



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

YURI BARROS LOBO DA SILVA

CASARÕES, TOADAS E AZULEJOS:

a Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA

São Luís
2025

YURI BARROS LOBO DA SILVA

CASARÕES, TOADAS E AZULEJOS:

a Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento

São Luís
2025

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

Barros Lobo da Silva, Yuri.

CASARÕES, TOADAS E AZULEJOS: : a Educação Patrimonial
em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA /
Yuri Barros Lobo da Silva. - 2025.

409 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Trabalho Educativo. 2. Formação de Professores. 3.
Currículo. 4. Interdisciplinaridade. 5. Educação
Patrimonial. I. Vieira do Nascimento, Ilma. II. Título.

YURI BARROS LOBO DA SILVA

CASARÕES, TOADAS E AZULEJOS:

a Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFMA

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (Membro Interno)
Doutora em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim (Membro Interno)
Doutora em Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UFMA

Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Porto (Membro Externo)
Doutora em Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) - UEMA

Prof.^a Dr.^a Kláutenys Dellene Guedes Cutrim (Membro Externo)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT) – UFMA

Em nossas primeiras palavras, dedicamos este estudo à defesa de uma educação pública de qualidade e acessível a todos. Nossa intenção é que as contribuições aqui apresentadas estejam alinhadas aos interesses da classe trabalhadora, como um instrumento de emancipação dos sujeitos. Desse modo, esperamos que esta pesquisa sirva como um passo, mesmo que pequeno, na luta por um futuro justo e igualitário!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, manifesto minha gratidão a Deus, fonte da vida e da sabedoria, que tornou possível a realização deste trabalho. Sua presença constante iluminou meus passos, concedendo-me força, proteção e inspiração nos momentos desafiadores, guiando-me como o meu maior mestre.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) pelo compromisso com a pesquisa, o ensino e a extensão, pilares que promovem a transformação social. Sou profundamente grato à direção, à administração e a todos os funcionários que, com dedicação, contribuíram para que eu pudesse expandir meu horizonte acadêmico e realizar este sonho.

Minha sincera gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) e a todos os docentes e colaboradores que se dedicam a promover o desenvolvimento e a transformação da Educação, especialmente no contexto maranhense. Aos professores, deixo um agradecimento especial, pois, por meio de suas disciplinas, não apenas enriqueceram meu conhecimento teórico e prático, mas também demonstraram a força transformadora da educação afetiva. Obrigado por me ensinarem com dedicação e por me ajudarem a aprender, marcando profundamente minha formação profissional e acadêmica.

Com um carinho especial, agradeço à minha estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento, por sua orientação cuidadosa, paciência e constante incentivo ao longo destes quatro anos. Sua sabedoria, generosidade e apoio foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Sem sua dedicação, este trabalho não teria alcançado a mesma qualidade.

À banca examinadora de qualificação e defesa de tese, composta pelas professoras doutoras Iris Maria Ribeiro Porto, Kláutenys Dellene Guedes Cutrim, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Núbia Barbosa Bonfim e Mariza Borges Wall de Carvalho, registro minha mais sincera gratidão e reconhecimento pela dedicação e pelos valiosos apontamentos, que enriqueceram e aprimoraram a qualidade acadêmica deste estudo. Agradeço por compartilharem sua expertise e por contribuírem de maneira tão significativa para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Minha gratidão também se estende às Unidades Básicas de Educação Alberto Pinheiro, Gomes de Souza, Prof.^a Rosália Freire e Prof. Rubens Teixeira Goulart, bem

como aos professores participantes da pesquisa, que gentilmente abriram suas portas e contribuíram com suas experiências para o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus queridos pais, Eurílio Alves da Silva (*in memoriam*) e Lenira de Barros Lobo da Silva, e minha querida irmã Taís Barros Lobo Silva Angelini, meu mais profundo agradecimento por todo amor, ensinamentos e apoio incondicional. Obrigado por sempre acreditarem em mim e por não medirem esforços para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade e pudesse continuar me aperfeiçoando.

Aos meus amigos, deixo um agradecimento especial pela amizade, pelas palavras de incentivo e pela força que me deram ao longo desta caminhada. Vocês foram fundamentais para tornar este percurso mais leve e significativo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse. A cada gesto de apoio, fica meu mais sincero reconhecimento e gratidão.

Muito obrigado!

RESUMO

Em uma capital como São Luís, MA, que possui significativos patrimônios culturais, o trabalho educativo desempenha um papel essencial na valorização desses bens. A Educação Patrimonial constitui uma abordagem na qual o patrimônio cultural serve como base para o ensino e a aprendizagem. Este estudo analisa o trabalho educativo em Educação Patrimonial realizado por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Entre as dimensões abordadas, destacam-se: as implicações para a formação de professores e a interdisciplinaridade no trabalho educativo em Educação Patrimonial; as repercussões dos documentos curriculares para essa prática educativa; e os desafios e as possibilidades decorrentes das experiências escolares investigadas, relacionadas à temática patrimonial. Para fundamentar as discussões, recorremos a autores como Florêncio et al. (2014), Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Reis, Cardozo e Princival (2019), Silveira e Bezerra (2017) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020), no campo da Educação Patrimonial. Ademais, baseamo-nos em autores como Duarte (2001, 2003, 2006, 2021), Gramsci (1989, 2010), Kosik (1969), Leontiev (2004), Malanchen (2014, 2020), Marsiglia e Martins (2010, 2013), Marx e Engels (2007), Mazzeu (2007), Mészáros (2005) e Saviani (2008, 2011, 2019, 2020, 2021) para fundamentar nossas análises sob a perspectiva histórico-crítica. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, orientada pela concepção histórico-crítica. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, bem como por meio de uma fundamentação teórica ancorada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019) e a Proposta Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede pública de São Luís (São Luís, 2023). A análise dos dados seguiu o método hermenêutico-dialético, conforme proposto por Minayo (2002, 2012), e os procedimentos metodológicos para a pesquisa qualitativa em Educação descritos por Lüdke e André (2013). Esse método considera que as falas dos sujeitos estão inseridas em seu contexto, exigindo uma compreensão que ultrapasse a superficialidade, indo além da aparência para alcançar a materialidade histórica subjacente. Em nossas considerações finais, indicamos que o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís, MA, é desenvolvido de forma pontual e fragmentada, devido à falta de familiaridade dos professores com essa abordagem. Apesar disso, os docentes reconhecem o potencial pedagógico dos bens patrimoniais para contextualizar os conteúdos escolares e promover o engajamento dos estudantes. Contudo, a abordagem atual é limitada por condições históricas e materiais que fragilizam o trabalho educativo, tais como a alta carga horária de trabalho, a indisponibilidade de tempo qualificado para o planejamento, e a ausência de recursos e materiais formativos, o que restringe a articulação dessa temática com os componentes curriculares e entre eles. Consideramos que a superação dessas barreiras requer uma formação continuada e sistematizada dos professores, fundamentada em uma mediação histórico-crítica que articule teoria e prática. Além disso, é fundamental que sejam oferecidas condições de trabalho adequadas, que viabilizem um planejamento intencional e objetivo, potencializando a dimensão pedagógica do patrimônio cultural em direção à formação humana e à transformação da realidade social.

Palavras-chave: trabalho Educativo; formação de professores; currículo; interdisciplinaridade; educação patrimonial.

ABSTRACT

In a capital city such as São Luís, Maranhão, which possesses significant cultural heritage assets, educational work plays a vital role in valuing these goods. Heritage Education constitutes an approach in which cultural heritage serves as a foundation for teaching and learning processes. This study analyzes the educational work in Heritage Education carried out by teachers of the Final Years of Elementary Education in the Municipal School Network of São Luís. Among the dimensions addressed, the following stand out: the implications for teacher training and interdisciplinarity in educational practices related to Heritage Education; the impacts of curricular documents on such practices; and the challenges and possibilities emerging from the school experiences investigated in relation to heritage themes. To support the discussions, we draw on authors such as Florêncio et al. (2014), Horta, Grunberg, and Monteiro (1999), Reis, Cardozo, and Princival (2019), Silveira and Bezerra (2017), and Zanon, Magalhães, and Castelo Branco (2020) in the field of Heritage Education. Furthermore, we rely on authors such as Duarte (2001, 2003, 2006, 2021), Gramsci (1989, 2010), Kosik (1969), Leontiev (2004), Malanchen (2014, 2020), Marsiglia and Martins (2010, 2013), Marx and Engels (2007), Mazzeu (2007), Mészáros (2005), and Saviani (2008, 2011, 2019, 2020, 2021) to ground our analyses from a historical-critical perspective. The research adopted a qualitative approach, guided by the historical-critical conception. Data collection was conducted through semi-structured interviews with teachers, as well as through a theoretical framework anchored in documents such as the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018), the Curricular Document of the Territory of Maranhão (Maranhão, 2019), and the Curricular Proposal for Early Childhood and Elementary Education of the Public School Network of São Luís (São Luís, 2023). Data analysis followed the hermeneutic-dialectical method, as proposed by Minayo (2002, 2012), and the methodological procedures for qualitative research in Education described by Lüdke and André (2013). This method considers that the participants' discourse is embedded in its context, requiring an understanding that transcends superficiality and reaches beyond appearances to grasp the underlying historical materiality. In our final considerations, we point out that the educational work related to Heritage Education in the schools of the municipal network of São Luís, MA, is carried out in a sporadic and fragmented manner, due to teachers' lack of familiarity with this approach. Despite this, teachers acknowledge the pedagogical potential of heritage assets to contextualize school content and to foster student engagement. However, the current approach is constrained by historical and material conditions that weaken educational practices, such as excessive workloads, a lack of qualified time for planning, and the absence of formative resources and materials. These limitations hinder the integration of heritage themes with and among curricular components. We argue that overcoming these barriers requires continuous and systematized teacher education, grounded in a historical-critical mediation that articulates theory and practice. Furthermore, it is essential to provide adequate working conditions that enable intentional and purposeful planning, thereby enhancing the pedagogical dimension of cultural heritage in pursuit of human development and the transformation of social reality.

Keywords: educational work; teacher training; curriculum; interdisciplinarity; heritage education.

RESUMEN

En una capital como São Luís, MA, que cuenta con significativos patrimonios culturales, el trabajo educativo desempeña un papel esencial en la valorización de estos bienes. La Educación Patrimonial es un enfoque en el cual el patrimonio cultural sirve como base para la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de este estudio es analizar el trabajo educativo en Educación Patrimonial realizado por profesores de los últimos años de la Enseñanza Fundamental de la red pública de São Luís. Entre las dimensiones abordadas se destacan: las implicaciones para la formación docente y la interdisciplinariedad en el trabajo educativo en Educación Patrimonial; las repercusiones de los documentos curriculares en el trabajo educativo en Educación Patrimonial; y las experiencias escolares relacionadas con la Educación Patrimonial, identificando sus desafíos y posibilidades en la realidad investigada. Para fundamentar las discusiones, recurrimos a autores como Florêncio et al. (2014), Horta, Grunberg y Monteiro (1999), Reis, Cardozo y Princival (2019), Silveira y Bezerra (2017) y Zanon, Magalhães y Castelo Branco (2020) en el campo de la Educación Patrimonial. Además, nos basamos en autores como Duarte (2001, 2003, 2006, 2021), Gramsci (1989, 2010), Kosik (1969), Leontiev (2004), Malanchen (2014, 2020), Marsiglia y Martins (2010, 2013), Marx y Engels (2007), Mazzeu (2007), Mészáros (2005) y Saviani (2008, 2011, 2019, 2020, 2021) para sustentar nuestros análisis desde la perspectiva histórico-crítica. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, orientado por la concepción histórico-crítica. La recopilación de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con profesores y a través de una investigación documental en fuentes como la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018), el Documento Curricular del Territorio Maranhense (Maranhão, 2019) y la Propuesta Curricular de la Educación Infantil y de la Enseñanza Fundamental de la red pública de São Luís (São Luís, 2023). El análisis de los datos siguió el método hermenéutico-dialéctico, según Minayo (2002, 2012), y los procedimientos metodológicos para la investigación cualitativa en Educación descritos por Lüdke y André (2013). En nuestras consideraciones finales, indicamos que el trabajo educativo relacionado con la Educación Patrimonial en las escuelas públicas municipales de São Luís, MA, se desarrolla de manera puntual y fragmentada debido a la falta de familiaridad de los docentes con este enfoque. A pesar de ello, los profesores reconocen el potencial pedagógico de los bienes patrimoniales para contextualizar los contenidos escolares y promover el compromiso de los estudiantes. Sin embargo, el enfoque actual está limitado por condiciones históricas y materiales que debilitan el trabajo educativo, tales como la elevada carga horaria, la falta de tiempo cualificado para la planificación y la ausencia de recursos y materiales formativos, lo que restringe la articulación de esta temática con los componentes curriculares. Consideramos que superar estas barreras requiere una formación continua y sistematizada de los docentes, fundamentada en una mediación histórico-crítica que articule teoría y práctica. Además, es fundamental ofrecer condiciones de trabajo adecuadas que permitan una planificación intencionada y objetiva, potenciando la dimensión pedagógica del patrimonio cultural hacia la formación humana y la transformación de la realidad social.

Palabras clave: trabajo educativo; formación de profesores; currículo; interdisciplinariedad; educación patrimonial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palácio dos holandeses	44
Figura 2 - Capela de São José das Laranjeiras	49
Figura 3 - Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Praça Benedito Leite	50
Figura 4 - Beco da Prensa.....	53
Figura 5 - Rua Portugal durante a execução do Projeto Reviver (Década de 1980).54	
Figura 6 - Tambor de Crioula	56
Figura 7 - Bumba meu Boi no Centro Histórico de São Luís	57
Figura 8 - Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses	58
Figura 9 - Casas dos trabalhadores da Companhia Fabril Maranhense	138
Figura 10 - Brincantes do Tambor de Crioula.....	151
Figura 11 - Quadro organizador do componente curricular de Língua Portuguesa do 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Documento Curricular do Território Maranhense (2019).	178
Figura 12 - Proposta de leitura espacial acerca da temática maranhense a partir do raciocínio geográfico.	191
Figura 13 - Quadro Organizador Curricular de Geografia do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	197
Figura 14 - Quadro Organizador Curricular de Geografia do 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	198
Figura 15 - Quadro Organizador Curricular de História do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	200
Figura 16 - Quadro Organizador Curricular de História do 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	201
Figura 17 - Quadro Organizador Curricular de Filosofia do 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	203
Figura 18 - Quadro Organizador Curricular de Filosofia do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.	204
Figura 19 - Planta da cidade de São Luís do Maranhão (1858).	223
Figura 20 - Localização da Plaza Mayor (em azul)	225
Figura 21 - Traçado ortogonal do plano urbano do Centro Histórico de São Luís...226	
Figura 22 - Prédio tombado da UEB Alberto Pinheiro.....	244
Figura 23 - Igreja de São Joaquim do Bacanga	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas metodológicas em Educação Patrimonial	65
Quadro 2 - Aproximações entre os processos pedagógicos da Educação Patrimonial e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	86
Quadro 3 - Mediação na Educação Patrimonial transformadora, à luz da PHC.....	90
Quadro 4 - Artigos relacionados e selecionados no Portal de Periódicos da Capes (2011 – 2022).....	106
Quadro 5 - Dissertações relacionadas e selecionadas no banco de dados da BDTD (2011 – 2022).....	109
Quadro 6 - Artigos relacionados aos descritores Educação Patrimonial e Maranhão, selecionados no portal de periódicos da CAPES (2011 – 2022).....	115
Quadro 7 - Dissertações relacionadas aos descritores Educação Patrimonial e Maranhão, selecionadas no banco de dados da BDTD (2011 – 2022).....	117
Quadro 8 - Professores participantes da pesquisa.....	242
Quadro 9 - Professores participantes da pesquisa.....	241

LISTA DE SIGLAS

BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CEP	COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CNRC	CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA CULTURAL
DCTMA	DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE
DPHAN	DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
EQ	ESTADO DA QUESTÃO
FUMPH	FUNDAÇÃO MUNICIPAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO
IBPC	INSTITUTO BRASILEIRO DO PATRIMÔNIO CULTURAL
IFES	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
IFPB	INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
INDL	INVENTÁRIO NACIONAL DE DIVERSIDADE
IPHAN	INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PHC	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
PROFEPMA	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ESTADO DO MARANHÃO
SPHAN	SUPERINTENDÊNCIA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TIC	TEMA INTEGRADOR CONTEMPORÂNEO
UEMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UFMS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
UFSC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURAL

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Aproximações com o objeto de estudo	9
1.2 Percurso teórico-metodológico	19
2 DO PATRIMÔNIO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL TRANSFORMADORA	34
2.1 O patrimônio em perspectiva: a trajetória histórica da relação da sociedade com o patrimônio.....	34
2.2 Educação Patrimonial	59
2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: Educação Patrimonial	76
2.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica: teoria e prática pedagógica transformadora	76
2.3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Patrimonial.....	83
3 TRABALHO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: um enfoque para a formação do professor e a interdisciplinaridade	103
3.1 Educação Patrimonial e a Formação de Professores: o Estado da Questão	104
3.1.1 As pesquisas sobre a Formação de Professores e a Educação Patrimonial no contexto maranhense	114
3.1.2 Considerações sobre os trabalhos selecionados e analisados	119
3.2 Formação de Professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	123
3.3 Interdisciplinaridade: uma perspectiva de formação e trabalho educativo na Educação Patrimonial.	139
4 DOCUMENTOS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: reflexões para o trabalho educativo na Educação Patrimonial	156
4.1 A Base Nacional Comum Curricular: conjunto de aprendizagens a todos os brasileiros.....	156
4.2 A BNC-Formação: uma abordagem para a formação de professores	172
4.3 O Documento Curricular do Território Maranhense: as aprendizagens esperadas dos estudantes do Maranhão	176
4.4 A Proposta Curricular de São Luís: as aprendizagens esperadas dos estudantes ludovicenses.....	194
4.5 Repercussões dos documentos curriculares no trabalho educativo dos professores à luz da perspectiva histórico-crítica	205
4.5.1 A Educação Patrimonial nos documentos curriculares: possibilidade para um trabalho educativo transformador.....	220

4.5.2 A formação de professores nos documentos curriculares: desdobramentos para o trabalho educativo em Educação Patrimonial	230
5 O TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS	240
5.1 As Unidades de Educação Básica e os professores participantes da pesquisa	240
5.1.1 UEB Sotaque da Baixada e os professores participantes da pesquisa	243
5.1.2 UEB Sotaque de Costa de Mão e os professores participantes da pesquisa.	245
5.1.3 UEB Sotaque de Orquestra e os professores participantes da pesquisa	247
5.1.4 UEB Sotaque de Matraca e os professores participantes da pesquisa	249
5.2 O primeiro nível de interpretação	250
5.2.1 O Sistema Nacional de Educação: a necessidade de uma educação coesa e articulada	253
5.2.2 As Políticas Educacionais e as Ideias Pedagógicas	261
5.3 O segundo nível de interpretação	268
5.3.1 O contato com as escolas e os professores participantes da pesquisa	269
5.3.1.1 As entrevistas realizadas nas Unidades Básicas de Educação participantes da pesquisa	271
5.4 O terceiro nível de interpretação	280
5.4.1 A categoria de análise: Educação Patrimonial	281
5.4.2 A categoria de análise: Formação de Professores	292
5.4.3 A categoria de análise: Interdisciplinaridade	302
CONSIDERAÇÕES FINAIS	315
REFERÊNCIAS	323
APÊNDICES	347
Apêndice A – Roteiro para entrevista com os professores de Filosofia, História e Geografia.....	348
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	351
Apêndice C – Entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa	354
ANEXOS	405
Anexo A – Aprovação do projeto na Comissão de Ética Pública (CEP).....	406
Anexo B – Aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	409

Todos cantam a sua terra

“[...] E fruta lá tem juçara

Abricó e buriti

Tem tanja, mangaba e manga

E a gostosa sapoti.

E o caboclo da Maioba

Vendendo bacuri

Tinha tanta coisa para falar

Quando estava fazendo esse baião

Que quase me esqueço de dizer

Que essa terra é tão linda é o Maranhão

Ô Maranhão, ô Maranhão.”

João do Vale

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida no campo de estudos sobre as Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. O objeto de nossa investigação foi analisar o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial desenvolvido por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, tendo como perspectiva a formação humana e a transformação da sociedade.

Compreendemos que o objeto de nossa investigação é especialmente complexo e carrega significados que se relacionam com a intencionalidade de que a educação pública contribua para a emancipação humana. Nesse sentido, favorecendo uma formação contra hegemônica, isto é, crítica e transformadora, onde os sujeitos compreendam a realidade social e possam agir para transformá-la em direção a uma sociedade justa e igualitária.

Devido às limitações dos pesquisadores e à própria natureza dinâmica do objeto de investigação, não temos a pretensão de esgotar todas as discussões sobre o tema, que está inserido em um contexto histórico e social determinante e determinado. Entretanto, a partir de nossas análises e reflexões, buscamos discutir as implicações para a ação concreta acerca da temática investigada, avançando em uma nova síntese do conhecimento.

1.1 Aproximações com o objeto de estudo

O Centro Histórico de São Luís, na capital do estado do Maranhão, é considerado Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) desde 1997, em virtude do seu rico acervo arquitetônico. Este título tem como objetivo incentivar a preservação de bens patrimoniais que apresentem considerável importância para toda a sociedade.

No Brasil, apenas um seleto grupo de localidades possui centros históricos reconhecidos como Patrimônio Mundial, sendo São Luís, MA, um dos três municípios nordestinos, junto a Salvador, BA, e Olinda, PE. As riquezas do patrimônio cultural ludovicense podem ser vistas não apenas nos prédios históricos, mas também nas músicas, danças e tradições, frutos da miscigenação de diversos povos que entrelaçaram suas histórias ao longo do tempo.

Como uma superposição de culturas, a capital maranhense é resultado de um equilíbrio de circunstâncias históricas e geográficas singulares. Como exemplo de suas particularidades, São Luís, MA, é a única capital brasileira fundada pelos franceses. Além disso, seu Centro Histórico conserva a maior extensão de arquitetura civil de origem europeia, adaptada a um meio ecológico único, ao clima e às necessidades específicas da zona equatorial (Andrés, 1998).

A estagnação econômica durante a primeira metade do século XX contribuiu para que grande parte do acervo patrimonial de São Luís, MA, não fosse alterado, modificado ou transformado. Dessa forma, o Centro Histórico de São Luís acumulou riquezas patrimoniais ao longo de séculos de história. Do período seiscentista, o sítio original e as fortificações francesas; do século XVII, o crescimento da cidade portuguesa; do período oitocentista, o esplendor da cidade como capital da província do Grão-Pará e, do século XIX, a homogênea e aristocrata metrópole comercial, todas expressas em seu traçado urbano (Andrés, 1998; Bógea; Brito; Pestana, 2007).

No Maranhão, além do Centro Histórico de São Luís, o Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Alcântara, MA, confere a esse município o título de Cidade Monumento Nacional, outorgado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Recentemente, em 2024, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses foi declarado Patrimônio Natural da Humanidade pela UNESCO. Ademais, na última década, manifestações culturais genuinamente maranhenses, como o Bumba Meu Boi e o Tambor de Crioula, que ganham as ruas da capital especialmente no período das festas juninas, foram reconhecidas como patrimônios culturais de todos os brasileiros.

Por sua vez, nosso trabalho educativo na Educação Básica tem favorecido a percepção de que os estudantes, sem um processo de ensino objetivo e intencional, mediado pelos professores, dificilmente compreendem as múltiplas determinações e contradições que constituem as ricas histórias e manifestações culturais de sua localidade. Essa percepção foi enriquecida pelas experiências vivenciadas na trajetória acadêmica e profissional como professor de Geografia e mestre em Educação.

Na Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Presidente Prudente, os saberes geográficos, epistemológicos, didáticos e pedagógicos contribuíram para uma compreensão aprofundada sobre as questões sociais, ambientais, econômicas e políticas. O estudo da Geografia e a formação

pedagógica incentivaram-me a refletir sobre as relações de poder, as desigualdades sociais e territoriais, as questões ambientais e educacionais, contribuindo para a construção de uma perspectiva crítica em relação à realidade social.

Ainda como estudante de licenciatura em Geografia, ao final do 6.º período, ingressei como professor substituto em uma escola pública estadual paulista para lecionar em classes do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa experiência proporcionou-me reflexões sobre a importância do trabalho educativo para a formação dos estudantes. Ao estar à frente dessas salas de aula, passei a compreender a responsabilidade de realizar a mediação dos conhecimentos em direção a uma formação efetiva e transformadora dos estudantes.

Por certo, um dos momentos que mais me cativou foi quando desenvolvemos, juntamente com os professores de Ciências Humanas, um projeto relacionado aos povos originários. Em Geografia, trabalhamos a questão do território indígena, sua relação com a natureza e os impactos causados pela mineração e o desmatamento. A culminância dessa atividade foi a visita dos estudantes ao Centro de Museologia, Antropologia e Arquitetura, em Presidente Prudente, SP.

Na visita ao Centro de Museologia, Antropologia e Arquitetura, observei a atenção dos estudantes em relação à temática estudada. A maioria deles nunca tinha ido a esse museu. Durante toda a visita, estavam atentos às informações e exposições realizadas e registravam com fotografias e vídeos as peças arqueológicas apresentadas. Essa experiência despertou-me quanto às possibilidades que esses elementos culturais contribuíam para proporcionar uma abordagem de diferentes temas aos estudantes, ampliando sua visão de mundo e levando-os a uma época histórica muito diferente da deles.

Essa perspectiva de buscar novas possibilidades pedagógicas para a mediação do ensino e aprendizagem acompanhou-me como uma questão de análise. Isso foi refletido, por exemplo, na pesquisa desenvolvida no nível do mestrado profissional em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Gestão do Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão (PPGEED/UFMA).

A dissertação discutiu as potencialidades de um roteiro de estudo do meio para o trabalho educativo em Geografia. Para isso, foi considerado o seu desenvolvimento no Parque Estadual da Lagoa da Jansen, em São Luís, MA. Nesse contexto, chamou a atenção o fato de que, apesar de ser uma localidade significativa para a composição

do espaço geográfico ludovicense, muitos estudantes nunca tinham dedicado tempo para vivenciar ou percorrer os caminhos da Lagoa.

Na dissertação, o Parque Estadual da Lagoa da Jansen se constituiu como base para a pesquisa acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Assim, podemos compreender que o roteiro de estudo do meio contribuiu para que os estudantes observassem e interagissem com conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula, a partir de um planejamento intencional e objetivo. Além disso, favoreceu a ampliação da compreensão acerca da complexidade e dinamicidade que constituem o espaço geográfico, o que dificilmente é apreendido se restrito ao ambiente fechado da escola.

Nessa trajetória docente de trabalho educativo em diversas escolas públicas maranhenses de Educação Básica, observamos que os estudantes possuem uma perspectiva sincrética dos ricos elementos culturais de São Luís, MA. Essa perspectiva, muitas vezes, se limita a manifestações culturais específicas e a datas comemorativas como o Carnaval e o São João. Por outro lado, de forma empírica, observamos que a maioria dos grupos de estudantes que percorrem o Centro Histórico de São Luís em atividades pedagógicas são de escolas privadas, evidenciando um acesso desigual a essas determinações culturais.

Essas inquietações nos conduziram a esta pesquisa no nível do doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Assim, nossas considerações partem do entendimento de que os estudantes das escolas públicas devem se apropriar dessa rica fonte de conhecimentos e saberes que constituem o patrimônio cultural de São Luís, MA. Para mais, que esses elementos culturais possibilitem o enriquecimento do trabalho educativo desenvolvido pelos professores.

