio expressou como preocupação inicial a “salvação dos vestígios do passado da Nação” (FONSECA, 2005, p. 81).

Pondera-se que esses vestígios eram objetos e monumentos de valor histórico e artístico para um “seleto grupo, que a época, poderia ser representado por intelectuais, homens

públicos e colecionadores” (FONSECA, 2005, p. 34). Nesse contexto, é válido considerarmos os conceitos de Bourdieu e Passeron (2014) acerca do arbitrário cultural, exprimindo que, embora mediado, os interesses dos grupos ou classes dominantes prevaleciam, desencadeando na violência simbólica a visão de mundo da sociedade.

O processo de proteção, valorização e preservação do patrimônio pôde ser observado no Brasil a partir do Movimento Modernista de 1922, tendo como um dos principais representantes, Mário de Andrade, responsável por elaborar o primeiro projeto de preservação do Patrimônio no País (MALTÊZ *et al.*, 2010).

Com a promulgação da Constituição de 1934, o Estado foi responsabilizado em deveres protetivos aos objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico. Na Constituição de 1937, a temática da proteção se estendeu a monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza. Ainda no ano de 1937, foi promulgada a Lei nº 378⁴, que criou o Sphan, instituição com competência legal para “promover em todo o país, e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (REZENDE *et al.*, 2016, p. 1).

Historicamente, o Sphan, foi transformado em Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Dphan) por meio do Decreto-Lei nº. 8.534/1946 com as funções de “inventariar, classificar, tombar e conservar monumentos, obras, documentos e objetos de valor histórico e artístico existentes no país” (BRASIL, 1946b, não paginado). O Decreto nº 66.976/1970 (BRASIL, 1970) mudou o nome do órgão para Iphan transformando-o em um órgão autônomo da administração direta com a missão de “promover e coordenar o processo de preservação do patrimônio cultural brasileiro para fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2020a, não paginado).

Na Constituição de 1946, a defesa do patrimônio se estende e os documentos passam a integrar o rol de bens protegidos, assim, “as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público” (BRASIL, 1946a, não paginado). Na Constituição outorgada pelo Congresso Nacional em 1967, o texto constitucional alterou

⁴ Cf. BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 maio 2020.

sucintamente a proteção do patrimônio, mencionando que “ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas”, (BRASIL, 1967, não paginado).

Diante desse cenário, é importante considerarmos as palavras esclarecedoras de Lemos (1987, p. 29),

[...] preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo alterados, usos e costumes populares [...].

Nessa perspectiva, o trabalho com temáticas patrimoniais, envolve, desde edificações até expressões culturais ou tradições, de modo que a preservação, estudo e transmissão do patrimônio cultural e natural, tangível e intangível, são de grande importância o desenvolvimento do diálogo intercultural entre os povos.

Para tanto, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, contempla o patrimônio cultural em toda a sua amplitude e complexidade, abarcando bens de valor histórico e identitário, caracterizadores e definidores dos diversos grupos sociais, expandindo o conceito de patrimônio cultural para além da dimensão física, Pedra e Cal (BRASIL, [2020])⁵.

Assim, na Constituição Federal de 1988, o emprego do termo patrimônio passa a ser utilizado em sentido amplo, conforme esclarece Reale (2012), indicando ser o patrimônio uma riqueza que o governo e o povo devem preservar. Em face dessa visão, a Carta Magna passa a apresentar de forma exemplificativa os bens culturais que integram o patrimônio cultural brasileiro:

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro de bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
I - as formas de expressão;
II - os modos de criar, fazer e viver;
III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, [2020], não paginado).

A inclusão do conceito de patrimônio cultural na Constituição Federal é consequência da luta de diversas reivindicações sociais. Benevides (1991) esclarece que o

⁵ Pedra e Cal é a expressão usada para compreender os primeiros decênios de atuação do Sphan, em que a primazia pela preservação era sobre bens materiais, em especial os arquitetônicos do período colonial (CHUVA 2012).

momento antecessor a Constituição é marcado por fóruns de debates e divulgação de propostas dos movimentos sociais que se organizaram consideravelmente para atender aos interesses da maioria da sociedade.

Atualmente a constituição do conceito de Patrimônio Cultural parte de uma política mais popular de modo que o Estado, a escola, os meios de comunicação ou quaisquer outros órgãos governamentais ou não, estejam comprometidos com a identidade e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Cutrim (2011, p. 57) destaca que “[...] como signo ideológico, o patrimônio é recoberto por valores que se modificam a cada época e que por meio de discursos diversos põem em evidência e determinam o que pode ser considerado patrimônio”.

Canclini (1989), destaca que o que se define como patrimônio e identidade pretende ser reflexo da essência nacional. Funari e Pelegrini (2006) mencionam que a evolução do conceito de Patrimônio ocorreu em conjunto com a crescente participação das próprias pessoas na gestão dos bens patrimoniais, culturais e ambientais, que deixaram de ser apenas preocupação da administração pública nacional.

Entretanto, ainda que a promoção e proteção do patrimônio cultural tenham sido determinadas pela Constituição Federal de 1988 como um dever do poder público com a colaboração da comunidade, constatamos que ainda temos um longo caminho a trilhar. É válido frisar que “a concepção de patrimônio mais ampla incorpora necessariamente a ação educativa” (SOUZA; THOMPSON, 2016, p. 155), assim, a nível educacional, aspiramos que o uso do patrimônio cultural seja materializado de forma integrada, resultando numa proteção efetiva a partir do conhecimento do outro e do meio.

Nessa perspectiva, não há como estudar o patrimônio sem relaciona-lo à cultura, principalmente no âmbito educacional, haja vista que “antes mesmo de uma política de preservação do patrimônio cultural já existia uma preocupação em cultivar valores culturais nos alunos” (DROPA; OLIVEIRA, 2015, p. 2728).

Desse modo, reforça-se a necessidade de compreender a cultura e o patrimônio como mecanismos de mediação, ou seja, “como meio que contribuirá para a consciência dos homens sobre o seu papel de sujeito, consciência de si mesmo e de sua ação” (SCIFONI, 2015, p. 204). Assim, buscamos fazer uma intercalação entre os conceitos de cultura e patrimônio, sob o enfoque da identidade e do pertencimento, de modo que seja evidenciado o encadeamento dos termos, com vistas a um processo educativo de qualidade.

Num conceito amplo de patrimônio cultural, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017) define como sendo o nosso legado do passado, com o que vivemos hoje e o que passamos para as gerações futuras.

A incorporação de temas deste campo no ensino envolve uma postura de compromisso e melhoria da qualidade da educação, permeando esta, com novos valores e possibilidades de transformações sócio-políticas. Para melhor, definição, utilizaremos os estudos de (VARINE-BOHAN, 1975 *apud* LEMOS, 1987) que possui uma demarcação esclarecedora acerca do tema.

Sugere o professor francês que o Patrimônio Cultural seja dividido em três grandes categorias de elementos. Primeiramente, arrola os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente. O segundo grupo de elementos refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber fazer. São os elementos não tangíveis do Patrimônio Cultural. O terceiro grupo, de elementos é o mais importante de todos porque reúne os chamados bens culturais que englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer. (LEMOS, 1987, p. 8).

Nesse contexto, destacamos o conceito de cultura para Eagleton (2011, p. 11), que de um ponto de vista etimológico “é um conceito que deriva da natureza”. Um dos seus significados originários está relacionado à lavoura ou a administração de produtos e mercadorias. Tautologicamente, a cultura se desdobrou da existência rural para uma existência urbana, trazendo em seus significados questões como liberdade e determinismo, atividade e resistência, mudança e identidade.

Assim, pode ser entendida como um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1958 *apud* LARAIA, 2001, p. 25). A cultura torna-se um produto da existência do ser humano, efeito de sua vida concreta na sociedade e das condições que o circundam.

Ainda, segundo Laraia (2001, p. 68): “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Em complementação, Dias (2006, p. 67) assevera:

Ao patrimônio cultural está associado um conjunto de valores, como beleza, antiguidade, estética, curiosidade, entre outros, os quais foram agregados nos últimos séculos. Nesse processo de evolução, o significado da palavra patrimônio passou de tesouro artístico, destinado à contemplação por uma minoria de privilegiados, para monumento histórico-cultural, de interesse dos Estados-nação, representativo da identidade nacional que se deseja consolidar; posteriormente, passou a representar culturas e, como tal, a ser instrumento de educação universal.

Visando um cenário de integração entre ensino e realidade, Florêncio (2012) destaca que os bens culturais funcionam como uma base para a construção coletiva do conhecimento, portanto, é preciso considerar o patrimônio cultural como uma atividade interdisciplinar, essencial no processo educativo. Assim, a autora destaca:

Outro fator importante para a ampliação das possibilidades de ações educativas de preservação e valorização do Patrimônio Cultural é o estabelecimento de vínculos das políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo o intercâmbio de ferramentas educativas para enriquecer o processo pedagógico a elas inerente. Dessa forma, são possíveis a otimização de recursos na efetivação das políticas públicas e a prática de abordagens mais abrangentes e intersetoriais, compreendendo a realidade como lugar de múltiplas dimensões da vida. (FLORENCIO, 2012, p. 25).

Como visto essas discussões entre patrimônio, cultura e preservação estão intrinsecamente ligadas. Entretanto, destacamos que a problemática não é o que podemos preservar, mas o que pode ser preservado e quais os meios efetivos para que essa preservação aconteça, como as experiências dos sujeitos e de suas apropriações acerca dos bens culturais se desdobrarão no interior de suas práticas educativas. Nesse contexto, “o conceito de patrimônio pode ser enriquecedor para a escola, pela observação e reconhecimento das relações dos sujeitos com suas apropriações presentes em cada contexto cultural” (LUNA, 2016, p. 31).

Assim, a complexidade dos conceitos trabalhados e os diálogos usados entre os autores abordados nos fornece bases teóricas para refletirmos acerca da relevância do patrimônio para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que a ação educativa com temáticas patrimoniais se mostra uma ferramenta importante no contexto social e educacional brasileiro, possibilitando aos alunos um aprendizado diferenciado, integrado e integral.

3.3 Identidade e pertencimento

A temática da preservação do patrimônio cultural constitui um dos assuntos mais complexos atualmente. Apesar de já ter sido discutido em diversas conferências e encontros, ainda apresenta déficit de conhecimentos apropriados pela sociedade quando da proposição de práticas de aprendizagens sobre sua proteção e valorização.

O conceito de patrimônio cultural, em dias atuais, apresenta um valor que recai sobre os bens compreendidos “importantes” para um determinado grupo ou comunidade, portadores da identidade e de valores. Nesse sentido, para esboçar ideias acerca do patrimônio cultural e da educação patrimonial como possibilidade de ação educativa, torna-se necessário discorrer sobre identidade e pertencimento.

O fenômeno causado pela globalização no século XXI, vem favorecendo a diminuição de barreiras culturais e identitárias, Hall (2019, p. 9 e 43) afirma que juntamente com o impacto “global”, há um novo interesse pelo “local”. Nesse sentido, essas condições estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

Não há mais como negar a diversidade cultural que compõe o espaço educacional brasileiro. Os olhares se voltam para o encontro das culturas que se entrecruzam nas práticas pedagógicas e vivências curriculares trabalhadas e efetivadas nas instituições de ensino. É neste sentido que nosso interesse se volta para a identidade cultural como uma categoria central a ser trabalhada nesta pesquisa. Considerando a perspectiva da globalização, Hall (2019) destaca três possíveis consequências sobre as identidades culturais: (a) as mudanças nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; (b) as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização e; (c) as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades (híbridas) estão tomando seu lugar.

Assumimos nesta pesquisa, a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, proposta por Hall (2019), a qual não tem uma identidade fixa e permanente, ao contrário, é formada e transformada continuamente. Igualmente assumimos o conceito de “identidades culturais”, apresentado pelo autor, como sendo aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. No mesmo contexto, buscamos trabalhar com os conceitos de Bauman (2005), trabalhando as ideias de que o pertencimento ou a identidade na “modernidade líquida” não são sólidos nem definitivos, mas sim, negociáveis e revogáveis.

Com efeito, um novo cenário educacional brasileiro vem se configurando, tencionando questões voltadas para a valorização da diversidade e para o reconhecimento das identidades culturais, buscando diminuir a discriminação, o preconceito e a exclusão por meio de uma educação de qualidade para todos.

Buscamos, pois, compreender possíveis relações entre a identidade e o sentimento de pertencimento sob a ótica de Vygotsky (1989), Freire (1996) e Durkheim (2003), enquanto fator contribuinte para o processo de ensino aprendizagem.

O sentimento de pertença faz-se presente nas inúmeras culturas que primam pelo convívio em comunidade. Abordando os conceitos mais genéricos da palavra, pertencimento

significa o sentimento de pertencer a um lugar, a um grupo ou de fazer parte de sua história (FERREIRA, 2021).

Em um breve contexto histórico, a educação escolar passou a considerar em suas práticas pedagógicas a interação dos alunos com o meio social, proporcionando uma contínua evolução das técnicas e abordagens utilizadas no ensino, em que a relação sujeito, contexto sociocultural, professor e escola se entrelaçam num só entendimento, constituindo assim os saberes compartilhados que passam a transformar o meio.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 23).

Esse entendimento da importância do sentimento de pertencimento atrela-se diretamente à noção de identidade, sendo inegável que desde o nosso nascimento somos condicionados e influenciados pela sociedade e pela cultura da qual fazemos parte. Para Hall (2019, p. 38),

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’.

No âmbito educacional ocorre a mudança de identidade para que haja uma aceitação e reestruturação daquele sujeito, entretanto, ao se deparar com uma nova situação precisa se adequar e se identificar com o novo ambiente e com os indivíduos envolvidos nele. Durkheim (2004, p. 33), aborda com clareza essa perspectiva,

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios – sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento – que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela.

Depreendemos dos ensinamentos de Durkheim (2004) que o pertencimento acaba por tornar-se um fator gerador de estímulo que possibilita a potencialização do processo de ensino aprendizagem. Entretanto, o que se tem presenciado são práticas pedagógicas alicerçadas em que silenciam, excluem ou desvalorizam a realidade sociocultural e histórica de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, evitando assim as interações sociais, que, conforme cita Vygotsky (1989), tratam-se de um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente.

Desse modo, num mundo cada vez mais marcado pelas diferenças culturais, percebemos os constantes desafios impostos à educação para atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece que a Educação é direito de todos os cidadãos sendo dever do Estado e da Família promovê-la em colaboração com a sociedade (Art. 205) (BRASIL, [2020]).

Constata-se, assim, uma mobilização social para implementar e/ou implantar políticas públicas educacionais para normatizar as diferenças culturais na educação, visando a transformação do ensino, interligando o aprendizado ao vínculo entre indivíduos com o meio social. Sob esse aspecto, esclarece Ivic e Coelho (2010) que para Vygotsky, o problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, era, em primeiro lugar, um problema teórico, pois na sua teoria, a educação estava muito ligada ao desenvolvimento e que este ocorre no meio sociocultural real, insistindo o autor nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica para o desenvolvimento do ser humano.

Desse modo, constatamos que se deve buscar agregar novos conhecimentos à prática pedagógica, utilizando ferramentas existentes em nosso meio, onde as mudanças acontecem de forma muito efêmera. Nos levando a crer, que muitas vezes bastaria o professor, enquanto mediador do conhecimento, estimular seus alunos, para que possa expandir o olhar deste em torno da história pregressa e a atual, emergindo neles novos pontos de vista acerca do multiculturalismo, do relativismo cultural, da representação, da subjetivação, proporcionando transformações a esse aluno, tornando-o um sujeito mais crítico e questionador de sua realidade e da sociedade como um todo., capaz de entender o seu contexto enquanto parte indissolúvel de si e de sua composição.

3.4 Preservação do patrimônio e ensino

Em meio à complexidade que envolve o campo do patrimônio cultural, o conceito e a prática de preservação parecem atrelados à uma constante transformação. Torna-se imprescindível considerar na realidade brasileira, o patrimônio, ressaltando as relações de pertencimento de forma a preservar o bem para aqueles que o vivenciam.

Assumimos, enquanto profissionais e cidadãos o processo de fortalecimento e caráter dinâmico das representações culturais, bem como a responsabilidade de conduzir a outros indivíduos o caminho da compreensão, do entendimento e comprometimento na (re) construção desse universo sociocultural.

A partir de um olhar cuidadoso em relação aos aspectos políticos, técnicos e sociais que permeiam a sociedade, é possível uma modificação na forma como se observa o patrimônio cultural pelos diversos atores sociais.

Dentro do contexto de inquietações e transformações na sociedade, envolvendo agentes, procedimentos interdisciplinares e de sensibilização, é perceptível as ressignificações no tempo e espaço que o conceito de patrimônio ganhou.

Nesse encadeamento de mudanças, é válido destacar a tríade que fundamentaria a ideia do “conhecer para preservar”, determinada pelas circunstâncias específicas e combinadas do conhecimento, apego e preservação (SCIFONI, 2019). Assim, no contexto de formação cidadã e zelo pelo patrimônio, compreendemos que sua preservação é resultado de um esforço coletivo entre comunidade e Estado. Cecilia Fonseca corrobora e destaca a necessidade de salvaguarda do Patrimônio por todos,

Além disso, a percepção da fragilidade dos bens culturais, assim como da finitude dos recursos naturais, sobretudo face ao crescente poder de destruição ao alcance do homem – consequência, em parte, do progresso científico e tecnológico – tem provocado a difusão de uma ‘consciência preservacionista’, que só será eficaz se assumida tanto pelo poder público como pela sociedade. (LONDRES, 2012, p. 15).

Corroborando o exposto, preservar não significa congelar determinado momento no tempo, mas abrir uma gama de possibilidades para que ele seja vivido, de modo que se possa por meio de suas materializações “estabelecerem elos profundos com o passado, com as próprias raízes, e, em última instância, com a própria origem, para com isso evitar o desenraizamento e o esfacelamento identitário que caracterizam o mundo contemporâneo” (LIMA, 2007, p. 7).

No Brasil, por ser relativamente recente, a temática preservacionista tem buscado meios de fixação, dentre eles o ambiente da educação formal. Cidadãos em formação têm sido significativos na difusão do assunto, haja vista as ações educativas envolvendo o patrimônio cultural serem pensadas como ações mediadoras que buscam contribuir para a formação e para a afirmação dos sujeitos em suas culturas.

Nesse sentido, os ensinamentos de Vygotsky (1989, p. 25) demonstram que os diferentes contextos culturais nos quais as pessoas vivem são também contextos educativos, que modelam e formam as maneiras de perceber, ser e estar no mundo, compreendendo que que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”.

Sob a ótica da salvaguarda do patrimônio cultural, a escola tem sido o ambiente de apoio para esse fim. Temáticas como essa são importantes para serem discutidas em sala de aula, perpassando pela transversalidade da pluralidade cultural (BRASIL, 2000), envolvendo

movimentos que pedem igualdade e respeito por culturas diferentes, bem como manifestações e representações.

A complexidade desse assunto necessita de estratégias educativas fundamentais para proposições de inserção da educação patrimonial nos planejamentos das escolas, dentre elas a formação docente. De acordo com Scheibe e Bazzo (2013), a partir das previsões e determinações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, emergiu a exigência de uma reconstrução na organização dos cursos de Licenciatura aliada à necessidade de mudanças de concepção dos formadores, de modo a considerar a cessação das reformas destinadas aos professores influenciadas por fatores políticos e culturais:

As descontinuidades das reformas na trajetória do processo formativo dos professores demonstram a interferência de inúmeros fatores políticos e culturais nesta empreitada. Dentre eles destacam-se, de um lado, a ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo. De outro, o pathos institucional revelado, entre outros indicadores, pela força de posicionamentos rigidamente estratificados em relação à natureza e ao valor do conhecimento científico e ao papel social da educação superior voltada a formar professores, colocando esta última tarefa em situação francamente subalterna àquela. É importante observar que tal posicionamento é consentâneo a posturas político-institucionais que privilegiam o trabalho acadêmico de investigação e produção do conhecimento, em detrimento do trabalho da docência. (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 23).