Compreendemos que o trabalho educativo tem muito a contribuir para a valorização dos bens patrimoniais, permitindo aos estudantes apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade em direção a formação humana e à transformação da sociedade. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2011, p. 06) ao entender que o trabalho educativo é "o ato de produzir, diretamente e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens". Entretanto, para alcançar a humanização dos sujeitos é necessária:

à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 06).

Portanto, o trabalho educativo desenvolvido pelos professores implica ser conduzido objetivando a formação e o desenvolvimento humano dos sujeitos, a partir da seleção dos conhecimentos mais elaborados produzidos ao longo da história, que são considerados patrimônios culturais a serem apropriados por todos. Além disso, o trabalho educativo envolve a organização lógica e metodológica desses conhecimentos.

Nesse contexto, a escola assume uma posição nuclear na formação dos sujeitos. Isso ocorre porque é em seu espaço qualificado que a compreensão das produções científicas, filosóficas e artísticas se realizará, mediada pelo trabalho educativo desenvolvido pelos professores. Dessa maneira, a riqueza material e imaterial da produção humana tem a possibilidade de ser transmitida e assimilada, formando em cada estudante a humanidade que é essencialmente social e cultural (Duarte; Eidt, 2007; Saviani, 2011).

Considerando os bens patrimoniais como fonte para o trabalho educativo, a Educação Patrimonial é uma abordagem na qual os estudantes são levados a realizar a leitura de seu universo sociocultural, possibilitando o contato com os patrimônios culturais. Para isso, os elementos culturais são entendidos como:

[...] fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 04).

Por meio da Educação Patrimonial, os estudantes são orientados a conscientizar-se dos processos culturais, o que desperta sentimentos de surpresa, curiosidade e identidade. Ademais, essa abordagem incita-os a buscar mais conhecimento sobre os patrimônios culturais estudados, favorecendo o entendimento do passado e do presente (Horta, 2000; Marchette, 2016).

Destacamos que o patrimônio cultural é formado não apenas por bens de natureza material, como construções arquitetônicas, monumentos e obras de arte, mas também por bens imateriais, como formas de expressão, modos de criar, fazer e

viver, lendas, saberes e técnicas. Essa perspectiva, que concebe o patrimônio cultural em suas diferentes dimensões, reconhece a importância das diversas manifestações culturais que serviram de referência para os diferentes grupos sociais que constituíram nossa sociedade (Fonseca, 2003).

Para a efetividade da Educação Patrimonial, suas práticas pedagógicas não podem ficar restritas a ações isoladas, frequentemente restritas a museus ou locais de interesse turístico, que muitas vezes estão distantes da realidade dos estudantes das escolas públicas. Assim, para alcançar os sujeitos em processo formativo é necessário que ela seja abordada na escola de maneira a proporcionar um novo olhar e novos significados ao trabalho educativo (Itaqui; Villagrán, 1998; Silveira; Bezerra, 2017).

Apresentando uma essência interdisciplinar, a Educação Patrimonial não é uma abordagem única de um componente curricular específico. Para alcançar seus objetivos, são necessárias atividades que permitam uma ampla compreensão, considerando diversos conhecimentos, de modo que os estudantes conheçam, dominem, valorizem e utilizem o patrimônio cultural comum, em sua totalidade (Soares, 2003; Varine, 2012).

As práticas pedagógicas interdisciplinares constituem uma questão para o desenvolvimento da Educação Patrimonial. Isso ocorre porque a abordagem centrada nos bens patrimoniais se relaciona com diversas áreas do conhecimento, bem como com os diferentes profissionais e técnicos envolvidos com o patrimônio cultural. Como apontam Silveira e Bezerra (2017, p. 89):

A perspectiva interdisciplinar emerge como uma questão central para as pesquisas e intervenções sobre a temática do patrimônio, especialmente quando se trata de pensarmos sobre o papel dos profissionais e dos técnicos do campo do patrimônio junto às comunidades em que tais elementos aparecem. As nossas inquietações enquanto profissionais que trabalham na interface das Ciências Sociais com a Educação nos colocam a necessidade de estabelecermos um diálogo profícuo entre Educação, Antropologia, Arqueologia e História, evidenciando que o campo da Educação Patrimonial é uma área do conhecimento eminentemente interdisciplinar.

O desenvolvimento da Educação Patrimonial requer uma matriz complexa de conhecimentos que abranja diferentes áreas, como Educação, Antropologia, Arqueologia, Turismo e História. Além disso, a interdisciplinaridade na Educação Patrimonial também emerge da necessidade de que espaços públicos e comunitários, bem como outras instituições de ensino, como museus, estejam envolvidos no

processo formativo a partir dos bens patrimoniais (Florêncio, 2015; Maltêz *et al.*, 2010; Oriá, 2001).

Apesar de o Brasil possuir inúmeras riquezas culturais, a Educação Patrimonial não é apresentada de maneira explícita na legislação educacional e nos documentos curriculares que orientam a educação nacional. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (Brasil, 1996), por exemplo, ressalta apenas que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

De acordo com *LDBEN* (Brasil, 1996), cabe a cada sistema de ensino realizar as adequações curriculares necessárias quanto a sua realidade, considerando seus aspectos culturais, econômicos e de clientela. Ademais, a mesma situação nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (Brasil, 1997), ao indicar que:

[...] fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (Brasil, 1997, p. 44).

Assim, concordamos com Maltêz *et al.* (2010), ao entender que a Educação Patrimonial aparece de maneira implícita nos documentos oficiais, sendo tangenciada por princípios relacionados à valorização da pluralidade cultural, social e política das diversas regiões e localidades. Nessas condições, cabe a cada escola e aos sistemas de ensino abordarem e desenvolverem atividades relacionadas aos bens patrimoniais.

Por sua vez, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018) definiu competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica. Entre essas competências está a valorização das diversas manifestações artístico-culturais.

De acordo com a Base, espera-se que os estudantes desenvolvam uma consciência multicultural, incentivando a curiosidade e a experimentação. No entanto, assim como nos documentos anteriores, a Educação Patrimonial não é mencionada de maneira explícita, cabendo aos sistemas de ensino e/ou professores estabelecerem as devidas interligações (Brasil, 2018).

No contexto estadual, essa situação se repete, pois tanto as *Diretrizes Curriculares Estaduais do Maranhão* (DCEs) (Maranhão, 2014) quanto o *Documento Curricular do Território Maranhense* (DCTMA) (Maranhão, 2019) não mencionam a Educação Patrimonial como uma possibilidade de abordagem. Apenas estabelecem como princípio a promoção das identidades locais e da diversidade sociocultural, a partir da valorização da realidade dos estudantes.

A ausência de sinalização e definição das temáticas relacionadas ao patrimônio cultural e à Educação Patrimonial pode dificultar o trabalho educativo. Essa problemática se entrelaça com o problema de pesquisa, pois, se objetivamos que os estudantes das escolas públicas se apropriem dessa rica fonte de conhecimento e que os elementos culturais enriqueçam o trabalho educativo, é fundamental que a legislação educacional e os documentos curriculares favoreçam o desenvolvimento de tais atividades e contribuam para instrumentalizar os professores. Isso se deve ao fato de que os professores são os mediadores da aprendizagem e também necessitam de processos formativos na direção da temática.

Por outro lado, observamos que, entre os documentos analisados, a *Proposta curricular da Educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) é o único a estabelecer a Educação Patrimonial como uma temática a ser abordada nas escolas do Ensino Fundamental. Nesse documento, são apresentados os conceitos de cultura, diversidade cultural, patrimônio, conservação e restauração, bem como a concepção de Educação Patrimonial a ser desenvolvida na Rede Municipal de São Luís, MA.

A *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) indica que as práticas pedagógicas em Educação Patrimonial devem ser abordadas de maneira interdisciplinar por todos os componentes curriculares ao longo de todo o Ensino Fundamental. Além disso, ao final de cada caderno curricular, são sugeridos caminhos, assuntos e temas pelos quais os professores poderão desenvolver em sala de aula para alcançar os objetivos esperados para a Educação Patrimonial.

Apesar de presente na *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), verificamos que materiais relacionados à formação de professores e de metodologias em Educação Patrimonial estão em fase de implementação e execução. Por meio do programa O Patrimônio nas Escolas (2023 -), a Fundação Municipal de Patrimônio

Histórico (FUMPH) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), produziram livros literários para os estudantes do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como um manual direcionado aos professores. Esses materiais foram disponibilizados na Rede ao longo de 2024.

Para mais, destacamos que o *Plano Diretor* de São Luís, MA, instituído pela Lei n.º 7.122 de 12 de abril de 2023, enfatiza a necessidade de desenvolver uma política de preservação do patrimônio cultural municipal, utilizando, por exemplo, a Educação Patrimonial. O objetivo é garantir a proteção e preservação dos bens patrimoniais ludovicenses, assim como promover o seu resgate, estabelecendo um vínculo efetivo entre a população e sua herança cultural. No entanto, apesar de prever, no artigo 85, inciso VIII, a promoção e o incentivo a ações de Educação Patrimonial, o Plano não especifica como tais ações devem ser desenvolvidas (São Luís, 2023).

A ausência e a falta de continuidade de políticas educacionais específicas voltadas para a formação de professores em Educação Patrimonial representa um obstáculo para o alcance de suas práticas pedagógicas. Portanto, torna-se fundamental que as políticas públicas relacionadas a essa temática sejam consistentes e perenes, proporcionando formação contínua aos professores, a fim de que possam efetivamente incorporar tais práticas pedagógicas em seu trabalho educativo (Bertazzo Nunes, 2020; Silva, 2019; Silva; Bitencourt, 2018).

À vista do contexto apresentado, ressaltamos que o trabalho educativo atinge sua finalidade quando cada sujeito incorpora os elementos culturais produzidos coletivamente e que são essenciais para sua humanização. Esse procedimento está sujeito às possibilidades objetivas mediadas pelos professores, por meio de um trabalho realizado de forma direta e intencional, visto que os professores possuem as características qualitativas adequadas para mediar o processo de aprendizagem dos estudantes (Marsiglia; Martins, 2013).

Dessa forma, a formação de professores deve capacitá-los para atuarem na prática social dos estudantes, a qual, por vezes, difere e é desconhecida em relação à sua própria prática social. Recordamos que na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a educação é vista como mediadora da prática social, que é simultaneamente considerada o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo conduzido pelos professores (Saviani, 2011).

Nesse contexto, ao pensarmos a Educação Patrimonial, vislumbramos que os professores necessitam de uma formação que os habilite a conduzir um trabalho

educativo a partir dos bens patrimoniais. Para isso, é significativo que tenham recebido uma formação adequada, que os instrumentalize. Desse modo, torna-se imprescindível que os professores se apropriem tanto teoricamente quanto metodologicamente da Educação Patrimonial.

À vista do exposto, os seguintes questionamentos buscam sintetizar nosso problema de pesquisa: os professores possuem familiaridade com a abordagem da Educação Patrimonial? de que modo os elementos culturais de São Luís, MA são trabalhados pelos professores em seus componentes curriculares? Como a Educação Patrimonial pode contribuir para o trabalho educativo na direção da formação humana e transformação da sociedade?

Nossas hipóteses são de que os professores desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas aos bens patrimoniais, apesar de desconhecem a Educação Patrimonial. Além disso, consideramos que a Educação Patrimonial pode contribuir para o trabalho educativo ao enriquecer os objetos específicos dos componentes curriculares, servindo de base para a transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Assim, nosso objetivo geral foi analisar o trabalho educativo de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, considerando sua relação com a Educação Patrimonial. Por consequência, os objetivos específicos foram desdobrados da seguinte maneira:

- . Examinar a Educação Patrimonial como uma abordagem educacional centrada nos bens patrimoniais, destacando suas potencialidades pedagógicas transformadoras para o trabalho educativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- . Discutir o trabalho educativo em Educação Patrimonial, considerando as dimensões da formação de professores e a interdisciplinaridade;
- . Interpretar as repercussões da legislação educacional curricular para o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial e as questões associadas a esta temática;
- . Identificar as contradições, desafios e possibilidades do trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial desenvolvido nas escolas;

1.2 Percurso teórico-metodológico

Considerando a importância do trabalho educativo para a formação humana dos estudantes e a transformação da realidade social, a partir das possibilidades da Educação Patrimonial, compreendemos que a PHC é um referencial teórico e prático pedagógico que possibilita o desenvolvimento de reflexões críticas acerca da temática. A PHC está fundamentada no materialismo histórico-dialético, que se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica. Nessa perspectiva, a materialidade é determinante e determinada pelos processos históricos, que estão em permanente transformação e contradição (Tozoni-Reis, 2020).

A PHC entende que a prática social, isto é, as ações realizadas pelo conjunto dos seres humanos, concretamente e objetivamente, são o ponto de partida e o de chegada do trabalho educativo. Isso ocorre pela compreensão de que o conhecimento não se dá no imediatismo do pensamento e, para alcançá-lo, é necessário apreender a sua essência, partindo da realidade abstrata e retornando para a realidade concreta (Saviani, 2012).

A necessidade de superar a realidade abstrata se deve ao fato de que a essência não nos é apresentada de imediato. Sem que ocorra o desenvolvimento de uma consciência crítica, por meio de um tratamento investigativo e científico da realidade, permanecemos na superficialidade dos fenômenos, distantes do que realmente é a sua essência (Kosik, 1969).

Nesse mundo de pseudoconcreticidade, como denomina Kosik (1969), estamos presos à aparência, em uma práxis fetichizada, alienada e alienante:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem: o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (Kosik, 1969, p. 11).

Na pseudoconcreticidade vivenciamos uma atividade prático-utilitarista, na qual construímos nossas representações a partir das formas fenomênicas da realidade,

isto é, estamos envolvidos pelo senso comum e não pela compreensão daquilo que é a essência. Na pseudoconcreticidade, o fenômeno em sua aparência e a essência são tomados como iguais (Kosik, 1969; Richter, 2012).

Para alcançar a manifestação não-imediata da essência dos fenômenos, é necessário um pensamento crítico, a partir do método dialético que revele suas relações concretas e efetivas. Dessa maneira, o crítico está relacionado à busca dos fundamentos das ações e do pensamento, conhecendo a estrutura da realidade concreta. Esse pensamento ocorre numa perspectiva de rompimento do modo fetichizado imposto pelo capitalismo, isto é, de se romper com as relações produtivas que condicionam a compreensão das mercadorias e das relações sociais como isoladas e independentes do trabalho humano envolvido em sua produção (Kosik, 1969; Lima, 2012).

Como entendem Saviani (2011; 2015) e Zago (2013), ao refletirem sobre Marx e Engels (2007), o método dialético é a tentativa de pensar o mundo integrando as diferentes esferas contraditórias da realidade, na perspectiva da totalidade. Com a dialética, os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade, num esforço para perceber as relações sociais reais e históricas para além da aparência.

Portanto, compreender a realidade na lógica dialética significa reconhecer suas contradições. Nesse percurso, o trabalho crítico e reflexivo do pensamento parte do empírico, a realidade aparente, passando pelas abstrações para se chegar ao concreto, a realidade pensada. O concreto pensado envolve a síntese das múltiplas determinações do concreto, isto é, a unidade da diversidade (Konder, 1991; Saviani, 2011; Zago, 2013; Tozoni-Reis, 2020).

Na lógica dialética, o concreto não é apenas o ponto de chegada do conhecimento, mas também o ponto de partida. O pensamento parte do empírico, mas este como suporte do real concreto. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de apropriação do concreto pensado (Saviani, 2015).

A apreensão do conhecimento em seu conjunto só é possível através de um processo intencional, posto que o concreto real não é dado, mas reflete uma totalidade articulada, construída e em construção. Assim, "o concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real" (Saviani, 2015, p. 28).

Da mesma forma, para a PHC a consciência dos sujeitos se dá pela condição unitária de teoria e prática, em uma perspectiva de totalidade. No entanto, o conhecimento em sua totalidade só se concretiza na superação da aparência e do plano fenomênico e, para que isso ocorra, é fundamental que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos historicamente sistematizados (Saviani, 2011; 2015).

Os conhecimentos historicamente sistematizados são produtos da atividade cultural humana e decorrem do processo de construção coletiva e histórica. Quando dosados e sequenciados para efeitos de transmissão e assimilação, constituem-se em saberes escolares. A incorporação desses conhecimentos orienta os estudantes a um estágio superior de desenvolvimento e constitui uma condição para a formação humana e a superação dos problemas da sociedade capitalista (Duarte, 2016; Saviani, 2011; 2020).

Como compreendem Lavoura e Ramos (2020, p. 54), a transmissão dos saberes escolares "carrega a qualidade de maneira abstrata e universal e, ao mesmo tempo, as potencialidades de conexões particulares com diversas outras singularidades". Portanto, para a ascensão do abstrato ao concreto, é necessário estabelecer todas as ligações que refletem o desenvolvimento da essência do objeto, em sua concreção real e objetiva. De igual maneira, a partir da apropriação de sólidos conhecimentos, fundamentados na ciência, na filosofia, nas artes e nos saberes escolares, o trabalho educativo tem a potencialidade de conduzir a sociedade para resistir à desigualdade imposta pelo capitalismo (Abrantes, 2013).

A partir da necessidade de superar a realidade abstrata em direção à realidade concreta, transpondo a aparência dos fenômenos em direção à sua essência, a PHC compreende a educação como mediada na prática social. Por isso, entende-se que o trabalho educativo parte da síncrese, visão caótica do todo, para a síntese, incorporando "os instrumentos culturais, transformados pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2011, p. 72).

Na prática social, os professores e estudantes são considerados sujeitos sociais diferenciados, com níveis de conhecimento, experiências e inserção diferentes. Os professores apresentam uma síntese precária, pois, por mais articulada que seja sua experiência, sua prática pedagógica envolve a antecipação da realidade dos estudantes, cujo nível de compreensão pode não ser conhecido (Saviani, 2017).

Por outro lado, a compreensão dos estudantes apresenta um caráter sincrético, isto é, por mais conhecimentos e experiências que eles detenham, sua condição

implica, no ponto de partida, uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica com sua prática social (Saviani, 2017).

Assim, é pela mediação da análise que se dá a passagem da síncrese à síntese. Por meio desse processo, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Dessa maneira, "a prática social posta no ponto de partida e aquela do ponto de chegada são e não são a mesma" (Saviani, 2020, p. 19).

Na PHC, os processos educativos devem incitar a atividade dos estudantes sem desconsiderar a iniciativa intencional dos professores. Consideram-se os interesses dos estudantes, "seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos" (Gasparin; Petenucci, 2014, p. 4).

De forma inicial, Reis, Cardozo e Princival (2019) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020) realizaram aproximações entre a Educação Patrimonial e a PHC. Para tanto, observaram a necessidade de se desprender do paradigma tradicional acerca do patrimônio, marcado por uma visão impositiva e homogeneizante, para um que contemplasse as tensões, contradições e resistências no processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Patrimonial na perspectiva da PHC realiza críticas em torno do que tradicionalmente foi constituído como patrimônio. Nessa abordagem, a intencionalidade pedagógica, ao se trabalhar com os bens patrimoniais, não é a de integralizar os estudantes ao contexto dominante, mas levá-los a considerar diferentes contextos, especialmente o seu, sem privilegiar um grupo em detrimento de outro (Reis, Cardozo, Princival, 2019).

De acordo com Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020), a Educação Patrimonial transformadora, isto é, à luz dos aspectos teóricos propostos por professores como Dermeval Saviani, busca contemplar as contradições e a heterogeneidade da realidade, contribuindo para a formação de um sujeito autônomo. Assim, por meio de atividades críticas acerca dos bens patrimoniais, espera-se que os estudantes reconheçam suas identidades culturais.

Ao refletirmos sobre a Educação Patrimonial à luz da PHC, observamos ser indispensável considerar a formação de professores, uma vez que ela deve estar fundamentada em uma base teórica e apoiada em reflexões filosóficas, acadêmicas e científicas. A solidez da formação dos professores é uma condição essencial para o

desenvolvimento do trabalho educativo, o qual possibilitará a mediação entre o patrimônio cultural e os estudantes em processo de formação e emancipação humana.

A formação dos professores, a partir dos conhecimentos científicos, teóricos e filosóficos, contribui para a vinculação efetiva do trabalho educativo na prática social. Além disso, possibilita que os estudantes sejam instrumentalizados para reconhecerem as condições históricas, compreendendo a realidade como resultante de múltiplas determinações (Mazzeu, 2007; Saviani, 2021).

Em relação ao nosso campo empírico, aos sujeitos da pesquisa e aos aspectos éticos, ressaltamos que esta investigação adota uma abordagem qualitativa com perspectiva crítica, posicionando-se no contexto do processo coletivo de construção e reflexão à luz da PHC. A principal razão por essa escolha decorre do nosso compromisso epistemológico com a concepção histórico-crítica da pesquisa educacional, partindo do pressuposto de que a realidade não pode ser compreendida como uma construção independente dos sujeitos, mas como resultante de múltiplas determinações que envolvem a realidade social.

Entendemos que a realidade social é uma construção material contraditória, marcada por um contexto histórico e determinada por posições políticas, culturais e econômicas. A opção pela pesquisa qualitativa de perspectiva teórico-metodológica crítica se justifica pela intencionalidade de compreender as questões educacionais em determinado contexto sócio-histórico, visando favorecer mudanças orientadas à emancipação e formação dos sujeitos envolvidos. O objetivo é compreender o caráter histórico e não linear da realidade objetiva encontrada, de modo a analisá-la para além do aspecto imediato (Kosik, 1969; Martinez, 2012; Marx; Engels, 2007).

Considerando a amplitude da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, foram selecionadas quatro Unidades de Educação Básica (UEB) em núcleos diferentes, sendo escolhidas aleatoriamente e respeitando a seguinte condição: uma escola localizada dentro do perímetro de tombamento do Centro Histórico de São Luís, no núcleo Centro, uma no núcleo Zona Rural, uma no núcleo Anil e outra no núcleo Itaqui-Bacanga.

Respeitando as condições apresentadas acima, as UEBs selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa foram a UEB Sotaque da Baixada, localizada dentro do perímetro de tombamento do Centro Histórico de São Luís, no núcleo Centro, a

UEB Sotaque de Costa de Mão, no núcleo Zona Rural, a UEB Sotaque de Matraca, no Núcleo Anil, e a UEB Sotaque de Orquestra, no Núcleo Itaqui-Bacanga.

Ressaltamos que a escolha pela aleatoriedade ocorreu com o intuito de buscar um retrato mais fiel da realidade, evitando possíveis tendências prévias decorrentes do conhecimento dos pesquisadores sobre o contexto dos sujeitos a serem investigados. Além disso, optamos por substituir os nomes das UEBs, com o objetivo de resguardar a identidade das escolas e dos professores.

Nas UEBs, participaram do estudo os professores de Ciências Humanas, isto é, dos componentes curriculares de História, Geografia e Filosofia do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, totalizou-se um quantitativo de 11 participantes, pois, em uma UEB pesquisada, o professor de História era o mesmo do componente curricular de Geografia.

De modo geral, os professores participantes da pesquisa têm um tempo médio de experiência na docência de 17 anos, variando de quatro a 24 anos. Sete se identificam com o gênero masculino e quatro com o feminino. Em relação ao vínculo empregatício, sete são docentes efetivos e quatro são contratados temporariamente.

A maioria dos professores complementa a carga horária em outras instituições, sendo oito professores lecionando em mais de uma escola para atingir 40 horas semanais, enquanto três trabalham exclusivamente na instituição participante da pesquisa. Quanto à formação acadêmica, grande parte possui especialização, dois têm apenas graduação e um tem mestrado.

A escolha por se trabalhar com o 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental se deu em razão de a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) privilegiar nessa etapa a compreensão dos elementos que constituem a capital maranhense, isto é, o estudo sobre os elementos históricos, geográficos e sociais de São Luís, MA.

A opção pelos professores de Ciências Humanas se deu por compreendermos que componentes curriculares como Filosofia, História e Geografia podem contribuir para o entendimento da Educação Patrimonial, ao abordarem as interações humanas e a relação da sociedade com o seu entorno. Esses componentes curriculares, ao explorarem temas como história, sociedade, paisagens, valores e crenças, oferecem contribuições para a reflexão sobre as potencialidades pedagógicas dos bens patrimoniais.

Destacamos que esta pesquisa possui autorização do Conselho de Ética Pública (CEP), conforme o Anexo A, e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em Anexo B. Ademais, todos os participantes foram incluídos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente como Apêndice D.

A coleta dos dados empíricos foi realizada a partir de duas técnicas, a aplicação de uma entrevista semiestruturada, disponíveis nos Apêndices A, B e C, junto ao corpo docente das UEBs investigadas, e por uma fundamentação teórica baseada em fontes documentais. As questões das entrevistas semiestruturadas buscaram identificar percepções, motivações e comportamento a respeito de questões como: formação e atuação profissional; conhecimento acerca da Educação Patrimonial; projetos e/ou práticas pedagógicas desenvolvidas em Educação Patrimonial, ou em temática relacionada; visão sobre o patrimônio cultural de São Luís, MA, e suas potencialidades para o desenvolvimento dos componentes curriculares; desafios ou possibilidades existentes para o desenvolvimento da Educação Patrimonial na UEB.

A entrevista com o corpo docente seguiu um roteiro de entrevista semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, visto que as questões devem possibilitar ao entrevistador explorar em profundidade, mantendo o foco para reconhecer pontos significativos e relevantes, evitando elementos tendenciosos. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita mediante a aprovação de cada participante (Gressler, 2003).

A entrevista é uma das principais técnicas de coleta de dados para as pesquisas qualitativas em educação, permitindo uma “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 2013, p.39). No entanto, é fundamental que o pesquisador desenvolva um roteiro previamente elaborado para a entrevista, a fim de garantir que as discussões se mantenham centrada na temática proposta (Minayo, 2012).

Ainda, para examinar as atividades desenvolvidas em Educação Patrimonial nas UEBs investigadas, foi considerado como instrumento de coleta de dados documentos curriculares, como a *BNCC* (Brasil, 2018), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023).

O estudo desses documentos se constituiu em uma análise documental que é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as

informações obtidas por outras técnicas. Os documentos são fontes estáveis e ricas que podem ser consultados várias vezes, servindo de base a diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos (Lüdke; André, 2013).

Somou-se a construção de nossa investigação o desenvolvimento do Estado da Questão (EQ), que está presente em nossa terceira seção, e foi utilizado como um método de pesquisa no sentido de evidenciar as condições atuais na literatura científica. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o EQ possibilita que o pesquisador clareie e delimite a contribuição original do estudo no campo científico, bem como para que a pesquisa possa dialogar com as demais investigações encontradas.

A análise dos dados foi conduzida considerando o método hermenêutico-dialético, proposto por Minayo (2002; 2012), bem como os procedimentos preconizados por Lüdke e André (2013) para as pesquisas qualitativas em Educação. O método hermenêutico-dialético considera que a fala dos sujeitos está situada em seu contexto e, para melhor compreendê-la, é preciso ir além da superficialidade, tendo como ponto de partida o interior da fala, e o ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que a produz.

Como entendem Frigotto (1989) e Marx e Engels (2007), para ir além da superficialidade é necessário ter em primeiro lugar os dados observáveis que são fornecidos pela realidade. Em segundo lugar, superar essas primeiras impressões e elevar-se a sua essência. Durante a pesquisa, o investigador deve explorar o fenômeno em todas as suas múltiplas dimensões, compreendendo o particular e o único com a totalidade mais abrangente e as contradições que delineiam o fenômeno investigado.

Assim, uma análise ancorada na hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos sujeitos em sociedade, a partir do seu movimento contraditório. Para isso, considerando que os sujeitos vivem em determinada realidade e pertencem a “segmentos diferentes, são condicionados por tal momento histórico e por isso, podem ter simultaneamente interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem” (Minayo, 2012, p.347).

Ressaltamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, o corpo pedagógico das escolas, são sujeitos reais. Dessa forma, não se pode deixar de considerar que, como indivíduos determinados, produzem e se relacionam em seus

meios de vida de maneira determinadas, posto que “o que os indivíduos são, portanto, dependem das condições materiais de sua produção” (Marx; Engels, 2007, p.87).

Como afirma Minayo (2002), o método hermenêutico-dialético fundamenta-se na compreensão da realidade como um processo histórico, complexo e contraditório. Rejeita-se, portanto, a separação entre sujeito e objeto, partindo-se do pressuposto de que todo conhecimento é situado e mediado pela linguagem e pela história. Nesse sentido, a compreensão ocorre por meio da interpretação das múltiplas dimensões da realidade, levando-se em consideração seus conflitos, contradições e transformações.

Nesse método, o pesquisador é compreendido como parte integrante da realidade que analisa e, portanto, sua compreensão é sempre parcial, situada e contextualizada. A hermenêutica introduz a necessidade de interpretar os sentidos produzidos nas práticas sociais, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos seus contextos históricos. A interpretação, nesse contexto, não visa alcançar uma verdade absoluta, mas sim promover o desvelamento progressivo dos sentidos que emergem das relações humanas. Esse processo é essencial para a análise crítica da realidade social e educacional, pois permite apreender as intencionalidades e os discursos em disputa.

A dialética, por sua vez, contribui para superar visões fragmentadas e estáticas do mundo, favorecendo a análise das relações dinâmicas e dos processos em constante transformação. Como afirma Minayo (2002, p. 96), a dialética “introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação”. Dessa forma, ela fornece instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais para uma crítica das estruturas sociais e culturais.

Assim, o método hermenêutico-dialético propõe uma postura investigativa comprometida com a transformação social, ao articular teoria e prática, interpretação e crítica. Permite ao pesquisador não apenas descrever os fenômenos, mas também problematizá-los à luz de suas determinações históricas e sociais. Como ressalta Minayo (2002, p. 92), “por possibilitarem uma reflexão que se funda na práxis, o casamento das duas abordagens é fecundo na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social”.

Ademais, no método hermenêutico-dialético o primeiro nível de interpretação é o das determinações fundamentais. Esse nível, entre outros aspectos, diz respeito a “conjuntura socioeconômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado,

a história desse grupo e política que se relaciona esse grupo” (Gomes, 2002, p.77). Essa conjuntura, isto é, o contexto social e histórico deve ser definido na fase exploratória da pesquisa, bem como a definição das categorias gerais (Lüdke; André, 2013)

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações, agrupando ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Elas se caracterizam por conjuntos descritivos, “pelo qual o material teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir da qual é feita a primeira classificação dos dados” (Lüdke; André, 2013, p. 57). Assim, as categorias que definimos foram: Educação Patrimonial, Formação de Professores e Interdisciplinaridade.

Considerando as categorias estabelecidas, discutimo-las a partir da perspectiva de uma categoria central e abrangente: a contradição. De acordo com Cury (2000), a categoria da contradição permite a compreensão do processo educativo dentro de uma abrangência maior, pois a educação e suas relações sociais são contraditórias no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes:

A educação, enquanto momento partícipe da prática social global, é contraditória em seus vários elementos, pois no modo de produção capitalismo o saber passa a ser intenção e produção. Enquanto intenção, veicula ideias que interessam a uma determinada direção, cujos instrumentos (meios de fazê-la) podem ser vários. Enquanto produção, no seio das relações sociais, ele se transforma numa força produtiva e se funcionaliza a serviço do capital (Cury, 2000, p.70).

Na contradição imanente do sistema capitalista, a escola não assegura necessariamente a reprodução do sistema capitalista. Por meio de um trabalho educativo objetivo e intencional, a transmissão e a assimilação dos saberes escolares concorrem para a modificação das relações sociais atuais, a partir de sua apropriação pela classe trabalhadora que poderá transformá-la (Cury, 2000; Saviani, 2020).

O segundo nível de interpretação está fundamentado no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, porto de partido e ponto de chegada da análise. Gomes (2012, p. 78) entende que “as comunicações individuais, as observações de conduta e os costumes, a análise das instituições e a observação de cerimônias e rituais são aspectos a serem considerados nesse nível de interpretação”.

Nesse segundo nível de interpretação, a análise dos dados consiste na operacionalização dos seguintes passos: o primeiro, a ordenação dos dados, isto é,

no mapeamento de todos os dados obtidos no campo. Nesta etapa estão envolvidos, por exemplo, a transcrição das gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participantes (Minayo, 2012).

O segundo passo, é a classificação dos dados com base no conjunto das informações presentes na comunicação, a partir das categorias gerais estabelecidas (Minayo, 2012). Nessa etapa, é considerado não apenas o conteúdo manifesto, mas também o conteúdo latente dos dados coletados, pois, “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (Lüdke; André, 2013, p. 57),

Por fim, o terceiro e último passo é a triangulação dos dados, que envolve o amadurecimento dos dados coletados na pesquisa, na comparação entre a teoria previamente formulada, os dados coletados em campos e outros estudos e postulados, num movimento dialético. Trata-se de confrontar as hipóteses com os achados teóricos, no propósito dialético de questionar o real encontrado, o empírico e o teórico. Nesse sentido, promove a relação entre o concreto e o abstrato, e o geral com o específico (Minayo, 2002; 2012).

Para Frigotto (1989), as discussões teóricas que se colocaram desde o início da investigação reaparecem aqui com novas determinações produzidas pelo movimento da pesquisa. Assim, o pesquisador deve estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática investigada, estabelecendo as relações entre a parte e a totalidade.

Os dados coletados devem ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada da compreensão e da interpretação. Assim, “esse movimento, que vai do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e abstrato, é o que se pode chamar de o concreto pensado” (Minayo, 2012, p. 358).

Os dados coletados foram decompostos, identificados e codificados para uma análise sistemática destas partes, estabelecendo conexões e relações que possibilitaram a proposição de novas explicações e interpretações, acrescentando algo ao já conhecido. À vista desse processo, como apontam Lüdke e André (2013, p. 58), esse acréscimo significa um conjunto de proposições encadeadas e relacionadas que configuram desde “uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros”

Para Frigotto (1989), o ponto de chegada não é mais as representações primeiras do empírico observado no ponto de partida, mas, agora, o concreto pensado, unindo duas dimensões diversas e distintas no processo de conhecimento que é a teoria e a prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento, da realidade histórico-social e da ação humana na natureza.

Considerando nosso objeto de pesquisa, como síntese buscamos discutir as implicações para a ação concreta, avançando em cima de um conhecimento anterior e identificando as questões pendentes. Dessa forma, buscamos contribuindo para o desenvolvimento do trabalho educativo em Educação Patrimonial, a partir das discussões relacionadas ao trabalho educativo, na perspectiva histórico-crítica.

No entanto, concordando com Frigotto (1989), ressaltamos as limitações da investigação ao destacarmos a necessidade de que não seja confundida a necessária relação da parte-todo ou do todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, de captar todas as contradições e todas as mediação. Posto que não se deve ignorar o caráter relativo, parcial e provisório de todo conhecimento histórico, alcançado por meio de sucessivas aproximações com a verdade que, por ser histórica, é sempre relativa.

A tese está organizada em seis seções. Na primeira seção, apresentamos a introdução, constando uma breve discussão e delineamento do tema da pesquisa, aproximação com o objeto de estudo, nossas hipóteses, objetivo geral e específicos, direcionamento teórico-metodológico e organização da estrutura da tese. Para isso, consideramos o aporte de autores como Frigotto (2008), Horta (1999), Kosik (1969), Maltêz *et al.* (2010), Lüdke e André (2013), Marx e Engels (2007), Minayo (2002; 2012), Reis, Cardozo e Princival (2019), Saviani (2011a; 2015), Silveira e Bezerra (2017), Tozoni-Reis (2020), Zago (2013) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020).

Na segunda seção, discutimos a relação entre o patrimônio cultural e a Educação Patrimonial. Começamos com uma reflexão sobre o conceito de patrimônio e sua evolução ao longo do tempo, considerando a perspectiva social e política da relação entre a sociedade e os bens patrimoniais, com base em autores como Choay (2001), Ferreira (2006), Fonseca (2005a), Funari e Pelegrini (2006). Além disso, contextualizamos a temática no cenário maranhense e, especialmente, ludovicense, com referências a autores como Àndres (1998) e Lopes (2004; 2008).

A partir da compreensão sobre o patrimônio cultural e a política patrimonial, refletimos sobre a Educação Patrimonial, apresentando, com base nos fundamentos teóricos, sua conceituação e discussão no Brasil. Para isso, recorremos a autores como Bezerra (2006), Florêncio *et al.* (2014), Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Horta (2000) e Silveira e Bezerra (2017). Também discutimos a Educação Patrimonial na perspectiva da PHC, a partir de autores como Duarte (2021), Malanchen (2014), Reis, Cardozo e Princival (2019), Saviani (2011) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020).

Na terceira seção, discutimos a formação de professores considerando a perspectiva da PHC e a práxis interdisciplinar que caracteriza o trabalho educativo em Educação Patrimonial. Iniciamos nossas reflexões apresentando o EQ, fundamentado em Nóbrega-Therrien e Therien (2004). Nesse sentido, caracterizamos o atual estágio das pesquisas sobre a Formação de Professores e Educação Patrimonial, o que contribuiu para a definição das nossas categorias centrais de análise.

Após a realização do EQ, refletimos sobre as contribuições da PHC para o debate da formação de professores, contrapondo-as aos parâmetros atuais que desvalorizam o trabalho docente e, conseqüentemente, a educação escolar, com base em autores como Duarte (2001, 2003, 2006, 2021), Saviani (2009, 2011^a, 2011^b, 2015, 2017), Saviani e Duarte (2021), Malanchen (2014), Marsiglia e Martins (2010, 2013) e Mazzeu (2007).

Além disso, entendendo que a Educação Patrimonial não se limita a um componente curricular específico, discutimos na terceira seção a interdisciplinaridade como uma perspectiva integrada no trabalho educativo. Baseamo-nos nos pressupostos teóricos da PHC e contamos com os aportes de Bianchetti e Jantsch (2002), Etges (2022), Frigotto (2008), Malanchen (2014), Saviani (2011) e Young (2013; 2014).

Na quarta seção, interpretamos, à luz da perspectiva histórico-crítica, os reflexos dos documentos curriculares para o trabalho educativo com relação à Educação Patrimonial e às questões associadas a essa temática. Os documentos curriculares analisados foram a *BNCC* (Brasil, 2018), a *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São, Luís, 2023). Para subsidiar nossas discussões, consideramos o aporte teórico de autores como Apple

(2006), Duarte (2010, 2016, 2021), Malanchen (2014, 2021), Pasqualini (2019), Pina e Gama (2020) e Saviani (2011a, 2020, 2021).

Na quinta seção, apresentamos e analisamos os dados os dados coletados nas UEBs, considerando as entrevistas realizadas com os professores, sujeitos da pesquisa. Dessa forma, utilizando o método hermenêutico-dialético proposto por Minayo (2002; 2012), estabelecemos relações entre nosso referencial teórico e a realidade investigada, com o objetivo de construir novas sínteses no campo do conhecimento e promover a transformação social. Autores como Duarte (2001, 2003, 2006, 2021), Florêncio *et al.* (2014), Frigotto (2008), Kosik (1969), Marx e Engels (2007), Malanchen (2014), Marsiglia e Martins (2013), Mazzeu (2007), Reis, Cardozo e Princival (2019) e Saviani (2008, 2011a, 2011b, 2019) e Saviani e Duarte (2021) contribuiriam para a realização de nossas análises.

Na sexta seção, tecemos nossas considerações finais, retomando a linha de pensamento adotada nesta pesquisa e demonstrando como nossas hipóteses e objetivos foram refletidos pela investigação. De modo geral, consideramos que o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial nas escolas públicas municipais de São Luís, MA, é desenvolvido de forma pontual e fragmentada devido à falta de familiaridade dos professores com essa abordagem. Apesar disso, os docentes reconhecem o potencial pedagógico dos bens patrimoniais para contextualizar conteúdos escolares e promover o engajamento dos estudantes.

Por fim, recordamos o impacto inicial da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da pesquisa, visto que o início dos estudos em nível de doutorado se deu ainda durante a emergência sanitária. Nesse contexto, a pandemia de COVID-19 impôs a migração para o ensino online, gerando impactos relacionados à restrição de circulação e à reunião de pessoas, bem como à adaptação às ferramentas online. Assim, inicialmente o doutorado se desenvolveu concomitantemente à emergência sanitária, exigindo-se de nós, pesquisadores, maior colaboração, flexibilidade e adaptação para as reflexões iniciais da Tese.

Maranhão, meu tesouro, meu torrão

“[...] E todo ano, a grande festa da Juçara

No mês de outubro no Maracanã

No mês de junho tem o Bumba-meu-boi

Que é festejado em louvor a São João

O amo canta e balança o maracá

A matraca e pandeiro é que faz tremer o chão

Esta herança foi deixada por nossos avós

Hoje cultivada por nós

Pra compor tua história Maranhão.”

Humberto de Maracanã

2 DO PATRIMÔNIO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL TRANSFORMADORA

Nesta seção, discutimos a relação entre os bens patrimoniais, a Educação Patrimonial e uma perspectiva crítica acerca dela. Para isso, partimos de uma reflexão sobre o conceito de patrimônio e sua transformação ao longo do tempo, considerando a perspectiva histórica e política entre a sociedade e os bens patrimoniais. Realizamos também uma contextualização em relação à política patrimonial no contexto brasileiro, com especial atenção ao cenário de São Luís, MA.

A partir da compreensão sobre o patrimônio cultural e da política patrimonial, refletimos sobre a Educação Patrimonial, apresentando sua conceituação e discussão no Brasil. Considerando a perspectiva crítica, a partir da PHC discutimos as contribuições dessa teoria e prática pedagógica para o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial transformadora que considere os elementos históricos e contraditórios da prática social, na unidade da diversidade cultural. Assim, orientando-se para a formação humana dos sujeitos e a transformação da realidade.

2.1 O patrimônio em perspectiva: a trajetória histórica da relação da sociedade com o patrimônio

A palavra patrimônio, segundo o dicionário *Michaelis* (2017), pode ser definida como aquilo que se refere à herança paterna, aos bens de família e/ou a quaisquer outros bens materiais ou morais pertencentes a uma pessoa, instituição ou coletividade. Ainda, em tempos passados, era utilizada para designar os bens necessários à ordenação e sustentação de um eclesiástico.

Quando falamos de patrimônio, para além do sentido jurídico, evoca-se a permanência do passado, a necessidade de resguardar algo significativo no campo das identidades e do desaparecimento. Assim, o patrimônio pode ser compreendido como um esforço constante de resguardar o passado no futuro. Para isso, é fundamental que ele seja reconhecido e eleito, bem como lhe seja conferido valor, o que ocorre no âmbito das relações sociais tecidas ao redor do objeto ou do evento em si (Ferreira, 2006).

Para Fonseca (2005a), o patrimônio está relacionado à memória e à tradição na construção de identidades coletivas. Reflete tanto uma dimensão física e material,

quanto simbólica, onde os diferentes grupos sociais atribuem valores aos bens de importância coletiva.

Ao buscarmos compreender o patrimônio entendemos ser importante considerar duas importantes perspectivas que envolvem o termo: a individualidade e a coletividade. Apesar de distintas, ambas se relacionam e contribuem para a compreensão daquilo que se pode ser considerado como patrimônio.

Na dimensão individual, o patrimônio está ligado a aspectos objetivos legais, como os direitos, obrigações e bens herdados, transmitidos ou acumulados, como uma propriedade ou um valor monetário, bem como os bens de pouco valor comercial, como uma fotografia ou um livro de receitas, mas que carregam significativo valor sentimental (Funari; Pelegrini, 2006).

Na dimensão individual estão integrados também os bens espirituais, isto é, a infinidade de ensinamentos e lições de vida que nossos familiares nos deixaram e que também se constituem e passam por nós:

A maneira de fazer nhoques – que não se resume à receita, guardada com cuidados no caderno com a letra da nossa querida mãe ou avó -, o modo como sambamos (algo que nunca estará em um caderninho!), os ditados e provérbios que sabemos de cor e que nos guiam por toda a vida são exemplos de um patrimônio imaterial inestimável. Que leitor não poderá arrolar uma série de outros? (Funari; Pelegrini, 2006, p. 09).

A dimensão individual do patrimônio resulta de aspectos objetivos legais e materiais, bem como de aspectos subjetivos. Sua constituição é singular e privativa. Depende da personalidade de cada um de nós, daquilo que sentimos, selecionamos e decidimos que nos interessa (Fonseca, 2005a; Funari; Pelegrini, 2006).

A outra dimensão do patrimônio não está presa às nossas particularidades, ela é determinada numa coletividade. Seu valor reflete a vida coletiva, marcada por constante transformação e pela diversidade de interesses que, não raramente, são conflitantes:

A coletividade não é uma simples soma de indivíduos, assim como o todo não é uma mera junção das partes [...]. As coletividades são constituídas por grupos diversos, em constante mutação, com interesses distintos e, não raro, conflitantes. Uma mesma pessoa pode pertencer a diversos grupos e, no decorrer do tempo, mudar para outros. Passamos, assim, por grupos de faixa etária: crianças, adolescentes, adultos, idosos. Passamos ainda de estudantes a profissionais, e, em seguida, a aposentados. São, portanto, inúmeras as coletividades que convivem em constante interação e mudança (Funari; Pelegrini, 2006, p. 10).

A dinâmica interação dos diversos grupos que formam a vida coletiva, aos quais participamos ao longo da vida, moldam nossos valores e nossa percepção sobre o que constitui o patrimônio coletivo. Atribuem-se significados a objetos, lugares e práticas culturais que se entendem como constituintes de uma identidade, história e cultura dessa sociedade (Fonseca, 2005a; Funari; Pelegrini, 2006).

À vista disso, compreendemos que os variados pontos de vista, as disputas de poder, os interesses e as diversas perspectivas sociais contribuem para a constituição coletiva da noção sobre patrimônio. Assim, o patrimônio está relacionado ao resultado de uma seleção daquilo que é considerado mais importante e representativo de uma sociedade em dado contexto histórico.

Etimologicamente, a palavra patrimônio tem origem latina, *patrimonium*, e era utilizada na Roma antiga para se referir a tudo o que pertencia ao pai ou chefe de família, abrangendo não apenas bens móveis e imóveis, como também a mulher, os filhos, os escravizados e os animais, que eram legados em testamento. Nesse período, "o patrimônio era patriarcal, individual e privativo da aristocracia" (Funari; Pelegrini, 2006, p. 11).

Em sua origem o patrimônio estava ligado às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável e enraizada no espaço. No decorrer da história, o termo foi requalificado por diversos adjetivos, como genético, natural, histórico e cultural, o que o tornou um conceito nômade, isto é, que ao longo da história apresentou diferentes entendimentos (Choay, 2001).

Nessa trajetória histórica, observamos que a noção de patrimônio se confunde com a de propriedade. Ao longo do tempo, os bens materiais foram classificados como objetos de seus proprietários. Esses bens apresentavam, simultaneamente, natureza econômica, moral, religiosa, política, jurídica, estética, psicológica e fisiológica, servindo a propósitos práticos e apresentando, por vezes, significados sociais e mágico-religiosos (Gonçalves, 2007).

A concepção moderna de patrimônio, como um conjunto de bens a ser preservado e legado para uma coletividade, é resultado de transformações sociais que ocorreram no século XVIII com a formação e consolidação dos Estados nacionais. De acordo com Fonseca (2005a) e Funari e Pelegrini (2006), esse contexto é caracterizado pela constituição de mecanismos institucionalizados de proteção aos monumentos nacionais e pela preservação de uma memória nacional, ligados à ideia de nação.

No entanto, até o século XVIII não havia um projeto deliberado de proteção dos bens patrimoniais, fundado numa atitude reflexiva. Durante muito tempo, a salvaguarda do patrimônio esteve condicionada à apropriação aristocrática e à prática privativa do colecionismo (Choay, 2011).

Ao analisarmos os contextos históricos que antecedem o século XVIII, observamos que autores como Choay (2001) e Gonçalves (2007) reafirmam a necessidade de se relativizar o entendimento daquilo que até então era concebido como patrimônio. Isso ocorre porque até o século XVIII não havia uma compreensão coletiva de preservação e valorização dos bens patrimoniais, com o propósito de serem legados pela e para a sociedade:

Na verdade, nenhum princípio proíbe a destruição dos edifícios ou dos objetos de arte antigos. Sua preservação se deve a causas aleatórias. Além disso, nem os bens móveis colecionados (esculturas, pinturas, vasos, camafeus) nem os edifícios antigos (religiosos ou civis) admirados são investidos de um valor histórico” (Choay, 2001, p. 35-36).

Nesse sentido, para Gonçalves (2007), nem todas as sociedades constituíam patrimônios com o propósito de acumular e reter as riquezas culturais. Muitas delas tinham no processo de acumulação o objetivo de redistribuição dos bens, ou mesmo a sua simples destruição. Portanto, o entendimento sobre o patrimônio nem sempre apresentou fronteiras tão bem delimitadas, como na atualidade.

Na Roma antiga, o patrimônio preservado dos gregos não derivou de sua relação com uma história à qual permitiria datar ou autenticar e, muito menos, de sua antiguidade. O patrimônio preservado da Grécia resultou do propósito de se conhecer os feitos de uma civilização entendida como superior, onde os bens preservados eram modelos apropriados para suscitar uma arte de viver e um requinte que só aquele povo havia conhecido (Choay, 2001).

Durante a Idade Média, a Europa testemunhou a destruição de inúmeros monumentos e edifícios públicos construídos pelo Império Romano. De acordo com Choay (2001), isso ocorreu por dois fatores: o primeiro, em decorrência do proselitismo cristão, que buscou findar com a cultura pagã, e o segundo, pela indiferença relativa aos monumentos e bens, que tinham perdido sua utilidade. Deve-se, por exemplo, à incitação direta ou indireta do clero, depositário de uma tradição letrada, a preservação de obras e edifícios remanescentes desse período.

Com a difusão do cristianismo e o predomínio da Igreja Católica na Antiguidade Tardia e na Idade Média, o aspecto religioso foi acrescentado à noção de patrimônio.

Nesse período, o culto aos santos e a valorização das relíquias deram às pessoas comuns um sentido muito próprio de bens a serem valorizados e que, em parte, permaneceu entre nós, com a apreciação dos lugares, objetos e rituais coletivos (Funari; Pelegrini, 2006).

Na Idade Média, o poder e os valores da Igreja Católica contribuíram para imprimir um novo caráter de relevância a lugares e objetos pertencentes aos cultos cristãos. As igrejas, catedrais e suas relíquias se constituíram como patrimônios coletivos, ainda que, como afirma Fonseca (2005a), o caráter aristocrático tivesse permanecido.

O caráter aristocrático ligado ao patrimônio está relacionado à monumentalização das igrejas e catedrais católicas construídas durante a Idade Média, as quais dominaram a paisagem europeia. Nesse período, "no topo de uma elevação, passava a erguer-se a sede da cátedra do bispo, autoridade máxima: a catedral era um patrimônio coletivo, mas aristocrático" (Funari; Pelegrini, 2006, p. 12).

Apenas no Renascimento, período que compreende os séculos XIV ao XVII, é que dimensões históricas e artísticas se tornaram critérios para atribuir valor aos bens patrimoniais de importância coletiva. Como entendem Choay (2001) e Fonseca (2005a), essa perspectiva contribuiu para romper com a ideia de que o patrimônio era constituído apenas por uma intencionalidade da igreja ou de um nobre governante.

Durante o Renascimento, foi desenvolvida a percepção de alteridade entre uma época histórica e outra. Isso tornou possível que os artefatos e as edificações do passado pudessem ser compreendidos como objetos de contemplação e, conseqüentemente, despertassem interesse no sentido de se tornarem bens a serem preservados (Fonseca, 2005a).

Embora o caráter aristocrático permanecesse, o Renascimento deu início a uma mudança de perspectiva. Nesse período, ocorreu uma luta pelos valores humanos, em substituição ao domínio da religião. A prática e a política passaram a ser inspiradas na antiguidade greco-romana, em oposição à Idade Média, denominada como idade das trevas pelos intelectuais da época (Funari; Pelegrini, 2006).

A valorização dos bens e da cultura antiga durante o Renascimento passou por duas formas principais: a primeira, pela leitura das obras antigas, as quais, com a invenção da imprensa, multiplicaram-se edições de obras clássicas; e a segunda, colecionando e catalogando objetos e vestígios do passado, como moedas, inscrições

em pedra, vasos de cerâmica, estatuária em mármore e em metal, dando origem aos antiquários (Choay, 2001; Funari; Pelegrini, 2006).

Contudo, autores como Choay (2001), Fonseca (2005a) e Funari e Pelegrini (2006) indicam que a compreensão sobre o patrimônio só foi transformada de maneira significativa no século XVIII, com a formação dos Estados nacionais. Nesse período, consolidou-se a ideia de que um conjunto de cidadãos deveria compartilhar a mesma história, língua, cultura e território, que dariam unidade à nação recém constituída.

Portanto, a concepção moderna de patrimônio é datada e produzida, assim como a ideia de nação, no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa, e precedida pela autonomização das noções de arte e de história. Nesse contexto, "o histórico e o artístico assumem, nesse caso, uma dimensão instrumental e passam a ser utilizados na construção de uma representação de nação" (Choay, 2001, p. 128).

O movimento revolucionário francês estabeleceu no século XVIII o ideário de igualdade e cidadania. Nessa conjuntura, foi desenvolvido um elo entre os cidadãos, seus costumes e tradições, de modo que as bases materiais históricas abarcassem a totalidade do povo. Assim, o patrimônio rompeu com o caráter privado e religioso, para a constituição de uma cultura nacional comum (Funari; Pelegrini, 2006).

A partir desse período, a ideia de monumento histórico passou a estar ligada à de patrimônio. Para Choay (2001), isso ocorreu em virtude de à ideia de patrimônio ser uma construção intelectual carregada de valor abstrato de poder, onde a escolha do que veio a ser o monumento histórico foi realizada posteriormente, entre edifícios existentes, dado seu valor histórico, artístico e representativo de uma sociedade, que deveria ser preservado.

A compreensão de patrimônio passou a designar o conjunto de bens com valor histórico e artísticos que deveria ser propriedade da nação e de todos os seus cidadãos. A preservação como atividade sistemática só se tornou possível quando o interesse cultural se somou ao político, por meio de uma justificação ideológica (Fonseca, 2005a).

A respeito desse contexto, os patrimônios estabelecidos ao longo da Revolução Francesa passaram a refletir, também, valores relacionados aos objetivos cognitivos e econômicos vinculados ao turismo. Em relação aos aspectos cognitivos, observa-se que a pedagogia cívica poderia favorecer a formação da cidadania, instruindo os franceses acerca de sua própria história e civilidade. Por sua vez, em relação aos aspectos econômicos ligados ao turismo, o desenvolvimento do *Grand Tour*, prática

relacionada ao processo educativo de jovens aristocratas, intelectuais, artistas e estudantes, traria lucros com relação à exploração dos monumentos (Choay, 2001).

Nesse sentido, destacamos a forte relação do *Grand Tour* com a perspectiva educacional do patrimônio. Como afirma o Salgueiro (2002), essa prática consistia em uma viagem pela Europa, especialmente pelos Países Baixos, França e Itália, com o objetivo de conhecer e estudar as culturas do passado, a partir da língua, da arquitetura e dos vestígios materiais deixados por essas culturas, bem como a Geografia e a Botânica.