Nesse contexto, compreendemos que ainda existem dificuldades de ordem metodológica e política acerca de abordagens relacionadas ao Patrimônio Cultural no Ensino Superior. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior asseveram que, “a formação de profissionais do magistério deve conduzi-los à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural” (BRASIL, 2015, p. 6). Todavia, se a educação visa à cidadania, o futuro professor deverá saber como promover em suas aulas a integração de conhecimentos, buscando superar uma fragmentação no ensino. Por isso, é preciso que esteja preparado para trabalhar numa perspectiva interdisciplinar⁶ e transdisciplinar⁷, conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e no Médio (BRASIL, 1998, 2000), mediando suas aulas em uma visão global de conhecimentos. Nesse sentido, Morin (1982, p. 217-218) considera que ainda temos muito a alterar, pois,

[...] as crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro da categoria isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro

⁶ “A interdisciplinaridade é definida como a dimensão que [...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu” (BRASIL, 1998, p. 30).

⁷ “A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)” (BRASIL, 1998, p. 30).

de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

Diante dessa situação assinalamos a necessidade de uma educação que estimule uma atitude crítica frente ao processo contemporâneo de ensino como princípio norteador de aprendizagens, transcendendo as dualidades, propondo um reencontro entre a teoria e a prática, tencionando uma educação de qualidade com aprendizagens significativas, capaz de indicar uma saída para a eliminação das grandes diferenças sociais e conflitos existentes em nossa sociedade.

Com efeito, as políticas de preservação e proteção à integridade dos bens patrimoniais, não é por si só suficiente, isso porque “a leitura dos bens que devem ser preservados pressupõe as condições de acesso a significações e valores que justifiquem sua preservação” (FONSECA, 2005, p. 43). Na prática é preciso criar mecanismos que viabilizem e estreitem de fato à relação entre patrimônio e sociedade. Esse é o papel da educação patrimonial, que será discutida a seguir.

3.5 Conceitos de educação patrimonial

O entendimento de que a Educação pode exercer um papel importante na proteção efetiva do patrimônio, tem suscitado debates e reflexões críticas no intuito de pensá-la como mecanismo de ação que permite o progresso pessoal e social do indivíduo.

Partindo do pressuposto de que a formação de professores deve levar em consideração o meio em que vivemos e, que tal constituição possibilita aos educandos a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios impostos (FREIRE, 2003), buscamos tecer diálogos acerca da Educação Patrimonial como um instrumento educativo capaz de proporcionar outro modo de ver e perceber o meio.

A Educação Patrimonial formalizada em dias atuais foi inspirada no modelo inglês conhecido como *Heritage Education*, desenvolvida na Inglaterra na década de 1970, tratando-se de uma prática metodológica em torno dos patrimônios (ROSSI, 2017). Entretanto, autores como Souza (2016), Ramos e Santos (2017) e Carvalho e Cruz (2019) afirmam que a Carta de Atenas⁸ de 1931 já fortalecia a ideia de proteção ao patrimônio. Carvalho e Cruz (2019)

⁸ A Carta se constitui como referência para as políticas de utilização e conservação do patrimônio. “Elaborada nos anos de 1930, propõe aos restauradores parâmetros de conservação do passado articulados ao momento de onde emergiu” (CUTRIM, 2011, p. 84).

mencionam que o documento é um marco internacional de preservação do Patrimônio Cultural, despertando o interesse dos governantes e legisladores em relação à preocupação em conservar. Em seu inciso VII, alínea b, este documento atribuía a educação um instrumento capaz de evitar que a “infância e a juventude” danificassem os monumentos e as obras de arte, de modo que fosse ampliado seu interesse pela proteção e conservação dos “testemunhos de toda a civilização” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 1931, p. 4).

Contudo, o entendimento de educação para o patrimônio expandiu-se, exigindo reflexões que abarquem novos métodos, agentes, uma gama de materiais, didáticas inovadoras e, principalmente, “um posicionamento político-pedagógico apropriado às necessidades da população” (THOMPSON; SOUZA, 2015). As Cartas Patrimoniais, “documentos elaborados por especialistas que objetivam orientar e uniformizar as práticas em torno da proteção aos bens culturais” (GRANATO; RIBEIRO; ARAUJO, 2018), voltam a enfatizar nas décadas de 1960 e 1970, a importância de ações educativas para a difusão e preservação dos bens patrimoniais.

A Recomendação Paris, Paisagens e Sítios de 1962, em seu inciso V pontua a necessidade de ações educativas dentro e fora das escolas no intuito de despertar e desenvolver o respeito público, com o envolvimento de educadores em geral, associações privadas e organizações (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 1962).

Passados dois anos, a Conferência Geral, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em sua 13ª sessão, em Paris, publicou a Recomendação sobre medidas destinadas a proibir e impedir a exportação, a importação e a transferência de propriedade ilícita de bens culturais. Dentre suas considerações foi enfatizado o papel da educação, devendo cada Estado-Membro estimular e desenvolver entre seus cidadãos o interesse e o respeito pelo patrimônio cultural de todas as nações (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 1964).

Adentrando no contexto brasileiro, a década de 1970 foi significativa para ações educativas que acompanhassem as práticas preservacionistas como instrumento de estímulo à proteção do patrimônio nacional.

O Sphan, como parte do então Ministério da Educação e Saúde Pública (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937), apresentou por meio da declaração de seu presidente Rodrigo Melo Franco de Andrade a importância da educação para a preservação e salvaguarda:

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor

inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, incutir-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles ou nosso, será certamente praticável. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Nesse contexto, é de grande relevância considerar o cenário político nacional dos anos de 1970 para compreender a trajetória das ações educativas nas políticas de preservação do patrimônio. Calabre (2009, p. 83) descreve que uma das áreas de grande preocupação nacional era a do patrimônio:

Duas conjunturas específicas afetavam o patrimônio naquele momento: de um lado o processo de urbanização acelerada com requalificações e reutilizações dos espaços urbanos e, de outra, a do abandono de algumas cidades que viveram um forte decréscimo populacional e perda de significado local. Uma alternativa para amenizar parte dos problemas era o investimento em turismo cultural, área na qual o Sphan não tinha experiência.

Para Motta e Thompson (2010), a ideia de preservação de centros históricos passou a ser um elemento importante no desenvolvimento socioeconômico de uma cidade, sendo bastante explorada ao longo das décadas de 1970 e 1980. Para contextualizar este período, o Programa das Cidades Históricas (PCH) levou as esferas governamentais a promoverem um desenvolvimento em torno da preservação e revitalização do patrimônio cultural brasileiro de modo que, o desenvolvimento econômico fosse promovido.

Em meados de 1970, já ocorria uma mudança no pensamento da sociedade com relação ao patrimônio e suas políticas preservacionistas, os critérios adotados pelo Iphan começaram a ser objeto de reavaliações sistemáticas, que levaram à proposta de uma nova perspectiva para a preservação dos bens culturais (FONSECA, 2003). Em 1975, foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que possuía o objetivo de discutir sobre os sentidos da preservação, a ampliação de concepções acerca da necessidade de promoção de modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade cultural regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação (FLORÊNCIO *et al.*, 2014).

De acordo com Fonseca (2005), o CNRC buscava referenciar a “cultura viva”, a cultura enraizada no fazer popular, como forma de tornar mais ‘nacional’ e mais ‘plural’ a representação da cultura brasileira. Percebe-se que ocorreu o que a autora indicou ter sido uma “reorientação da prática implementada pelo Estado desde 1937” (FONSECA, 2003, p. 96), ampliando-se a noção de patrimônio histórico e artístico, para incorporar a noção de referências culturais.

Nesse aspecto, embora não tenha atuado diretamente com projetos na área de educação, as diretrizes teóricas e conceituais defendidas adotadas e defendidas pelo CNRC

favoreceram a “instauração de parâmetros renovados para uma interlocução mais abrangente entre processos educacionais e preservação patrimonial” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 8).

Em 1981, surge o Projeto Interação como uma linha programática decorrente do documento “*Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do Ministério da Educação e Cultura (MEC)*” como uma proposta educativa de operacionalização da política cultural desse Ministério. O projeto se desenvolveu de forma descentralizada, contando com a participação das comunidades locais, por meio de experiências que procuravam a interação da educação formal com os diversos contextos culturais do país. Entretanto, apesar da grande repercussão e dos avanços conceituais que apresentava, o Projeto Interação deixou de existir com a separação dos Ministérios e a criação do Ministério da Cultura em 1985.

Mediante o cenário de redemocratização do País por uma nova Constituição Federal, o panorama atual da educação na perspectiva da preservação patrimonial foi desenvolvido e ampliado. Assim, demonstrada a importância histórica e os desdobramentos que levaram ao surgimento da Educação Patrimonial no Brasil, tratemos de conceituá-la.

A definição de Educação Patrimonial estabelecida pelo poder público consiste em um “um processo permanente e sistemático, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6). Desse modo, é abordada no Brasil como uma metodologia de ensino que se aplica a

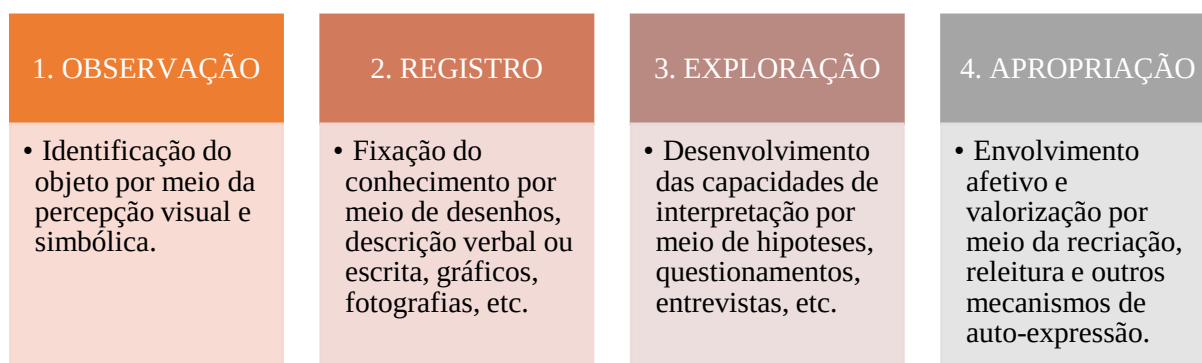
[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5).

Para tanto, foram criadas metodologias condizentes com os propósitos institucionais estabelecidos pelo Iphan, que estabelecem etapas metodológicas para a aplicação da educação patrimonial no ensino escolar. Com efeito, as autoras destacam que

[...] a metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças ‘chave’ no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera ‘ilustração’ das aulas. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 7).

Assim, o *Guia Básico de educação Patrimonial* apresenta uma proposta metodológica para estimular o desenvolvimento de ações educacionais, envolvendo quatro etapas progressivas de apreensão concreta de objetos e fenômenos culturais (figura 1) (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999):

Figura 1 – Etapas da Proposta Metodológica da EP



Fonte: Adaptado de Horta, Grumberg e Monteiro (1999)

Com efeito, essa proposta, possui como pressuposto o trabalho baseado num método ativo e permanente de ensinar as pessoas, crianças ou adultos, a aprender a conhecer o seu patrimônio e compartilhar esses conhecimentos (MAGALHÃES, 2006).

É importante destacar que a educação patrimonial vai além do estudo de ambientes específicos, como por exemplo edificações antigas, ela lança um olhar por histórias de culturas que estão presentes nos espaços e tempos mais diversificados, portanto, demonstra seu caráter interdisciplinar. Bandeira (2018) vai além e, reforça que a educação patrimonial se caracteriza como uma proposta multidisciplinar de ensino. Nesse contexto, destacamos que os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, englobam a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade dentro de uma mesma perspectiva, mencionando que o aprendizado deve ser planejado com assuntos que possuam uma compreensão global, “articulando as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina e no conjunto de disciplinas, em cada área e no conjunto das áreas. Mesmo dentro de cada disciplina, uma perspectiva mais abrangente pode transbordar os limites disciplinares” (BRASIL, 2000, p. 9).

De igual modo, a publicação *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* apresenta iniciativas educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural, que utilizam de diferentes concepções, métodos, práticas e objetos pedagógicos (FLORÊNCIO *et al.*, 2014), pautadas, principalmente nos ensinamentos de Paulo Freire e Lev Vygotsky, objetivando construir as práticas de preservação juntamente aos sujeitos.

Contudo, frisamos que as propostas metodológicas aqui abordadas consistem em ferramentas e instrumentos para percepção e sensibilização dos alunos em relação ao patrimônio cultural. Nesse contexto, Scifoni (2015) adota a concepção de que a Educação

Patrimonial não é uma metodologia. Ao contrário, são muitos métodos, sempre adequados às realidades de cada instituição, de cada acervo, de cada educador envolvido (GRISPUM, 2000).

Assim, no ambiente escolar ao colocar em prática estratégias de Educação Patrimonial, gestores e principalmente professores podem despertar e/ou fortalecer o sentimento de pertencimento dos sujeitos por meio da vivência efetiva de educadores em ações e projetos desenvolvidos nas escolas que dialogam com os objetivos da Educação Patrimonial.

Observamos que a temática do patrimônio é mais fácil de ser trabalhada em disciplinas da área de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Letras, Artes). Entretanto, existem propostas de Educação Patrimonial que defendem o ensino do patrimônio enquanto disciplina escolar, com conteúdo a ser inserido nos currículos escolares, nos mais diversos níveis de ensino (FERNANDES, 1992/1993).

Porém, independentemente do nível de ensino, o professor tem grandes dificuldades, pois o tema patrimônio cultural não está presente em suas análises e reflexões cotidianas. Nesse sentido, assevera Horta (2005) que isso pode ser justificado pela formação dos professores em um currículo fragmentado e desarticulado, que não possibilita ver o processo educacional como um todo.

Com efeito, a Educação Patrimonial passa a ser uma ferramenta utilizada como elemento de comunicação, compreensão e conhecimento que ocorre por meio de intervenções sociais, seja em escolas ou em outros espaços culturais. De acordo com Oriá (2010, não paginado),

A educação patrimonial nada mais é do que uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes ao patrimônio cultural. Compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.

Varine (2012), corrobora a definição da educação patrimonial como uma ação de caráter global, dirigida a uma população e a seu território, desenvolvida no ensino formal e no ensino não-formal. Por sua vez, Marchette (2016) menciona que a educação patrimonial é tida como a aprendizagem que se concretiza utilizando como meio os bens culturais, tanto de natureza material como imaterial, permitindo a aproximação das pessoas do patrimônio cultural, promovendo um melhor entendimento do passado e do presente.

Aproximando-se às considerações expostas, o Iphan defende que a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2020b).

Grispum (2000) propõe então pensar no conceito de “Educação para o Patrimônio”, podendo ser entendido como:

[...] formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade. (GRISPUM, 2000, p. 30).

Scifoni (2015), menciona que, em dias atuais a Educação Patrimonial sinaliza para uma concepção de educação de caráter dialógico na qual se busca a consciência crítica, aquela que insere as pessoas como sujeitos no mundo, que não esteja atrelada aos manuais, guias ou cartilhas que buscam orientar um modo de fazer.

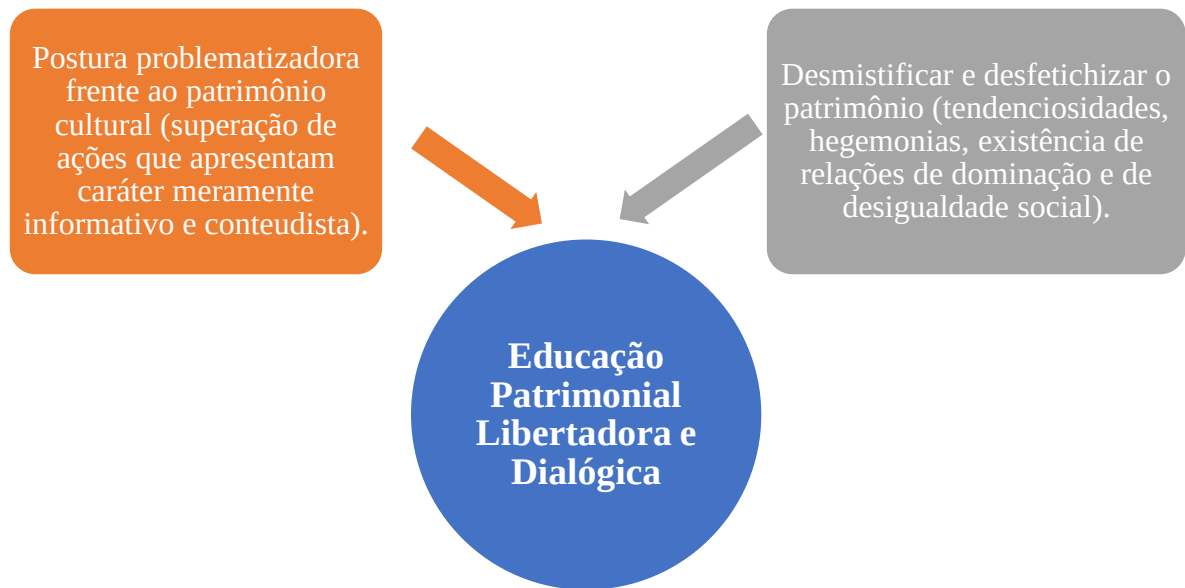
A Educação Patrimonial que propomos neste trabalho requer que o indivíduo seja um elemento inseparável de suas manifestações sociais ou culturais, capazes de perceber e respeitar o patrimônio, a ponto de saber compreender os desdobramentos conceituais em torno das ações educativas que tenham o patrimônio cultural como tema central. De igual modo, contribuir para uma significativa mediação de conhecimento por parte de professores, bem como de demais interessados, sob uma perspectiva educativa de experiências, estratégias e ações que contribuam para compreensão e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, Scifoni (2015) repensa a Educação Patrimonial dentro da ideia de uma nova pedagogia, retornando aos princípios do que Paulo Freire chamou de educação como prática da libertação.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p. 19).

A figura 2 ressalta dois pressupostos que Scifoni (2015) considera essenciais para se atingir uma Educação Patrimonial libertadora e dialógica (figura 2):

Figura 2 - Pressupostos para uma EP libertadora e dialógica



Fonte: Adaptado de Scifoni (2015)

É importante considerar que o campo da educação patrimonial possibilita meios necessários para que as pessoas interajam com o patrimônio de modo a reconhecê-lo e valorizá-lo. Decorrente deste discurso histórico e conceitual é importante perceber e refletir acerca das estratégias políticas educacionais para consolidar a educação patrimonial nas práticas pedagógicas.

4 PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: aspectos curriculares

O grande desafio lançado à educação neste início de século é a contradição entre, de um lado, os problemas globais, interdependentes e planetários, do outro, a persistência de um modo de conhecimento privilegiando os saberes fragmentados, parcelados, compartimentados. (JAPIASSU, 1976, p. 15).

4.1 O conhecimento fragmentado

A educação escolar vem apresentando excessivas fragmentações. A forma de organização disciplinar e linear que costumeiramente vemos nos currículos, impossibilitam a interconexão entre as disciplinas e os conteúdos.

Para Japiassu (1976, p. 15), “a ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual”. Em complemento, Morin (2001) aborda que os desenvolvimentos disciplinares das ciências ainda que possuam pontos positivos, provocaram o despedaçamento do saber e, a superespecialização, que diante de realidades ou problemas cada vez mais globais, transversais, multidimensionais, torna-se incapaz de solucioná-los adequadamente. O autor afirma ainda que os sistemas de ensino além de não corrigirem esses desenvolvimentos, os obedecem.

Historicamente, a partir do século XVI, o processo de fragmentação do conhecimento é desencadeado. O filósofo francês, René Descartes, é considerado o formulador do pensamento moderno quando apresentou a dúvida como método.

Segundo Descartes (2009⁹, p. 41), “A partir do momento, porém, em que deseje dedicar-me exclusivamente a pesquisa da verdade, pensei que deveria agir exatamente ao contrário e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse supor a menor dúvida. [...]”