A prática do *Grand Tour* consolidou-se no século XVIII, em meio às mudanças econômicas e culturais da Europa entre o Iluminismo e a Revolução Industrial. Esse fenômeno, embora tenha sido observado em outras nações, é marcadamente inglês, em virtude da posição dominante que o país exercia na economia mundial da época (Salgueiro, 2002).

A riqueza gerada pelo comércio global e o controle de grande parte dos territórios no mundo pelos ingleses fizeram aumentar a disponibilidade de recursos para a realização de viagens com finalidades educacionais e culturais. Portanto, o objetivo era que a aristocracia e a classe média alta enriquecessem sua formação, a partir de uma educação que considerasse, especialmente, a cultura romana antiga (Salgueiro, 2002).

Ainda nesse contexto, isto é, o século XVIII é estabelecida a distinção entre os bens móveis e bens imóveis, em decorrência das exigências específicas de preservação de cada um deles. Para os bens móveis, como quadros e as obras de arte, foram criados os museus, e para os bens imóveis, como os edifícios históricos, apresentava-se o problema complexo de sua reutilização. As discussões sobre a temática de como preservar o patrimônio marcaram o período seguinte, caracterizado pela influência da Revolução Industrial (Fonseca, 2005a).

Ao traçar um panorama histórico sobre a concepção de patrimônio, Choay (2001) observa que a chegada da era industrial contribuiu para inverter a hierarquia de valores atribuídos aos monumentos históricos, privilegiando, pela primeira vez, os valores da sensibilidade, especialmente os estéticos. Nesse contexto, consolidaram-se dois modelos de preservação, o francês e o anglo-saxônico.

O modelo francês de preservação se caracterizou pela perspectiva estatal e centralizada de ações. Ocorrendo de forma planejada e regulamentada, visando atender aos interesses políticos do Estado. Os franceses se interessaram

essencialmente pelo valor nacional e histórico dos edifícios antigos e tenderam a promover uma concepção museológica. Esse modelo foi adotado pela maioria dos países da América Latina, como o Brasil (Choay, 2001; Fonseca, 2005a).

Por sua vez, o modelo anglo-saxônico teve como característica o culto ao passado e a valorização dos seus vestígios. Nesse sentido, toda manifestação do esforço humano deveria ser objeto de reverência. Entendia-se que não apenas os monumentos excepcionais deveriam ser preservados, como também as construções representativas do mundo doméstico e do trabalho (Choay, 2001; Fonseca, 2005a).

No entanto, de modo geral, a perspectiva de preservação do patrimônio ligado àquilo que representasse o nacional foi mantida até a primeira metade do século XX, atingindo o ápice entre as duas guerras mundiais. De acordo com Funari e Pelegrini (2006), diversos países europeus evocaram, por meio dos bens patrimoniais, um passado glorioso para justificar suas pretensões políticas e expansionistas.

Durante a primeira metade do século XX, marcada pelas políticas nacionais-imperialistas, os italianos resgataram vestígios e símbolos do Império Romano para evocar a ideia de força e poder. Os alemães se utilizaram dos vestígios dos povos germânicos para justificar reivindicações territoriais e invasões militares, e os ingleses consideravam-se os verdadeiros herdeiros das antigas civilizações, como a mesopotâmica, a egípcia e a romana (Funari; Pelegrini, 2006).

Observamos que o viés nacionalista sobre o patrimônio começou a ser questionado após a Segunda Guerra Mundial, com a queda de regimes imperialistas. Esse contexto é caracterizado pela emergência e inclusão de novos sujeitos sociais no centro da ação política, a partir da luta dos povos colonizados contra as potências coloniais (Funari; Pelegrini, 2006).

O contexto de transformações sociais, a partir da segunda metade do século XX, abriu espaço para a diversidade, permitindo uma abordagem abrangente e menos restritiva sobre o patrimônio:

A ideia de unidade nacional, uma só língua, cultural, origem e território, na base da concepção do patrimônio nacional, era minada no cotidiano das lutas sociais. Os movimentos em defesa do meio ambiente também foram importantes para ampliação da noção de patrimônio, para que incluísse não apenas a cultura, mas também a natureza (Funari; Pelegrini, 2006, p. 23).

A noção de patrimônio passou a considerar as produções dos esquecidos pela história factual, como os operários, os camponeses, os imigrantes e as minorias étnicas. Foram reconhecidas múltiplas expressões culturais existentes na sociedade,

num universo de diversidade cultural e de suas inúmeras formas de ser e de se constituir (Fonseca, 2005a).

Assim, o patrimônio passou a ser compreendido para além dos aspectos materiais, isto é, passou a designar não apenas os bens em sua perspectiva física, mas também a forma como a humanidade se apropriou dele, em sua imaterialidade. Como ressaltado por Funari e Pelegrini (2006, p. 25), "o patrimônio cultural não são apenas as fantasias de carnaval, mas também as melodias, os ritmos e o modo de sambar, que são bens imateriais".

Enquanto a noção de patrimônio histórico e artístico havia se dado no âmbito da formação dos Estados nacionais e da ideologia do nacionalismo, a sua versão contemporânea, como patrimônio cultural, se inseriu contraditoriamente em um contexto mais amplo, como o dos organismos internacionais, e em contextos mais restritos, como o das comunidades locais (Fonseca, 2005a).

À vista do exposto, observamos que a concepção de patrimônio, antes ligada ao que representava o aristocrático, o religioso e o bem material tangível, veio progressivamente dando espaço ao reconhecimento da cultura sob uma perspectiva ampliada. Dessa forma, a diversidade social e os costumes coletivos populares têm sido considerados bens de valor a serem preservados por serem representativos de uma sociedade também diversa.

Compreendemos, portanto, que a noção de patrimônio vem passando por transformações ao longo do tempo, refletindo as intenções e condições de seu contexto histórico. A concepção contemporânea de patrimônio cultural, como um conjunto de bens a ser legado para uma coletividade, tem sido gradativamente compreendida, a partir dos movimentos sociais de resistência, como um reflexo dos valores, tradições e identidades coletivas, tanto em sua materialidade quanto em sua imaterialidade.

Apesar dos avanços relacionados à noção de patrimônio cultural, observamos que ainda persistem desafios a serem superados para que a diversidade cultural dos povos seja efetivamente valorizada e respeitada, especialmente no que diz respeito aos aspectos educacionais. Como discutiremos ainda nesta seção, ao abordarmos a Educação Patrimonial, esses desafios estão relacionados à superação de uma concepção homogênea e hegemônica que não valoriza os conhecimentos e as identidades referentes ao patrimônio cultural da classe trabalhadora.

Por sua vez, no Brasil, apenas no final da década de 1930, os bens patrimoniais passaram a ser objeto de uma política sistematizada de preservação, por meio de lei federal. Anteriormente, o patrimônio cultural brasileiro esteve condicionado às ações pontuais de proteção de intelectuais, colecionadores e dos poucos museus existentes (Lemos, 1981).

Durante muito tempo, o patrimônio cultural brasileiro foi sendo lentamente dilapidado. Como destaca Lemos (1981), isso ocorreu em virtude de os bens patrimoniais produzidos durante o período de opressão terem sido destruídos após ter sido alcançada um objetivo libertário. Essa situação deu-se, por exemplo, após a independência do Brasil, com o desmantelamento de tudo o que representasse o jugo de dominação colonial portuguesa:

Sempre que alcançamos uma meta libertária, a primeira coisa que se fez foi destruir as provas da opressão banida. Vestígios holandeses varridos. Cartelas heráldicas, escudos e brasões arrancados violentamente dos pórticos nobres das construções espanholas pelos portugueses da Reconquista e pelos brasileiros depois de 1822. Papeis comprometedores queimados, como aqueles relativos à escravidão negra, por ordem do abolicionista Rui Barbosa, já depois do 13 de maio da Princesa Isabel (Lemos, 1981, p. 35).

Até a década de 1930, a proteção sistematizada do patrimônio cultural brasileiro não ocorria. Observamos que a ausência dessa atenção por parte dos governantes pode ser visualizada no entendimento do então interventor federal no Maranhão, Paulo Martins de Sousa Ramos, que, em 1936, descreveu o conjunto arquitetônico e urbanístico de São Luís como a materialidade do atraso da capital maranhense.

Para o interventor Paulo Martins de S. Ramos, a paisagem cultural de São Luís, mantida praticamente intacta durante os séculos, era a prova da decadência econômica, social e cultural da cidade, sendo ela incompatível com o desenvolvimento urbano esperado para o século XX:

A busca do progresso, que se afinava com os novos valores que guiavam o país naquele momento, começava a ameaçar as construções antigas. Tais concepções incluíam uma visão de desenvolvimento urbano que se chocava com a manutenção de construções antigas. Desta maneira, a arquitetura representativa dos séculos XVIII e XIX passou a ser vista como um sinal de atraso e um empecilho para a evolução urbana na cidade. (Iphan, 2006, p. 59).

Durante a gestão de Paulo M. S. Ramos, devido à sua perspectiva de que a preservação das construções históricas era um impedimento ao desenvolvimento da

capital maranhense, diversos bairros antigos de São Luís, MA, foram destruídos para a construção de largas avenidas. Nesse período, o Palácio dos Holandeses (Figura 1), casarão que teria servido de alojamento para os invasores holandeses durante o período de sua dominação, foi interditado em função de seu estado de ruína e posteriormente demolido para as mesmas melhorias urbanísticas (Iphan, 2006).

Figura 1 – Palácio dos holandeses



Fonte: Lopes, 2008.

Contudo, a década de 1920 e 1930 marcaram o surgimento de uma nova perspectiva a respeito da arte, da história, da tradição e, especialmente, da ideia de nação. A agitação no campo cultural, a partir do movimento modernista, e a institucionalização do Estado Novo, no campo político, deram início a uma busca pela essência do ser brasileiro, isto é, daquilo que fosse representativo da nacionalidade. Essa conjuntura, se refletiu na política patrimonial no Brasil (Fonseca, 2005a).

No contexto político, por meio de uma política de massas que vinha se definindo no nosso país desde a Revolução de 1930, o regime varguista implementou a ditadura do Estado Novo, em 1937. Nesse período, Getúlio Vargas inaugurou uma política nacionalista e um processo de centralização, no qual o Estado passou a ser considerado o legítimo representante do interesse nacional (Capelato, 2007).

Durante o Estado Novo, Getúlio Vargas buscou estabelecer uma unidade nacional, resgatando os símbolos e a história brasileira que favorecessem o sentimento de união da população brasileira. Nesse sentido, os edifícios cívicos e os

monumentos históricos, principalmente os de cunho político e militar, começaram a ser revalorizados pela política federal (Fonseca, 2005a).

No campo artístico, o movimento modernista teve um papel central nas discussões sobre a cultura brasileira no início do século XX. Iglesias (2007) destaca que, ao aproximar os artistas das tradições e elementos fundadores da cultura do país, os modernistas englobaram em seu escopo as influências do passado brasileiro, até então desconsiderado, na constituição de uma originalidade artística nacional.

Assim, em viagens realizadas por artistas e intelectuais do movimento modernista às cidades históricas do estado de Minas Gerais, as edificações e obras de arte coloniais foram motivo de preocupação e mobilização para a defesa desses bens culturais, devido ao seu estado de conservação:

Para os modernistas, Minas se constituiu, desde a segunda década do século passado, em polo catalisador e irradiador de ideias. Foi numa viagem a Minas, em 1916, que Alceu Amoroso e o então jovem Rodrigo M. F. de Andrade “descobriram” o barroco e perceberam a necessidade de proteger os monumentos históricos. [...] foi também em viagens a Minas, uma delas em 1924, acompanhando o poeta Blaise Cendrars, que Mario de Andrade entrou em contato com a arte colonial brasileira e com os jovens inquietos da rua Bahia (Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, Emílio Moura, etc.), com os quais manteve contato pessoal e correspondência a partir de então. (Fonseca, 2005a, p. 96).

O movimento modernista passou a identificar nas cidades históricas mineiras o berço de uma civilização brasileira, entendendo o barroco mineiro como o primeiro exemplar artístico genuinamente nacional. Dessa forma, a preservação do patrimônio cultural somava-se ao objetivo de construir uma tradição artística essencialmente nossa:

Nesse momento, no que se refere à construção da nação, o barroco é emblemático, é percebido como a primeira manifestação cultural tipicamente brasileira, possuidor, portanto, da aura origem da cultura brasileira, ou seja, da nação. Daí o valor totêmico que se constrói, sendo identificado, sistematicamente, como representação de “autêntico”, de “estilo puro”. (Santos, 1992, p. 26)

No sentido institucional de proteção aos bens patrimoniais brasileiros, a primeira iniciativa federal foi a elevação da cidade de Ouro Preto, MG, à categoria de Monumento Nacional, pelo decreto n.º 22.928 de 1933. Com essa medida, o governo federal não só reconheceu o valor simbólico do barroco mineiro na formação da cultura nacional, como buscou reforçar o imaginário republicano, uma vez que a antiga Vila

Rica, atual Ouro Preto, MG, havia sido palco do primeiro movimento de libertação colonial que propôs a implantação de uma República (Oriá, 2001).

A decisão de declarar Ouro Preto, MG, como Monumento Nacional em 1933 é considerada um marco na implementação de políticas públicas federais relacionadas à salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. Com a promulgação da *Constituição Federal* de 1934, foram estabelecidos os pressupostos legais para a sistematização de um órgão federal responsável pela proteção e preservação dos bens patrimoniais nacionais (Iphan, 2022).

Ainda em 1934, as atividades do Museu Histórico Nacional foram regulamentadas e foi criada a Inspetoria de Monumentos Nacionais. Essa instituição ficou responsável pela inspeção das edificações de valor histórico e artístico, bem como o controle do comércio de objetos de arte e antiguidades (Iphan, 2022).

As atividades da Inspetoria de Monumentos Nacionais foram breves, pois em 1937, sob a ditadura do Estado Novo, suas atividades foram encerradas com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). A finalidade dessa nova instituição era promover de forma permanente o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio cultural nacional (Iphan, 2022).

O SPHAN foi o primeiro órgão federal voltado especificamente para a proteção do patrimônio cultural e da memória nacional. Foi criado pelo Decreto-Lei n.º 25 de 1937, que regulamentou o tombamento como forma de proteção aos bens culturais brasileiros. A partir dele, foi aprovada a primeira legislação federal voltada para essa temática e que ainda está em vigor atualmente. Destacamos que as leis institucionalizadas foram inspiradas na legislação francesa de proteção ao patrimônio cultural, que tem no Estado o principal responsável pelas ações de salvaguarda (Carvalho, 2009).

A constituição do SPHAN estabeleceu o Estado como responsável pela política de preservação do patrimônio cultural brasileiro. Em seu estatuto, observou-se que sua criação fazia parte de um amplo projeto oficial, cuja meta consistia em modernizar a política cultural do país. Conforme entende Carvalho (2009), o SPHAN foi implementado por uma elite social que tinha como característica pertencer a uma base urbana e nacionalista, pregando um discurso de cunho modernizador.

A sistematização das políticas nacionais voltadas para a proteção do patrimônio cultural brasileiro estava fundamentada em dois pressupostos do movimento modernista, que encontraram afinidades na política do Estado Novo: o caráter ao

mesmo tempo universal e particular das autênticas expressões artísticas e a autonomia relativa da cultura em relação às outras esferas da vida social (Fonseca, 2005a).

Nesse contexto, na busca pela redescoberta da identidade nacional, muitos intelectuais do movimento modernista passaram a desempenhar um papel ativo na formulação de políticas públicas para o patrimônio cultural brasileiro, como foi o caso de Mário de Andrade. A participação e presença dos modernistas na política foram viabilizadas pelo ministro Gustavo Capanema, que liderou o Ministério da Educação e Saúde entre os anos de 1934 a 1945, do qual o SPHAN fazia parte (Fonseca, 2005a).

O anteprojeto de criação do SPHAN foi elaborado por Mário de Andrade, um expoente membro do Movimento Modernista. Neste anteprojeto, foi apresentada uma concepção até então inédita em relação aos bens patrimoniais, uma vez que englobava não apenas os aspectos materiais, mas também a imaterialidade da cultura, abrangendo hábitos, crenças, cantos e lendas populares (Lemos, 1981).

Como observa Chuva (2009), Mário de Andrade compreendia que a cultura nacional deveria ser considerada como uma totalidade coesa, mesmo que fosse composta por uma diversidade de práticas. Ele valorizava as tradições populares de várias regiões do Brasil como elementos constitutivos da nacionalidade brasileira. Em seu anteprojeto, delineava-se uma concepção integral da cultura, na qual cabia ao Estado a responsabilidade por sua proteção.

Uma característica interessante do anteprojeto de criação do SPHAN era que os museus municipais, formados por um acervo heterogêneo, desempenhassem uma função educativa de divulgação dos bens culturais para a sociedade. Isso ocorreu, pois “Mário de Andrade acreditava que a divulgação das produções artísticas, tanto as eruditas quanto as populares, democratizariam a cultura e ao mesmo tempo despertaria na população o sentimento de apego às coisas nossas” (Fonseca, 2005a, p. 101).

Para Mário de Andrade, somente o conhecimento da cultura, em suas múltiplas dimensões, assimiladas a partir da escolarização, daria ao Brasil as condições necessárias para se inserir no conjunto das nações modernas. Em uma correspondência trocada com Paulo Duarte, observamos que o intelectual modernista destacou a importância das pessoas se apropriarem desses elementos culturais: “Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento

em que possa exercer a faculdade nova que adquiriu. Defender nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização” (Duarte, 2022, p. 153-154).

Contudo, o anteprojeto de Mário de Andrade encontrou dificuldades políticas para ser aprovado. A visão abrangente sobre o patrimônio cultural, na qual todos os bens materiais e imateriais deveriam ser protegidos pelo Estado, levantou questões sobre os possíveis efeitos legais que a atuação do futuro órgão poderia ter em relação aos bens patrimoniais sob posse privada (Chuva, 2009).

Entre as questões políticas levantadas em relação ao anteprojeto de Mário de Andrade, havia a preocupação quanto à possibilidade de interferência do Estado em bens culturais sob propriedade privada. Além disso, a proteção da imaterialidade do patrimônio cultural enfrentava limitações quanto à legislação federal vigente, o que poderia dificultar a efetividade das ações do SPAHN (Fonseca, 2005a).

Apesar do anteprojeto ter sofrido entraves políticos, seus esforços serviram de inspiração para o projeto final de criação do SPHAN, elaborado por Rodrigo Melo Franco de Andrade. O projeto final propôs uma alternativa à ampla concepção de patrimônio cultural, restringindo-se a proteção dos bens patrimoniais materiais de interesse público (Iphan, 2022).

O projeto de criação do SPHAN apresentou o instituto do tombamento como um compromisso entre o direito individual à propriedade e a defesa do interesse público, por meio da preservação de valores culturais. Dessa forma, foi garantido ao órgão os meios legais para atuação num campo complexo como o da propriedade privada:

O tombamento surgia, assim, como uma formula realista de compromisso entre o direito individual à propriedade e a defesa do interesse público pela preservação de valores culturais. Essa solução se tornou possível na medida em que a Constituição de 1934 estabeleceu limites ao direito de propriedade, definindo-lhe o conceito de função social. Por outro lado, em termos econômicos, ao garantir ao proprietário não só o uso como a posse do bem material, o instituto do tombamento dispensava, para finalidade de preservação, a onerosa e praticamente inviável figura da desapropriação (Fonseca, 2005a, p. 109).

Apesar de estabelecido em lei, os anos que sucederam a criação do SPHAN foram marcados por um intenso trabalho do órgão para legitimar, política e socialmente, a sua atuação. Em 1946, o SPHAN foi renomeado para Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) (Fonseca, 2005b).

O período em que Rodrigo M. F. Andrade esteve à frente do DPAHN é considerado como a Fase Heroica do órgão (1937 – 1967). Isso se deve em virtude do intenso esforço de catalogação do patrimônio cultural brasileiro, da realização dos tombamentos mais urgentes e do fortalecimento da instituição (Chuva, 2009; Fonseca, 2005a)

Foi sob a gestão de Rodrigo M. F. Andrade que ocorreram os primeiros tombamentos federais em São Luís, MA, em 1940. No entanto, esses tombamentos se restringiram aos bens de propriedade da Igreja Católica, como a Capela de São José das Laranjeiras (Figura 2), o Portão Armoriado da Quinta das Laranjeiras e o Altar-mor da Igreja da Sé. Nesse mesmo período, a cidade de Alcântara, MA, foi reconhecida como Monumento Nacional, em 1948 (Lopes, 2004).

Figura 2 - Capela de São José das Laranjeiras



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

Em 1954, foi solicitado pelo prefeito de São Luís, MA, Pedro Guimarães Pinto, o tombamento de algumas edificações do centro antigo da cidade. Nessa ocasião, foi reforçada ao DPHAN a importância do conjunto arquitetônico e urbanístico de São Luís, MA, para a memória colonial da cidade e de todo o Brasil. Em 1955, foram registrados no livro de tombamento do DPHAN os conjuntos arquitetônicos e paisagísticos das praças Benedito Leite (Figura 3), João Lisboa, Gonçalves Dias e o largo em frente à igreja de Nossa Senhora do Desterro (Iphan, 2006).

Figura 3 - Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Praça Benedito Leite



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

No âmbito nacional, entre 1969 a 1979, sob gestão do arquiteto Renato Soeiro, as atividades do DPHAN foram marcadas pela continuidade das atividades iniciadas no período anterior e por desgastes políticos devido às mudanças sociais e econômicas pelos quais o Brasil vinha passando desde o início da década de 1960:

Nesse período, a ideologia do desenvolvimentismo atrelou o nacionalismo aos valores da modernização. Foi a época áurea da industrialização, da urbanização e da interiorização, estimuladas pela construção de Brasília. As consequências para a preservação desse modelo de desenvolvimento repercutiam não apenas no nível simbólico – na medida em que essa ideologia se contrapunha à continuidade e à tradição – como também nos níveis econômicos e social – devido intenso processo de migração para as capitais e a valorização do solo urbano, desarticulando processos espontâneos de preservação do patrimônio (Fonseca, 2005a, p. 150).

O processo de industrialização e urbanização na década de 1960 intensificaram a especulação imobiliária urbana, desarticulando os processos espontâneos de preservação do patrimônio cultural. Em virtude disso, a política de tombamento do DPHAN passou a incluir em suas ações não apenas a proteção de bens isolado, como também a preservação da totalidade de conjuntos arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos (Fonseca, 2005a).

O DPHAN buscou demonstrar ao poder público a relação entre o valor cultural e o valor econômico. Essa articulação foi realizada em duas direções: considerando os bens culturais como mercadorias com potencial turístico e procurando, nos bens

preservados, oportunidades de desenvolvimento econômico adequado (Fonseca, 2005a).

A mobilização para a elaboração de planos de revitalização de conjuntos urbanos e cidades históricas foi uma característica importante da segunda fase do DPHAN. Nessas ações, a coparticipação dos estados e municípios foi incentivada, bem como a participação da comunidade no processo de reapropriação dos bens culturais por parte da sociedade (Carvalho, 2009).

Ao final da década de 1960, a ênfase dada aos monumentos e bens culturais de origem colonial portuguesa se tornou problemática. Na Ditadura Militar os setores nacionalistas do governo “passaram a considerar a necessidade de não só modernizar administração dos bens tombados, como também atualizar a própria composição do patrimônio, considerada limitada a uma vertente luso-brasileira e elitista” (Fonseca, 2005a, p. 152).

A partir de 1970, uma série de mudanças marcou a trajetória do órgão federal de proteção ao patrimônio cultural nacional. No início dessa década, o então DPHAN passou a ser denominado Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), nomenclatura que se mantém até a atualidade. Em 1973, foi criado o Programa de Reconstrução das Cidades Históricas (1973 – 1979), que integrou a preservação do patrimônio cultural ao desenvolvimento econômico (Bauer, 2015).

Em 1974, o IPHAN realizou o tombamento do Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Cidade de São Luís, MA, abrangendo sessenta hectares, incluindo os bairros da Praia Grande, Desterro e Ribeirão, totalizando 978 edificações. No mesmo ano, a sede do município de Alcântara, MA, foi tombada como Conjunto Arquitetônico e Urbanístico (Iphan, 2006).

Em 1975, foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), com o objetivo de aprofundar o conhecimento relacionado aos bens culturais populares e buscar alternativas apropriadas para o desenvolvimento econômico do Brasil. Nesse período, introduziu-se a noção de patrimônio cultural, a ideia de conciliar a preservação às atividades turísticas e econômicas. No final da década de 1970, as ações da CNRC, desenvolvidas no âmbito da política patrimonial no Brasil, contribuíram para o reconhecimento de uma vasta gama de bens culturais originários do saber popular (Fonseca, 2005a; Iphan, 2006).

Na década de 1980, as atividades do IPHAN estiveram concentradas na preservação dos espaços de convívio, bem como na recuperação dos modos de vida

de distintas comunidades. Nesse contexto, destacam-se os tombamentos de templos não católicos, como o Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, em Salvador, BA. Além de preservar o patrimônio edificado, foram protegidas as árvores sagradas e a vegetação do entorno, que desempenham um papel fundamental nos rituais religiosos (Funari; Pelegrini, 2006).

Ainda na década de 1980, foi desenvolvido um significativo projeto que buscou aproximar as escolas da Educação Básica ao cotidiano dos estudantes, promovendo o uso pedagógico dos museus históricos locais. Esse projeto, denominado Projeto Interação (1981 – 1986), foi elaborado pela Fundação Nacional Pró-Memória, órgão operacional ligado ao IPHAN (Brandão, 1996).

As ações realizadas pela Fundação Nacional Pró-Memória, no âmbito do Projeto Interação (1981-1986), destacam-se por apresentar uma perspectiva na qual a educação contribuiria para a proteção e preservação dos bens patrimoniais. Isso ocorreria a partir da realidade dos estudantes e o desenvolvimento de sua relação com o patrimônio cultural (Brandão, 1996).

No contexto maranhense, no início da década de 1980 foi lançado o primeiro programa estadual de preservação e revitalização dos bens patrimoniais do Centro Histórico de São Luís, conhecido como Projeto Praia Grande, em 1981. De acordo com Silva (2010), a primeira fase do projeto envolveu intervenções urbanas na Feira da Praia Grande, Beco da Prensa (Figura 4), Praça da Praia Grande e em obras de urbanização em geral, representando um investimento da ordem de um milhão de dólares americanos.

Figura 4 - Beco da Prensa

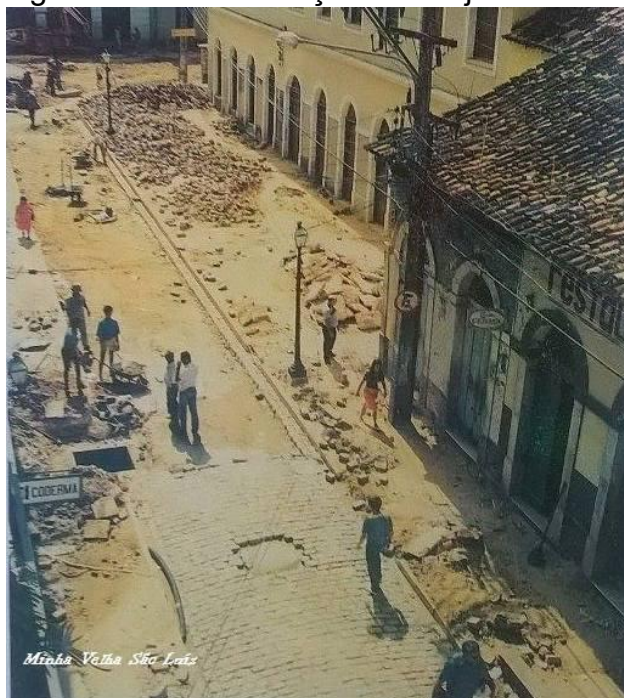


Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

No entanto, entre os anos de 1983 a 1986, o Projeto Praia Grande teve o ritmo de suas obras de revitalização reduzido devido à falta de recursos financeiros estaduais. Somente em 1987, as atividades do projeto voltaram a ganhar fôlego, com ações voltadas para a restauração completa do bairro da Praia Grande. Em 1989, a iniciativa foi renomeada para Projeto Reviver (Àndres, 1998).

Como observa Silva (2010), por meio do Projeto Reviver, entre 1987 a 1989, o Centro Histórico de São Luís passou por intervenções de recuperação da infraestrutura urbana, incluindo obras de saneamento básico, reforma de praças e jardins, e o alargamento de calçadas, com o objetivo de resgatar o aspecto urbano, por meio de documentação fotográfica do século XIX (Figura 5).

Figura 5 - Rua Portugal durante a execução do Projeto Reviver (Década de 1980)



Fonte: Minha Velha São Luís, 2022. Disponível em: encurtador.com.br/bpFQR. Acesso em: 26 mai. 2022.

A década de 1980 foi marcada, também, pelo processo de abertura democrática que permitiu o surgimento de uma revisão teórica no campo da preservação do patrimônio cultural. Nesse sentido, as práticas limitadas de tombamento a bens isolados, assim como a conservação fachadistas e palacianas dos bens imóveis, foram superadas:

A Carta Constitucional promulgada em 1988 retomou alguns pressupostos preservacionistas sugeridos por Mário de Andrade e Aloísio Magalhães, reafirmando que a ação em prol do patrimônio devia se desenvolver independentemente da ação de tombamento e devia basear-se na referencialidade dos bens. Além disso, as disposições contidas no artigo 215 reiteraram a proteção às manifestações populares indígenas e afro-brasileiras ou de quaisquer outros segmentos étnicos nacionais, propondo, inclusive, a fixação de efemérides ou datas comemorativas concernente aos respectivos interesses (Funari; Pelegrini, 2006, p. 51).

Nos aspectos legais, observamos que a *Constituição Federal* de 1988 consolidou um entendimento ampliado a respeito do patrimônio cultural, retomando os princípios do anteprojeto de criação do SPHAN, de Mário de Andrade. As manifestações populares regionais, indígenas e afro-brasileiras foram valorizadas, e reafirmou-se a necessidade de sua proteção e preservação legal pelos órgãos patrimoniais brasileiros (Fonseca, 2005a).

A década que se seguiu à promulgação da *Constituição Federal* de 1988 foi marcada por iniciativas federais que buscaram consolidar esse entendimento amplo acerca do patrimônio cultural. Em 1999, teve início o Programa Monumenta (1999-2010), com o objetivo de aliar a preservação do patrimônio cultural ao desenvolvimento local, estimulando a requalificação de edificações para habitação nos centros históricos de cidades brasileiras (Funari; Pelegrini, 2006; Giannecchini, 2021).

Em São Luís, MA, na década de 1990, o Projeto Reviver entrou para a sua quarta fase, com a implementação do Projeto Piloto de Habitação, com a restauração de sobrados no centro histórico da capital maranhense para a utilização por antigos moradores do bairro da Praia Grande. Como destacam Andrès (1998) e Silva (2010), o ápice do desenvolvimento do Projeto Reviver ocorreu com a propositura do Centro Histórico de São Luís a Patrimônio Mundial pela UNESCO, em 1996.

No ano seguinte, em 1997, foi concedido pela UNESCO o título de Patrimônio Mundial. De acordo com Lopes (2008), o Centro Histórico de São Luís é o único inscrito na lista de patrimônios mundiais baseado em três critérios diferentes:

“Os critérios citados incluem-se na Convenção do Patrimônio Mundial, e são: III – Testemunho excepcional de tradição cultural; IV – Exemplo destacado de conjunto arquitetônico e paisagem que ilustra um momento significativo de história da humanidade; e V – Exemplo importante de assentamento humano tradicional que é também representativo de uma cultura e de uma época” (Lopes, 2008, p. 47).

Com a concessão do título de Patrimônio Mundial a São Luís, o Projeto Reviver ganhou novo fôlego e mais intervenções foram iniciadas no perímetro do espaço urbano reconhecido pela UNESCO. As obras foram concentradas na restauração de casarões e na recuperação da infraestrutura da região (Lopes, 2008).

Nos anos 2000, os aspectos imateriais do patrimônio cultural se tornaram questões centrais na política de preservação dos bens patrimoniais. O IPHAN instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial com o objetivo de estabelecer os instrumentos adequados para o reconhecimento e a preservação desses bens. Por meio desses programas, a política de preservação foi ampliada para incluir o reconhecimento e a proteção dos saberes populares, modos de fazer, rituais, festas e formas de expressão (Molina, 2019).

A política de preservação dos bens culturais imateriais teve seu reflexo no contexto maranhense com o tombamento do Tambor de Crioula (Figura 6) como patrimônio cultural brasileiro em 2007. Seu reconhecimento se deu pela referência de identidade e resistência cultural negra maranhense, e pelos elementos rituais que permanecem vivos até os dias de hoje, propiciando o exercício dos vínculos de pertencimento e a reiteration de valores culturais afro-brasileiros (Iphan, 2022).

Figura 6 - Tambor de Crioula



Fonte: IPHAN, 2022. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/images/Diversas/MA_IMAT/MA_Tambor_de_Crioula_Edgar_Rocha_2.jpg Acesso em: 26 mai. 2022.

Em 2011, o Bumba meu Boi (Figura 7) foi tombado pelo IPHAN como Patrimônio Cultural brasileiro, e em 2019, o Complexo Cultural do Bumba meu Boi foi reconhecido da UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade. Essa manifestação artística, tipicamente maranhense, teve sua excepcionalidade reconhecida devido à sua relação intrínseca entre a fé, a festa e a arte, combinando devoção, crenças, mitos, alegria, cores, dança, música, teatro e o artesanato (Iphan, 2022).

Figura 7 - Bumba meu Boi no Centro Histórico de São Luís



Fonte: IMIRANTE, 2022. Disponível em: <https://imirante.com/namira/sao-luis/2020/06/30/dia-nacional-do-bumba-meu-boi-patrimonio-cultural-do-brasil-orgulho-de-todos-os-maranhenses>. Acesso em: 26 mai. 2022.

De acordo com o IPHAN (2022), o Bumba meu Boi foi o sexto bem cultural imaterial brasileiro a compor a lista internacional da UNESCO, junto com a Arte *Kusiwa* - Pintura Corporal e Arte Gráfica *Wajãpi* (2003), o Samba de Roda no Recôncavo Baiano (2005), o Frevo: expressão artística do Carnaval de Recife (2012), o Círio de Nossa Senhora de Nazaré (2013) e a Roda de Capoeira (2014).

Na última década, destacam-se o reconhecimento da paisagem natural como integrante da identidade cultural brasileira e a criação do Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL) como instrumento para identificar, documentar e reconhecer as línguas faladas no país, visando à sua valorização e à salvaguarda da diversidade linguística brasileira (Iphan, 2022).

Recentemente, em 2024, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (Figura 8) foi declarado Patrimônio Natural da Humanidade pela UNESCO, em reconhecimento à sua beleza excepcional e singularidade geológica:

Figura 8 - Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2022.

O parque nacional dos Lençóis Maranhenses consiste em um ecossistema de 155 mil hectares que abriga um fenômeno natural raro, onde dunas de areia branca se entrelaçam com lagoas formadas por águas pluviais, criando uma paisagem única. A concessão do título pela UNESCO busca promover sua preservação e conservação para as futuras gerações. O objetivo é garantir que suas paisagens e biodiversidade sejam protegidas diante das crescentes pressões ambientais e turísticas (Brasil, 2024; Maranhão, 2024).

À vista do exposto, compreendemos que a trajetória de proteção do patrimônio cultural brasileiro refletiu uma intensa atuação de intelectuais e pesquisadores preocupados com a salvaguarda das riquezas patrimoniais nacionais. Além disso, destacam-se as ações dos órgãos ligados ao patrimônio, especialmente o IPHAN, que ao longo do tempo desenvolveu projetos, programas e ações efetivas na preservação desses elementos culturais.

Desde a promulgação da *Constituição Federal* de 1988, o IPHAN tem estruturado procedimentos para consolidar a participação de diversos setores do poder público, da sociedade civil e da iniciativa privada na proteção e preservação do patrimônio cultural brasileiro em seu sentido amplo, abrangendo tanto sua dimensão material quanto imaterial. O entendimento atual sobre o patrimônio cultural reflete uma

visão contemporânea, reconhecendo a diversidade de manifestações, tradições e identidades culturais coletivas.

2.2 Educação Patrimonial

A Educação Patrimonial é uma abordagem em educação onde o patrimônio cultural é o recurso primário para o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é sensibilizar os estudantes por meio dos bens patrimoniais, em sua dimensão material e imaterial, para que compreendam a sociedade em que vivem.

Como prática pedagógica sistematizada, a Educação Patrimonial é relativamente recente, tendo sido estruturada no final do século XX. No entanto, de certa forma, observamos que os processos educacionais a partir dos bens patrimoniais já vinham ocorrendo ao longo do tempo, especialmente a partir do início do século XX, quando houve uma preocupação crescente acerca do patrimônio mundial.

A relação entre a Educação e o Patrimônio antecede a conceituação de Educação Patrimonial. Durante muito tempo, as práticas pedagógicas voltadas aos bens patrimoniais estiveram concentradas em ações desenvolvidas por museus. Mesmo que de forma não sistematizada, as instituições ligadas ao patrimônio apontavam a educação como uma possibilidade de ação para a sua proteção (Tolentino, 2016).

A relação entre a educação e a preservação dos bens patrimoniais pode ser vista, por exemplo, em algumas conferências realizadas sobre o patrimônio. Ao estabelecer um panorama sobre alguns desses eventos, Molina (2019) observa que no *IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna*, em 1933, a Educação foi sinalizada como uma possibilidade a ser desenvolvida na salvaguarda dos bens patrimoniais dos países, aumentando o interesse pelos testemunhos de toda a civilização.

De maneira inédita, a *Carta de Atenas* (1933), manifesto urbanístico resultante desse Congresso, reconheceu a importância da Educação no desenvolvimento das ações de preservação dos bens patrimoniais. O documento apontou que, por meio da atuação dos professores, os estudantes poderiam ser levados a se interessar pela proteção e conservação dos monumentos e das obras de arte, contribuindo, assim, para a temática discutida (Molina, 2019).

Em 1956, na *Conferência Geral de Nova Deli*, ao discutir políticas de proteção ao patrimônio, a UNESCO recomendou aos países membros que empreendessem ações que facilitassem o acesso do público aos bens culturais:

A autoridade competente deveria empreender uma ação educativa para despertar e desenvolver o respeito e a estima ao passado, **especialmente através do ensino de história, da participação de estudantes em determinadas pesquisas**, da difusão pela imprensa de informações arqueológicas que provenham de especialista reconhecidos, da organização de circuitos turísticos, exposições e conferências que tenham por objeto os métodos aplicáveis em matéria de pesquisas arqueológicas assim como os resultados obtidos, da apresentação clara dos sítios arqueológicos explorados e dos monumentos descobertos, da edição a preços módicos de monográficas e guias em uma redação simples. Os Estados Membros deveriam adotar todas as medidas necessárias para facilitar o acesso do público a esses sítios (Iphan, 2006, p. 208, grifo nosso).

No documento final da Conferência, entre as sugestões apontadas aos países participantes estavam: o desenvolvimento de atividades que despertassem o respeito e a estima dos estudantes para com o passado, especialmente por meio do ensino da História; a participação dos estudantes em pesquisas relacionadas à temática; e à edição de monografias e guias com redação simples e acessíveis ao público.

Como destaca Molina (2019), além das conferências sobre o patrimônio realizadas em Atenas e Nova Deli, o papel da educação na salvaguarda dos bens patrimoniais foi reforçado nas *Conferências Gerais de Paris* de 1962 e 1972. No documento final da segunda conferência parisiense, foi apontado que os países instituísssem medidas de proteção, conservação e valorização do patrimônio, “mediante programas de educação e de informação, para reforçar o respeito e o apego dos povos ao patrimônio cultural e natural” (Unesco, 1972, p. 07).

Por fim, a *Conferência Geral de Budapeste*, realizada em 2002, apresentou um avanço ao destacar a importância da comunicação e da Educação na sensibilização da sociedade para a defesa e preservação do patrimônio cultural mundial:

1. Nós, membros do Comitê do Patrimônio Mundial, reconhecemos o caráter universal da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972) e, conseqüentemente, a necessidade de assegurar a sua aplicação ao patrimônio em toda a sua diversidade, enquanto instrumento de desenvolvimento sustentável de todas as sociedades, pelo diálogo e pela compreensão mútua. [...] 3. Tendo em conta a vastidão dos desafios a vencer a favor do nosso patrimônio comum, nós: [...] e) **defenderemos a causa do patrimônio mundial pela via da comunicação, da educação, da investigação, da formação e da sensibilização** (Unesco, 2002, p. 02, grifo nosso).

No entanto, apesar das conferências sugerirem a Educação como uma possibilidade de aproximar as pessoas aos bens patrimoniais, os eventos deixaram uma lacuna em relação a forma com que isso deveria ser feito. Dessa maneira, não foram apresentados nenhuma metodologia que direcionasse as atividades a serem desenvolvidas pelos países para alcançar os objetivos pretendidos (Molina, 2019).

No contexto brasileiro, como observam Chagas (2013), Silveira e Bezerra (2017) e Tolentino (2016), as práticas pedagógicas centradas nos bens patrimoniais tiveram início muito antes da sistematização da Educação Patrimonial na década de 1980. Para esses autores, mesmo que pontualmente, as atividades estavam presentes em ações educativas desenvolvidas por alguns museus nacionais:

No Brasil, o advento dos museus é anterior ao surgimento das universidades. A formação de cientistas e a produção científica, sobretudo na segunda metade do século XIX, tinham nos museus um dos seus principais pontos de apoio. Por isso mesmo, desde o século retrasado as relações entre os campos do museu e da educação são bastante intensas. De igual modo, a institucionalização dos museus e da museologia no Brasil antecede à criação de um dispositivo legal para a proteção do patrimônio histórico e artísticos nacional (Chagas, 2013, p. 05).

As atividades desenvolvidas em museus representam uma relação importante entre a Educação e o patrimônio cultural, pois sinalizam o vínculo entre o uso educacional dos bens patrimoniais e sua preservação. Práticas como essas eram desenvolvidas desde a década de 1920, pelo serviço educativo do Museu Histórico Nacional, criado em 1922 (Chagas, 2013).

Em paralelo à sistematização do termo Educação Patrimonial, observamos o Projeto Interação (1981-1986), desenvolvido pela Fundação Nacional Pró-Memória, que articulou a Educação às práticas preservacionistas e à valorização da diversidade cultural:

O projeto se propunha a apoiar e acompanhar projetos propostos por grupos e organizações da sociedade, fundamentados nos pressupostos da pluralidade cultural e da eficácia da gestão descentralizada e participativa. Tratava-se de aproximar os processos educativos do contexto cultural dos estudantes, visando não apenas aprimorar a dinâmica da aprendizagem como também conferir estatuto de “cultural” às experiências que o aluno trazia para a escola (Fonseca, 2005a, p. 157-158).

A proposta defendida pelo Projeto Interação (1981 - 1986) consistia no apoio à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional pudesse se referenciar pela dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. O projeto partia da premissa de que as propostas

pedagógicas deixavam de considerar as especificidades da dinâmica cultural local e não correspondiam às necessidades de seu público-alvo. Nesse sentido, buscou-se diminuir a distância entre a Educação Básica e o cotidiano dos estudantes, considerando a ideia de que cultura e Educação são indissociáveis (Florêncio *et al.*, 2014).

O destaque dado ao Projeto Interação (1981-1986) se deve pelo pioneirismo em buscar a aproximação das escolas participantes com o cotidiano concreto dos estudantes, associando a Educação Básica aos diferentes contextos culturais. Para isso, foi proposto o uso pedagógico das artes e do esporte, bem como dos museus e locais históricos (Brandão, 1996).

De outro modo, a década de 1980 foi um marco em relação às práticas pedagógicas centradas nos bens patrimoniais. É nesse contexto que, em 1983, o termo Educação Patrimonial foi descrito pela primeira vez no *1.º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*. O evento, realizado em Petrópolis, RJ, teve como objetivo conscientizar, preparar e treinar professores e educadores para a utilização dos museus, arquivos, monumentos históricos e artísticos como recursos educacionais (Horta, 2018).

No *1.º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, as professoras Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, inspiradas na metodologia britânica denominada *Heritage Education*, introduziram o termo em português para se referir à utilização do patrimônio cultural como fonte didática nas práticas pedagógicas (Bezerra, 2006; Silveira; Bezerra, 2017; Tolentino, 2016).

Para Maria de Lourdes P. Horta, uma das professoras responsáveis pela realização do evento e introdução do termo no contexto brasileiro, a “Educação Patrimonial não é uma simples tradução de uma metodologia inglesa, mas, sim, reflete uma inspiração em relação aos métodos, princípios e ideias dos profissionais daquele país” (Horta, 2018, p. 02).

De acordo com Horta (2018, p. 08), a Educação Patrimonial pode ser definida como “o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura, ou ainda, o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino”. Nesse sentido, o bem patrimonial não é apenas um recurso, mas uma realidade que subsidia o ensino.

Desta maneira, como afirma Horta (2018), a Educação Patrimonial se desenvolve por meio da evidência material, a partir de uma relação causa e efeito, o que a diferencia do ensino tradicional explicativo, onde o sentido é inverso, isto é, efeito – causa:

Enquanto na escola o ensino tem um sentido explicativo (na direção efeito causa) – quais as causas do descobrimento do Brasil? quais as causas da proclamação da República? etc., etc -, e um infundar de causas quando a criança entra na escola, desconhecendo totalmente o que é o Brasil ou um regime político (a maioria nunca ultrapassou a fronteira do seu bairro e já viu o Rei Momo na televisão) (Horta, 2018, p. 09).

Assim, objetiva-se considerar as causas dos fenômenos ante seus efeitos. Portanto, o objeto é o ponto de partida, a realidade básica na qual se pode depreender um universo de informações e coleções. Outro ponto importante que destacamos, é o fato da Educação Patrimonial se diferenciar da abordagem pedagógica desenvolvida pelos museus, a Educação Museal:

Acredito que é a partir daí que o conceito da Educação Patrimonial se legitima e diferencia do que geralmente se refere como "educação museal" (termo que rejeito radicalmente, pôr não ver nele nenhuma pertinência ou sentido... o "museu" em si é um espaço vazio, que só adquire sentido e pertinência do momento em que preserva, estuda e expõe com o fim de comunicação e educação os testemunhos da cultura e do patrimônio) (Horta, 2018, p. 02).

A diferença entre a Educação Museal e a Educação Patrimonial está na amplitude de seu alcance. Enquanto a primeira está relacionada às ações educativas centrados nos museus e em suas coleções, a segunda corresponde às atividades desenvolvidas tanto nos espaços formais de ensino, como as escolas, quanto em não-formais, que incluem também os museus (Cabral, 2012; Horta, 2018).

Apesar do sucesso do *1.º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos* (1983), durante a década que se seguiu, a Educação Patrimonial foi tangenciada por iniciativas ligadas à produção de uma consciência patrimonial. Contudo, esse cenário mudou substancialmente com a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999), que avançou no sentido de estruturar a Educação Patrimonial como uma prática pedagógica sistematizada com metodologia própria (Silva, 2016).

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999) foi uma publicação pioneira na área, resultado da sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações realizadas pelas autoras ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Essa sistematização decorre de atividades realizadas com técnicos das superintendências do IPHAN, professores e estudantes das redes públicas de ensino (Florêncio *et al.*, 2014).

No *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999), a Educação Patrimonial é conceituada como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural. Nessa compreensão, o patrimônio é visto como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, no qual:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999 p. 04).

Como observamos nessa clássica conceituação, a Educação Patrimonial é entendida como capaz de levar os estudantes a realizarem uma leitura do mundo que os envolvem, compreendendo seu rico universo cultural e sua trajetória histórico-temporal. A concepção de patrimônio aparece ampliada, englobando os múltiplos aspectos culturais, tanto em sua dimensão material quanto imaterial, proporcionando um conhecimento ativo, onde se valoriza a apropriação da herança cultural.

Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a Educação Patrimonial favorece que os estudantes compreendam o universo sociocultural que os rodeia, refletindo sobre a trajetória histórico-temporal em que estão inseridos, numa metodologia sistemática de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural. Portanto, esses elementos são:

[...] fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 06).

Assim, a Educação Patrimonial possibilita aos estudantes uma vivência e o contato direto com o patrimônio cultural, favorecendo um processo ativo do conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural. Para um desenvolvimento contínuo de criação e recriação de novos conhecimentos, as autoras exemplificaram uma metodologia a ser percorrida, como observamos no Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas metodológicas em Educação Patrimonial

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1) Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, mediação, anotações, comparações, dedução, jogos de detetive.	Identificação do objeto/função/ significado; Desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	Envolvimento afetivo, internacionalização, desenvolvimento da capacidade de autoexpressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 09.

De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a primeira etapa da metodologia em Educação Patrimonial é a observação, que consiste em uma observação direta, a partir da manipulação e o questionamento do bem patrimonial em questão. Ela ocorre por meio de perguntas apropriadas que podem revelar diversas informações em um primeiro nível de conhecimento. Para exemplificar as etapas propostas, as autoras utilizam o exemplo de uma cadeira:

Considere a cadeira em que você está sentado. Usando a metodologia da Educação Patrimonial, em sua primeira etapa, a observação, é possível perguntar: de que material é feita? Porque foi feita desse material? Qual sua cor, forma e textura? É confortável? É diferente de outras cadeiras? O que diz a sua ornamentação? Ela tem cheiro? Em que época foi feita? Ela já foi consertada? Como? Por quê? Ela está limpa? Ela se relaciona com outros objetos na sala? Foi fabricada artesanalmente ou industrialmente? Você já olhou em baixo da cadeira ou passou o dedo sob ela? Isto altera alguma das respostas acima? Agora você pode pensar em outras perguntas que poderiam ser feitas com o objetivo de ampliar a sua investigação sobre a cadeira, percebendo a quantidade de informações que um simples objeto de uso cotidiano pode revelar (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 10).

Nesse sentido, à medida que o estudo avança, entende-se ser fundamental que o conhecimento inicial do bem patrimonial seja ampliado por meio da investigação e análise de fontes complementares. Para isso, o professor e os estudantes podem

utilizar, por exemplo, livros, fotografias, documentos, arquivos cartoriais, pesquisas e entrevistas (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

A segunda etapa da metodologia é o registro, que consiste em registrar as observações e deduções feitas anteriormente. No exemplo dado pelas autoras, os estudantes descrevem a cadeira por meio de palavras, medidas e fotografias de diferentes ângulos. Assim, “anotam-se as formas de encaixe ou construção, ou mesmo reproduzi-la em tamanho pequeno ou natural, em diferentes materiais. Seu conhecimento sobre este objeto ficará sem dúvida mais consolidado e registrado em sua memória” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 11).

A terceira etapa metodológica é a exploração, que se refere aos estudantes descobrirem outras informações e significados relacionados ao bem patrimonial estudado, como seu contexto histórico, social, econômico, tecnológico e político ao qual ele está inserido. Objetiva-se o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e de interpretação das evidências e dos significados.

Por fim, na apropriação, quarta e última etapa da metodologia, os estudantes são incentivados a realizar uma releitura do bem patrimonial estudado:

Finalmente, você “descobriu” esta cadeira e se apropriou dela intelectual e emocionalmente. Você é capaz de recriar esta cadeira de alguma forma? Poética, plástica, musical, com movimentos ou dramatização? Neste momento, é a sua própria capacidade de expressão criativa que estará se revelando (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 11).

Na apropriação, por meio de uma capacidade de autoexpressão, busca-se que os estudantes reproduzam o bem patrimonial, internalizando o conhecimento desenvolvido ao longo da prática pedagógica realizada. A reprodução deverá ocorrer de forma criativa, estimulando a originalidade e a inventividade dos estudantes (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

Como entendem Horta, Grunberg e Monteiro (1999), nessa proposta metodológica será possível que os estudantes acessem uma gama de informações a respeito do seu contexto histórico-temporal e de sua sociedade. Estão envolvidos nesse processo os valores e preferências de um determinado grupo social, o nível tecnológico e/ou artesanal, seus hábitos e a complexa rede de relações sociais.

Essa proposta metodologia em Educação Patrimonial considera uma natureza processual das práticas pedagógicas, não se limitando a atividades pontuais, isoladas e descontinuas. Isso ocorre em virtude de a Educação Patrimonial ser compreendida

como um processo permanente e sistemático, cuja metodologia se aplica a todos os elementos culturais (Florêncio *et al.*, 2014; Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

No entanto, ressaltamos que, apesar de o *Guia Básico da Educação Patrimonial* (1999) ser um marco paradigmático para a Educação Patrimonial, concordamos com Chagas (2013), Demarchi (2018), Tolentino (2016) e Scifoni (2017; 2022), ao observar que essa publicação apresenta contradições. Esses contrastes ocorrem em virtude de que, ao mesmo tempo que é apontado noções progressistas, o Guia propõe métodos conservadores. Além disso, delimita conceitos e metodologia de modo a anular outras possibilidades teóricas e metodológicas para a Educação Patrimonial.

Como destaca Chagas (2013), o *Guia Básico da Educação Patrimonial* (1999) vincula a Educação Patrimonial a uma única metodologia. Dessa forma, acaba por limitar as “possibilidades de compreendê-la como aquilo que designa um campo de atuação e que pode, portanto, contemplar variadas e inúmeras metodologias” (Scifoni, 2017, p. 06).

Para Tolentino (2016, p. 145), o Guia apresenta um caráter instrutivista de alfabetização cultural, tendo como objetivo a transmissão de informações sobre um determinado bem patrimonial. Dessa forma, a intenção não é de conscientizar os estudantes numa perspectiva crítica, mas de apresentar saberes já estabelecidos, posto que a prática pedagógica proposta está relacionada a “um processo educativo que tem como base a reprodução de informações e a Educação como via de mão única”.

Ademais, Demarchi (2018) ressalta que no Guia, os estudantes são colocados numa situação passiva de receber informações acerca do patrimônio estudado. Nessa condição, de alfabetização cultural, o bem patrimonial é definido de antemão pelo professor, sem que ocorra uma definição conjunta com os estudantes. Assim, muitas vezes o bem patrimonial acaba não considerando as condições da realidade dos estudantes.

Chama-se a atenção também para a preferência do *Guia Básico da Educação Patrimonial* (1999) em utilizar como ponto de partida para as práticas pedagógicas os bens patrimoniais de caráter exemplar e monumental, em detrimento de elementos imateriais e/ou outras manifestações culturais. Ademais, a publicação apresenta uma visão conservadora do patrimônio cultural, muitas vezes atrelando sua valoração a

seus atributos estético-estilístico, desvinculando-o de seu valor afetivo, social e de memória coletiva (Demarchi, 2018; Scifoni, 2022).

Após o *Guia Básico da Educação Patrimonial* (1999), o IPHAN lançou algumas políticas públicas que representaram um avanço na compreensão sobre a Educação Patrimonial. Entre elas, destacam-se a Portaria n.º 137, de 28 de abril de 2016, que estabeleceu diretrizes de Educação Patrimonial, e o *Educação Patrimonial: Inventários Participativo: Manual de Aplicação* (2016), que se constituiu como uma ferramenta para fundamentar novas ações de identificação dos bens patrimoniais, estimulando a autonomia dos grupos sociais (Demarchi, 2018; Scifoni, 2022).