Ainda que Descartes (2009, p. 17) mencione que sua intenção nunca foi a de ensinar um “[...] método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que maneira me preocupei em conduzir a minha”, este assume um sentido de descoberta e a filosofia se volta para as questões do conhecer.

Surge então, o período de transição, em que se valoriza o conhecimento científico, de forma que segundo Santos (2018, p. 15-29), “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. Desse modo, o conhecimento científico se consagrou com parâmetros e propostas

⁹ A versão original do livro *Discurso do Método*, foi publicada em 1637.

que se diferenciam dos outros tipos de conhecimento hegemônicos anteriores, como a teologia e a metafísica, estabelecendo uma nova visão do mundo e da vida que desconfia sistematicamente das evidências postas e impostas e, segundo o autor, “o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”.

A visão que ora se apresenta, considera uma ciência a serviço do homem, cujo interesse está centrado em estudar a natureza reflexionando a sociedade. Inicia-se o processo de modernização da ciência.

Assim, considerando as importantes mudanças ocorridas na ciência durante os séculos seguintes, é perceptível o crescimento e a especialização do conhecimento, concomitante ao conhecimento temos o desenvolvimento industrial. Nas palavras de Santomé (1998, p. 47-48), temos os esclarecimentos necessários para identificarmos as consequências da industrialização e do modelo capitalista sobre o conhecimento:

[...] as necessidades da industrialização promovida a partir de modelos econômicos capitalistas, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abrirão o caminho para maiores parcelas de disciplinaridade do conhecimento. As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização. À medida que a revolução industrial e a tecnologia se desenvolviam, surgiam novas especialidades e subespecialidades que, por se basearem em algum ramo muito específico de um campo tradicional de conhecimento ou em uma nova metodologia e/ou tecnologia de pesquisa, exigiam maiores parcelas de independência até atingir autonomia plena como campo profissional e de conhecimento. Este é o momento de firme consolidação das especializações.

A variedade de problemas da atualidade, decorrentes da complexificação da vida e dos fenômenos sociais pela multiplicação e sofisticação das tecnologias, obrigou os intelectuais a delimitarem seus campos de conhecimento como observa Sommerman (2006), até o início do século XX a divisão do saber ainda era circular, as ciências dialogavam entre si, apesar de, desde o século XIV, tal circularidade constituir círculos cada vez menores devido à exclusão progressiva de vários campos de saber.

As especialidades disciplinares foram sendo geradas e, cada vez mais delimitadas, objetivando manter sua identidade e independência. Isso fez surgir o que Japiassu (2006) denomina como “ilhas epistemológicas”, caracterizadas pelo acoplamento de trocas de informação e de críticas, ensinando-se um saber fragmentado, mantidas em locais detentores de um saber mofado, armazenado nas penitenciárias centrais da cultura, que são as universidades.

Para Morin (2001, p. 88), “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e

reductor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido”.

Dito isto, impõe-se a necessidade de considerar que o estatuto epistêmico atual (que inclui a compreensão de formas distintas de pensar, viver e agir) exige a descoberta e o emprego de termos e métodos capazes de criarem relações e integrações, difundindo assim, uma noção não-fragmentada do conhecimento.

4.2 A produção do conhecimento no campo curricular

Considerando a pluralidade de ideias e concepções que permeia a educação, a preocupação com a formação integral e com a ruptura do modelo de ensino propedêutico e dicotômico é fundamental para que haja uma eficácia dos documentos normativos da política educacional e curricular, no intuito de alcançarmos o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e emancipados.

Nesse sentido, buscamos vincular a produção do conhecimento à proposta de Paulo Freire, a partir de uma educação para a libertação e, da Pedagogia histórico-crítica, tendo como principal expoente, Dermeval Saviani, compreendendo o estímulo à conscientização crítica da realidade no processo ensino-aprendizagem, indissociando assim, os contextos e as histórias de vida na formação dos sujeitos. Tais ideias, simbolizam um marco na educação brasileira, mesmo que ainda seja pouco exercitada em sala de aula, tanto no ensino básico como no ensino superior.

A concepção freiriana libertadora problematiza as condições históricas de opressão e desigualdade social, fruto de relações colonialistas iniciadas no século XVI. Comprometendo-se com a transformação da realidade, Freire (1996, p. 115) sistematiza suas ideias acreditando que “homens e mulheres possuem a capacidade de superar a exploração”, historicamente imposta por meio da Educação Problematizadora como princípio formativo. O autor, explica ainda que a educação libertária vai além da adaptação, conseguindo se integrar ao contexto. A integração passa a ser resultado do ajustamento das pessoas à realidade, acrescida da capacidade de transformá-la.

Trazendo a teoria à seara educativa, o professor deve atuar de forma problematizadora e questionadora, estimulando a curiosidade, a postura ativa e a experimentação do aluno, fomentando a análise crítica da realidade durante a formação, respeitando a diversidade entre os alunos e desestimulando qualquer forma de discriminação.

Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), permite-nos inferir que a educação é capaz de intervir na sociedade, colaborando com a sua transformação, demonstrando sua relação com a história, ao tempo em que é crítica, por apresentar consciência da determinação desempenhada pela sociedade sobre a educação.

Cronologicamente, Saviani (2013), apresenta a trajetória das principais ideias pedagógicas ocorridas no Brasil, dividindo em quatro períodos, a saber: 1º período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, aqui as práticas pedagógicas sofreram forte influência da pedagogia tradicional orientada pela religião; 2º período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, ou seja, uma pedagogia leiga, de influência iluminista; 3º período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova e; 4º período: (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. Entretanto, Saviani (2012), nos alerta para a falta de consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação, aqui surge a pedagogia histórico-crítica como nova possibilidade frente aos métodos pedagógicos mais difundidos no Brasil, visando estimular a atividade e a iniciativa do professor, favorecendo o diálogo entre a comunidade escolar, levando em conta suas experiências históricas e sociais na sistematização lógica dos conhecimentos e conteúdos.

Para Saviani (1999), a proposta da pedagogia deve ter uma dimensão da prática social de onde está inserida, pois, o ambiente de ensino é uma extensão da sociedade. Sob esse enfoque, esclarecemos que a instituição pesquisada determina em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2016-2020) que “o eixo pedagógico clássico professor-aluno passa a ser professor-aluno-comunidade, onde todos os lugares passam a ser a sala de aula e o aluno se torna protagonista de sua formação técnica e cidadã” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2016, p. 64), esclarecemos que a Universidade ainda não aprovou seu novo PDI, porém, todos os instrumentos legais da UEMA apontam para a manutenção deste eixo de ensino no novo Plano.

Percebemos assim, que tanto a Pedagogia Libertadora quanto a Pedagogia Histórico-Crítica buscam ressignificar o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem por meio de proposta ligada as realidades dos alunos e do local em que estão inseridos. Assim, entrecruzando as temáticas da educação libertária de Paulo Freire a metodologia da Educação Patrimonial, destacamos Castro (2005, p. 2), “A Educação Patrimonial é uma prática pedagógica inspirada na teoria do pedagogo Paulo Freire, que se serve do patrimônio cultural como fonte primária do conhecimento, fortalecendo questões como identidade, consciência social e cidadania”.

Acrescentamos que a educação deve ser compreendida não como uma prática voltada ao condicionamento social, mas como uma prática voltada para a transformação social com sujeitos ativos capazes de intervir no seu meio sociocultural e político. Para tanto, nos valem das bases filosóficas da pedagogia estabelecidas, traçando um desenho do processo de desenvolvimento de sujeito pensador por meio do currículo, como bem cita (BURNHAM, 1993, p.4),

Todo esse questionamento nos remete ao currículo e ao seu significado na sociedade contemporânea [...], processo social, que se realiza no espaço concreto escola, [...] que contribui para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura de mundo, proporcionando-lhes [...] um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito[...] ativo do processo de produção e socialização do conhecimento e, assim, da instituição do processo histórico-social de sua sociedade.

Em síntese, a autora viabiliza a compreensão da função, do significado e da consequência da existência de um currículo independentemente do nível educacional, de modo que as bases epistemológicas (como o homem conhece o mundo), psicológicas (como se comporta o homem no mundo), ideológicas (que percepções, valores e relações sociais são considerados “verdadeiros” e “bons” em um determinado momento histórico) e pedagógicas (como devem ser educadas as pessoas) evidenciem um ser pensante, reflexivo e capaz de agir por vontade própria, dotado de “subjetividade” e “alteridade”.

Colocando-se em paralelo as Diretrizes Curriculares propostas pelo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e MEC) para os Cursos de Licenciatura, percebe-se que a mesma envolve à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015).

Percebe-se que o referido documento trouxe intenções de transformar o currículo em um instrumento que permita ao final que o indivíduo se transforme em agente de um processo histórico-social, pautando-se pela “concepção de educação como processo emancipatório e permanente”. Frisamos que a Educação Patrimonial associada ao ensino se torna um instrumento de afirmação da cidadania,

A utilização sistemática e contínua da Educação Patrimonial, com destaque para o desenvolvimento e ampliação do ‘caráter pedagógico dos patrimônios culturais, no sentido da construção dos processos formadores da cidadania’ (Porto Alegre, Educação Patrimonial - Relatório 1996/1998:06)

Na totalidade do processo educacional consideramos que suas atividades devem salientar e propiciar a constituição de uma dimensão dialógica e transversal, “educação não é, portanto, difusão cultural, mas ação cultural. Não se trata da transferência de conteúdo, mas da

produção coletiva de sentidos e experiências” (REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, 2014, p. 1).

Para tanto, consideramos apresentar produções acadêmicas que se referem às temáticas patrimoniais ao tempo que consideram as pedagogias citadas neste capítulo, no intuito de evidenciarmos ideias de um trabalho educativo inter e transdisciplinar.

4.3 O desenvolvimento de produções acadêmicas em Educação Patrimonial

Nas discussões e reflexões acerca do patrimônio no ensino, envolvemos sua contextualização conceitual e política, conforme descritas no capítulo anterior. Sobre aspectos que poderiam concorrer para um entendimento dos processos educativos organizados para desencadear e disseminar valores culturais como forma de resgate e preservação, a premência da possibilidade de uma reforma de conhecimento é fundamental. Assim, buscamos produções acadêmicas que abordam de forma geral a Educação Patrimonial e a formação de professores para melhor corroborar o desenvolvimento desta pesquisa e subsidiar seu uso no ensino.

Os estudos realizados por meio das produções acadêmicas buscaram considerar pesquisas que tenham a pedagogia problematizadora e dialógica de Freire (1980, 2003) viabilizando um processo de conscientização social e política capaz de conduzir os sujeitos à práxis libertadora e; a pedagogia histórico crítica de Saviani (2011), buscando o diálogo com a cultura e as relações sociais que perpassam a sociedade.

Nessa perspectiva, Silveira e Bezerra (2007) apontam que o contexto interdisciplinar emerge como uma questão central para as pesquisas e intervenções sobre a temática do patrimônio, demonstrando que o campo da Educação Patrimonial é uma área do conhecimento eminentemente interdisciplinar. Nesse sentido, os autores esclarecem que

[...] qualquer atividade ligada ao tema das aprendizagens patrimoniais deve considerar a matriz complexa que define o campo de atuação profissional e as formas de intervenção junto aos grupos sociais, que encerram estratégias didático-pedagógicas situadas na interface das ciências. (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 34).

Portanto, ao definir uma pedagogia problematizadora e dialógica com perspectiva patrimonial os autores apresentam uma proposta reflexiva para a Educação Básica e Superior, demonstrando que “somos agentes na construção de um saber novo e, por isso mesmo, complexo e instável”. (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 88).

Gazzóla (2009), em apontamentos sobre o uso da Educação Patrimonial no ensino, esclarece que a proposta de uso dessa metodologia sugere o envolvimento de vários saberes, não se limitando apenas ao patrimônio. Incutindo a temática da preservação no ensino, o

professor trabalha a cidadania, o respeito e o espírito de coletividade. Constatando isso, assevera que a interdisciplinaridade proporcionada pela Educação Patrimonial contribui na construção destes saberes. Com efeito, o autor demonstra que o planejamento de aula não pode tornar-se uma barreira, demonstrando possibilidades para os educadores incluírem assuntos culturais e históricos importantes para a construção da identidade cultural e da cidadania dos alunos.

Portanto, consciente de que a intervenção dos professores pode constituir-se num dos caminhos para a preservação do Patrimônio Cultural, o autor apresenta uma pesquisa voltada para a percepção dos docentes que atuam na Educação Básica, demonstrando possíveis fatores que explicam a defasagem de conhecimento e aplicação da cultura local em sala de aula, enquanto resultados de um círculo vicioso que envolve todas as etapas do processo educativo.

Gil e Mendes (2015) apresentam uma obra que possui por finalidade contribuir para a formação inicial do professor de Matemática, atrelando o patrimônio histórico arquitetônico da cidade de Belém ao ensino de geometria e medidas na Educação Básica, evidenciando uma abordagem transversalizante para a formação de professores. No decorrer da obra, os autores oferecem instrumentos de reflexão sobre a possibilidade de concretizar uma possível aliança entre as aulas de Matemática e as atividades envolvendo a investigação do patrimônio histórico, cultural, arquitetônico e suas relações, de modo a oferecer aos professores (futuros e atuais) uma oportunidade significativa de construir com seus alunos conceitos, propriedades e relações métricas e geométricas no ensino e aprendizagem matemática escolar na Educação Básica.

Faga e Toniosso (2018) apresentam uma discussão acerca do processo de formação inicial docente para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, analisando as percepções de alunos egressos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior. A análise demonstra que no processo de formação inicial do docente ocorreu um distanciamento entre o ensino do futuro profissional e as escolas, principais espaços de atuação do pedagogo, demonstrando a necessidade de reflexionar as práticas docentes para uma melhor formação. O estudo ressalta ainda que atividades pedagógicas vinculadas ao eixo Educação Patrimonial são inovadoras e primordiais para o desenvolvimento infantil, motivos pelos quais deveriam se fazer presentes na rotina escolar com regularidade.

Rossi (2017) apresenta uma proposta interdisciplinar sugerindo articulações entre o ensino da História da Educação e o da Educação Patrimonial, subsidiando uma proposta de ensino entre as disciplinas baseada na pesquisa e na reflexão, ajudando os professores a perceberem a escola e o fazer educacional como patrimônios culturais. No decorrer do texto, a autora demonstra a importância de considerar a educação patrimonial no contexto de formação

de professores de modo que os estudantes da área da educação, professores e outros profissionais, percebam as escolas, os documentos, as metodologias usadas e os recursos pedagógicos em diferentes tempos e costumes, como patrimônios culturais pertencentes a sua história profissional e formadores de identidades.

Matos (2009) por sua vez, discute o conceito de Educação Patrimonial e busca fornecer subsídios para a implementação de ações de reconhecimento do indivíduo com a sociedade e seus bens materiais, construindo estratégias para fortalecimento do Patrimônio Cultural que vai desde a noção de bairro até uma célula familiar, fazendo uso da aplicação de oficinas de Educação Patrimonial ligadas à arqueologia.

Demonstra ainda Matos (2009) que o Patrimônio Cultural no âmbito educacional fortalece a relação dos alunos com suas heranças culturais. Contudo, afirma que:

A Educação Patrimonial tem se mostrado como uma ferramenta e não deve ser encarada como uma disciplina, pois, ao torná-la como tal, terminamos por engessá-la, passando a servir somente como uma matéria, mas, ao deixá-la como amálgama para circular entre as diversas disciplinas, tende a gerar efeitos sobre o grupo exposto. (MATOS, 2009, p. 278).

Dentro dessa ótica, é perceptível o caráter multifacetado da Educação Patrimonial alinhados à realidade e aos novos padrões de ensino, demonstrando o autor no decorrer da pesquisa a possibilidade de flerte de um núcleo disciplinar com outras áreas do conhecimento.

Reis, Cardoso e Princival (2019) abordam a temática da educação patrimonial compreendida e aplicada no contexto histórico crítica, esclarecendo que

[...] a Educação Patrimonial é uma prática que tem por base a utilização dos bens culturais como ferramenta pedagógica. Ela pode estar incluída no currículo escolar de base, mas também pode ser aplicada de maneira transversal no conteúdo sistemático da escola, assim como há possibilidade de aplicá-la em outros centros nos quais se dá o processo educativo, não sendo necessariamente a escola. (REIS; CARDOSO; PRINCIVAL, 2019, p. 212).

Os autores demonstram a necessidade latente de uma educação voltada para a preservação dos legados culturais, de modo a desenvolver nos alunos uma percepção crítico-valorativa baseada em seu contexto histórico, pautada na sua realidade.

Diante disso, as ações educativas precisam ser redimensionadas para formar e capacitar os alunos integralmente, por meio de um currículo que não seja fragmentado com sobreposições de disciplinas em detrimento de outras.

Em função dessa necessidade, Silva (2007) apresenta uma proposta de inclusão da Educação Patrimonial no currículo do Curso de Pedagogia de uma Universidade. Numa perspectiva interdisciplinar foram sugeridas várias etapas para que a Universidade refletisse acerca da inclusão do tema da Educação Patrimonial nos conteúdos das disciplinas já existentes,

ou mesmo como incentivo para realização de trabalhos acadêmicos de final do curso, demonstrando que

No momento atual, onde demandam um professor politicamente comprometido, um professor empenhado no aperfeiçoamento de sua prática, um profissional capaz de bem exercer a crítica do existente, função de todo e qualquer intelectual. Faz-se necessário envolver e dar maior realce à esfera da cultura, pouco visível nas recentes discussões sobre formação de professores. Nesse contexto, e partindo-se da compreensão de que a educação patrimonial é um meio privilegiado para a construção simbólica de identidades, na formação dos professores que são sujeitos educadores - eminentemente envolvidos (porque socialmente responsáveis, pela formação de sujeitos coletivos cuja construção histórica perpassa processos educativos construídos por mediações pedagógicas que permitem a estes indivíduos acessar/produzir a cultura e as experiências culturais acumuladas pela humanidade). (SILVA, 2007, p. 12).

Desse modo, Silva (2007) nos leva a refletir sobre as implicações da Educação Patrimonial inserida nos currículos de cursos de formação de professores, das visões sociais que o currículo oficial produz e da reconstrução necessária à formação daqueles, repensando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para possibilitar uma visão geral das propostas de desenvolvimento da Educação Patrimonial no ensino, conforme menção nas produções acadêmicas ora apresentadas organizamos um quadro síntese (quadro 3), destacando o(s) autor(es) da proposta, a metodologia abordada como estratégia de ensino e o nível de ensino, conforme a LDB, que em seu artigo 21 divide a educação em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior (BRASIL, 1996).

Quadro 3 – Sistematização de produções acadêmicas em Educação Patrimonial

AUTOR	METODOLOGIA	NÍVEL DE ENSINO	
		Ed. Básica	Ed. Superior
Silveira e Bezerra (2006)	problematizadora e dialógica	X	X
Gazzóla (2009)	problematizadora e dialógica	X	-
Gil e Mendes (2015)	Histórico-crítica	X	X
Faga e Toniosso (2018)	problematizadora e dialógica	-	X
Rossi (2017)	problematizadora e dialógica	-	X
Reis, Cardoso e Princival (2019)	Histórico-crítica	X	X
Matos (2009)	Histórico-crítica	X	X
Silva (2007)	problematizadora e dialógica	-	X

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

Observa-se, no quadro 3, que as produções acadêmicas de Silveira e Bezerra (2007), Silva (2007), Matos (2009), Gil e Mendes (2015), Rossi (2017), Faga e Toniosso (2018), Reis, Cardoso e Princival (2019) apontam sobretudo para um trabalho direcionado para a formação inicial dos professores, demonstrando a necessidade de subsídios para complementar a formação destes, seja inicial, seja com propostas de educação continuada, o currículo é o foco da mudança.

Desse modo, torna-se necessário traçarmos ideias acerca da transversalidade na perspectiva de um direcionamento acerca da formação do professor, considerando a complexidade da formação individual e a viabilidade de tratarmos temas ligados as questões da natureza, a ética e à qualidade.

4.4 Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e temas transversais no Ensino

Nesta pesquisa, consideramos válida a forma de trabalho da Educação Patrimonial como tema transversal, entretanto, faz-se necessário discorrermos acerca das concepções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, traçando as principais ideias no campo educacional acerca das compreensões sobre as diferenças e as convergências entre os termos.

O dilema posto no decorrer dos tempos por currículos disciplinares e fragmentários tem obrigado a comunidade acadêmica a criar novos modos de trabalho que reintegrem os conhecimentos que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. Sob esse enfoque, destacamos o pensamento de Morin (2005), em que considera a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade mecanismos que anulam a forma fragmentada de perceber a realidade e o conhecimento.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade considera o diálogo entre as disciplinas, porém, continua estruturada nas esferas disciplinares. Para Ivani Fazenda (2011), a interdisciplinaridade constitui-se numa atitude, uma maneira de ser e fazer relacionada a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento. A partir de uma perspectiva epistemológica, Fazenda (2011, p.34) aponta que a ciência atual exige diferentes formas de pensar e lidar com o conhecimento: “A revisão contemporânea do conceito de ciência orienta-nos para a exigência de uma nova consciência, que não se apoia apenas na objetividade, mas que assume a subjetividade em todas as suas contradições”.

A ideia de transdisciplinaridade, propõe a inexistência de fronteiras entre as disciplinas, considerando outras fontes e níveis de conhecimento. Para Fazenda (2013, p.29), a transdisciplinaridade está vinculada a “questões relativas à complexidade, autoformação, ecoformação e heteroformação”.

O termo transdisciplinaridade, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio e trata sobre a necessidade de superar o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar, nos remetendo a ideia de “integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, não paginado).

Sob esse aspecto, Piaget sustentava que “a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas”, (Nicolescu, 2003). A partir dos PCN, a interdisciplinaridade passa a ser considerada como a dimensão que “questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu” (BRASIL, 1998, p. 30).

Considerando que nosso estudo versa sobre o Ensino Superior, tratamos de estudarmos a transdisciplinaridade a partir do que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

A priori, destacamos que a legislação em questão não faz abordagem direta sobre a educação transdisciplinar, porém suas compreensões podem ser identificadas por conceitos definidos a partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida, Portugal, 1994, e do I Congresso Internacional, realizado em Locarno, Suíça, 1997, em que foram definidos os três pilares da transdisciplinaridade: a Complexidade, a Lógica do Terceiro Incluído e os Níveis de Realidade. Com efeito, a transdisciplinaridade é “um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber” (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2000).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta em suas considerações iniciais características transdisciplinares, destacando que o professor deve possuir um conhecimento complexo, pilar da transdisciplinaridade,

[...] considerando a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem

entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

Desse modo, é perceptível a transcendência da aprendizagem à disciplina, de modo que,

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...]

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (BRASIL, 2015, p. 4).

Disto isto, passamos a abordar o tratamento transversal dado a determinados temas, considerando suas complexidades no ambiente educacional, sem restringi-los à abordagem de uma única área. A transversalidade passa a estar presente nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação- MEC, nos finais dos anos de 1990, por meio dos PCNs, uma vez que na sociedade globalizada há a “necessidade de perspectivas globalizadoras em todas e cada uma das etapas do sistema educacional” (SANTOMÉ, 1998).

Desse modo, o documento denominado Temas Transversais, lançado pelo MEC em 1998, visa à formação para a cidadania, pautando-se na Constituição Federal e na LDB, afirma que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Assim, os temas transversais nos apresentam possibilidades de trabalho que buscam despertar a consciência dos alunos com o meio social a que pertencem. Na ótica de Garcia (2007, p. 1) consideramos que a transversalidade e a interdisciplinaridade “são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar”.

Assim, o paradigma educacional emergente nos apresenta constantemente desafios de reconfiguração e reorganização dos conhecimentos, das relações, das aprendizagens e do estilo de vida alicerçado a uma formação acadêmica, profissional e humana.

Em uma perspectiva mais específica e, considerando os ensinamentos de Morin (2011) que considera importante investigar as iniciativas inovadoras no intuito de romper com o paradigma tradicional cartesiano e buscar entender as diferentes áreas do

conhecimento para a reorganização do pensamento, consideramos adentramos nas discussões acerca da formação docente na Universidade Estadual do Maranhão, sendo válido o estudo de suas legislações internas como mecanismos de intencionalidade e proposições da Instituição, demonstrando assim, seu modo de pensar e a busca pelo rompimento com a linearidade e a fragmentação do conhecimento.

4.5 Mapeamento legislativo e curricular na Uema e a temática interdisciplinar/transversal do patrimônio cultural

A legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e para o Plano Nacional da Educação revela a importância da qualidade do ensino, demonstrando que é fundamental estabelecer dimensões, fatores e condições de qualidade que devem ser considerados na melhoria do processo educativo.

Com essa compreensão, a qualidade da educação configura-se como processo complexo e dinâmico que não pode deixar de considerar as dimensões extraescolares ou extrínsecas que permeiam tal temática. Dourado, Oliveira e Santos (2007) traçam um importante cenário para a análise destas dimensões, caracterizadas, sobretudo pelas múltiplas determinações e possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas.

As dimensões extraescolares afetam eminentemente os processos educativos em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que se referem principalmente aos aspectos socioeconômicos e culturais dos entes envolvidos.

Uma compreensão mais aprofundada da idéia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos, etc. Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Sob o ponto de vista das dimensões extraescolares, a produção de qualidade da educação perpassa por políticas públicas, projetos intra e extraescolares e sobretudo, em

visões democráticas da educação que tenham como meta o enfrentamento de questões como o acesso à cultura.

Tal perspectiva, na direção de uma educação igualitária, demonstra a necessidade de ponderar seus meios e seus fins. Moreira e Candau (2006) argumentam que uma educação de qualidade deve propiciar ao estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança do seu contexto.

Portanto, refletir sobre educação é basilar para que se alcance uma formação de sujeitos sociais que buscam a transformação da realidade.

Embora as definições de educação possam parecer distintas, todas compreendem o indivíduo como sujeito de atividade e a educação como um elemento que os capacita e os desenvolve para interagir e transformar o meio natural e social.

Luckesi (1990) esclarece que a educação é um típico "que fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. De modo mais abrangente, menciona que a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.

Oportunamente, Freire (2001) destaca que a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. De modo que adaptar é acomodar, não transformar.

Libâneo (2010, p. 26), por sua vez, acrescenta que a educação pode ser entendida como “[...] um fenômeno plurifacetado ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Ou seja, a educação pode ocorrer nos mais variados espaços e a qualquer tempo.

Tal ideia é necessária e importante quando se pensa em um processo educacional que priorize a prática de atividades culturais. Quando a escola é tida como um espaço social que leva em conta os constantes processos de construção de identidade, as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, a escola se torna parceira da sociedade, possibilitando processos, onde a mesma possa integrar e transformar.

Zabala (1998) destaca que as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais e as intenções educacionais, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica.

Nesse sentido, pensar uma formação inicial do educador que viabilize reflexões acerca dos significados coletivos e plurais da história, desenvolve a sensibilidade dos

futuros professores para a importância da preservação dos bens culturais. Ória (2010, p. 41), destaca que “somente o conhecimento da cultura, em suas múltiplas dimensões, daria condições de o Brasil se inserir no concerto das nações e esse trabalho deveria iniciar-se juntamente ao processo de escolarização”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considera educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, não paginado). Assim, a aprendizagem é efetivada por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que ocorrem na prática e não somente pelo estudo de um currículo previamente organizado. Temos então uma educação em que a aprendizagem acontece a partir da interação, da vinculação, das relações de vida, do diálogo, das escolhas, do meio em que se vive.

Moreira e Candau (2006, p. 22) destacam que:

[...] nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula.

Tendo em vista que os conhecimentos produzidos em espaços não escolares são relevantes para que o aluno tenha uma compreensão crítica da realidade em que está inserido, o currículo deve propiciar o acesso ao conjunto de conhecimentos que considere todos os aspectos da vida do aluno. Assumindo essa perspectiva, remetemo-nos ao questionamento dos currículos que, em sua maioria privilegia elementos provenientes de uma cultura dominante e obstem possíveis inserções e problematizações acerca de conhecimentos advindos das culturas subordinadas (HALL, 2019), oficializando as relações de poder (BOURDIEU, 2007), em que a escola admite o conhecimento culto de alguns grupos, enquanto o de outros é considerado popular.

Reconhecendo o currículo escolar como elemento significativo na prática educativa, capaz de permitir a escola o cumprimento de sua função social, formando cidadãos para o exercício pleno de cidadania e para o trabalho, torna-se necessário um currículo em que o processo ensino aprendizagem esteja voltado para a formação integral, ou seja, com o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral do aluno.

Nesse sentido, diante do nível de ensino com o qual estamos trabalhando, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que permitirá a concretização de uma gestão democrática, haja vista a elaboração coletiva de um PPC possibilitar a aproximação entre a Instituição de Educação e a comunidade, inserindo esta última como parte integrante

do processo educativo, enfatizando a ideia de que a construção do Projeto Pedagógico deve contemplar a qualidade do ensino e, considerar que os tempos atuais refletem mudanças sociais, econômicas e culturais constantes.

Os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior passam por reformulação curricular quando do reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. No Maranhão, os cursos obedecem ao estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), conforme Resolução n.º 109 de 2018 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (2018), consolidada em 17 de maio de 2018.

Com efeito, o currículo é elemento significativo na prática educativa, sendo este, um dos principais eixos para a consecução e realização dos objetivos propostos no âmbito educacional. Sacristán e Gómez (1998), afirmam que o currículo é uma espécie de recheio, de conteúdo, o guia do progresso da escolaridade.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB) 9.394/1996, no Artigo 43 - Inciso III, estabelece como finalidade da educação superior o incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, não paginado).

Considerando que as propostas de diretrizes curriculares feitas pelo Ministério da Educação possuem a intenção de transformar o currículo, no caso de curso superior, em um instrumento que permita ao final que o indivíduo transforme-se em agente de um processo histórico-social, pautado em uma concepção de educação emancipatória e permanente, conduzindo o futuro professor à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática levando em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, para melhor compreensão da formação para a docência na Uema, buscamos reunir materiais legislativos institucionais que nos permita verificar as possibilidades de inserção da temática transversal no ensino superior na Instituição estudada.

Assim, por meio do Regimento dos Cursos de Graduação da Uema, aprovado pela Resolução n.º 1369/2019-CEPE/UEMA, é possível verificar abordagens que possibilitam aos currículos dos cursos de graduação a inserção de temas transversais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019). Com efeito, destacamos a garantia que o documento expressa pela liberdade e diversidade ao estudante para ampliar sua formação, possibilitando aos cursos a oferta de uma disciplina optativa denominada

“Tópicos emergentes”, detentora de um caráter de atualização de conhecimento, não possuindo ementa definida, em razão do caráter circunstancial, vinculado ao contexto social. Com efeito, a disciplina permite a abordagem de conteúdos capazes de permitir aos alunos fazerem leituras críticas e adquirirem novos saberes, principalmente, quando se trata de diversidade cultural, ética e cidadania.

Diante da relevância da formação profissional de docentes, percebe-se a exigência primordial na associação entre teoria e prática, como bem ressalta o artigo 61 da LDB 9.394/96, que demarca a possibilidade do fortalecimento da articulação entre a teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva.

Nessa perspectiva, compreende que na formação docente, a relação teoria e prática deve ocorrer por meio de múltiplas maneiras. Assim, distingue, de um lado, a prática como componente curricular investigativo e, de outro, a prática de ensino.

Com efeito, “a prática como componente curricular deve ser planejada na elaboração do projeto pedagógico” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019) e seu acontecer dá-se desde o início da duração do processo em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo, conjuntamente, para a formação da identidade do professor como educador.

Por meio do novo paradigma das diretrizes nacionais sobre a formação de educadores e suas exigências legais voltadas para um padrão de qualidade nos cursos de licenciatura, a Uema desenvolve atitudes investigativas, reflexivas e atuantes frente à complexidade da realidade educacional.

Com isso, enfatizamos que no âmbito da pesquisa, no campus de São Luís, temos o total de 14 (quatorze) cursos de licenciatura, desse total, 8 (oito) cursos atualmente estão passando por mudanças curriculares, daí a importância de identificarmos as percepções dos atuais gestores e compreensões passadas acerca do trabalho com o patrimônio.

Na busca pela compreensão dos percursos que respondessem ao nosso principal questionamento da pesquisa (percepções dos docentes acerca da temática do patrimônio cultural nos cursos de licenciatura da Uema) decidimos observar a dimensão didático-pedagógica, conforme estabelece o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (2016) nos projetos pedagógicos da Uema.

Desse modo, buscamos analisar os aspectos curriculares e as atividades acadêmicas dispostas na proposta curricular possibilitando com isso, o processo investigatório acerca da percepção dos docentes.

Categoricamente, utilizaremos os objetivos da educação patrimonial abordados por Vanzo (2003, p. 36-37), que de modo geral buscam a promoção do patrimônio para sua adequada apropriação por parte da sociedade. Com destaque, os objetivos elencados são:

- 1 - Tornar acessível, aos indivíduos e aos diferentes grupos sociais, os instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações, sentidos e significados;
- 2- Propiciar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto-estima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural;
- 3 - Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém;
- 4 - Estimular o diálogo entre a sociedade e os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do Patrimônio Cultural, propiciando a “troca” de conhecimento acumulada sobre estes bens;
- 5 - Experimentar e desenvolver metodologias de Educação Patrimonial, que permitam um processo contínuo de conhecimento e compreensão e avaliação dessas ações;
- 6 - Promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural e seus resultados, incorporando-os às ações de identificação, proteção e valorização do Patrimônio Cultural no nível das comunidades locais e das instituições envolvidas.

Para realizarmos a busca, foram estabelecidos critérios: a presença de disciplinas, conteúdos e referências nos projetos pedagógicos dos cursos com alusão a uma das seguintes palavras-chave: educação patrimonial, patrimônio cultural, cultura e patrimônio.

Sob esse enfoque, realizamos o mapeamento nos quatorze projetos pedagógicos dos cursos citados na tabela 2, no início do trabalho.

Considerando o disposto no Regimento dos Cursos de Graduação da Uema (2019) que busca resguardar os princípios de flexibilidade e articulação curriculares e atualização do conhecimento, os projetos pedagógicos dos cursos da Uema visam organizar estrutural e funcionalmente o perfil do profissional a ser formado, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a estrutura curricular dos cursos, os conteúdos básicos a serem adotados e os formatos das atividades complementares, dentre tantas outras abordagens.

Os projetos pedagógicos analisados explicitam o desafio e a necessidade de “garantir um padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério”, reproduzindo o que menciona o Regimento dos Cursos de Graduação da Uema (2019).

Considerando a metodologia de pesquisa da análise de conteúdo de Bardin (1977) usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, buscamos descrever sistematicamente uma análise que atingisse uma compreensão dos significados expresso em palavras, objetivando ir além de uma leitura comum.

Durante a análise, procuramos estabelecer conexões entre as palavras-chave, os contextos de trabalhos atuais e perspectivas que englobassem as temáticas citadas, culminando em uma junção dos objetivos do curso, conteúdos curriculares, estrutura curricular, perfil profissional do egresso e atividade teórico-práticas, conforme quadro 4:

Quadro 4 - Unidades de sentido (US1) - Contextos de trabalhos atuais e perspectivas dos Cursos de Licenciatura da Uema/São Luís

(continua)

CURSO	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NO CONTEXTO ATUAL	PERSPECTIVAS
Ciências Sociais Licenciatura	“...buscamos articular de forma produtiva a teoria e a prática de ensino , primando pelas especificidades dos conteúdos e dos instrumentos necessários à formação do educando, reconhecendo a interdisciplinaridade entre os diversos campos de conhecimento e a indissociabilidade entre o ensino , a pesquisa e a extensão”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015a, p. 20).	“O Curso propõe reflexões indispensáveis para o entendimento atualizado das distintas dimensões da sociedade do século XXI, capaz de possibilitar ao aluno a autonomia intelectual e uma ampla formação humanística”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015a, p. 20).
Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena	“desenvolver projetos nas escolas indígenas que atendam as necessidades culturais , sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas próprias dos povos indígenas e de suas comunidades, permitindo continuar a luta por direitos, igualdade cultural e territorial, respeitando as identidades próprias” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015b, p. 43).	“desenvolver ações que impliquem na construção de conhecimentos amplos ao egresso, buscando uma formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino , a pesquisa e a extensão, estimulando a inclusão e a valorização das dimensões ética e humanística na formação do aluno”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015b, p. 50).
Ciências Biológicas Licenciatura	“promoção da cidadania e responsabilidade socioambiental com professores qualificados para atuarem nas dimensões social, cultural , política, ambiental e econômica, auxiliando no combate à exclusão social, “propiciando a conquista da cidadania e a percepção do meio ambiente como patrimônio natural e cultural da humanidade” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018b, p. 17).	“objetivamos, contudo, a formação de professores com amplo conhecimento científico e pedagógico capazes de intervir criticamente na realidade sociocultural ”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018b, p. 38).
Filosofia Licenciatura	O curso de Filosofia, por entender que a articulação indeclinável que ocorre entre formação profissional, científica e política no interior da universidade, toma por incumbência formar professores e pesquisadores com forte interlocução com a sociedade de um modo geral, capazes de promover a elevação da cultura , propor o debate franco de ideias e levantar as questões que considerar mais importante para o desenvolvimento do contexto em que está inserido. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015c, p. 23)	“promover a integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015c, p. 35)

Quadro 4 - Unidades de sentido (US1) - Contextos de trabalhos atuais e perspectivas dos Cursos de Licenciatura da Uema/São Luís

(continuação)

Física Licenciatura	“consideramos um desafio a necessidade de garantir um padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério, que leve em conta a ampliação da educação básica obrigatória do ensino fundamental; a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças e a diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural , regional e diferenças cognitivas e físicas e a tolerância nas relações interpessoais”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015d, p.26)	“Objetivamos uma formação que conduza o profissional do magistério ao desenvolvimento de uma visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico- culturais , afetivas, relacionais e interativas, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar , a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais , religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015d, p.67)
Geografia Licenciatura	O Curso [...] elegeu a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão como prática, considerou imprescindível para inserir em seu percurso metodológico entre outros aspectos, a interdisciplinaridade , a flexibilização curricular, a contextualização, a criticidade dos conhecimentos e a ética de forma que adentre pela sala de aula, Laboratórios, Grupos de Estudo e Pesquisa e em seus diversos espaços acadêmicos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019a, p.7)	“prezamos por uma formação humanística de profissionais para a educação geográfica que promova e articule ensino , ciência, cultura e tecnologia num contexto de inclusão e sustentabilidade necessárias para a cidadania”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019a, p.32)
História Licenciatura	“busca atuar em prol da preservação do patrimônio histórico, seja ele arquitetônico ou da memória, considerando a grande importância desses acervos para a sociedade ”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019b, p. 22)	“objetivamos preparar o profissional de forma complementar e inter e transdisciplinar para inseri-lo no mercado de trabalho, com condições de suprir as demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento , ou seja, magistério em todos os graus, preservação de patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais , artísticos e turísticos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019b, p. 44)
Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	“este documento permite romper o confinamento que caracteriza a docência no ensino superior, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para o futuro profissional interagir com a realidade, inserir-se no processo de <i>aprender a aprender</i> , bem como adquirir uma atitude investigativa, sob a ótica da interdisciplinaridade ” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018f, 14).	“Oportunizar ao discente o domínio de conhecimentos de forma a ampliar sua visão interdisciplinar ”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018f, 23).