De acordo com Scifoni (2022), a Portaria n.º 137/2016 definiu como objeto da Educação Patrimonial os bens culturais que fazem parte dos espaços de vivência das pessoas. Isso resultou em diretrizes essenciais para o desenvolvimento de atividades educativas, reforçando a importância da participação da comunidade e da incorporação dessas atividades em seu dia a dia.

A Portaria n.º 137/2016 ampliou as perspectivas na Educação Patrimonial ao possibilitar múltiplas metodologias. Isso ocorreu devido ao reconhecimento de iniciativas inovadoras desenvolvidas por grupos, coletivos e movimentos sociais, para além do espaço escolar. As iniciativas reconhecidas pela portaria envolvem a mobilização ativa das comunidades na identificação, valorização e proteção de sua herança cultural (Scifoni, 2022).

Como destaca Scifoni (2022), a Portaria n.º 137/2016 pode contribuir para uma reorientação das práticas pedagógicas em Educação Patrimonial, em virtude de estabelecer diretrizes como: a promoção da participação da sociedade nas práticas educativas; a integração das práticas educativas na vida cotidiana; a valorização do território como espaço educativo; o estímulo a um vínculo afetivo com o patrimônio cultural; e a consideração de que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas em um campo de conflito e negociações envolvendo diferentes segmentos, setores e grupos sociais.

Por sua vez, o documento *Educação Patrimonial: Inventário Participativo: Manual de Aplicação* (2016) suscitou uma mudança significativa na abordagem das práticas pedagógicas em Educação Patrimonial, trazendo a perspectiva de geração do conhecimento sobre a cultura para dentro do próprio grupo social do estudante. Desta forma, espera-se superar a tradicional concepção de alfabetização cultural e

reprodução de informações, que tratam a cultura como algo externos aos sujeitos (Sciofoni, 2022).

Com o objetivo de discutir as ações em Educação Patrimonial nas escolas, museus e na sociedade, o IPHAN realizou também o *1.º Encontro Nacional de Educação Patrimonial* na cidade de São Cristóvão, SE, em 2005, e o *2.º Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, na cidade de Ouro Preto, MG, em 2011.

No *1.º Encontro Nacional de Educação Patrimonial* as discussões sobre a Educação Patrimonial foram realizadas em três diferentes Grupos de Trabalhos: Grupo 1 – Patrimônio na escola, inserção curricular e capacitação de professores; Grupo 2 – Patrimônio e Sociedade, estratégias de sensibilização e instrumentalização; Grupo 3 – Patrimônio e Museus: especificidade das suas ações educativas (Florêncio *et al.*, 2014; Goés; Dorazio, 2005).

No Grupo 1 - Patrimônio na escola, inserção curricular e capacitação de professores, entre as considerações alcançadas estavam: o entendimento de que os estudantes e as escolas possuem saberes, e a Educação Patrimonial deve construir o conhecimento a partir dessas experiências; os professores devem partir dos contextos locais e relacionar suas atividades com as culturas regionais, nacionais e mundiais; e que a Educação Patrimonial não é uma matéria ou disciplina isolada, mas um campo de estudos, pesquisas e debates transversal aos diferentes componentes curriculares (Goés; Dorazio, 2005).

No Grupo 2 – Patrimônio e Sociedade, estratégias de sensibilização e instrumentalização, entre as sínteses apresentadas estavam: a relevância da Educação Patrimonial no desenvolvimento de ações complementares à preservação; a inclusão de ações educativas desenvolvidas sobre o patrimônio não consagrado; a produção de informações sobre o patrimônio; e a importância da Educação Patrimonial na construção social de identidades, memórias e patrimônio (Goés; Dorazio, 2005).

Por fim, no Grupo 3 – Patrimônio e Museus: especificidade das suas ações educativas, foram sinalizadas: a necessidade de que as ações museológicas de pesquisa e preservação fossem praticadas como processos educativos; que as ações educativas dos museus não se limitassem aos estudos das coleções, abrangendo a escola e a sociedade; e que, para atingir sua função pedagógica, o museu deveria ter capacidade de produção própria com questionamento crítico e criativo (Goés; Dorazio, 2005).

Como observa Molina (2019), o destaque dado ao o *1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (2005) se deve pela preocupação que o evento teve de buscar viabilizar a preservação dos bens culturais, considerando o sentido que a própria comunidade atribui a eles. Nesse contexto, foi evidenciado a necessidade de investimentos na elaboração de materiais de apoio e de instrumentos pedagógicos para a comunidade escolar, bem como o incentivo à articulação entre o IPHAN, o Ministério da Educação (MEC) e as universidades para o estabelecimento de cursos referentes à temática.

No *2.º Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (2011), foi evidenciado que as perspectivas teóricas em relação ao tema ainda demandam mais discussões metodológicas vinculadas à Pedagogia. A maior parte das produções relacionadas à temática consiste em relatos isolados de iniciativas pontuais e espacialmente limitadas. Além disso, chamou-se a atenção para a realização de entendimentos amplos e de caráter teórico e conceitual (Pereira, 2012).

No documento final do *2.º Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (2011), entre as indicações apontadas estavam a necessidade de criar mecanismos que permitissem a discussão e o aprofundamento dos referenciais teórico-metodológicos, bem como a sistematização e a difusão da produção bibliográfica e da diversidade de experiências e inovações na área. Ademais, foi apontada a demanda de estabelecer estratégias e mecanismo que promovessem o intercâmbio e a articulação dos diferentes sujeitos envolvidos com a Educação Patrimonial, para que seja possível construir e implementar uma política nacional sobre a temática (Pereira, 2012).

Além disso, em relação ao contexto local entendemos ser oportuno destacar programas em desenvolvimento relacionados à Educação Patrimonial, como, por exemplo, o programa 'O Patrimônio nas Escolas', desenvolvido pela Fundação Municipal do Patrimônio Histórico (Fumph) em parceria com a SEMED. O objetivo é promover a Educação Patrimonial entre os estudantes da rede municipal de ensino, com a finalidade de fortalecer a compreensão dos estudantes sobre o patrimônio cultural, com ênfase no Centro Histórico de São Luís (São Luís, 2022).

O Programa contempla a distribuição de livros literários, que abordam temas do patrimônio cultural de forma lúdica aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com a Fumph, esses recursos visam proporcionar uma visão integrada da história e da cultura de São Luís. Para mais, os professores receberão

orientações e capacitações para desenvolver o material didático produzido (São Luís, 2022).

Considerando o exposto, observamos que nas discussões relacionadas à Educação Patrimonial existe a preocupação de que ela não fique restrita às ações intermitentes e muitas vezes concentrada em museus ou sítios turísticos. Como destacam Itaqui e Villagrán (1998) e Silveira e Bezerra (2017), as práticas pedagógicas centradas nos bens patrimoniais devem ser trabalhadas na escola de maneira a oportunizar aos estudantes um novo significado sobre sua aprendizagem.

Na escola, a Educação Patrimonial não deve ser uma abordagem individual de um determinado componente curricular. Ao contrário, sua perspectiva é interdisciplinar e necessita de atividades que possibilitem uma compreensão global, considerando os diversos conhecimentos, de modo que os estudantes conheçam, dominem, valorizem e utilizem o patrimônio cultural em sua totalidade (Florêncio *et al*, 2014; Horta; Grunberg; Monteiro, 1999; Soares, 2003; Varine, 2012).

As práticas pedagógicas interdisciplinares aparecem como uma questão no desenvolvimento da Educação Patrimonial, em virtude de:

A perspectiva interdisciplinar emerge como uma questão central para as pesquisas e intervenções sobre a temática do patrimônio, especialmente quando se trata de pensarmos sobre o papel dos profissionais e dos técnicos do campo do patrimônio junto às comunidades em que tais elementos aparecem. As nossas inquietações enquanto profissionais que trabalham na interface das Ciências Sociais com a Educação nos colocam a necessidade de estabelecermos um diálogo profícuo entre Educação, Antropologia, Arqueologia e História, evidenciando que o campo da Educação Patrimonial é uma área do conhecimento eminentemente interdisciplinar (Silveira; Bezerra, 2017, p. 89).

As pesquisas e o trabalho educativo que objetivem à Educação Patrimonial devem considerar uma complexa rede de conhecimento que abranja campos como a Educação, Antropologia, Arqueologia e a História. Para mais, devido à sua amplitude, a Educação Patrimonial deve ser abordada interdisciplinarmente pelo currículo e conteúdos escolares, de modo a contribuir para sua compreensão global (Oriá, 2001; Maltêz *et al.*, 2010).

Cabe destacar que a perspectiva da interdisciplinaridade foi reforçada pelos Encontros Nacionais de Educação Patrimonial promovidos pelo IPHAN. Nos eventos realizados, destacou-se que a Educação Patrimonial requer uma abordagem que integre as diferentes áreas do conhecimento e os diversos componentes curriculares,

de modo que os bens patrimoniais sejam compreendidos a partir de diferentes prismas, estimulando a sua valorização.

No 2º *Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (2011), por exemplo, as discussões finais chegaram à compreensão de que as produções relacionadas a experiências e inovações sobre a Educação Patrimonial deveriam ser sistematizadas para sua difusão. Além disso, foi reiterada a necessidade de que projetos de formação interdisciplinar sejam fomentados para que a Educação Patrimonial possa ser desenvolvida não apenas em escolas e em outros espaços educativos e culturais (Pereira, 2012).

Observamos que na publicação *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos* (2014), do IPHAN, é evidenciado que as práticas pedagógicas centradas nos bens patrimoniais requerem uma aproximação complexa e integrada das diferentes realidades culturais. Desta forma, é imprescindível uma perspectiva interdisciplinar para que ela possa ocorrer não apenas nas escolas, mas também em espaços públicos e comunitários.

Por fim, considerando que o patrimônio cultural foi sendo moldado por contextos históricos específicos, entendemos ser importante discutir também como os bens patrimoniais são abordados e transmitidos a partir da Educação Patrimonial. Como destacam Reis, Cardozo e Princival (2019) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020), nas práticas pedagógicas em Educação Patrimonial, há a persistência de uma visão conservadora/tradicional a respeito dos bens patrimoniais, marcada por uma visão universalizante, dominante e homogênea. Essas características são resultantes da própria concepção de patrimônio adquiridas ao longo do tempo.

A visão conservadora/tradicional está relacionada a uma abordagem em que os bens patrimoniais a serem assimilados são aqueles resultantes de um passado aristocrático, ligados a uma religião predominante e/ou a um bem cultural de dimensão material. Dessa forma, a Educação Patrimonial acaba partindo do princípio de ensinar aos estudantes a valorizar elementos culturais que muitas vezes estão desvinculados de suas condições históricas e sociais (Reis; Cardozo; Princival, 2019; Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

A Educação Patrimonial conservadora/tradicional apresenta como perspectiva integrar o estudante a uma cultura homogênea. Ela parte de conhecimentos e elementos culturais únicos e singulares impostos pela classe dominante ou pelo Estado:

Ao citar a Educação Patrimonial tradicional como integralizante, entende-se que ela não deixa espaço para a identificação do aluno com outros locais. Há sempre uma hegemonia cultural que rejeita outros valores, como a religiosa ou estatal. Um exemplo é, ao tratar da valorização do patrimônio religioso de determinada região na qual a igreja católica é predominante, tender-se-á a valorizar como patrimônio religioso as igrejas católicas (Reis; Cardozo; Princival, 2019, p. 217).

Situações como essas, externas ao contexto dos estudantes, podem levá-los a questionar suas origens. Por exemplo, ao tratar da valorização do patrimônio religioso de uma determinada localidade onde exista um predomínio da Igreja Católica, poderá ocorrer uma tendência em apreciar os templos e as manifestações católicas (Reis; Cardozo; Princival, 2019).

Compreendemos que não se pode ignorar a importância histórica da Igreja Católica na formação cultural brasileira, mas é significativo considerar que entre os estudantes possa haver adeptos de outras crenças. Assim, estudantes de religiões de matrizes africanas poderiam se questionar se o terreiro que seus pais visitam, muitas vezes mais antigos que às igrejas católicas, não se constituiria, também, num patrimônio religioso local a ser estudado (Reis; Cardozo; Princival, 2019).

À luz dessa perspectiva tradicional e conservadora na Educação Patrimonial, recordamos as monoidentidades tensionadas pelo Estado na configuração de um ideal de nação. Assim como entende Canclini (1995), as monoidentidades correspondem às identidades nas sociedades nacionais, as quais se caracterizam por uma perspectiva territorial, monolinguística e homogênea:

As identidades modernas eram territoriais e quase sempre monolinguísticas. Consolidaram-se subordinando regiões e etnias dentro de um espaço mais ou menos arbitrariamente definido, chamado nação, opondo-o – sob a forma dada pela sua organização estatal – a outras nações (Canclini, 1995, p.35).

Nesse contexto, a identidade dos sujeitos é idealizada por meio de uma pretensa síntese, segundo a qual toda a sociedade compartilharia uma identidade comum, oriunda de uma dimensão homogeneizada. Dessa forma, negam-se as diversidades culturais e regionais, com o objetivo de consolidar o pertencimento em torno de uma nação imaginada.

Dentro dessa lógica, a identidade dos sujeitos de uma nação é considerada fixa, estática e vinculada a aspectos essenciais e imutáveis de um território e de uma cultura. Assim, como aponta Canclini (1995), as monoidentidades estão associadas à ideia de que as identidades se formam com base em raízes culturais homogêneas e em uma continuidade histórica linear.

De modo a estabelecer uma aproximação com Gramsci (1989), observamos que a ideia de monoidentidades se relaciona ao entendimento de como a cultura é apropriada pela classe dominante. Nesse sentido, o pensamento gramsciano sinaliza que, ao se apropriar da cultura, a classe dominante promove uma visão homogênea, elitista e reacionária da cultura, de modo a consolidar o seu poder. Desse modo, sua ideologia é naturalizada, negando e marginalizando a história e os elementos culturais da classe trabalhadora.

Para mais, em relação aos desafios existentes para o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial que rompa com uma perspectiva conservadora/tradicional, ressaltamos os desafios relacionados à efetiva implementação das leis federais n.º 10.639 de 2003, que instituiu o ensino de história e cultura afro-brasileira, e a n.º 11.645 de 2008, que a complementou, acrescentando os povos indígenas. Estas leis representam um marco na educação brasileira ao tornarem obrigatório o estudo da história, culturas, lutas e contribuições dos negros e indígenas para a formação do Brasil e de toda nossa sociedade.

Embora essas legislações representem avanços na promoção do respeito, na valorização da pluralidade cultural e no combate ao racismo e à discriminação por meio da educação, sua implementação ainda enfrenta desafios. Como apontam Alencar (2023) e Campos (2018) sobre os impactos dessas normativas no contexto da Educação Patrimonial em escolas localizadas em Alcântara, MA, e São Luís, MA, esses entraves estão relacionados, de modo geral, à falta de materiais didáticos adequados e às fragilidades na formação inicial e em programas de formação continuada de professores.

Além disso, ressalta-se o enfoque em projetos específicos e em semanas comemorativas, como a da Consciência Negra, limitando, a esses períodos, o aprofundamento do conhecimento e as reflexões sobre a temática por parte dos estudantes (Alencar, 2023; Campos, 2018).

Em relação a falta de materiais didáticos, destaca-se a necessidade de que os recursos didáticos abordem a temática na diversidade de vivências e de tradições culturais. A carência de recursos didáticos específicos dificulta o trabalho educativo dos professores e limita o aprendizado dos estudantes (Alencar, 2023; Campos, 2018).

No que se refere à formação de professores, observa-se a necessidade de que lhes sejam oportunizados um aprofundamento teórico das temáticas. Ademais, que a

formação os instrumentalize para desenvolver distintas atividades, abordar diferentes conceitos e desenvolver uma abordagem interdisciplinar, para que efetivamente a temática seja implementada no espaço escolar (Alencar, 2023; Campos, 2018).

Nesse contexto, concordando com Novaes (2022), compreendemos que a Educação Patrimonial, diante das Relações Étnico-Raciais, assume uma centralidade no desenvolvimento da consciência coletiva e na promoção da igualdade racial. Por meio de processos pedagógicos, busca-se, a partir do patrimônio cultural, fomentar a construção de uma identidade étnico-racial apoiada na filosofia africana e indígena, bem como em valores multifacetados.

Assim, a Educação Patrimonial torna-se uma possibilidade concreta de caminho para o combate ao racismo e às discriminações. Ao mesmo tempo, como prática pedagógica, promove um aprendizado significativo e a integração dos estudantes aos seus contextos socioculturais (Novaes, 2022).

Em virtude do exposto, compreendemos que a Educação Patrimonial, numa perspectiva tradicional e conservadora, ao desconsiderar a condição histórica e social dos estudantes, gera uma falsa identidade que não tem conexão com a sua história. Ao questionarmos as práticas pedagógicas conservadoras/tradicionais, buscamos refletir sobre como a Educação Patrimonial aborda de maneira desigual os elementos culturais, marginalizando bens patrimoniais que muitas vezes estão mais próximos dos estudantes.

Observamos que integrar o contexto social dos estudantes ao trabalho educativo em Educação Patrimonial está intimamente relacionado com a concepção contemporânea de patrimônio cultural. Como destacamos, a noção de patrimônio foi se transformando ao longo do tempo e, especialmente nas últimas duas décadas do século XX, passou a valorizar a riqueza da diversidade social e cultural, afastando-se de uma visão dominante e homogeneizante.

Portanto, a concepção de patrimônio e de uma Educação Patrimonial, anteriormente ligada ao que representava o aristocrático, o bem material, o belo e o exemplar, vem dando espaço para um entendimento mais inclusivo, em que a diversidade, os diferentes sujeitos sociais e os costumes coletivos são valorizados. Embora ainda existam movimentos reacionários, vislumbramos que movimentos de resistência, que unam teoria e prática, são essenciais para a efetivação de uma Educação Patrimonial, na qual os bens patrimoniais constituem a base para a formação humana e a transformação da realidade social.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões para uma Educação Patrimonial

Considerando os aspectos discutidos anteriormente, compreendemos a necessidade de a Educação Patrimonial contribuir para a valorização dos elementos culturais em sua diversidade. Dessa forma, compreendendo que os bens patrimoniais são resultantes de múltiplas determinações, como a política, a economia, a sociedade e a cultural, que constituem a realidade.

Nesse sentido, nosso objetivo é discutir a Educação Patrimonial na PHC, uma teoria e prática pedagógica que entendemos possibilitar o desenvolvimento não alienado da temática. Buscamos favorecer uma abordagem centrada nos bens patrimoniais que esteja a serviço da elevação da subjetividade dos estudantes acima da vida cotidiana. Assim, contribuir para uma formação humana e emancipada dos estudantes, a partir da transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

2.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica: teoria e prática pedagógica transformadora

Para compreendermos a PHC, observamos ser oportuno revisitar a década de 1980, contexto do qual ela se originou. Nesse período, o Brasil vivenciou a abertura democrática após duas décadas de ditadura militar. Os partidos de oposição ao regime estavam em ascensão e, no campo da Educação, os professores se organizaram em sindicatos e em conferências pela defesa de seus direitos, bem como por melhores condições de trabalho (Saviani, 2011).

Na esfera acadêmica, as pesquisas de caráter crítico em Educação se intensificaram, e a circulação de novas ideias pedagógicas ganhou força através de revistas e livros. Como destaca Saviani (2011), esse período foi marcado pela busca de teorias que se contrapusessem à pedagogia oficial, articulando-se aos interesses e anseios da classe trabalhadora.

Ao analisar o panorama das teorias educacionais da década de 1980, considerando a perspectiva da marginalidade, isto é, da exclusão social em relação ao ambiente escolar, Saviani em *Escola e Democracia* (2012) apontou a existência de dois grupos teóricos. O primeiro grupo, formado por teorias não-críticas, pois encaram a educação como autônoma e a compreendem a partir dela mesma. Nesse contexto, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração

de seus membros, e a marginalidade é entendida como uma exceção que precisa ser corrigida pela educação.

O segundo grupo, composto por teorias crítico-reprodutivista, entende a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão de classes, e a marginalidade como fenômeno inerente à própria estrutura. Nessa perspectiva, a educação tenderia a reproduzir a marginalização, uma vez que o oprimido sempre estaria em uma posição de dominação:

Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização (Saviani, 2012, p. 16- 7).

Na tentativa de superar o poder ilusório das teorias não críticas e a impotência das teorias crítico-reprodutivista, Saviani (2012) observou a necessidade de que teorias pedagógicas críticas pudessem concretamente subsidiar a luta contra a marginalidade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares.

Destacamos que toda teoria pedagógica é uma teoria da Educação, porém nem toda teoria da Educação é uma teoria pedagógica. Isso ocorre porque o conceito de pedagogia se refere a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, visando orientar o processo de ensino e aprendizagem:

Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação. Mas não são teorias pedagógicas (Saviani, 2011, p. 02).

Ao se discutir a necessidade de uma teoria pedagógica crítica, Saviani (2011) buscou aprofundar a discussão sobre as pedagogias contra-hegemônicas. O objetivo era que, além de analisar a educação pela sua relação com a sociedade, a teoria pedagógica orientasse o ensino em direção à transformação da realidade social, posicionando-se contra a ordem existente.

O campo ideológico das pedagogias contra-hegemônicas não é homogêneo e envolve diversos pensamentos situados à esquerda. Estão inseridas nesse leque “desde os liberais progressistas até os radicais anarquista, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com a fundamentação marxista” (Saviani, 2019, p. 476).

As pedagogias contra-hegemônicas estão agrupadas em duas modalidades: a primeira, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizando uma educação autônoma e, em certo ponto, à margem da estrutura escolar; e a segunda, na qual está inserida a PHC, é pautada pela centralidade da educação escolar e pela valorização da transmissão e assimilação dos conhecimentos estruturados pela classe trabalhadora (Saviani, 2019).

A PHC se originou em 1979, a partir de discussões amplas e coletivas realizadas em uma primeira turma de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), na qual o professor Demerval Saviani foi coordenador. Embora a primeira tentativa de sistematização da PHC ocorrer apenas no artigo *Escola e democracia: para além da curvatura da vara* (1983), desde o final da década de 1970 estava sendo discutida a necessidade de superar a visão crítico-reprodutivista, na qual estavam inseridas as pedagogias contra-hegemônicas (Saviani, 2011).

A crítica realizada à visão crítico-reprodutivista era de que, apesar de explicitar os mecanismos existentes na educação e considerar os determinantes sociais, invariavelmente chegava à conclusão de que a educação teria a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Isso ocorria por ela não apresentar uma proposta de intervenção prática aos professores para que pudessem agir de modo crítico no campo pedagógico (Saviani, 2011).

Buscando não apenas a crítica, mas também propor alternativas para o trabalho educativo, a PHC procurou articular uma nova orientação pedagógica que fosse crítica sem ser reprodutivista. Para isso, foi formulado uma proposta de intervenção prática cujo ponto de referência e compromisso é a transformação da sociedade. Nesse contexto, a realidade escolar está estreitamente ligada à proposta, pois entende-se que é a partir dessa condição que surgem as necessidades que orientam o trabalho dos professores (Saviani, 2011).

Na PHC, a educação é compreendida como mediadora no interior da prática social, sendo ela o ponto de partida e o de chegada. Nessa relação, os professores e estudantes são considerados sujeitos sociais diferenciados, com níveis de conhecimento e experiências distintos. Os professores apresentam uma síntese precária, pois, por mais articulado que seja sua experiência, sua prática pedagógica envolve a antecipação da realidade dos estudantes, cujo nível de compreensão pode ser desconhecido (Saviani, 2011).

Por outro lado, a compreensão dos estudantes apresenta um caráter sincrético, isto é, por mais conhecimentos e experiências que eles detenham, a sua própria condição implica, no ponto de partida, uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica com sua prática social. A mediação na PHC se manifesta por meio de três momentos diferentes: a problematização, instrumentação e a catarse (Saviani, 2011).

A problematização estabelece a ligação entre o fazer cotidiano e a cultura sistematizada. Nesse momento, o ponto de partida tanto dos professores quanto dos estudantes é a prática social inicial, isto é, a identificação das “questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar” (Saviani, 2013, p. 233).

O segundo momento é a instrumentalização, em que os instrumentos teóricos, como os conhecimentos historicamente sistematizados, são colocados à disposição dos estudantes. Essa etapa, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2013, p. 233).

Os conhecimentos historicamente sistematizados são resultados da produção humana ao longo da história e estão organizados nos diversos campos do saber. Para a PHC esses conhecimentos são denominados de clássicos, devido à sua permanência e referência para a sociedade:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tem uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, 2011, p. 17).

Como produtos da atividade cultural humana, os conhecimentos historicamente sistematizados decorrem do processo de construção coletiva e histórica. Quando dosados e sequenciados para efeitos de transmissão e assimilação, se constituem em saberes escolares. A incorporação desses conhecimentos orienta os estudantes a um estágio superior de desenvolvimento e constitui uma condição para a formação humana e superação dos problemas da sociedade capitalista (Duarte; 2016; Saviani, 2011; 2020).

A catarse é o terceiro momento do processo de mediação. Nela, os estudantes realizam uma nova síntese, manifestando-se por meio de uma nova postura mental, que integra o cotidiano ao científico. Dessa forma, está relacionada à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2013, p. 234).

Esses três momentos, isto é, a problematização, instrumentalização e catarse, possibilitam que a compreensão da prática social passe por uma alteração qualitativa. A sua forma final já não é a mesma da inicial, uma vez que a prática social se constituiu, ao mesmo tempo, suporte e contexto para o trabalho educativo (Saviani, 2012).

No entanto, para que haja uma alteração da prática social, não basta o salto qualitativo da compreensão da realidade. É necessário que os estudantes sejam sujeitos ativos de transformação social, isto é, a educação não transforma de modo direto e imediato a sociedade, mas sim de modo indireto e mediato, a partir das práticas reais dos sujeitos (Saviani, 2012).

Para contribuir com as reflexões na PHC, Gasparin (2012) e Gasparin e Petenucci (2014) desenvolveu uma proposta didática com o objetivo de subsidiar o trabalho educativo histórico-crítico. Essa proposta considera a prática social como ponto de partida e de chegada, passando pelos momentos de mediação do ensino e da aprendizagem, através da problematização, instrumentação e a catarse.

O primeiro momento da proposta didática é a prática social inicial do conteúdo, que se caracteriza pela mobilização dos estudantes para a construção do conhecimento escolar, isto é, um contato inicial com o tema a ser estudado. Uma das maneiras de motivar os estudantes é conhecer a sua prática social imediata em relação ao conteúdo escolar proposto. Portanto, o interesse do professor por aquilo que os estudantes conhecem reflete o cuidado com o desenvolvimento de um trabalho educativo significativo (Gasparin, 2012).

A prática social inicial é compartilhada pelos professores e estudantes. No entanto, cada um deles apresentam níveis diferenciados de compreensão dessa mesma prática social. O professor está posicionado de maneira concreta em relação à realidade, enquanto os estudantes possuem uma visão caótica, frequentemente baseada no senso comum:

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam. Este passo, para o educando consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado posteriormente pelo professor. É a manifestação das concepções que possui a respeito do tema em questão (Gasparin, 2012, p. 17).

A prática social inicial não se limita apenas ao que os estudantes, enquanto sujeitos, fazem ou sabem em seu dia a dia em relação ao conteúdo escolar a ser aprendido. Ela também reflete a compreensão e a percepção que permeiam todo o grupo social ao qual esses sujeitos estão inseridos (Gasparin, 2012).