Quadro 4 - Unidades de sentido (US1) - Contextos de trabalhos atuais e perspectivas dos Cursos de Licenciatura da Uema/São Luís

(conclusão)

Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas	“formar profissionais críticos, fomentando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e sociais”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018e, 19).	“proporcionar ao seu educando uma formação cultural e científica, o que acarreta propiciar-lhe condições de estabelecer “uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018e, 45).
Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas	“o futuro professor deve estar preparado para trabalhar na perspectiva de uma prática pedagógica voltada para a investigação, compreensão, domínio científico e sociocultural do conhecimento ”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018g, 13).	“ formar profissionais que se tornem facilitadores da aprendizagem, respeitando a história educacional e cultural trazida pelo aluno”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018g, 34).
Matemática Licenciatura	“o curso adota uma visão sistêmica, capaz de fazer a leitura e interpretação das relações existentes entre a matemática, sociedade e cultura . Reconhece ainda o papel do professor como mediador de aprendizagens, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018h, 16).	“Proporcionar abordagem interdisciplinar dos conteúdos, evidenciando que a Matemática está inserida nos mais diversos campos do conhecimento ”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018h, 21).
Música Licenciatura	“buscam nas manifestações culturais da cidade de São Luís, maior sensibilidade e criação artísticas” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018i, p. 23).	“o curso busca zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018i, p. 46).
Pedagogia Licenciatura	“é fundamental que o aluno de pedagogia tenha a necessidade de identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais , religiosas, políticas e outras” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020, p. 32).	“ formar profissionais capazes de planejar e executar atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais , científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020, p. 46).
Química Licenciatura	“este curso propõe oferecer uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber, necessários à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e em contínuas mudanças”. (Uema, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, p. 12)	“busca desenvolver nos discentes atitudes investigativas, reflexivas e atuantes frente à complexidade da realidade educacional, proporcionando a compreensão das funções sociais e políticas da Educação e a contextualização das problemáticas sociais, culturais e educacionais em uma visão interdisciplinar e multidisciplinar”. (Uema, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, p. 37)

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021.

Conforme Bardin (1977, p. 105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”, com efeito, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”

Assim, no quadro 5, foram destacadas sete unidades de significação (US2) que, segundo o Aurélio expressam:

Quadro 5 - Destaque nas unidades de significação (US2)

Palavra	Significado
Cultura	Conjunto dos hábitos sociais e religiosos, das manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade: cultura inca; a cultura helenística. Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas. Conjunto dos conhecimentos adquiridos; instrução: sujeito sem cultura.
Conhecimento	Entendimento sobre algo; saber: conhecimento de leis. Ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência. [Por Extensão] Ação de dominar uma ciência, uma arte, um método, um procedimento etc.: ele tinha grande conhecimento de história.
Ensino	Ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos. Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana. Instrução. Orientação. Educação.
Formar	Criar, dando forma; estruturar: a fumaça formava figuras; as nuvens se formavam em chuva. Dar certa configuração a; fabricar, fazer: formar letras; os livros se formaram com a ajuda dos autores. Receber instrução formal; concluir o curso de uma faculdade; educar-se, instruir-se, preparar-se: formar veterinários; formaram-se professores. Receber ensinamentos ou ser aquele que ensina: a prática formou-lhe o caráter; sua ética se formou com muita leitura.
Interdisciplinaridade	Qualidade do que é interdisciplinar, comum a duas ou várias disciplinas: há interdisciplinaridade quando o professor de biologia trabalha juntamente com o de química. Capaz de estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas, ou áreas do conhecimento, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem, estreitando a relação entre professor e aluno.
Sociocultural	Que agrega aspectos culturais e sociais num mesmo grupo, questão, realidade, sociedade: teoria e abordagem sociocultural; grupo sociocultural.
Sociedade	Conjunto de membros de uma coletividade subordinados às mesmas leis ou preceitos. União de várias pessoas que acatam um estatuto ou regulamento comum: sociedade cultural.

Fonte: Ferreira (2021)

Por meio da visualização do Quadro 6, contendo as Unidades de Significação (US2) e do quadro 4, com as Unidades de Sentido (US1) é possível reconstruir as principais ideias que envolvem os projetos pedagógicos da Uema, demonstrando que suas principais preocupações estão atreladas ao ensino com vistas a uma formação integral do indivíduo, a partir de um conhecimento globalizante, integrado e linear em prol de uma sociedade que respeita a diversidade.

No tocante à organização curricular dos cursos é possível identificar que todos possuem disciplinas favoráveis para a transdisciplinaridade, conforme assevera o item V da Resolução CNE/CP nº2/2015, legitimando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, oferecendo assim, oportunidades aos futuros professores de desenvolver suas capacidades, variando entre formas diferentes de aprendizagem.

Segundo o Regimento dos Cursos de Graduação, é possível observar agrupamentos de disciplinas obrigatórias para os cursos, estando estas distribuídas em núcleos de conteúdos (Comum, Específico e Livre),

Art. 45. O Núcleo Comum tem como objetivo promover o desenvolvimento da formação geral do estudante, em termos de um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, que constituem uma base homogênea para a formação integral, tal como definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

Art. 46 Núcleo Específico é o conjunto de conteúdos programáticos que caracterizam a formação profissional.

Art. 48 Núcleo Livre é o conjunto de conteúdos programáticos, que objetiva garantir liberdade e diversidade ao estudante para ampliar sua formação e deverá ser composto por disciplinas por ele escolhidas entre as ofertadas no âmbito da universidade. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019, p. 14-15).

Com isso, buscamos perceber a disposição curricular das disciplinas para se trabalhar temáticas referentes ao patrimônio cultural, isso por compreender que, assim como Tardif (2007), os saberes curriculares organizam e definem os modelos de formação de futuros professores.

Os cursos analisados, seguem a carga horária mínima de 3.200 horas, conforme Resolução CNE/CP nº2/2015, não excedendo a 10% (dez por cento) do mínimo estabelecido na referida resolução, conforme Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (2019).

Após análise das estruturas curriculares e ementas das disciplinas dispostas nos projetos pedagógicos, podemos concluir que todos os cursos de graduação da Uema, apresentam potenciais para desenvolver o trabalho com disciplinas que possuam as temáticas do patrimônio, transdisciplinarizando o ensino, conforme quadro 6:

Quadro 6 – Mapeamento de temáticas em educação patrimonial, patrimônio cultural, cultura e patrimônio nos Cursos de Licenciatura da UEMA

Ord.	Curso	Disciplina “Tópicos Emergentes...”		Disciplinas curriculares		Conteúdo (Ementário)		Referência no Projeto Pedagógico	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1.	Ciências Sociais Licenciatura	x			x	x		x	
2.	Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena	x			x	x		x	
3.	Ciências Biológicas Licenciatura	x			x	x		x	
4.	Filosofia Licenciatura	x		x		x		x	
5.	Física Licenciatura	x			x		x	x	
6.	Geografia Licenciatura	x		x		x		x	
7.	História Licenciatura	x		x		x		x	
8.	Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas	x		x		x		x	
9.	Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	x		x		x		x	
10.	Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas	x		x		x		x	
11.	Matemática Licenciatura	x			x	x		x	
12.	Música Licenciatura	x			x	x		x	
13.	Pedagogia Licenciatura	x			x	x		x	
14.	Química Licenciatura	x			x	x		x	

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

O quadro 6 evidencia nossa percepção sobre os currículos, demonstrando a constatação de inserções de temas relacionados ao patrimônio cultural. Contudo, foi difícil mensurar a incorporação destes na formação dos educadores. Por vezes, consideramos que as inserções realizadas nos projetos são fragmentadas e algumas vezes isoladas, sem haver diretrizes definidas e inter-relacionadas. Tal fragmentação é compreensível, haja vista possuímos um sistema de ensino com histórico de compartimentalização, separação e fragmentação entre os saberes.

Nesse sentido, Morin (2002) nos ensina que essa hiperespecialização, ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global nos impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui).

Ainda que os Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura da Uema destaquem seus compromissos pautado no compromisso da Universidade, baseado em valores éticos, como a responsabilidade sociocultural, é fundamental que ocorram desenvolvimentos e implementações reais e constantes na prática educacional dos docentes, conforme preleciona a pedagogia freiriana, exigindo uma importante ressignificação do papel do professor para atingir o objetivo de ensinar de maneira problematizadora e emancipadora (FREIRE, 2011).

Desse modo, constatamos que os projetos pedagógicos contribuem para a transformação, desconstruindo e construindo tanto o indivíduo quanto a coletividade. Com os dados levantados por meio da pesquisa de conteúdo, realizada nos projetos dos cursos de licenciatura, foi possível estabelecer um diagnóstico de como a temática do patrimônio cultural estaria disposta nos documentos oficiais, nos permitindo agora compreender, em termos de perspectivas, as percepções dos gestores acerca do compromisso estabelecido pela instituição na formação de educadores que venham contribuir para uma melhor compreensão da diversidade cultural.

5 PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES: enfoques para a educação patrimonial no ensino superior

5.1 Percepções docentes quanto à Educação Patrimonial

Atualmente, tem sido atribuído um papel fundamental às instituições de ensino quanto à formação docente. Estas por sua vez, buscam definir um perfil desejado para os futuros egressos esperando assim atender às necessidades impostas pelo mundo globalizado em que vivemos. Zabala (1998) enfatiza que o objetivo do ensino consiste em preparar indivíduos para serem capazes de dar respostas aos problemas que lhe colocará sua vida pessoal, social e profissional, ou seja, o que podemos denominar a realidade, o mundo real.

No intuito de corroborar a perspectiva abordada por Zabala (1998), destacamos a abordagem de Morin (2000, p. 15) acerca da condição do ensino,

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Com efeito, Ambrosetti (2013) relata que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo de enfrentamento dose desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. Assim, a docência requer um rompimento com “a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, buscando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática” (VEIGA, 2006, p. 25).

O estudo de percepção obteve resposta de 11 (onze) gestores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – Campus São Luís, conforme descrito no Capítulo 1, desta pesquisa. Esclarecemos que não obtivemos resposta de 1 (um) gestor.

A cada gestor de curso, foi encaminhado um questionário contendo 8 (oito) perguntas mescladas entre questões objetivas (múltipla escolha) e questões dissertativas. A aplicação do questionário buscou compreender as percepções dos docentes/gestores dos cursos de licenciatura da Uema, Campus São Luís no intuito de impulsionar a buscarem uma reorientação dos componentes curriculares e uma nova reflexão acerca da concepção filosófica dos cursos.

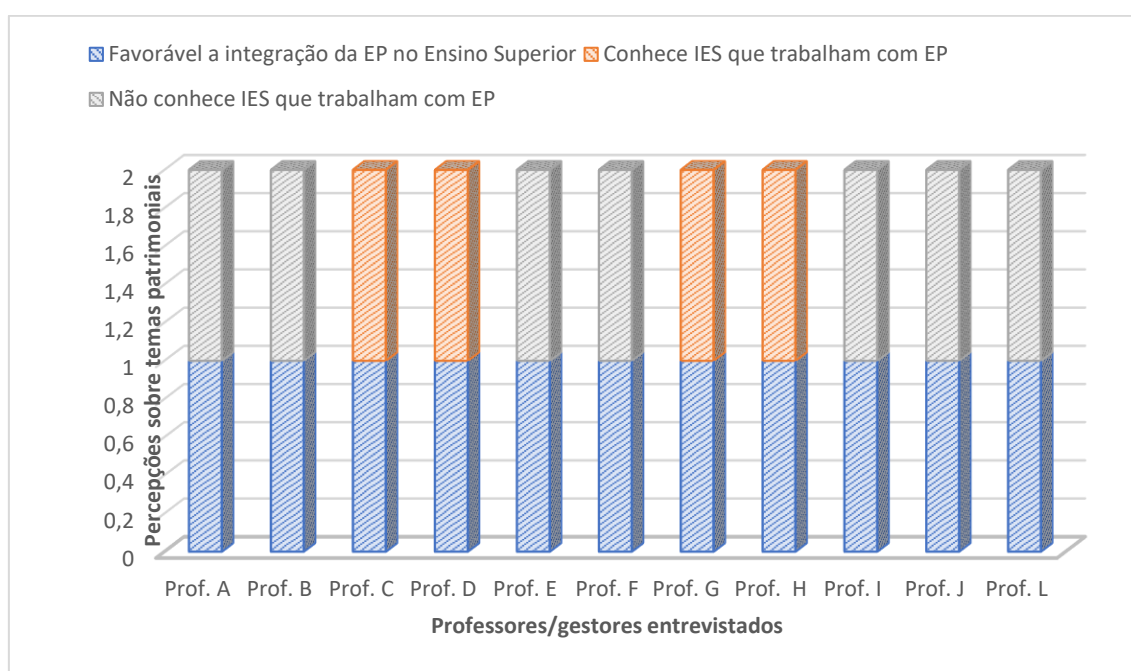
Os resultados das análises das respostas de cada questão e sua correspondente discussão passam a ser apresentados na sequência. Para essa apreciação dividimos os resultados e optamos por agrupar a análise por questões. Desse modo, buscamos compreender primeiramente o conteúdo abordado nas questões objetivas, para posteriormente abordamos o resultado das questões dissertativas, que descreve o enfoque da metodologia. Entendemos que essa divisão tornou mais efetiva a análise da pesquisa.

5.1.1 Enfoque 1. Percepções sobre temas patrimoniais (interdisciplinares e transdisciplinares)

As percepções dos gestores sobre temas patrimoniais foram verificadas por meio das perguntas objetivas. Em complementação às perguntas de múltipla escolha, lançamos as questões subjetivas.

Para fins quantitativos, identificamos que dentre os 11 entrevistados, todos são favoráveis à integração da Educação Patrimonial no Ensino Superior. 7 professores não conhecem outras instituições que trabalhem com educação patrimonial e 4 deles mencionaram que conhecem, destacando dentre elas a Ufma (4 citações), a Uema (4 citações) e outras IES (1 citação) (gráfico 1).

Gráfico 1 - Percepções dos gestores sobre temas patrimoniais



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora em 2021

5.1.2 Análise de resultados dos questionamentos referentes ao Enfoque 1.

De acordo com as respostas aos questionamentos verificamos que os professores compreendem que o ensino com temáticas patrimoniais pode viabilizar uma formação de indivíduos autônomos e capazes de refletir sobre questões relacionadas à diversidade e preservação.

As maneiras de divulgar a cultura, o pensamento e o saber, se traduzem por métodos, práticas pedagógicas e, principalmente ao fazer do professor. Enfatizando o papel político da educação, Saviani (2005, p. 420) menciona que,

[...] a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

No Enfoque 1, atrelamos ainda as questões referentes ao conhecimento dos gestores quanto ao trabalho com temáticas patrimoniais em outras instituições de ensino, gerando o resultado de que, mais de 50% dos gestores desconhecem o trabalho em outras IES.

A intenção da pergunta buscou demonstrar possibilidades de rupturas de conhecimento. Compreendemos que precisamos caminhar juntos, buscando aprendizagens em outros lugares para desenvolver projetos a partir das interações estabelecidas com os outros que atendam aos anseios coletivos no lugar onde estamos e onde desejamos ir.

Consideramos assim, as percepções de Moraes (2008) em que o conhecer e o aprender tornam-se processos de coparticipação, dando-se por meio da interação entre sujeitos, numa perspectiva sociocultural.

5.1.3 Enfoque 2. Percepções sobre o currículo atual do Curso

Utilizamos a mesma formulação de questionamentos (perguntas objetivas e subjetivas) para compreendermos as percepções dos gestores sobre o currículo atual do curso.

Buscamos saber se os gestores conheciam o Projeto Pedagógico do Curso, por compreendermos ser um instrumento formal que concentra as reais intenções formativas do curso de graduação.

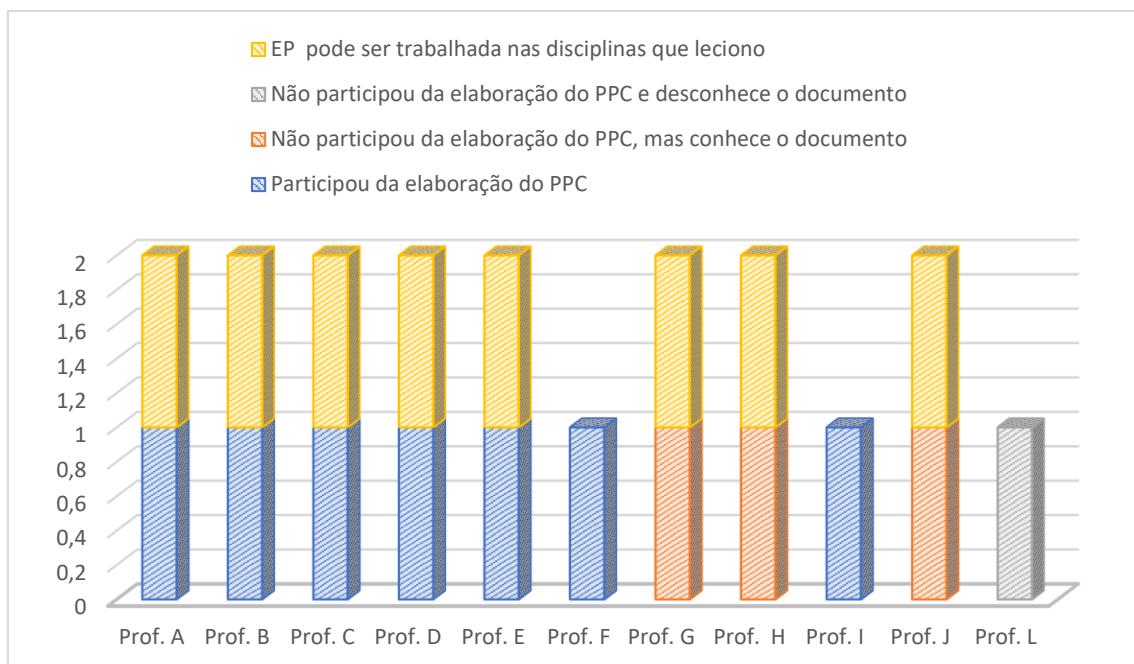
Dos 11 entrevistados, 7 participaram da elaboração do PPC, 3 responderam que não participaram da elaboração do PPC, porém já realizaram a leitura do documento. Apenas 1 professor respondeu não ter participado da elaboração do PPC e desconhecer o documento,

porém explicou que assumiu recentemente a direção do curso, por isso o desconhecimento (gráfico 2).

Buscamos ainda, compreender as percepções dos gestores quanto ao trabalho com temas patrimoniais, resvalando na interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Com isso, 8 gestores consideraram que a temática patrimonial foi inserida no currículo e 3 gestores responderam que não foram inseridos temas, disciplinas e conteúdos no currículo.

Ainda no Enfoque 2, inserimos questões referentes ao trabalho com a metodologia da educação patrimonial e a possibilidades desses professores utilizarem nas disciplinas que lecionam, 8 professores responderam que a metodologia pode ser utilizada em suas disciplinas e 3 professores consideraram que não. Porém, deixamos em aberto para responderem de que forma a educação patrimonial poderia ser trabalhada e com isso, verificamos que esses 3 professores que justificaram que não poderiam trabalhar com a metodologia, deixaram ressalvas com possibilidades de aprenderem para desenvolverem o trabalho no ensino.

Gráfico 2 - Percepções dos gestores sobre o currículo atual do Curso



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

5.1.4 Análise de resultados dos questionamentos referentes ao Enfoque 2

Com os resultados foi possível compreendermos que 70% dos professores participaram da construção do documento normativo do curso, ou seja o Projeto Pedagógico do Curso.

No tocante à organização dos cursos, a legislação nacional focaliza o planejamento e a avaliação como funções constitutivas da gestão. Nesse sentido, é válido o entendimento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que o planejamento consiste em ações, procedimentos e atividades a serem realizadas em razão dos objetivos traçados no plano ou projeto para o curso.

No caso específico desta pesquisa, verificamos que a instituição pesquisada possui regulamentações própria para o bom funcionamento da gestão do curso. Neste caso, a Resolução nº 1023/2019 – CEPE/UEMA, regulamenta o Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos cursos de graduação desta universidade. Com efeito, o NDE tem “função consultiva, propositiva e de assessoramento sobre matéria de natureza acadêmica na operacionalidade do projeto pedagógico do curso” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019).

Percebemos com isso, que o PPC é realizado por meio de decisões coletivas resultantes do diálogo entre a direção do curso, professores membros do NDE, demais professores membros do Colegiado de Curso e estudantes.

Com isso, demonstramos a partir da fundamentação teórica no materialismo histórico dialético de Saviani (2008) ser necessário inserir questões referentes ao conteúdo e ao conhecimento a partir da inserção da educação nas relações sociais. Nesse sentido, o autor assevera que

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2008, p. 143).