O segundo momento da proposta didática é a problematização, que representa a transição do cotidiano para a cultura elaborada. Nessa etapa, busca-se desenvolver um processo de investigação para que os estudantes possam resolver as questões estudadas, favorecendo o raciocínio científico, filosófico e artístico (Gasparin, 2012).

A problematização representa o momento do processo pedagógico no qual a prática social inicial é questionada, analisada e interrogada, levando em consideração o conteúdo escolar a ser desenvolvido. Nesse sentido, o que está sendo estudado é confrontado com a prática social inicial e questões que podem ser abordadas e resolvidas por meio desse conteúdo escolar são definidas:

Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função das necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conceitos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a ter sentido para o aluno (Gasparin, 2012, p. 40).

Na proposta didática, observamos que os professores desempenham o papel de mediadores no trabalho educativo, estabelecendo relações entre os saberes escolares e o cotidiano dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que os professores interajam com os estudantes a fim de possibilitar um salto qualitativo na compreensão da realidade (Gasparin, 2012; Saviani, 2011).

A mediação dos professores no trabalho educativo conduz a uma interação dialógica. Os conceitos científicos, filosóficos e artísticos não são transmitidos diretamente aos estudantes, mas integrados às questões do cotidiano, por meio de uma condução reflexiva que promove a autonomia de pensamento e ação, tornando

os estudantes sujeitos de suas próprias individualidades (Gasparin, 2012; Saviani, 2011).

Apesar da problematização ser o fio condutor da proposta didática da PHC, esta etapa é, ainda, preparatória, pois após serem desafiados, provocados e questionados, os estudantes apresentam algumas hipóteses para a abordagem das questões levantadas. A aprendizagem pelos estudantes assume, gradativamente, um significado subjetivo e social dos conteúdos escolares que estão sendo desenvolvidos (Gasparin, 2012).

A partir das questões levantadas na prática social inicial e sistematizadas na problematização, o terceiro momento da proposta didática é a instrumentalização. Essa terceira etapa é caracterizada pelo processo de assimilação e recriação dos conteúdos sistematizados pelos estudantes, que os transformam em instrumentos de construção pessoal e profissional (Gasparin, 2012).

A aprendizagem só se torna significativa quando os estudantes assimilam os objetos do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações. A apropriação dos conhecimentos sistematizados ocorre com o objetivo de equacionar, mesmo que teoricamente, as questões sociais impostas pela sociedade capitalista (Saviani, 2011).

A fase da instrumentalização é o centro do trabalho educativo, pois é nessa etapa que a aprendizagem é efetivamente realizada. Portanto, cabe aos professores mediar os processos mentais dos estudantes para que eles assimilem os conteúdos escolares e alcancem os objetivos planejados, por meio de uma perspectiva crítica (Gasparin, 2012).

O próximo momento da proposta didática é a Catarse. Nessa etapa, os estudantes realizam a síntese dos conhecimentos sistematizados assimilados, expressando oralmente ou por escrito sua compreensão de todo o processo pedagógico. Dessa forma, eles demonstram suas novas maneiras de entender o conteúdo escolar:

A catarse é a síntese do cotiado e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compressão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada, a manifestação do novo conceito adquirido (Gasparin, 2012, p. 124).

A catarse reflete a nova forma de entendimento da prática social que se desenvolveu. A partir desse momento, os estudantes possuem elementos ativos para poder agir em sua realidade social. Em virtude disso, compreendemos que “o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza a passagem da síncrese à síntese” (Saviani, 2011, p. 81).

Por fim, o ponto de chegada da proposta didática é o retorno à prática social. Espera-se um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo escolar que foi assimilado, permitindo ações reais e efetivas. Essas ações não significam apenas a realização de atividades que envolvam um fazer predominante material, mas sim uma ação concreta que está relacionada a todo o processo mental que possibilita uma análise crítica e uma compreensão ampla da realidade:

A prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola (Gasparin, 2012, p. 142).

Para a PHC, se os estudantes não forem desafiados a colocar em prática todo o conhecimento assimilado numa determinada direção política, todo o trabalho educativo despendido se assemelhará às pedagogias tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas. Portanto, para a efetividade do processo formativo, é necessário que os estudantes, agora instrumentalizados, ajam para transformar a sociedade capitalista (Gasparin, 2012; Saviani, 2011).

À vista desse contexto apresentado, compreendemos que a perspectiva revolucionária da PHC reside no objetivo de que professores e estudantes unam esforços para alterar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. Dessa forma, essa teoria e prática pedagógica empenham-se em transformar não apenas a escola, mas também a própria sociedade, colocando a educação a serviço da classe trabalhadora para que esta possa promover as mudanças necessárias.

2.3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Patrimonial

Compreendendo os bens patrimoniais como reflexo de memória e das tradições, constituídos por identidades coletivas que foram sendo elaboradas ao longo

da história, concordamos com Duarte (2021) ao entender que cada forma de arte, como a literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura, etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humanos. Dessa forma, esses elementos culturais contribuem para nos posicionar diante dos fenômenos humanos, superando o pragmatismo cotidiano:

As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (Duarte, 2021, p. 55).

As formas de arte carregam consigo valores de preservação da experiência histórica do gênero humano, algo que dificilmente a cotidianidade dos estudantes permitiria vivenciar, por mais rica que ela fosse. Por isso, é preciso assimilar essa riqueza de experiências, lutas, dramas, alegrias e tristezas acumuladas pela história da humanidade, que será vivenciada pelos estudantes como se fossem suas próprias vidas por meio das expressões artísticas (Duarte, 2013).

Contudo, o contato imediato, direto e espontâneo com a arte não é suficiente para que os sujeitos sejam formados. Para isso, é necessário um trabalho educativo intencional com cada forma de arte, identificando os elementos culturais que precisam ser transmitidos e assimilados pelas novas gerações, bem como a maneira mais adequada para se atingir esse objetivo, a partir da mediação conduzida pelos professores (Saviani, 2011; Duarte, 2021).

Considerando a PHC, Reis, Cardozo e Princival (2019) e Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020) realizaram aproximações entre esta pedagogia e a Educação Patrimonial, relacionando as abordagens ao desenvolvimento de estudantes ativos na transformação social. Para tanto, desvincularam-se do paradigma conservador/tradicional da Educação Patrimonial, marcada por uma visão impositiva e homogeneizante, e adotaram uma perspectiva em que o trabalho educativo centrado nos bens patrimoniais contemplasse as tensões, contradições e resistências da realidade social.

De acordo com Zanon, Magalhães e Castelo Branco (2020), a Educação Patrimonial transformadora, isto é, considerando os aspectos teóricos histórico-críticos, busca contemplar as contradições e a heterogeneidade da realidade, contribuindo para a formação de um sujeito autônomo, no qual os estudantes

reconheçam a sua própria identidade histórica e cultura. Dentre os princípios dessa perspectiva estão:

A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional; É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio; O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio; O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades; Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local (Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020, p. 51).

Observamos que a Educação Patrimonial transformadora reconhece o contexto imediato e a localidade dos estudantes. Nesse sentido, o local é visto como um espaço plural, onde são estabelecidas as relações sociais e culturais. Nele, permitem-se a coexistência de uma diversidade de manifestações, muitas vezes conflituosas, em que os processos educativos levam a uma apropriação e interpretação das diversas possibilidades de entendimento acerca do patrimônio cultural.

A visão transformadora na Educação Patrimonial admite a retomada, por exemplo, de espaços culturais onde as memórias coletivas e individuais são valorizadas por refletirem as vivências e contradições presentes nas variadas manifestações que permeiam o mundo contemporâneo. O objetivo é que os estudantes reconheçam sua posição histórica e seu contexto social, para que ocorra uma identificação, partindo do micro para, posteriormente, compreender o macro (Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020),

Ao avaliarem a Educação Patrimonial transformadora, Reis, Cardozo e Princival (2019) observam que essa concepção realiza a crítica em relação ao que tradicionalmente foi considerado como patrimônio cultural no trabalho educativo. Assim, a intenção ao se trabalhar pedagogicamente com os bens patrimoniais não é a de integrar os estudantes a um cenário dominante e homogêneo, mas levá-los a considerar diferentes contextos, especialmente o seu, sem o privilégio de um elemento cultural em detrimento de outro.

Na perspectiva transformadora da Educação Patrimonial, por exemplo, espera-se que em uma situação que envolva a valorização do patrimônio religioso em uma cidade predominantemente católica, os estudantes compreendam que as edificações dessa religião podem ser consideradas patrimônios culturais, assim como

o terreiro, o centro espírita e/ou outros espaços de culto, muitas vezes mais antigos do que os templos católicos. As diversas manifestações religiosas constituem formas específicas de patrimônio cultural e não necessariamente precisam fazer parte de nossas crenças (Reis; Cardozo; Princival, 2019).

Ao estabelecerem uma relação entre a metodologia da Educação Patrimonial elaborada por Grunberg (2007) e a proposta didática da PHC de Gasparin (2012), Reis, Cardozo e Princival (2019) destacam a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que considerem a rica diversidade dos bens patrimoniais e estejam comprometidas com a transformação da prática social dos estudantes. As aproximações realizadas entre essa metodologia e a proposta didática podem ser observadas no quadro 2.

Quadro 2 - Aproximações entre os processos pedagógicos da Educação Patrimonial e a Pedagogia Histórico-Crítica.

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	PROPOSTA DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA
Observação: “Nesta etapa, usam-se exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta, etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado.”	Prática social inicial: “Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados.”
Registro: “Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo.”	Problematização: “Consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado.”
Exploração: “Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados.”	Instrumentalização: “Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Apresenta-se aos alunos, através de ações docentes adequadas, o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo.”

Apropriação: “Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc.), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado.”	Catarse: “É a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Realiza-se por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.”
	Prática social final: “Novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.”

Fonte: Reis; Cardozo; Princival, 2019, p.11.

Nessa perspectiva, como apontam Reis, Cardozo e Princival (2019), o conhecimento inicial dos estudantes e professores serve como ponto de partida para a Educação Patrimonial e a PHC. No entanto, compreendemos que, para ser coerente com o Materialismo Histórico Dialético, não só os conhecimentos iniciais dos estudantes e professores devem ser o ponto de partida, mas toda a realidade concreta em que está situado o objeto de estudo, o que inclui sua existência social material e não material. Como afirma Marx (2015, p. 78-79):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

Como destacam Reis, Cardozo e Princival (2019), na primeira etapa, chamada de observação, enfatizam-se aspectos altamente individuais e particulares, como a percepção sensorial dos estudantes, isto é, a visão, tato, olfato, paladar e audição, a fim de descobrir aquilo que se deseja explorar. Por sua vez, na prática social inicial da Educação Patrimonial transformadora, o trabalho educativo se inicia com a criticidade, estabelecendo as relações iniciais entre o patrimônio cultural e o componente curricular, adaptado à faixa etária dos estudantes.

Considerando o que sinalizam Gasparin (2012), Gasparin e Petenucci (2014) e Saviani (2011; 2016), interpretamos que no momento da prática social inicial, os professores têm a oportunidade de realizar a mediação inicial dos estudantes com o patrimônio cultural estudado, a partir da imersão nos seus contextos real. Assim, o estudo do patrimônio cultural tem a possibilidade de se iniciar, para além dos

conhecimentos prévios sobre ele, a partir de um questionamento da realidade concreta dos estudantes e de uma contextualização dela em relação à temática estudada.

Na etapa seguinte, o registro, os estudantes fixam os conhecimentos pelo aprofundando da observação e do pensamento lógico intuitivo. O professor poderá desenvolvê-la solicitando aos estudantes que registem por meio de desenhos, descrições verbais ou escritas, fotografias, mapas e/ou maquetes o bem patrimonial estudado (Grunberg, 2007).

De maneira correlata, na Educação Patrimonial transformadora, a problematização ocorre no questionamento do conteúdo escolar estudado quando confrontado com a prática social inicial. Nesse sentido, são levantados questionamentos acerca das dimensões socioculturais de forma a identificar e registrar as contradições apresentadas na etapa anterior. Assim, os estudantes sistematizam os conceitos e os problemas patrimoniais anteriormente abordados, agora, de forma crítica (Reis, Cardozo e Princival, 2019).

Entendemos que neste segundo momento da metodologia da PHC, a problematização do patrimônio cultural pode ser transformada em uma questão real e significativa para eles, a partir da realidade concreta dos estudantes, estimulando-os a identificar as tensões e contradições na prática social inicial. Assim, o estudo do patrimônio cultural pode ser orientado através da proposição de perguntas, hipóteses e levantamentos de dados relevantes a sua compreensão (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Na etapa de exploração, o bem patrimonial estudado é investigado por meio de discussões e pesquisas em outras fontes como os jornais, revistas, reportagens, etc. O objetivo é que os estudantes desenvolvam “as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados” (Grunberg, 2007, p. 06).

De maneira similar, na Educação Patrimonial transformadora, a instrumentalização é o momento em que o professor apresenta aos estudantes os conhecimentos sistematizados. Desta forma, eles são incentivados a comparar os saberes escolares com as concepções desenvolvidas de forma não sistemática na observação inicial da prática social. Nessa etapa, são apresentadas a concepção teórica do patrimônio cultural e outras questões conceituais relacionadas ao tema (Reis, Cardozo e Princival, 2019).

Considerando como destacam Gasparin (2012), Gasparin e Petenucci (2014), e Saviani (2011), apreendemos que, no terceiro momento da metodologia da PHC, isto é, na instrumentalização, os professores têm a possibilidade de mediar a apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos necessários para compreender o patrimônio cultural estudado. Dessa forma, a partir, por exemplo, da pesquisa e da análise das diferentes perspectivas sobre o patrimônio cultural, os estudantes podem ser conduzidos a estabelecer as relações necessárias entre os conhecimentos historicamente sistematizados, especialmente com os conhecimentos específicos do componente curricular, e as concepções assistemáticas observadas na etapa anterior em relação ao patrimônio cultural estudado.

Por fim, na etapa da apropriação, ocorre a recriação do bem patrimonial estudado. Isso acontece por meio de diferentes formas de expressão, como a pintura, escultura, teatro, dança, vídeos, etc. O objetivo é estimular nos estudantes uma atuação criativa, valorizando o patrimônio cultural trabalhado (Grunberg, 2007).

Por sua vez, na Educação Patrimonial transformadora, a catarse ocorre em uma nova síntese mental em relação ao bem patrimonial. Nesse momento, os estudantes adotam uma nova postura mental, unindo o cotidiano ao conhecimento científico, filosófico e artístico. Portanto, eles se apropriam do bem patrimonial e o incorporam às suas próprias percepções, como parte de sua identidade cultural. Dessa forma, o patrimônio cultural estudado não é mais imposto, mas sim escolhido, identificado e assimilado:

Como prática social final da apropriação, sugere-se que se realizem recriações a partir das novas concepções patrimoniais atingidas pelos alunos, que podem ser realizadas por dramatizações, pinturas, textos, vídeos etc. A partir desse pressuposto, cria-se uma releitura do patrimônio oficial. Compreender-se-á o patrimônio sob um novo prisma social e cultural, não um prisma ideal, dedutivo, mas material, histórico e indutivo (Reis; Cardozo; Princival, 2019, p. 221).

Compreendemos que, neste quarto momento da metodologia da PHC, a catarse, os estudantes realizam a síntese do conhecimento desenvolvido, o que permite que assumam uma postura crítica e autônoma acerca do patrimônio cultural estudado. Observamos a oportunidade de que os estudantes sejam levados a expressar o aprendizado, socializando as reflexões e sínteses sobre o patrimônio cultural estudado (Gasparin, 2012; Gasparin; Petenucci, 2014; Saviani, 2011; 2016).

Por fim, na prática social final da Educação Patrimonial transformadora, sugere-se que os estudantes realizem recriações a partir das novas sínteses sobre o bem patrimonial estudado. Isso pode ser feito por meio de dramatizações, pinturas, textos, vídeos, etc. A partir disso, entende-se que os estudantes podem realizar uma releitura do bem patrimonial, compreendendo-o sob um novo prisma social e cultural, sob condições materiais, históricas e indutivas (Reis, Cardozo e Princival, 2019).

Considerando o que sinalizam Gasparin (2012), Gasparin e Petenucci (2014), e Saviani (2011), interpretamos que na prática social final, isto é, no retorno a realidade concreta, os estudantes devem ser levados a desenvolver os conhecimentos adquiridos acerca do patrimônio cultural na direção da transformação social. Assim, busca-se ações concretas e objetivas dos estudantes na comunidade, realizando intervenções efetivas que visem à superação das contradições da realidade social de forma reflexiva.

Diante do exposto, com o objetivo de sistematizar a compreensão previamente apresentada acerca da metodologia relacionada a uma Educação Patrimonial transformadora, isto é, à luz da perspectiva histórico-crítica, apresentamos a seguir o Quadro 03, elaborado pelo autor desta tese. A intencionalidade é contribuir com uma nova síntese para a mediação crítica dos bens patrimoniais no trabalho educativo desenvolvido pelos professores:

Quadro 3 - Mediação na Educação Patrimonial transformadora, à luz da PHC

Prática social inicial	Partindo da realidade concreta na qual o bem patrimonial a ser estudado está inserido, os professores podem iniciar o processo de ensino a partir de um questionamento da realidade dos estudantes e das implicações dessa realidade em relação à temática abordada. Assim, o professor pode, por exemplo, começar perguntando aos estudantes o que sabem sobre o bem patrimonial, se já o visitaram, qual é sua importância para a comunidade e como ele é utilizado ou preservado. Além disso, o professor pode contextualizar o bem patrimonial dentro da sociedade contemporânea, explorando suas múltiplas determinações, como seu valor histórico, social, econômico e cultural.
Problematização	A problematização do bem patrimonial estudado pode ser transformada em uma questão real, significativa e crítica para os estudantes, estimulando-os a identificar as tensões e contradições a ele relacionadas. Nesse momento, o professor pode orientar o levantamento de hipóteses, dados e questões sobre o bem patrimonial, como: "Por que esse bem é importante? Ele está sendo preservado adequadamente? Quem se beneficia de sua preservação ou exploração? Existem conflitos de interesse em relação a esse bem patrimonial?"
Instrumentalização	Na instrumentalização, estabelecem-se as relações necessárias entre os conhecimentos historicamente sistematizados e as concepções assistemáticas observadas na etapa anterior em relação ao bem patrimonial. O objetivo é instrumentalizar os estudantes com ferramentas

	intelectuais e práticas que lhes permitam compreender criticamente o bem patrimonial e sua relação com a totalidade da realidade social. Nesse momento, envolvem-se especialmente os estudos de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, incluindo, por exemplo, a análise de textos acadêmicos sobre preservação do bem patrimonial, documentários, entrevistas com os sujeitos envolvidos, e visitas a locais relacionados ao bem patrimonial estudado.
Catarse	Na catarse, os estudantes realizam uma nova síntese dos conhecimentos adquiridos, de forma crítica, alcançando uma compreensão e um posicionamento renovados acerca do bem patrimonial estudado. Nesse momento, o professor pode incentivar os estudantes a refletirem sobre como sua compreensão do bem patrimonial foi transformada e de que forma isso interfere em sua realidade social. Ademais, pode-se promover atividades em que os estudantes expressem essa nova compreensão, como debates, redações, ou a organização de uma exposição ou evento que reflita a percepção crítica do bem patrimonial.
Prática social final	No retorno à realidade concreta, os estudantes podem ser incentivados a aplicar seus conhecimentos sobre o bem patrimonial na direção da transformação social. O professor pode, assim, estimular projetos ou propostas de intervenção que busquem transformar a realidade percebida, como campanhas de conscientização, atividades culturais envolvendo a comunidade, ou sugestões de políticas públicas para a preservação do bem patrimonial.

Fonte: elaborado pelo autor

Ressaltamos que a metodologia sistematizada a partir do Quadro 3 deve ser compreendida por meio de uma sequência dialética, isto é, "não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente" (Saviani, 2016, p. 95). Portanto, não se trata de uma relação mecânica entre os momentos da mediação, que determinaria que primeiro se realizaria a problematização, depois a instrumentalização e, em seguida, a catarse. Trata-se, na verdade, de um processo em que esses elementos se interpenetram, desenrolando o a existência humana em sua totalidade.

Ao desenvolver uma discussão sobre, por exemplo, a problematização da pressão do mercado imobiliário para a preservação e proteção de um determinado conjunto de bens patrimoniais, é necessário apreender o conceito e o significado das raízes históricas e sociais dessas pressões econômicas, a fim de detectar os problemas relacionados a essa questão. Nesse momento, ocorreria a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar o problema da pressão imobiliária sobre a preservação de um determinado conjunto patrimonial, detectado na prática social.

Assim, estaria em curso o terceiro momento da mediação histórico-crítica: a instrumentalização. Conforme explica Saviani (2016), é nesse processo integrado de

problematização e instrumentalização que surge, simultaneamente, o momento catártico, no qual a compreensão teórica e prática sobre a importância do patrimônio cultural é assimilada pelos estudantes. Dessa forma, essa compreensão é incorporada à consciência dos estudantes, transformando-se em um novo modo de ser e de se posicionar em suas práticas sociais.

Para mais, observamos que a Educação Patrimonial transformadora é fundamentada na crítica ao que tradicionalmente foi compreendido como patrimônio cultural. Rompe-se com a homogeneidade e os privilégios dos grupos dominantes, destacando as diferentes manifestações culturais que constituem a localidade dos estudantes e que são igualmente importantes. As práticas pedagógicas centrada nos bens patrimoniais são entendidas como um processo político, onde os estudantes podem se tornar sujeitos de transformação de sua realidade social (Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

Nesse sentido, observamos que a compreensão da realidade social é fundamental para entender a Educação Patrimonial transformadora, uma vez que ela reflete as múltiplas determinações que constituem tanto a materialidade quanto a imaterialidade cultural. De acordo com Funari e Pelegrini (2006), a realidade social é uma fonte de conhecimento, pois reflete a cultura. Segundo Saviani (2011), ensinar implica em compreender a realidade social, uma vez que é dela que derivam as necessidades dos professores. Para Gasparin (2012) e Gasparin e Petenucci (2014), a realidade social engloba as dimensões culturais e históricas que devem ser transmitidas e assimiladas no processo de ensino e aprendizagem.

Para contribuir com as discussões da Educação Patrimonial na perspectiva histórico-crítica, consideramos importante examinar as contribuições do pensamento de Gramsci (1989; 2010), Canclini (1997), Paulo Freire (1979), Leontiev (2004), Malanchen (2014) e Saviani (2011) sobre cultura. Isso se deve à necessidade de refletirmos sobre como o trabalho educativo acrítico aborda de forma desigual os bens patrimoniais, marginalizando as manifestações culturais que estão mais próximas dos estudantes e, assim, reproduzindo as desigualdades do sistema capitalista.

Para Gramsci (2010, p. 53), a cultura pode ser compreendida como uma “organização, disciplina do próprio eu interior, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres”. No entanto, a assimilação da cultura não

ocorre espontaneamente, por meio de ações e reações que independem da própria vontade do sujeito. Para isso, é preciso que ocorra um trabalho educativo intencional:

[...] o ser humano deve educar-se cientificamente e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo (e mantendo), porém, uma forte e vital ligação com sua base popular e com o seu senso comum. Essa base constitui-se na fonte perene de inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade de todo homem culto, caso contrário teremos um técnico abstrato, um intelectual desenraizado e não orgânico (Gramsci, 2010, p. 54).

A apropriação da cultura pelos sujeitos orienta ao conhecimento de si mesmos. Contudo, esse conhecimento só se realiza quando também conhecemos os outros e a sua história. Esse processo envolve “aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio” (Gramsci, 2010, p. 55).

Como entendem Gramsci (1989) e Saviani (2011), quando o proletário se apropria da cultura, ele se coloca como um elo na cadeia da história universal, através da ativa apropriação do saber acumulado, que é depurado de elementos anacrônicos. A apropriação consciente do sujeito em relação à cultura é fundamental, pois o sistema capitalista tende a produzir uma cultura hegemônica, elitista, conservadora e reacionária, que nega a história e os elementos culturais da classe trabalhadora:

Gramsci indica que as classes sociais chamadas de “dominadas” ou “subalternas” participam de uma concepção de mundo imposta pelas classes dominantes, de modo a compartilhar uma ideologia que não corresponde aos seus interesses e à sua função histórica específica. É através da produção e disseminação da ideologia da classe dominante que as classes subalternas, por meio de diferentes canais, organizações e agentes da cultura, como os meios de comunicação, a escola e os intelectuais, incorporam um sistema de representações sociais a partir dos quais os sujeitos concebem o mundo e organizam suas ações e relações (Martins; Marteleto, 2019, p. 13).

O pensamento gramsciano reconhece que, por meio da orientação cultural, a classe dominante exerce o comando e mantém o poder elaborando um consenso ativo para estabelecer significados sociais, crenças e várias formas de construções simbólicas. Esses elementos, de forma dialética, influenciam a dinâmica da infraestrutura econômica (Martins; Marteleto, 2019).

Portanto, Gramsci enfatiza a necessidade de se ampliar a dimensão cultural por meio da comunicação e das práticas pedagógicas, que têm a capacidade de expor as estruturas excludentes da sociedade capitalista. Isso visa aprofundar a consciência dos trabalhadores e promover a demanda por uma transformação radical das relações sociais de produção (Moraes, 2000).

Considerando as contribuições de Canclini (1997), a cultura é entendida a partir da dinâmica da globalização, isto é, das interconexões e interdependências socioeconômicas entre as nações. Nessa perspectiva, a cultura é vista como uma construção social em constante transformação, influenciada por diversos fatores, incluindo o consumo:

A cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar. [...] Agora o que se produz no mundo todo está aqui e é difícil saber o que é o próprio. A internacionalização foi uma abertura das fronteiras geográficas de cada sociedade para incorporar bens materiais e simbólicos das outras. A globalização supõe uma interação funcional de atividades econômicas e culturais dispersas, bens e serviços gerados por um sistema com muitos centros, no qual é mais importante a velocidade com que se percorre o mundo do que as posições geográficas a partir das quais se está agindo (Canclini, 1997, p. 17).

Com base nesse entendimento, Canclini (1997) argumenta que o modo como os sujeitos interagem com o consumo impacta diretamente suas expressões culturais. Isso se deve ao fato de que, nesse contexto histórico, o consumo não se restringe a uma transação econômica, mas constitui uma forma de construção de identidades e de expressão social:

As lutas de gerações a respeito do necessário e do desejável mostram outro modo de estabelecer as identidades e construir a nossa diferença. Vamos nos afastando da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a possuir. As transformações constantes nas tecnologias de produção, no desenho de objetos, na comunicação mais extensiva ou intensiva entre sociedades [...] tornam instáveis as identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos de uma comunidade étnica ou nacional" (Canclini, 1997, p. 15).

À luz da compreensão de Canclini (1997), observamos o tensionamento produzido pelo consumo na dimensão cultural, especialmente sob a influência da globalização. Esse tensionamento reflete-se na constante resignificação cultural e na configuração das identidades sociais.

Desse modo, concordando com Gramsci (2010), destacamos que a concepção de mundo criticamente coerente implica em uma consciência dessa historicidade, bem como da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que está em contradição com outros elementos e outras compreensões:

Conhecer-se a si próprio quer dizer ser ele próprio, isto é, ser dono de si próprio, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina que tendem para um ideal. E não se pode obter

isto se não se conhecem também os outros, a sua história, o desenrolar dos esforços que fizeram para serem o que são, para criar a civilização que agora queremos substituir pela nossa, quer dizer, ter noções de como é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito. E aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio (Gramsci, 2010, p. 55).