Com relação aos resultados sobre a inserção da temática patrimonial e, conseqüentemente o trabalho com a metodologia da educação patrimonial, buscamos com isso verificarmos a possibilidade de trabalhar com temas inter e transdisciplinares, ou conforme sugere Morin (1999), religar os conhecimentos. Conseguimos, pois, compreender que a maioria

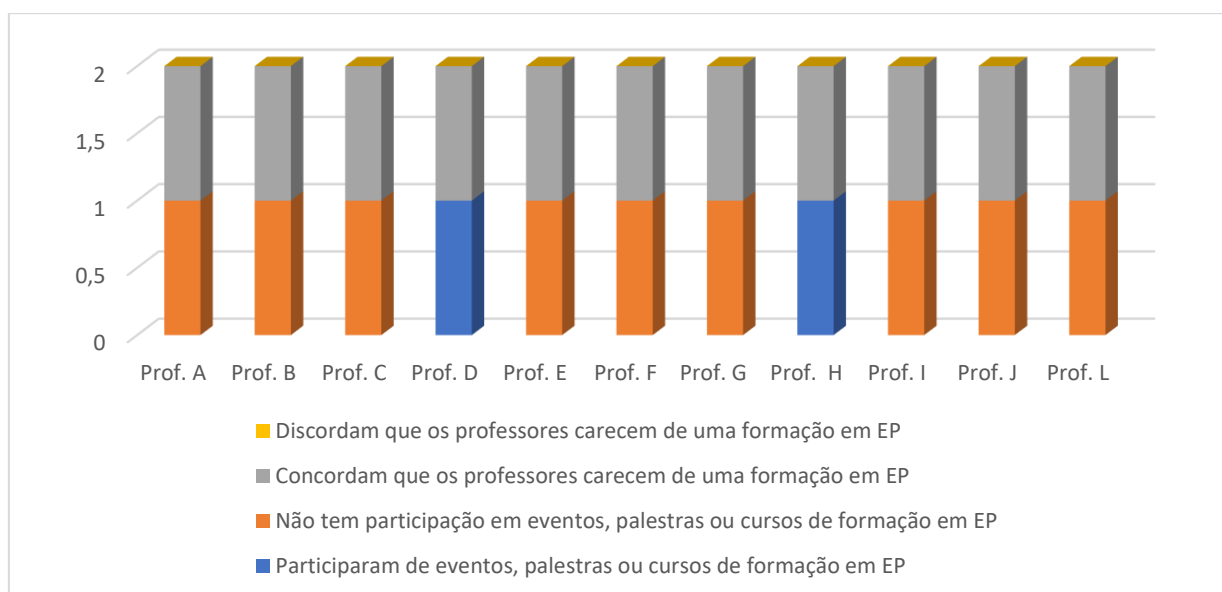
dos professores trabalha com temáticas transversais e, aqueles que não trabalham possuem interesse em aprender para trabalhar, concluímos que os professores da instituição buscam assegurar uma maior interação entre o ensino e a prática para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas em uma forma verticalizada.

5.1.5 Enfoque 3. Percepções sobre a formação continuada

Seguindo a sequência da formulação de questionamentos dos enfoques anteriores, buscamos aqui conhecer as percepções dos gestores quanto a proposta de uma formação continuada atrelada a seara patrimonial, no intuito de visualizem mudanças efetivas oportunizando mudanças no processo formativo do curso.

Desse modo, perguntamos acerca da participação dos professores em eventos, palestras ou curso de formação que objetivasse capacita-los para trabalhar com Educação Patrimonial e se eles acreditavam que os professores carecem de uma formação para a educação patrimonial. Os resultados quanto ao primeiro questionamento determinaram que apenas 2 professores já haviam participado de algum curso formativo no tema questionado, os demais, 9 professores não participaram de eventos com essa temática. Quanto ao segundo questionamento, a resposta foi unânime, todos os professores/gestores da instituição responderam que é necessária uma formação para o desenvolvimento do trabalho com a EP (gráfico 3).

Gráfico 3 - Percepções dos gestores sobre formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora em 2021

5.1.6 Análise de resultados dos questionamentos referentes ao Enfoque 3.

Os resultados dessa integração e participação levaram-nos a crer que os professores possuem interesse em aprender e apreender o desenvolvimento com as temáticas patrimoniais, haja vista em suas respostas consideram aspectos formativos viáveis para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos professores, uma vez que contribui para que eles possam repensar suas práticas acadêmicas, o que oportuniza a ampliação e reconstrução das estratégias de ensino.

Sob esse enfoque, Dellors (2003, p. 160) assevera que “a formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer”.

Em consonância Freire (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. Com isso, destacamos que 3 professores entrevistados não utilizam as temáticas transversais nas disciplinas que lecionam, porém demonstraram querer aprender sobre o tema para sua posterior utilização. Assim, verificamos que os professores buscam sair do comodismo de uma prática constante e imutável, desejando (re)planejarem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os alunos.

Com efeito, destacamos Pereira (2011, p. 69), que considera a docência como uma atividade complexa “porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares”. Desse modo, o autor destaca que essa realidade exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar.

Na sequência a essa análise quantitativa, apresentaremos os resultados das questões dissertativas que melhor corroboram a quantificação dos dados apresentados.

Desse modo, na busca pela compreensão dos significados referentes ao conteúdo coletado, procuramos a partir de categorias analíticas dos dados qualitativos, entender as falas dos entrevistados para posteriormente, analisarmos os seus reflexos nas práticas curriculares. Com efeito, desenvolvemos o quadro 7, com as repostas às questões abertas do questionário.

Quadro 7 - Análise de sentido e significados dos entrevistados

(continua)

PROFESSORES	QUESTÕES	RESPOSTA/DISCURSO	UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	INFERÊNCIAS/DEDUÇÕES
Professor A	2.1	Sim. Vejo uma necessidade de conhecermos as manifestações culturais , o modo de viver, pensar e agir de uma sociedade através de suas culturas .	Importante trabalhar com a temática para conhecer “os outros” da sociedade.	Cultura: relativo ao conjunto dos hábitos que caracteriza uma sociedade. Sociedade: relativo à grupos organizados; União de várias pessoas que acatam um estatuto ou regulamento comum: sociedade cultural.	O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema e o faz pensando em lecionar conteúdos culturais em prol da sociedade. O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema e o faz pensando em lecionar conteúdos em prol da diversidade e para intervir no ambiente sociocultural e político.
	2.5	Sim. Integrando temáticas de cultura .	O trabalho com a educação patrimonial pode acontecer por meio da integração de assuntos.		
	2.6 e 2.7	Sim. Ética e direitos humanos e ambientais	Trabalha com temas transversais atuais e se preocupa com o indivíduo e o meio.		
Professor B	2.1	Sim. Pois envolve a construção da cidadania e a transformação social. O estudo do patrimônio como um todo constrói cidadãos capazes de interpretar e intervir no seu meio sociocultural e político	Importante trabalhar com a temática para o desenvolvimento do cidadão.		
	2.5	Sim. Em aulas, seminários, práticas	Destacou métodos e técnicas para o desenvolvimento do trabalho com a educação patrimonial.		

	2.6 e 2.7	Sim. Trabalho com temas como esse em todas as minhas disciplinas, pois penso que esse conhecimento pode atuar na valorização da pessoa e do meio. Ética na educação, pluralidade, diversidade .	Trabalha com temas transversais atuais para atuar na valorização do indivíduo e do ambiente em que vive.		
Professor C	2.1	Sim. Já trabalho com o tema e considero importante para quem eu desejo formar e quem eu quero que esse egresso forme.	Quem o professor deseja formar e o que esse aluno deverá ensinar quando estiver atuando profissionalmente.	Alunos: Indivíduo que recebe uma educação formal numa instituição educacional. Conteúdo: O que está contido no interior de algo, ocupando parcial ou completamente seu espaço.	O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema e o faz pensando em lecionar conteúdos em prol da diversidade.
	2.5	Desenvolvo atividades com o tema na perspectiva da diversidade cultural	Considera importante trabalhar com o tema e o desenvolve para a diversidade.		
	2.6 e 2.7	Sim. saúde, meio ambiente, patrimônio cultural, diversidade étnica.	Trabalha com temas transversais atuais preocupando-se com o meio e com a diversidade que o permeia.		
Professor D	2.1	Com certeza, sim	Considera importante trabalhar com o tema.		O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema e o faz pensando em lecionar conteúdos em prol da diversidade, da realidade social em que vive o aluno.
	2.5	Já trabalho com o tema. Desenvolvo atividades sempre que possível ensinando meus alunos a pensarem além do conteúdo das disciplinas propriamente ditas	Preocupação com os alunos e com a aprendizagem ilimitada deles.		
	2.6 e 2.7	Sempre trabalho. Diversidade , realidade regional, turismo, qualidade de vida.	Trabalha com temas transversais atuais preocupando-se com o meio e com os indivíduos.		

Professor E	2.1	Sim. É um bom assunto para o desenvolvimento integral dos alunos	Busca uma aprendizagem integral dos alunos.	Diversidade: Conjunto diverso, múltiplo, composto por variadas coisas ou pessoas; multiplicidade: a diversidade das espécies. Desenvolvimento: Ação ou efeito de desenvolver, de crescer, progredir, se tornar maior; desenvolvimento: o desenvolvimento de uma espécie.	O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema e o faz pensando em lecionar conteúdos antidiscriminatórios e no desenvolvimento integral dos seus alunos.
	2.5	Sim. Nas aulas regulares e práticas obrigatórias.	Destacou métodos e técnicas para o desenvolvimento do trabalho com a educação patrimonial.		
	2.6 e 2.7	Sim. Discriminação e preconceito.	Preocupa-se com a exclusão de minorias		
Professor F	2.1	Sim. Integra os conteúdos acadêmicos a realidade dos alunos	Busca uma integração entre os conteúdos curriculares e a realidade social.		O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema, porém não desenvolve atividades relacionadas, acreditando não ser possível desenvolvê-lo em disciplinas da área de exatas.
	2.5	Não. As minhas disciplinas envolvem cálculos e medições.	Acredita não ser possível o trabalho com a temática transversal		
	2.6 e 2.7	Não trabalho	Não utiliza temas integradores.		
Professor G	2.1	Sim. A cultura tem que ser um estímulo aos alunos	Estímulo ao conhecimento do “outro”.		O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema, dando ênfase às minorias étnicas. O professor demonstra ainda os momentos em que realiza a integração dos conteúdos.
	2.5	Sim. Por meio de aulas expositivas e visitas aos museus virtuais como aulas práticas, já que estamos em período pandêmico.	Destacou métodos e técnicas para o desenvolvimento do trabalho com a educação patrimonial.		
	2.6 e 2.7	Sim. religiosidade, culturas afro-brasileiras, cultura indígena, a musicalidade nas culturas .	Trabalha com temas transversais atuais preocupando-se com as minorias étnicas.		

Professor H	2.1	O assunto é pertinente para a preservação do meio cultural , contribuindo significativamente para a formação e o desenvolvimento dos nossos egressos.	O tema contribui para a preservação do patrimônio e para a formação do egresso	Integrar: Adicionar um elemento, ocasionando um todo homogêneo ou harmonioso; incorporar: a empresa integrava os funcionários; a pintura integrou-se ao espaço. Integral: Que se apresenta na sua totalidade; total, inteiro, completo.	O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema, dando ênfase ao desenvolvimento do indivíduo e do meio em que vive.
	2.5	Sim. Em toda disciplina é possível trabalhar com temas que abordam o cotidiano do aluno , é importante para a qualidade da educação.	Possibilidades de trabalho com educação patrimonial em todo o currículo para melhorar a qualidade da educação.		
	2.6 e 2.7	Sim. Em toda aula, envolvo temáticas que levam em consideração a vida do aluno , o meio em que ele vive, a sociedade , a religião, as culturas negras e indígenas, as minorias.	Trabalha com temas transversais atuais preocupando-se com o aluno e a sociedade.		
Professor I	2.1	Sim. Para melhorar humanamente nossos alunos	Considera importante o trabalho com a educação patrimonial para o desenvolvimento humano dos alunos.		O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema, dando ênfase ao desenvolvimento humano dos alunos, porém não desenvolve atividades relacionadas, acreditando não ser possível desenvolvê-lo em disciplinas da área de exatas.
	2.5	Não. Minhas disciplinas são de cálculo.	Acredita não ser possível o trabalho com a temática transversal		
	2.6 e 2.7	Não trabalho.	Não utiliza temas transversais.		
	2.1	Sim. É por meio desses temas que podemos conhecer o patrimônio cultural e como podemos preservá-lo.	Considera importante o trabalho com o tema para a preservação.		O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema, dando ênfase à diversidade e ao

Professor J	2.5	Sim. Mesclando os conteúdos sugeridos aos conteúdos obrigatórios da disciplina.	Possibilidades de trabalho com educação patrimonial por meio da integração entre os conteúdos		conhecimento do patrimônio cultural e possibilidades de preservação.
	2.6 e 2.7	Sim. A diversidade é o que mais utilizo.	Trabalha com temas transversais atuais preocupando-se com a diversidade.		
Professor L	2.1	Sim. Acho apropriado ao mundo contemporâneo.	Considera importante o trabalho com o tema pois envolve a contemporaneidade.		O professor reconhece a importância de trabalhar com o tema, porém não o utiliza. Mas demonstra interesse em aprender para relaciona-lo nas aulas.
	2.5	Teria que estudar o assunto para relacionar às minhas disciplinas.	Possibilidades de mudanças curriculares.		
	2.6 e 2.7	Não. Geralmente são disciplinas exatas.	Não utiliza temas transversais.		

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

Após a compreensão das unidades de sentido e significado que os professores pesquisados atrelaram à questão patrimonial, elaboramos o quadro 8, para visualizarmos as convergências de enunciação, ventilando as respostas por meio de dimensões que se cruzam. Bardin (1977) assevera que “se duas dimensões se cruzam, então, é possível realizar a síntese dos resultados, fazendo surgir um sentido suplementar.

Quadro 8 - Convergência de posicionamentos entre os entrevistados e a temática patrimonial

Objeto de Comparação	Convergência de enunciação						
	Importante trabalhar com a temática patrimonial	Integra os conteúdos	Utiliza temáticas transversais em sala de aula	Preocupação com o desenvolvimento integral dos	Preocupação com o social	Preocupação com o meio	Preocupação em aprender e compreender o tema
Professor A	X	X	X	X	X	X	X
Professor B	X	X	X	X	X	X	X
Professor C	X	X	X	X	X	X	X
Professor D	X	X	X	X	X	X	X
Professor E	X	X	X	X	X	X	X
Professor F	X	-	-	X	X	X	X
Professor G	X	X	X	X	X	X	X
Professor H	X	X	X	X	X	X	X
Professor I	X	-	-	X	X	X	X
Professor J	X	X	X	X	X	X	X
Professor L	X	-	-	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2021)

Após análise das convergências de enunciação, foi possível compreendermos como a questão patrimonial é vista pelos gestores de cursos e como podem refletir nas práticas educativas, em especial nos espaços disciplinares.

Com efeito, um desses reflexos é a utilização de temáticas transversais no ensino. Assim, Libâneo (2013) salienta que é responsabilidade do professor preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes da vida cultural e política da sociedade.

Ao longo dessa pesquisa ainda pudemos inferir estratégias didáticas utilizadas para transversalizar a temática patrimonial, conforme demonstraram as respostas dos professores B, E, G e H (quadro 9).

Quadro 9 - Estratégias didáticas utilizadas pelos professores

Estratégia Didática
Aula expositiva e dialogada
Seminários
Práticas Curriculares
Visitas a museus virtuais

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, em 2021

Contudo, foi possível verificamos que a maioria dos gestores utilizam temas transversais nas disciplinas que lecionam. Nota-se com esses resultados, não só do ponto de vista do discurso, mas também do ponto de vista das estratégias didáticas, que ainda prevalece uma prática docente tradicional com uma perspectiva de inserção das metodologias ativas de aprendizagem, mesmo diante do período pandêmico “modernizador” que estamos vivenciando.

Consideramos assim, dificuldades de ordem formativa, neste caso, formação continuada para os professores/gestores, haja vista terem demonstrado por meio do discurso desconhecimento do tema envolvendo patrimônio e deficiências na integração de conteúdos, o que conseqüentemente, traz prejuízos à formação crítica e integral dos alunos, perpetuando assim, práticas pedagógicas fragmentadas.

Assim o desafio da formação de professores deve contemplar a complexidade que envolve a sociedade como um todo, o compromisso da educação deve superar a ideia da transmissão de conhecimentos, especificamente, a educação patrimonial deve ser compreendida para além do trabalho com a cultura e com o patrimônio material, deve ser entendida como um processo de formação de consciente, sistemática e intencional, encucando os indivíduos como sujeitos capazes de transformações sociais detentores de uma consciência crítica sobre a realidade.

Visando contribuir com esse desafio a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, especialmente das temáticas elencadas pelos professores, suas dificuldades para aborda-las de forma transversal e, o interesse em aprender a trabalhar tais temas, desenvolvemos um guia de

orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior (APÊNDICE C). Trata-se de um documento contendo propostas para implementações curriculares na formação de professores, referências para o desenvolvimento do tema e estratégias didáticas para ajudar os professores a reconhecerem nos conteúdos das disciplinas as oportunidades para trabalhar temáticas patrimoniais, extrapolando sua abordagem disciplinar e conseguindo relacionar às questões sociais, éticas, políticas, econômicas e culturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar os currículos dos Cursos de Licenciatura da Uema, Campus de São Luís, quanto à abordagem e incorporação de temas relacionados à educação patrimonial e sua contribuição para a promoção da valorização, identificação e preservação do patrimônio cultural, destacando as percepções docentes quanto ao tema. O delineamento do presente estudo fundamentou-se na pesquisa de caráter bibliográfico, documental e de campo, de modo que nos fosse permitido colher informações acerca da percepção dos gestores dos cursos de Licenciatura sobre Educação Patrimonial como parte do processo educativo na Instituição.

Para fazer essa análise, inicialmente fez-se necessário contextualizarmos o Patrimônio Cultural, abordando questões sobre políticas públicas, educação e ensino. Em seguida, tratamos de abordar, a educação patrimonial, sob o ponto de vista curricular, sinalizando a produção do conhecimento e a fragmentação curricular, de modo que fosse levado em consideração saberes interdisciplinares e transdisciplinares, para uma prática profissional mais atuante. Também foi abordada a formação inicial e continuada de professores, frente a uma sociedade em constante transformação, tendo como base a legislação vigente para essa formação docente.

Considerando esses aspectos, foi possível compreendermos que a partir do processo de reflexão docente sobre o cotidiano e o replanejamento constante, articulando no seu fazer pedagógico a realidade sociocultural dos alunos potencializa um novo perfil de profissional docente, com formação que atenda as exigências do mundo do trabalho contemporâneo. Seguiu-se então, a análise dos princípios e aspectos que norteiam a formação docente na instituição pesquisada, sendo possível identificar esses aspectos, por meio dos estudos dos projetos pedagógicos, desenvolvidos a partir do trabalho coletivo dos professores.

A partir do referencial teórico, constatou-se uma necessidade de atualização e formação continuada e pedagógica dos professores. Os documentos estudados apontam as competências a serem desenvolvidas nos cursos, utilizando vários aspectos, dentre eles, organização, direção, trabalho coletivo e efetiva participação e envolvimento dos professores e alunos. Os teóricos estudados apontam para uma prática pedagógica a ser realizada de forma crítica, criativa e reflexiva, percebendo a educação patrimonial numa perspectiva transformadora, capaz de oferecer subsídios para a valorização do patrimônio, resgate da identidade e da cultura.

Quanto a pesquisa, percebe-se que há necessidade de uma formação docente que estimule o planejamento contínuo de estratégias pedagógicas, implementando e reestruturando conteúdos que devem ser adaptados às realidades de cada aluno e que considerem a sociedade como um universo histórico-social de cultura.

O estudo realizado nos documentos curriculares da Uema (Legislações e Projetos Pedagógicos) nos permitiu verificar um diálogo entre professores e alunos que ressaltam e valorizam as aprimorações da aprendizagem capazes de causar mudanças significativas tanto no cotidiano educacional como na comunidade. Entretanto, considerando a temática abordada por esta pesquisa, não conseguimos visualizar aspectos relativos ao Patrimônio Cultural de forma integrada, encontramos abordagens curriculares dispersas que ora se integram ao ensino, ora participam da extensão e ora se associam à pesquisa.

Assim, no tocante a inserção da Educação Patrimonial no currículo, consideramos que deva ser realizada transdisciplinarmente, pois está pautada em diversos conceitos que abordam o homem como um ser complexo vivendo em um mundo complexo, com isso, a transdisciplinaridade possibilita uma formação ampla e humana por meio de atividades inovadoras, motivadoras que corroboram para o processo de aprendizagem dos alunos, Gadotti (2003, p. 41) afirma que ensinar é reencantar, é despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Ainda, segundo o autor, “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem”. Constatamos assim, que um trabalho transdisciplinar permite diferentes interpretações sobre os temas/assuntos/conteúdos trabalhados em sala de aula, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e, não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

Com isso, todos ganham com a transdisciplinaridade, primeiramente pela possibilidade de desenvolver o conhecimento reconhecendo sua complexidade, ganham os professores pela necessidade de melhorarem sua interação com os demais, permitindo-lhes repensar sua prática docente, ganham os alunos pela oportunidade de ter um ensino voltado para compreensão do mundo que os cerca e ganha a instituição de ensino, que tem seu Plano de Desenvolvimento Institucional desenvolvido fora dos seus muros, associando-se à comunidade, pois o entendimento do mundo que estão inseridos os alunos, parte do princípio de se ouvir também a comunidade do entorno.

Quanto às percepções dos professores/gestores da Universidade Estadual do Maranhão foi possível compreender que parte significativa destes ainda apresenta uma base teórico-conceitual básica, relacionando de forma intuitiva a Educação Patrimonial a termos

comuns, como cultura, preservação e conservação. Percebemos assim, a necessidade de reconhecer que o professor, precisa primeiramente ser sensibilizado da relevância de trabalhar com a temática, enraizar o tema no seu cotidiano como eixo central para nortear a prática e só então garantir que a formação de futuros professores perpassasse por vias transdisciplinares, vinculando as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar à formação prática. Nas palavras de Freire (1996, p. 26), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Assim, com esse tipo de formação poderemos desenvolver aos futuros professores e, conseqüentemente à toda uma geração de alunos, posicionamentos críticos, capazes de rediscutir valores existentes na realidade da nossa sociedade, propor alternativas aos problemas, incentivando a participação popular e o protagonismo social.

No percurso realizado nesta pesquisa, enfatizamos alguns elementos, extraídos das respostas obtidas que se constituem em impeditivos para a construção de um trabalho transdisciplinar. Assim, estabelecemos três categorias para destacar esses impeditivos:

- a) Concepções de ordem epistemológica: a) desconhecimento do tema; b) desconhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas em consequência de uma formação muito específica; c) recursos de apoio que trate do tema; d) a crença de que nem todos os conteúdos podem ser trabalhados transdisciplinarmente, pois não estão relacionados.
- b) Dificuldades relativas à organização do trabalho: a) ausência de um projeto pedagógico integrado e articulador entre conteúdos; b) preocupação em cumprir os conteúdos pré-estabelecidos.
- c) Concepções relacionadas à prática pedagógica: a) não sabem trabalhar a transdisciplinaridade; b) desconhecem como articular temáticas patrimoniais ao ensino.

Em síntese, percebemos que os impeditivos são reais e dificultam o desenvolvimento didático-pedagógico, além de comprometerem o ensino como um todo, entretanto, não são intransponíveis, podendo ser solucionados pelos próprios professores.

Mediante às constatações que obtivemos por meio desta pesquisa, desenvolvemos pontos estratégicos que possibilitem à gestores e professores repensar sua prática pedagógica com vistas a garantir o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. São estes:

- a) Compreensão da realidade social, política, econômica pelos sujeitos da educação;

- b) Discussões coletivas diagnosticando possibilidades e impeditivos para a realização de um ensino mais efetivo;
- c) Construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso, fornecendo diferentes perspectivas do planejamento curricular e;
- d) Planejamento de Práticas transdisciplinares.

Ainda, em decorrência dos resultados da pesquisa, elaboramos um material de apoio com o intuito de incentivar o conhecimento e promover a educação patrimonial, denominado “Guia de Orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior” (APÊNDICE C). Este recurso pode ser considerado nos cursos de formação docente que objetivam introduzir, adequar ou aperfeiçoar a temática do patrimônio cultural no ensino, bem como uma ferramenta promotora da educação patrimonial, na promoção da sensibilização e valorização do patrimônio de ordem material e imaterial que fazem parte da identidade e da memória dos povos.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. 3.. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BANDEIRA, A. M. A educação patrimonial como estratégia para extroversão dos bens históricos e culturais no Curso de Ciências Humanas – UFMA – Campus de Pinheiro – MA. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, 129-148, jan./mar. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
- BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Mesa da Assembléia Constituinte, 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 66.976, de 28 de julho de 1970. Aprova o regulamento da previdência social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 jul. 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66976-28-julho-1970-408798-norma-pe.html>. Acesso em: 27 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.534, de 2 de janeiro de 1946. Passa a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o Serviço do mesmo nome, criado pela Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8534-2-janeiro-1946-458447-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.012, de 1º de dezembro de 2020. Altera a Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que institui o Plano Nacional de Cultura - PNC e cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC, para ampliar o prazo de vigência do PNC. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 1º dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv1012.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVISÓRIA%20Nº%201.012%2C%20DE%201º%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Altera%20a%20Lei%20nº%2012.343,prazo%20de%20vigência%20do%20PNC. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 12 maio 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-726-12-maio-2016-783106-publicacaooriginal-150375-pe.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 728 de 23 de maio de 2016. Revoga dispositivos da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, restabelece dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e cria as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 maio 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=09595C7FD2BD1E77F8BB704740198FD2.proposicoesWebExterno2?codteor=1461830&filename=MPV+728/2016. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/IIICNCultura/documento_tecnico_metas_pnc.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 12, n. 58, p. 1-13, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1885/1856>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CALABRE, L. Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 3., 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Enecult, 2007.

CALABRE, L. **Políticas culturais no Brasil**: dos anos 1930 ao século XXI. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

CALDAS, R. W. (coord.). **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae-MG, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1989.

CARVALHO, T.; CRUZ, J. A. S. Uma reflexão sobre o patrimônio cultural no Curso de Arquivologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *In: PEDRAZZI, F. K.; CONSTANTE, S. E. (orgs.). Caderno de Arquivologia 5*. Santa Maria: Facos/UFSM, 2019.

CASTRO, C. y. A importância da Educação Patrimonial para o desenvolvimento do Turismo Cultural. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL*, 3., 2005, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2005. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt5-a-importancia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, jan./abr. 1995.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Tradução Luciano Vieira Machado. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHUVA, M. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 34, p. 147-165, 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Resolução nº 109, de 2018. Estabelece normas para a Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2018. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2015/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-109-2018-%E2%80%93-CEE-MA.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CUSTÓDIO, L. A. B. Educação patrimonial: experiências. *In: BARRRETO, E. A. et al. (orgs.). Patrimônio cultural e educação*: artigos e resultados. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 23-36. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_PatrimonioCulturalEEducPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

CUTRIM, K. D. G. **Patrimônio da humanidade**: a edificação discursiva da cidade de São Luis nas políticas de preservação do Estado. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

DELORS, J. (coord.). Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 1996. p. 89-102.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2009.

DIAS, R. **Turismo e patrimônio cultural**: recursos que acompanham o crescimento das cidades. São Paulo: Saraiva, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DROPA, M. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. A memória e narração como instrumentos na educação patrimonial: uma análise a partir de Walter Benjamin. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE PROGRAMAS PARA ADULTOS MAIORES, 2015, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FAGA, B. da S.; TONIOSSO, J. P. PIBID e Educação Patrimonial: análise sobre a formação docente de egressas do curso de Pedagogia. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 5, n. 1, p. 87-107, 2018. Disponível em: http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/106/2018_BSF.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 maio 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, J. R. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276, set./ago. 1992/1993.

FERNANDEZ, R. N. *et al.* Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a Educação Brasileira. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 52, p. 1-527, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/ppp/191010_ppp_52.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, A. B. (org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012. p. 23-29.

FLORÊNCIO, S. R. R. *et al.* **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MinC/Iphan, 2005.

FONSECA, M. C. L. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. *In: O registro do patrimônio imaterial*: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial. 2. ed. Brasília, DF: Iphan, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; IPF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, 23).

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. de C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e interdisciplinaridade. *In: DUQUE DE CAXIAS*. Secretaria de Educação. **Biblioteca**. Duque de Caxias: Secretaria de Educação, 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/garcia-transversalidade-print.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GAZZÓLA, L. Educação patrimonial: teoria e prática. *In: ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA*, 3., CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2009.

GEVEHR, D. L.; DILLY, G. A educação patrimonial no contexto regional: reflexões sobre o patrimônio na perspectiva contemporânea. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, p. 10-23, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, R. S. A.; MENDES, I. A. Abordagens didáticas para geometria e medidas a partir da arquitetura de Landi. Organização Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha, Maria José de Freitas

Mendes, Miguel Chaquiam. Belém: SBEM-PA, 2015. (Coleção Educação Matemática na Amazônia, 4). Disponível em: <http://www.sbempara.com.br/files/Colecao-4---V---03.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: CHAGAS, M.; ABREU, R. (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRANATO, M.; RIBEIRO, E. S.; ARAUJO, B. M. de. Cartas patrimoniais e a preservação do patrimônio cultural de ciência e tecnologia. **Informação & Informação**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 202-229, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/30997>. Acesso em: 29 maio 2020.

GRISPUM, D. **Educação para o patrimônio**: museu de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HORTA, M. de L. P. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. **Revista Patrimônio**, Brasília, DF, n. 31, p. 220-233, 2005.

HORTA, M. de L. P.; GRUMBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: Iphan/Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Carta de Atenas**. Rio de Janeiro: Iphan, 1931. 6 p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Carta de Veneza**. Rio de Janeiro: Iphan, 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial**. Brasília, DF: Iphan, 2020b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 4 jun. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Recomendação de Paris, paisagens e sítios**. Rio de Janeiro: Iphan, 1962. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201962.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Referencial estratégico**. Brasília, DF: Iphan, 2020a. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/314>. Acesso em: 4 jun. 2020.

IVIC, I.; COELHO, E. P. (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

LE GOFF, J. **Memória e história**. Campinas: Unicamp, 2000.

LEMOS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental n Zabala os currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/351856/mod_resource/content/2/Texto-Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.

LIMA, T. A. Um passado para o presente: preservação arqueológica em questão. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 33, p. 5-21, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revista_33compressed.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

LONDRES, C. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Á. B. (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. (Caderno Temático de Educação Patrimonial, 2).

LUCKESI, C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUNA, A. J. de S. **Patrimônio cultural: como instrumento de ensino e sua implicação na aprendizagem**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/7696/1/Antonio%20Luna%20-%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MAGALHÃES, S. M. F. **Educação Patrimonial através da compreensão da Arquitetura de museus na cidade de São Paulo**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/024.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

MALTÊZ, C. R. *et al.* Educação e patrimônio: o papel da escola na preservação e valorização do patrimônio cultural. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 1-17, nov. 2010. Disponível em: http://www4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110023.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

MARCHETTE, T. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, A. P. Educação patrimonial nas escolas de Ensino Fundamental e Médio: a cultura material no bem cultural familiar. **Métis: História e Cultura**, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, p. 01-14, 2009.

MELLO, M. F. de; BARROS, V. M.; SOMMERMAN, A. **Introdução: educação e transdisciplinaridade II**. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129707>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-America, 1982.

MORIN, E. **O desafio do século XXI: religar os conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, L.; THOMPSON, A. **Entorno de bens tombados**. Rio de Janeiro: Iphan/DAF/Copedoc, 2010.

OLIVEIRA, C. A. P. **Educação patrimonial no Iphan**. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação patrimonial**. Cabo Verde: Comissão Nacional de Cabo Verde para a Unesco, 2017. Disponível em: <https://www.cvunesco.org/educacao/educacao-patrimonial>. Acesso em: 29 maio 2020.

ORIÁ, R. Educação patrimonial: conhecer para preservar. In: MUNDO POSITIVO. **Blog Educacional**. [S. l.], 2010. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articelistas/articulista0003.asp>. Acesso em: 29 maio 2020.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983– 2008). **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun. 2010.

PEREIRA, C. J. T. **A formação do professor alfabetizador**: desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__CL_UDIA_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA__520926749.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. Porto: 7Graus, 202. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pertencimento/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, S. P.; SANTOS, G. L. dos. Políticas de Educação Patrimonial: considerações sobre as Casas do Patrimônio em Alagoas, Brasil. **Revista Iberoamericana de Turismo**, Penedo, v. 7, n. 3, p. 167-186, dez. 2017.

REALE, M. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

REDE PAULISTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. **Princípios da educação patrimonial**. São Paulo: Repep, 2014. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/u63/Principios%20da%20Repep.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

REIS, D. G.; CARDOSO, P. F.; PRINCIVAL, V. C. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: aproximações epistemológicas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 210-227, 2019.

REZENDE, M. B. *et al.* Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) 1937-1946. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Arquivos**. Rio de Janeiro: Iphan, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Servi%C3%A7o%20do%20Patrim%C3%B4nio%20Hist%C3%B3rico%20e%20Art%C3%ADstico%20Nacional.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ROSSI, C. M. S. Educação patrimonial e história da educação: contribuições para a formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 1, p. 113-120, 2017.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 14-31, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 25 maio 2020.

SCIFONI, S. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, A. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphn, 2015.

SILVA, V. G. da. **Um olhar sobre o patrimônio cultural**: proposta da inclusão da educação patrimonial no currículo do curso de pedagogia da universidade estadual de Goiás. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Patrimônio Cultural) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2301/1/Vagner%20Goncalves%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

SILVEIRA, F. L. A. da; BEZERRA, M. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, M. F.; ECKERT, C.; BELTRÃO, J. F. (org.). **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Florianópolis: Nova Letra, 2007. p. 81-97. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/442>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA, I. A. N.; THOMPSON, A. A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. (orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

SOUZA, R. P. de L. O patrimônio edificado como mercadoria. In: VARGAS, H. C.; PAIVA, R. A.; CASTELLO, L. **Turismo, arquitetura e cidade**. São Paulo: Manole, 2016. p. 317-339.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMPSON, A. L.; SOUZA, I. A. N. de. A educação patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 153-170, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Ciências Biológicas**. São Luís: Uema, 2018a. Disponível em: <https://www.ensinar.uema.br/wp-content/uploads/2018/03/ESTRUTURA-CURRICULAR-ATUALIZADA-CURSO-DE-CIÊNCIAS-BIOLÓGICA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Ciências Sociais Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Filosofia Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Física Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Física Licenciatura**. São Luís: Uema, 2015d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**. São Luís: Uema, 2018f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas**. São Luís: Uema, 2018g.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas**. São Luís: Uema, 2018h.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas**. São Luís: Uema, 2018i.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estrutura Curricular do Curso de Matemática Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018j.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020)**. São Luís: Uema, 2016. Disponível em: <https://www.uema.br/paginterna/PDI-VERSAO-12-6-2017.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Licenciatura**. São Luís: Uema, 2015a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena**. São Luís: Uema, 2015b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura**. São Luís: Uema, 2015d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura**. São Luís: Uema, 2015c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura**. São Luís: Uema, 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de História Licenciatura**. São Luís: Uema, 2019b,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**. São Luís: Uema, 2015e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas**. São Luís: Uema, 2015f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas**. São Luís: Uema, 2015g.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura**. São Luís: Uema, 2015h.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018k.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. São Luís: Uema, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura**. São Luís: Uema, 2018l.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 1.369**, de 2019. Estabelece o Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: Uema, 2019c. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp->

content/uploads/2015/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-1369-2019-%E2%80%93-CEPE-UEMA.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **SigUema Acadêmico**: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. São Luís: Uema, 2020. Disponível em: <https://sis.sig.uema.br/sigaa/verTelaLogin.do;jsessionid=D2AC74F20DBB382F9228620036718FEE.s1i1>. Acesso em: 29 jun. 2020.

VANZO, Pierpaolo Toffano. **Educação patrimonial**: uma forma alternativa para o ensino de história. 2003. 41 f. Monografia (Graduação em Bachel e Licenciatura em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19662/1/Educa%C3%A7aoPatrimonialAlternativa.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

VARINE, H. de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. *In*: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ. **Downloads**. Chapecó: UnoChapecó, 2006. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



Este questionário faz parte da Pesquisa de Mestrado intitulada **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo acerca das percepções dos gestores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão**, de autoria de Samary Pinheiro Coelho, sob orientação da Profa. Dra. Klautenys Dellene Guedes Cutrim do Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT/UFMA).

A pesquisa tem por objetivo geral desenvolver subsídios interdisciplinares para a inclusão da Educação Patrimonial em cursos de Licenciatura.

Agradecemos a sua participação e contribuição!

1 IDENTIFICAÇÃO

Formação: _____

Disciplinas que leciona no curso: _____

2 PERCEPÇÕES

2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 02/2015) compreende a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos [...] e os profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. Nesse sentido, você é favorável à integração da Educação Patrimonial, no Ensino Superior?

() Sim () Não

Justifique sua resposta

2.2 Conhece Instituições de Ensino Superior (IES) que tenham integrado a Educação Patrimonial no(s) currículo(s) dos seus cursos de graduação (licenciatura, bacharelado)?

() Sim () Não

Pode mencioná-las?

2.3 Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico (PPC) do Curso?

- () Participei da elaboração do PPC
() Não participei da elaboração do PPC, mas já fiz a leitura do documento.
() Não participei da elaboração do PPC e desconheço o documento.

2.4 Você considera que a temática acerca do conhecimento do patrimônio cultural foi inserida no currículo?

() Sim () Não () Não sei

2.5 Você acha que a Educação Patrimonial pode ser trabalhada na disciplina que leciona?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, de que forma?

2.6 Você já trabalhou com temas transversais alguma vez em sala de aula?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, quais temas foram trabalhados?

2.7 Você já participou de algum evento, palestra ou curso de formação que objetivasse capacitar os professores para trabalhar com Educação Patrimonial?

() Sim () Não

2.8 Você acredita que os professores carecem de uma formação para a educação patrimonial?

() Sim () Não

Deixe comentários, ideias ou encaminhamentos não previstos nas questões apresentadas.

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor (a), este é um convite para participar voluntariamente da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão.**

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a pertinência do desenvolvimento da Educação Patrimonial de forma disciplinar ou interdisciplinar nos cursos de Licenciatura. Por se tratar de um gestor de curso de Licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão, você foi escolhido para contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa. Ressalta-se que você tem liberdade para desistir de participar e retirar seu consentimento.

Pontua-se que toda pesquisa pode incidir em riscos mínimos aos participantes, podendo ser de ordem psicológica, uma vez que poderá haver algum constrangimento com relação à presença do pesquisador durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Outra situação que poderá ser gerada é em decorrência das observações não participantes que, tendo em vista a presença da pesquisadora em sala poderá comprometer suas atividades diárias. Entretanto, tal comprometimento é mínimo em virtude da contribuição na pesquisa. Os benefícios do estudo contribuirão diretamente para a ampliação de conhecimento e melhoria das práticas docentes acerca do patrimônio cultural, bem como para o melhor desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Destaca-se que todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 – CNS e Resolução nº 510/2016 – CNS. Assim, sua identidade será resguardada em todas as fases da pesquisa bem como em todas as publicações e apresentações em eventos posteriores, a não ser que você queira ser identificado.

Ressalta-se que você não terá nenhuma despesa e também não terá nenhuma compensação financeira, nem durante, nem após a pesquisa.

Caso aceite este convite, informa-se que a coleta de dados contemplará a observação não participante em sala de aula, bem como de eventos culturais realizados na escola; Concessão de entrevistas semiestruturadas com os professores, bem como aplicação de questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas buscando compreender as concepções e as práticas que estes possuem sobre do Patrimônio Cultural.

Os participantes contarão, durante todo o processo da pesquisa, orientações e esclarecimentos acerca do estudo e do processo de aplicação. Os dados coletados servirão de elementos para produtos de essência científica (dissertação, artigos científicos, publicações eletrônicas, etc.), ressalta-se que seu anonimato será assegurado.

Uma via deste termo, assinada por ambas as partes, ficará com você e outra com o pesquisador.

Caso queira esclarecer alguma dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora (98) 9 88960474.

Caso se sinta mais à vontade, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) da cidade de São Luís, Maranhão, através do telefone (98) 3272-8708.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento e a sua participação voluntária nesta pesquisa. Pedimos, por favor, que leia abaixo e assine no local indicado.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que me é disponibilizada uma cópia impressa deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante

Samary Pinheiro Coelho (Pesquisadora)

São Luís/MA, ____/____/____

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMA (CEP-UFMA)

Avenida dos Portugueses, s/n, Campus Universitário Dom Delgado, Bacanga, Prédio CEB Velho, Bloco C, Sala 7 (Próximo ao Auditório Multimídia da PPPGI), CEP 65080-040. Telefone: 3272-8708

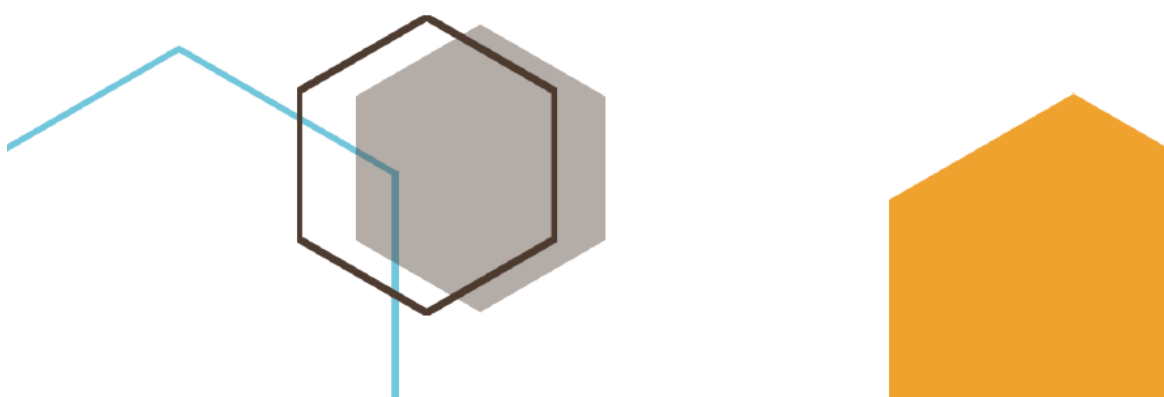
E-mail: cepufma@ufma.br

APÊNDICE C - GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE TEMÁTICAS TRANSVERSAIS NO ENSINO SUPERIOR



Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior

Enfoques em temáticas patrimoniais





Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior

Enfoques em temáticas patrimoniais

A formação de profissionais licenciados tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos.

Diante da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada, no dia 1º de julho de 2015 é importante refletirmos sobre a complexidade do processo de ensinar, enfatizando a importância dos processos formativos superarem o modelo da racionalidade técnica. Com efeito, (FREIRE, 2000) destaca que o educador [...] deveria orientar conceitos, estimular discussões e interações, contextualizando saberes de suas vidas nas práticas diárias vivenciadas.

Assim, a realidade educacional requer uma reflexão mais aprofundada nas temáticas relacionadas à cultura e educação com vistas a uma formação que dialogue com os problemas socioculturais.

Com efeito, torna-se fundamental a proposta de currículos educacionais transdisciplinares, que direcionem uma maior preocupação com a transformação do conhecimento para a compreensão ampla do ser humano e da vida em sociedade.

Vias para um futuro ético e humanitário



O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais: mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (MORIN, 2010, p. 16).



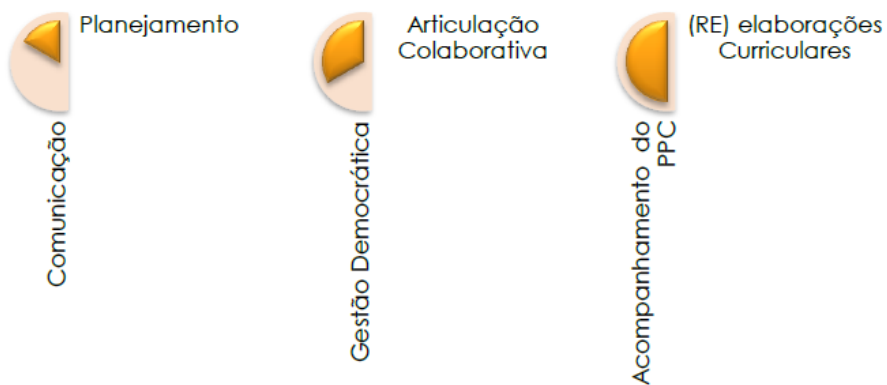
O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todas as partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade – o que nos remete à reforma do pensamento (MORIN, 2000, p. 64)

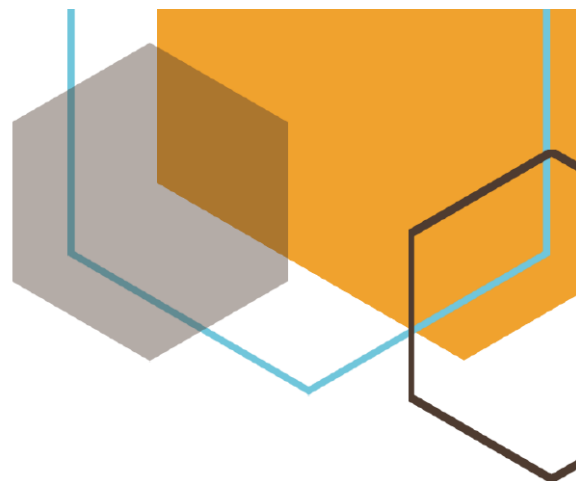
ESTRUTURA DO GUIA

Guia de orientações para
implementação de temáticas
transversais no Ensino Superior

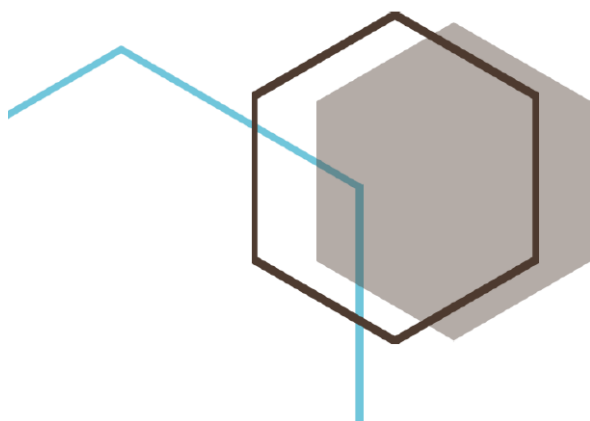


Ações indispensáveis para implementações curriculares





1. Concepções transversais e a Resolução CNE/CP nº2/2015

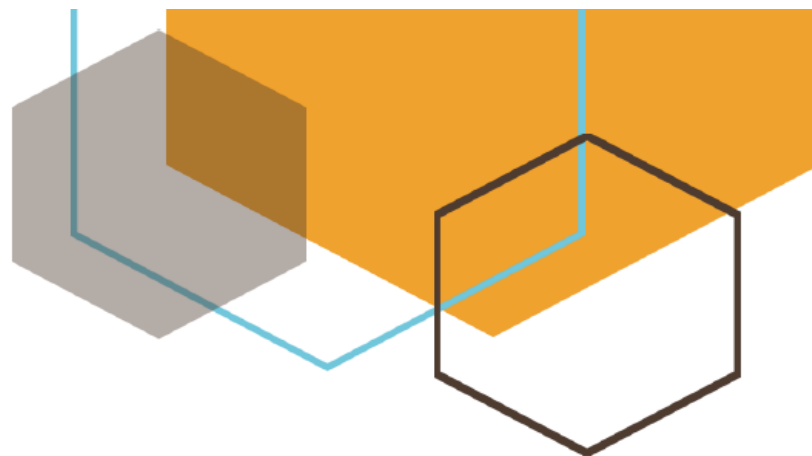


Um tema recorrente na seara educacional tem sido a formação de professores com vistas a melhoria da qualidade da educação. A resolução CNE/CP nº2/2015 lida com essa perspectiva a partir de princípios que desencadeiam na melhoria e democratização da gestão e do ensino.

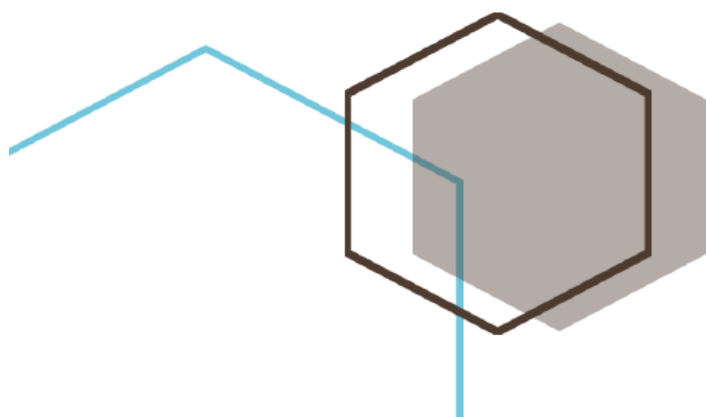
Desse modo, assevera que,

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

A partir de uma análise descritiva do referido documento, tornamos explícitas as características presentes nos artigos que abordam a transdisciplinaridade, representando esquematicamente o processo formativo, visando aprimorar e ampliar as práticas pedagógicas dos educadores por meio dos requisitos normativos expostos.



**PROCESSO FORMATIVO: INTEGRAÇÕES
TRANSDISCIPLINARES E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015**



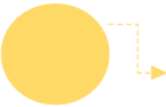
Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior

• • •

SEQUÊNCIA FORMATIVA COM ASPECTOS TRANSDISCIPLINARES	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	 CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.2)
PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; [...] VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (BRASIL, 2015, p.4). 

Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior

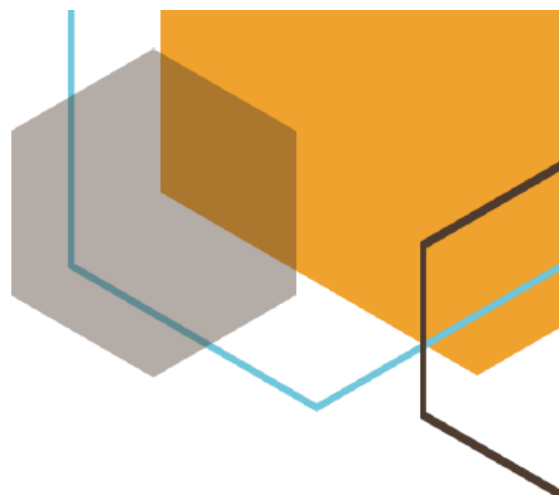
• • •

INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO/PESQUISA E EXTENSÃO	 Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial; [...] (BRASIL, 2015, p.10). d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; (BRASIL, 2015, p. 11).
PROCESSO FORMATIVO	 Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica [...] § 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. [...] (BRASIL, 2015, p.3).

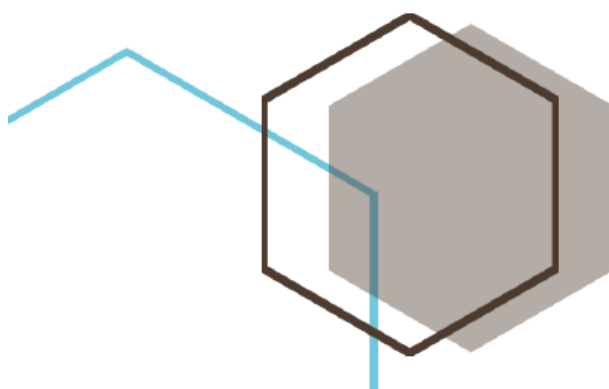
Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior



CURRÍCULO	 Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015, p.11).
COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS	 Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): [...] IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia. (BRASIL, 2015, p.6).



2. A PRÁTICA DA TRANSDISCIPLINARIDADE: Propostas para implementações curriculares na Formação de Professores



2.1. O que é a transdisciplinaridade?

Morin (1994) considera que a transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar, a partir do surgimento de novos dados, a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si, a transdisciplinaridade emerge, nos oferecendo uma nova visão da Natureza e da Realidade.

Nicolescu (2000) define a prática da transdisciplinaridade como a encarnação, em cada ação por meio de um conjunto de métodos adaptados a cada situação específica.

Tais ações e métodos tem de estar de acordo com as sempre novas definições do Sujeito e do Objeto (mutáveis) que emergem da metodologia da transdisciplinaridade.

2.2. Pilares da Transdisciplinaridade

A partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida, Portugal, 1994, e do I Congresso Internacional, realizado em Locarno, Suíça, 1997, realizados pelo Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires de Paris (CIRET) e pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), foram definidos os três pilares da metodologia transdisciplinar:



(NICOLESCU, 2000)

Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior



Os **níveis de realidade** consieram uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis.

A **lógica do terceiro incluído** é capaz de descrever a coerência entre esses níveis de realidade por um processo interativo compreendido em etapas indefinidamente até que todos os níveis de realidade conhecidos ou concebíveis sejam esgotados.

Em termos educacionais, a **complexidade** nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar determinando assim, a aceleração da multiplicação das disciplinas. A complexidade se mostra por toda parte, em todas as ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis. Nicolescu (2000, p. 19), assevera que,

a complexidade instala-se por toda parte, assustadora, terrificante, obscena, fascinante, invasora, como um desafio à nossa própria existência e ao sentido de nossa própria existência. A complexidade em todos os campos do conhecimento parece ter fagocitado o sentido.

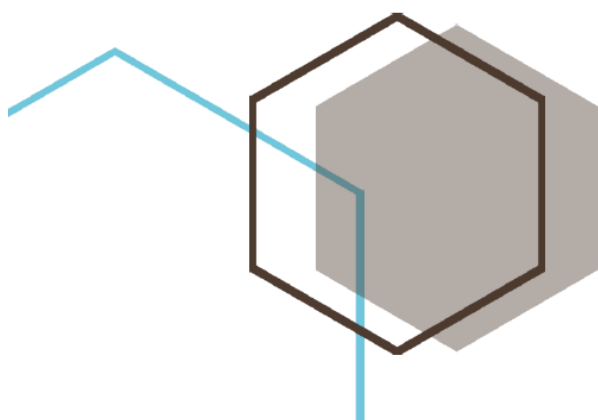
A pluralidade complexa e os diferentes níveis de Realidade constituem o princípio de Relatividade (Nicolescu, 2000), originando novas perspectivas na religião, na política, na arte, na educação e na vida social e, conseqüentemente, novas visões de mundo.

2.3. Propostas para implementações curriculares na formação de professores

- Compreender e trabalhar conteúdos que abordem a noção de complexidade;
- Compreender e desenvolver no ensino uma visão sistêmica dos fenômenos sociais, inserindo o meio e os indivíduos no processo formativo abrangendo seus níveis de complexidade;
- Desenvolver conteúdos curriculares numa perspectiva transdisciplinar, ou seja, o conhecimento não pode ser fragmentado, os alunos tem de ser capazes de reconhecer e enfrentar a complexidade do mundo;
- Desenvolver uma prática educativa com abordagens éticas baseada na argumentação e não na imposição de conteúdos;
- Compreender que a mudança de postura é necessária, na vida somos professores e alunos ao mesmo tempo;
- Reconhecer que a integração entre teoria e prática é um objetivo a ser atingido.
- Integrar os conteúdos das disciplinas verticalmente.



3. Implementações curriculares com temáticas patrimoniais





O desenvolvimento de temáticas que envolvem o patrimônio cultural constitui substrato para a construção da cidadania, conforme assevera Fernandes (1995, p.140):

"Considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país (...). Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem (...)"

Sob esse enfoque, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 "considera o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia", (Brasil, 2015).

Assim, sugerimos fatores articuladores que possam subsidiar a implementação das práticas educativas, envolvendo os conteúdos curriculares a temas patrimoniais.

- Construção ativa de conhecimento por parte dos alunos;
- Envolvimento da comunidade escolar;
- Diálogo entre educação formal, não-formal e informal;
- Uso de linguagens múltiplas
- Sensibilizações práticas, estimulando os alunos para um ensino mais humano;
- Alunos como multiplicadores do conhecimento;
- Realização de estudos complementares com agentes sociais (lideranças);
- Avaliações que observem e contemplem o amadurecimento, o interesse e a participação dos alunos de forma ativa.

Tais fatores, estimulam discussões, conceituações e práticas pedagógicas reflexivas sobre o patrimônio cultural, transpassando a sala de aula, potencializando o aluno a ser um sujeito crítico. Com isso, deve-se pensar a educação para o patrimônio cultural partindo do conceito transdisciplinar como

Guia de orientações para implementação de temáticas transversais no Ensino Superior



uma ferramenta ativa para elaboração do conhecimento, valorização da diversidade, fortalecimento da identidade e da cidadania de grupos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

EDUCAÇÃO, e transdisciplinaridade II / coordenação executiva do CETRANS. A Evolução Transdisciplinar na Educação: Contribuindo para o Desenvolvimento. Sustentável da Sociedade e do Ser Humano – São Paulo: TRIOM, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf>. Acesso em: 04/2021

FERNANDES, José Ricardo Oriá: Direito à Memória - A Proteção Jurídica ao Patrimônio Histórico-Cultural Brasileiro (Dissertação de Mestrado). Fortaleza: Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, 1995.

MORIN, E; NICOLESCU, B; FREITAS, L de. Carta da transdisciplinaridade - Portugal, Convento da Arrábida, novembro de 1994. Disponível em <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 04/2021

NICOLESCU, Basarab et al. Educação e transdisciplinaridade. Edições Unesco. Brasília: Unesco, 2000. 143 p.

NICOLESCU, Basarab. A Prática da Transdisciplinaridade. [Internet]. 1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>. Acesso em: 04/2021

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, **FABÍOLA DE JESUS SOARES SANTANA**, na qualidade de Pró-Reitora Adjunta de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Matrícula nº 6479, **AUTORIZO, SAMARY PINHEIRO COELHO**, pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Matrícula nº 2019101389, a realizar o Projeto de Pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**: um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, sob orientação da Professora Dra. Klautenys Dellene Guedes Cutrim, com o objetivo de investigar nos currículos dos Cursos de Licenciatura da UEMA, Campus de São Luís, a abordagem e incorporação de temas relacionados à educação patrimonial e sua contribuição para a promoção da valorização, identificação e preservação do patrimônio cultural.

Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados serão a análise documental dos currículos dos cursos de Licenciatura e a aplicação de questionários mistos com os gestores desses cursos, buscando compreender as percepções que estes possuem sobre o Patrimônio Cultural.

São Luís, 04 de agosto de 2020.

A handwritten signature in blue ink, reading "F. Santana", is written over a horizontal line. Below the line, the full name and title of the signatory are printed in a small, black, sans-serif font.

Fabiola de Jesus Soares Santana
Pró Reitora Adjunta de Graduação

ANEXO B – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA 

Continuação do Parecer: 4.344.254

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1631303.pdf	28/09/2020 21:05:39		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	28/09/2020 21:00:53	SAMARY PINHEIRO COELHO	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	28/09/2020 20:59:36	SAMARY PINHEIRO COELHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	28/09/2020 20:58:41	SAMARY PINHEIRO COELHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	28/09/2020 20:57:20	SAMARY PINHEIRO COELHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/09/2020 20:56:17	SAMARY PINHEIRO COELHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_OK.pdf	28/09/2020 20:52:54	SAMARY PINHEIRO COELHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

SAO LUIS, 17 de Outubro de 2020

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))