Nessa mesma perspectiva, destacamos o entendimento de Freire (1979) acerca da cultura como resultado da atividade humana sobre a realidade. A cultura, portanto, constitui-se como uma resposta criadora e transformadora que o ser humano elabora diante dos desafios impostos pelo meio. Nesse contexto, compreende-se a cultura como produto da práxis, isto é, da unidade entre ação e reflexão, o que a diferencia de uma simples acumulação de informações ou da repetição mecânica de práticas (Bueno; Melo; Neto, 2008).

Ainda segundo Freire (1979), a cultura é, igualmente, um fenômeno relacional, originado no diálogo entre os seres humanos. Dessa forma, ela não se configura como privilégio de uma elite intelectual, mas como expressão coletiva da vida em sociedade. Em suas palavras:

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens (Freire, 1979, p. 19).

Com base nessa concepção, observa-se que cada indivíduo, ao interagir com os outros e com o mundo, contribui para a construção contínua da cultura. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que rompe com a visão tradicional, a qual restringe a cultura à erudição ou ao acúmulo de saberes descontextualizados da experiência cotidiana e da realidade concreta vivida pelos sujeitos (Bueno; Melo; Neto, 2008).

Por fim, a cultura está organicamente vinculada ao processo de conscientização, conceito central no pensamento freiriano. Quando vivida de forma crítica, a cultura permite ao sujeito desmitificar a realidade e comprometer-se com sua transformação. Nesse sentido, como aponta Freire (1979, p. 20) “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

Por sua vez, Leontiev (2004) observa que a cultura é um fenômeno essencialmente social e histórico, resultante do trabalho criativo e produtivo da humanidade ao longo das gerações. Diferentemente dos animais, que se adaptam ao

ambiente de forma instintiva e biológica, os seres humanos transformam a natureza por meio do trabalho, da produção e da criação de instrumentos e objetivos que satisfazem suas necessidades. Assim, o resultado desse trabalho é a cultura material e intelectual, que acumula o conhecimento e as habilidades das gerações passadas e é transmitida e assimilada pelas novas gerações por meio da educação.

A cultura, portanto, não é transmitida por hereditariedade biológica, mas sim por um processo de apropriação social, no qual cada geração aprende a utilizar os instrumentos, a linguagem, o conhecimento e as técnicas desenvolvidas ao longo da história. Esse processo de apropriação é ativo, pois requer que os sujeitos se envolvam nas atividades que incorporam e reproduzem as práticas culturais. Dessa forma, a cultura forma as capacidades humanas específicas e permite o desenvolvimento da sociedade em um ritmo muito mais acelerado que o das espécies animais (Leontiev, 2004).

Além disso, a cultura também é vista como um elemento que distingue a humanidade, à medida que possibilita a superação das limitações biológicas e das leis naturais, promovendo o desenvolvimento sócio-histórico. A cultura é, portanto, o meio pelo qual o ser humano se liberta da luta pela sobrevivência e busca satisfazer suas necessidades de maneira plena e complexa. Ela é, assim, o legado acumulado de conhecimento, arte, ciência e técnicas que molda e enriquece a sociedade (Leontiev, 2004).

No entanto, como destaca Leontiev (2004), a sociabilidade do capital gera uma alienação dos sujeitos em relação à cultura, em que a produção cultural, assim como a riqueza material, é controlada por uma classe dominante. A divisão social do trabalho e a concentração dos meios de produção tornam parte da cultura inacessível para os trabalhadores, que vê seu desenvolvimento intelectual e cultural limitado.

Ao ser tratada como mercadoria, a cultura perde seu vínculo com os produtores diretos e adquire um caráter impessoal, sendo apropriada por aqueles que dispõem de recursos econômicos e sociais para consumi-la. Enquanto a classe dominante usufrui das aquisições intelectuais e artísticas, a maioria da população permanece restrita ao mínimo necessário para manter as funções produtivas. Esse processo impede que os trabalhadores tenham pleno acesso às riquezas culturais acumuladas pela humanidade (Leontiev, 2004).

Ademais, a alienação da cultura impacta diretamente a educação, uma vez que a transmissão de conhecimentos e valores culturais ocorre de maneira desigual. Para

a classe trabalhadora, a apropriação das conquistas culturais se dá de forma limitada, dificultando o desenvolvimento humano integral. Dessa forma, a alienação cultural reflete e reforça as desigualdades socioeconômicas, restringindo a participação da camada social popular no progresso cultural da humanidade (Leontiev, 2004).

Para mais, destacamos a compreensão de Malanchen (2014) acerca da cultura. Conforme compreende a autora, a cultura é resultado da ação humana transformadora sobre a natureza. Portanto, tudo aquilo que não é imediatamente natural e possui atividades e funções humanas configura-se como cultura. Assim, a cultura é indissociável do processo de produção, pois é por meio do trabalho que os seres humanos moldam o mundo natural e constroem seus próprios significados.

A cultura se desenvolve sobre a base material da produção de bens, através da qual o ser humano se distingue dos animais e organiza a sociedade para a sua sobrevivência. As ferramentas, as técnicas, e as formas de organização social são exemplos de como a cultura se manifesta na produção material. Portanto, “a cultura é um produto da existência do ser humano, resultado de sua vida concreta na sociedade em que vive e das condições que o circundam” (Malanchen, 2014, p. 116).

Além disso, Malanchen (2014) infere que a cultura, por ser resultado do trabalho, é, portanto, um fenômeno material. Desse fenômeno material se formam os elementos que compõem a cultura não material, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte, que constituem, então, parte da cultura. Por sua vez, a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, isto é, é necessário a existência de mediações para que ela seja transmitida e assimilada no processo de formação humana.

Com relação a formação dos sujeitos e a tomada de consciência por meio da apropriação da cultura, observamos que Saviani (2011) ao analisar a cultura erudita e a popular, infere que a primeira não é puramente burguesa e nem a segunda é tão somente popular, posto que esta última incorpora elementos da ideologia e cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, são penetrados nas massas.

A passagem da cultura popular para a cultura erudita é um processo dialético, no qual “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, de forma alguma, são excluídas” (Saviani, 2021, p. 10). Portanto, a cultura popular serve como base que torna possível a assimilação da cultura erudita e possibilita a expressão do próprio conteúdo dos saberes populares.

Nessa condição, a restrição de acesso dos trabalhadores à cultura erudita concede privilégios àqueles que a dominam, uma vez que esses sujeitos estão familiarizados com os aspectos da cultura popular. No entanto, o contrário não é verdadeiro, já que os membros da população marginalizada em relação à cultura letrada tendem a "encará-la como uma força estranha que os desarma e domina" (Saviani, 2021, p. 10).

O objetivo da escola democrática é viabilizar a transmissão e a assimilação da cultura letrada para toda a população, posto que para se libertar da dominação é necessário que os dominados dominem aquilo que os dominantes dominam. Por isso, a escola e os professores apresentam papel central no processo de ensino e aprendizagem, pois é apenas com suas mediações que será possível que a classe trabalhadora passe a dominar o saber elaborado (Saviani, 2021).

Em direção semelhante a perspectiva apresentada, observamos que Pierre Bourdieu, embora não seja um autor inserido na lógica materialista histórico-dialética, apresenta importantes contribuições para a reflexão sobre o patrimônio cultural e a Educação Patrimonial em uma concepção crítica, especialmente por meio dos conceitos de capital simbólico e capital cultural:

Diferentemente de Karl Marx, Bourdieu não dá ênfase exclusiva ao capital econômico, nem considera este o principal motor das relações de poder entre os agentes sociais. Para ele, o poder se manifesta de formas diversas. Há tantas formas de interesse quanto de poder ou, em outras palavras, Bourdieu entende que existem múltiplos valores na vida social e variadas formas de poder (Tolentino, 2016, p. 43).

O capital simbólico pode ser definido como o valor atribuído a um indivíduo ou grupo com base em reconhecimento, prestígio e legitimidade dentro de determinado campo. No contexto do patrimônio cultural, esse tipo de capital é frequentemente controlado por grupos sociais com maior influência, o que lhes permite dominar as narrativas culturais e perpetuar uma visão hegemônica sobre o que é valorizado e preservado (Tolentino, 2016).

Por sua vez, o capital cultural está relacionado ao conhecimento, habilidades e competências que um grupo possui. Nesse sentido, a valorização desigual de diferentes formas de capital cultural pode levar à marginalização de expressões culturais menos reconhecidas, como as tradições indígenas ou afro-brasileiras (Tolentino, 2016).

Complementando a discussão sobre a relação entre capital cultural e patrimônio, Tolentino (2016) destaca as contribuições de Néstor Canclini ao apontar a hierarquia dos capitais culturais, que persiste até mesmo em sociedades que buscam reconhecer a diversidade cultural:

"[...] mesmo nos países onde o discurso oficial adota a noção antropológica de cultura, que confere legitimidade a todas as formas de organizar e simbolizar a vida social, existe uma hierarquia dos capitais culturais: a arte vale mais que o artesanato, a medicina científica mais que a popular, a cultura escrita mais que a transmitida oralmente" (Tolentino, 2016, p. 42).

Assim, observa-se que, ainda que o discurso oficial reconheça a pluralidade cultural, certos tipos de cultura continuam sendo valorizados em detrimento de outros. Essa hierarquia evidencia que as estruturas de poder ainda influenciam a forma como diferentes expressões culturais são percebidas e valorizadas.

Portanto, à luz das contribuições de Bourdieu e Canclini, Tolentino (2016) destaca que, no campo da Educação Patrimonial, essas contradições demandam uma abordagem crítica que reconheça e valorize a diversidade cultural, permitindo que todas as vozes contribuam para a construção de narrativas coletivas. Reconhecer a hierarquia dos capitais culturais é, assim, fundamental para evitar a violência simbólica, isto é, "uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer" (Bourdieu, 1996, p. 45)

À vista do exposto, compreendemos que a Educação Patrimonial transformadora aborda os bens patrimoniais em sua dimensão material, histórica, cultural e política. Em virtude disso, esses bens não são trabalhados como predefinidos, onde seu valor é dado desde o início, mas sim como resultados de processos contraditórios, nos quais são reconhecidos os conflitos, lutas e divergências relacionados ao que é considerado patrimônio cultural.

Além disso, reconhece-se que a prática social é o ponto de partida e o de chegada do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o trabalho educativo na Educação Patrimonial transformadora parte da realidade abstrata em direção à realidade concreta, favorecendo o salto qualitativo dos estudantes para a compreensão dos bens patrimoniais em sua essência, desprendendo-se de sua aparência.

Entendemos que compreender os bens patrimoniais em sua essência é fundamental, uma vez que a realidade nos é apresentada em sua aparência, numa

pseudoconcreticidade. Ademais, enfrentamos o desafio de entender essa realidade em sua multiplicidade de processos contraditórios que a constituem (Kosik, 1969; Marx; Engels, 2007).

Nesse sentido, para avançarmos além da aparência em direção à essência, é necessário que nos afastemos do imediato por meio do processo de abstração, que contribui para identificar o que é indicado pela forma empírica dos fenômenos. Para isso, devemos passar pela mediação conduzida pelos professores, compreendendo os fenômenos dentro de uma dinâmica e contraditória rede de relações e interações (Kosik, 1969; Marx; Engels, 2007; Saviani, 2011).

Desse modo, para compreendermos os bens patrimoniais para além de sua aparência, é necessário superar o aspecto empírico, de forma a reconhecer os processos contraditórios, como o trabalho, a organização, a produção e as relações de poder. Nesse processo de abstração, é importante questionar e considerar na mediação do patrimônio cultural outros bens que foram ou estão marginalizados, em um movimento dialético, que permita a incorporação de novas determinações que ampliem a compreensão acerca da temática.

Como afirma Saviani (2012), esse movimento parte da síntese à síntese, perpassando pela mediação da análise. Assim, ao final do trabalho educativo, os bens patrimoniais estudados passam a ser compreendidos diferentes da forma inicial, pois agora são entendidos como elementos determinados, isto é, que não foram constituídos isoladamente, mas são resultantes das múltiplas determinações, produtivas, econômicas e culturais, e constituem uma parte da totalidade que é a realidade social.

Com um trabalho educativo objetivo e intencional sobre os bens patrimoniais, a Educação Patrimonial transformadora pode contribuir para a transmissão e assimilação crítica em relação à cultura. Isso rompe com o que o sistema capitalista tende a produzir, ao privilegiar os bens patrimoniais resultantes de uma dimensão elitista, conservadora e reacionária, que nega a história. Portanto, valoriza-se os elementos culturais da classe trabalhadora.

Os bens patrimoniais são colocados a serviço da elevação da subjetividade dos estudantes acima da vida cotidiana. Trata-se da apropriação pelos estudantes das ferramentas necessárias à luta social, a partir dos bens patrimoniais. A assimilação do conhecimento historicamente sistematizado, quando abordado de maneira

intencional e objetiva, possibilita a libertação das condições de dominação e de transformação da sociedade.

Portanto, concordando com Saviani (2011), o acesso ao conhecimento do objeto em suas múltiplas contradições permite afastar explicações unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência dos sujeitos um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, torna-se mais consistente, coerente, orgânico e eficaz. Dessa forma, os bens patrimoniais são utilizados como base para que, por meio do processo que vai da síncrese a síncrese, mediado pelos professores, a Educação Patrimonial transformadora possibilite aos estudantes um salto qualitativo na compreensão da realidade, permitindo-lhes agir para transformar a realidade social.

Tambor de Crioula.*“Quem ainda não viu**Tambor de crioula do maranhão?**Afinado a fogo tocado a murro**Dançado a coice e chão?**Crioula, crioula**Aê tambor da ilha rufou**Aê é a cachaça já baixou**Aê é tinidô, repipocou**Aê é a pungada derribou**Ô vira, vira os óio pro rabo da saia dela**Cambono tá inspirado e ogã cantando pr’ela**Requebra com peneirado, olerê rosa amarela**Ô vira a boca cheia de dentes pr’outro lugar**Palmito meu tu não come**Besta é tu pode rinchar**Coreiro de mão inchada olerê já vai parar**Ô dá licença minha gente eu vou m’embora**Eu vou m’embora já está chegando a hora**Eu vou m’embora, mas um dia eu volto aqui**Se deus quiser jesus e nossa senhora**Se deus quiser jesus me dê cachaça**Se deus quiser jesus e dona da casa**Se deus quiser jesus e cabocla jurema**Se deus quiser jesus e dona da casa”*

3 TRABALHO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: uma abordagem para a formação do professor e a interdisciplinaridade

Nesta seção, discutiremos o trabalho educativo em relação à formação de professores, considerando também sua repercussão para a prática pedagógica interdisciplinar que caracteriza a Educação Patrimonial. Concordamos com Duarte (2021, p. 93) ao compreendermos que, para o desenvolvimento do trabalho educativo, é necessário que os professores conheçam "as possibilidades tanto do indivíduo aluno quanto da cultura humana que vêm sendo produzida ao longo da história". Além disso, de que, apenas conhecer essas possibilidades não é suficiente, é preciso querer e saber utilizá-las.

À vista disso, a formação de professores constitui uma questão significativa para que a Educação Patrimonial transformadora possa ser efetivamente trabalhada pelos docentes. Isso se deve ao fato de que o trabalho educativo está sujeito às condições objetivas e materiais da mediação realizada por eles. Portanto, para que o trabalho educativo seja desenvolvido de maneira direta e intencional, é imprescindível que os próprios professores tenham tido acesso a esse processo formativo.

Iniciamos nossas reflexões apresentando o Estado da Questão (EQ), fundamentado nossa compreensão por meio de Nóbrega-Therrien e Therien (2004). Dessa forma, buscamos caracterizar o atual estágio das pesquisas que versem sobre a Educação Patrimonial na dimensão escolar.

Posteriormente, examinamos as contribuições da PHC para o debate sobre a formação de professores. Para isso, consideramos como elementos indissociáveis a teoria e a prática pedagógica, bem como a função nuclear da escola, em contraposição à hegemonia de abordagens pedagógicas que desvalorizam o trabalho do professor e, conseqüentemente, a educação escolar.

Por fim, entendendo que a Educação Patrimonial não é uma abordagem específica de um específico componente curricular, discutimos a interdisciplinaridade como uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica no trabalho educativo realizado pelos professores. Dessa maneira, constituindo-se como uma possibilidade para a compreensão do patrimônio cultural em detrimento de uma fragmentação desarticulada dos conhecimentos, conteúdos escolares e sujeitos.

3.1 Educação Patrimonial e a Formação de Professores: o Estado da Questão

As pesquisas relacionadas a formação de professores ocupam cada vez mais espaço nas investigações educacionais, contribuindo para a delimitação de um campo de estudo próprio. Esse campo busca compreender como que os professores, em formação e em exercício, intervêm profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Garcia, 1995).

A formação de professores deve ser pensada como um aprendizado profissional contínuo, desenvolvido ao longo da vida. Nessa condição, os professores estão envolvidos em processos intencionais e planejados que favorecem uma mudança em direção a um trabalho educativo efetivo (André, 2010).

Nesse sentido, procuramos compreender a relação entre a Educação Patrimonial e a Formação de Professores, isto é, entender o caminho percorrido pelos professores para desenvolverem o trabalho educativo centrado nos bens patrimoniais. Para isso, utilizamos o método de pesquisa denominado Estado da Questão (EQ), que apoia a delimitação e caracterização do objeto específico de investigação do pesquisador, contribuindo para a definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

A finalidade do EQ é levar o pesquisador a registrar, por um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Portanto, “trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Destacamos como uma das principais vantagens desse tipo de pesquisa o fato de ela permitir ao pesquisador a cobertura de uma ampla gama de fenômenos que aquela que se poderia pesquisar diretamente (Gil, 2008). Sob tal enfoque, concordamos com Gamboa (2007) ao evidenciar que um dos conceitos básicos de análise epistemológica é a investigação, que significa seguir as pegadas, ao passo que, por meio dela, o objeto se materializa e toma forma científica.

Para a construção do EQ, realizamos nossa investigação na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha da BDTD se justifica pela pertinência e valorização desse banco de dados, que se constitui numa

base nacional de teses e dissertações, assim como pelo reconhecimento nacional sobre a utilização dessa plataforma na disseminação dos conhecimentos pelos pares.

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também foi utilizado como banco de dados para a realização do EQ. A escolha pelo Portal de Periódicos da CAPES se deu devido à rica coleção de produção acadêmica que compreende mais de 32.000 periódicos com textos completos e cerca de 130 bases de dados referenciais.

Para a busca dos estudos que abordaram o tema na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, adotamos a combinação dos seguintes descritores e operador booleano: “Formação de Professores” *and* “Educação Patrimonial”.

No Portal de Periódicos da CAPES, na ferramenta de busca dos descritores, foi selecionada a opção para levantamento dos trabalhos que apresentassem as palavras exatas dos descritores: “Formação de Professores” *and* “Educação Patrimonial”. Em seguida, realizamos a busca avançada, selecionando os seguintes filtros: tipo de material, data da criação, idioma e revisão por pares. O tipo de material selecionado foi artigos. O idioma, português e, inicialmente, o período informado na data de criação foi o de 2019 a 2022. No entanto, nessas condições, apenas oito artigos foram encontrados. Para ampliar o universo de análise, por conveniência, a data de criação foi alterada, sendo informado o intervalo de 2011 a 2022. Dessa forma, foram encontrados 18 artigos.

Dos 18 artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados nove artigos relativos ao tema desta pesquisa (Quadro 4). As demais produções foram desconsideradas por abordarem apenas um dos dois descritores estabelecidos, não se relacionado ao objetivo deste trabalho.

Em relação à base de dados da BDTD, após a pesquisa pelos descritores, realizamos a busca avançada, selecionando os seguintes filtros: idioma e ano de defesa. O idioma selecionado foi o português e, inicialmente, o período informado foi o de 2019 a 2021. No entanto, nessas condições apenas 11 dissertações e duas teses foram encontradas. Assim, para ampliar nosso universo de análise, por conveniência, a data de defesa foi alterada, sendo informado o período de 2011 a 2022. Dessa forma, foram encontrados 35 dissertações e sete teses.

Das teses e dissertações encontradas na base de dados da BDTD, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados 12 trabalhos

relativos ao tema desta pesquisa (Quadro 5). As demais produções foram desconsideradas por abordarem apenas um dos dois descritores estabelecidos, não se relacionado ao objetivo deste trabalho.

O resultado do mapeamento dos artigos, teses e dissertações presentes no Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados da BDTD, relacionados ao tema deste trabalho, compreendeu um total de 21 pesquisas analisadas.

Quadro 4 - Artigos relacionados e selecionados no Portal de Periódicos da Capes (2011 – 2022)

AUTORES	TÍTULO	REVISTA	ANO
PINTO, Solange da Silva; BOBEK, João Vinicius	Ensino – pesquisa – extensão: perspectivas presentes no projeto Formação de professores e cidadania social: um trabalho pedagógico junto ao patrimônio histórico e ambiental	Conexão	2011
ANDRADE FERNANDES, Gabriel; CHANIN, Samira Bueno	Formação de professores em Educação Patrimonial: conteúdos, metodologias, práticas. Relato de uma experiência em andamento	CPC	2013
OTTO, Clarícia	Educação Patrimonial: desafios formativos e perspectivas da história escolar para crianças	Intersaberes	2016
ROSSI, Cláudia Maria Soares	Educação Patrimonial e História da Educação: Contribuições para a formação de professores	Horizontes	2017
SILVA, Angélica Brito; BITENCOURT, Eron Matheus	Descobrir o museu, (re)descobrir a cidade	ETD - Educação Temática Digital	2018
ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins	Estratégias didáticas e aprendizagem histórica: fundamentações da educação patrimonial nas aulas de História	História, histórias	2018
SOLÉ, Gloria	Aprendizagem histórica e formação de professores dos anos iniciais na Universidade do Minho (Portugal): a articulação entre a prática e a investigação em educação histórica.	Roteiro	2020
LIMA, Carollina Carvalho Ramos; MAGALHÃES, Alcides Santos	Quando a rua é a sala de aula: potencialidades da Educação Patrimonial para o desenvolvimento do pensamento histórico	CEM: Cultura, Espaço e Memória	2021
FURTADO, Henrique Sepulchro; CAMPOS, Carlos Roberto Pires	Patrimônio cultural e memória do município de Serra-ES: extensão universitária e formação continuada de professores para a Educação Patrimonial	Revista Brasileira de Extensão Universitária	2022

Fonte: Elaborado pelo autor

Após o levantamento e seleção dos trabalhos, cada artigo foi analisado na íntegra. Iniciamos a leitura pelo manuscrito de Pinto e Bobek (2011), *Ensino-Pesquisa-Extensão: Perspectivas Presentes no Projeto de Formação de Professores e*

Cidadania Social: um Trabalho Pedagógico Junto ao Patrimônio Histórico e Ambiental. Os autores investigaram o projeto de extensão *Formação de professores e cidadania social: um trabalho pedagógico junto ao patrimônio histórico e ambiental*, da Universidade Sem Fronteiras. Dessa forma, concluíram que o projeto proporcionou subsídios para a formação dos professores e disponibilizou materiais didáticos para os componentes curriculares de História e Geografia, ampliando os horizontes teórico-práticos dos professores. Além disso, que o projeto contribuiu para o estabelecimento de parcerias para a publicação e divulgação dos materiais pedagógicos desenvolvidos.

Em Fernandes e Chanin (2013), *Formação de Professores em Educação Patrimonial: Conteúdos, Metodologias, Práticas. Relato de uma Experiência em Andamento*, os autores discorreram sobre a experiência de um curso destinado a professores da rede pública de ensino, voltado à problemática da Educação Patrimonial. Dessa maneira, concluíram que a formação suscitou nos professores reflexões a respeito da temática e contribuiu para alargar a noção sobre o patrimônio cultural. Ademais, apontaram a necessidade de a iniciativa desenvolver um diálogo contínuo com os professores, para que se construa um espaço permanente de discussão sobre Educação Patrimonial.

No artigo de Otto (2016), *Educação Patrimonial: Desafios Formativos e Perspectivas da História Escolar para Crianças*, foi relatada a experiência docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre 2008 e 2014. A autora discorreu sobre o trabalho que associou a teoria e metodologia do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a história local e a Educação Patrimonial. Assim, foi inferido que a metodologia de inter-relação entre a produção historiográfica e o conhecimento histórico escolar associado à Educação Patrimonial pode constituir-se em uma ferramenta de transformação da prática pedagógica dos professores.

Em Rossi (2017), *Educação Patrimonial e História da Educação: Contribuições para a Formação de Professores*, a autora apresentou uma discussão sobre as possibilidades de articulação entre o ensino de História da Educação e a Educação Patrimonial, considerando a importância da construção de uma consciência histórica no contexto de formação de professores. No artigo, concluiu-se que o uso dos princípios e da metodologia da Educação Patrimonial no ensino da História da Educação se mostraram eficazes no contexto de formação de professores,

desmistificando o senso comum e propondo um ensino por meio dos patrimônios culturais, onde o patrimônio cultural se constituiu como forma de um passado inacabado e aberto aos significados sociais.

No artigo de Silva e Bitencourt (2018), *Descobrir o Museu, (Re)descobrir a Cidade*, os autores discutiram o projeto de Educação Museal desenvolvido pelo Museu de Arte Sacra dos Jesuítas, em Embu das Artes, SP, que oferece formação para professores da rede básica de educação. Dessa forma, concluíram que as ações educativas desenvolvidas convergiram para uma mudança de perspectiva dos estudantes em relação ao museu, ao centro histórico e o próprio município de Embu das Artes, SP. Ainda, corroborou para um diálogo entre os educadores dos museus e professores, no sentido de compartilharem estratégias na mediação de projetos pedagógicos.

Em Zarbato (2018), *Estratégias Didáticas e Aprendizagem Histórica: Fundamentações da Educação Patrimonial nas Aulas de História*, foi analisada uma experiência didática em Educação Patrimonial e Educação Histórica, desenvolvida por estudantes vinculados ao Programa Institucional de Iniciação à docência em História, do grupo de pesquisa de Ensino de História, Memória e Patrimônio, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A experiência didática ocorreu em uma aula de História, na turma de 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Padre João Tomes, em Três Lagoas, MS. A autora considerou que a partir da fundamentação do patrimônio cultural imaterial na Educação Histórica, os estudantes puderam aprofundar os elementos presentes na aula de História, a partir das experiências e investigação histórica, uma vez que refletiram sobre as concepções identitárias, os saberes familiares, da sociedade, fundamentados em experiências do passado e do presente.

No artigo de Solê (2020), *Aprendizagem Histórica e Formação de Professores dos Anos Iniciais na Universidade do Minho (Portugal): a Articulação entre a Prática e a Investigação em Educação Histórica*, a autora realizou uma investigação em Educação Histórica desenvolvida no âmbito de vários mestrados profissionalizantes de formação de professores, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. Foi destacada a relevância da articulação entre prática pedagógica e investigação, as implicações da investigação no contexto educativo, bem como no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Dessa maneira, concluiu-se que o modelo de aula-oficina fomentou o papel do professor-investigador social e os

estudantes como sujeitos da construção do conhecimento histórico, favorecendo um pensamento e consciência histórica.

Em Lima e Magalhães (2021), *Quando A Rua é a Sala de Aula: Potencialidades da Educação Patrimonial para o Desenvolvimento Do Pensamento Histórico*, foi discutido os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em um Centro Juvenil de Ciência e Cultura, localizado em Salvador, BA. A partir da aproximação da Educação Histórica e a Educação Patrimonial, os autores destacaram a importância da ação educativa no desenvolvimento do letramento histórico voltado para a interpretação de fontes patrimoniais. Foi considerado a importância de os estudantes debaterem formas de preservação dos bens culturais, de modo a qualificá-los para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, no artigo de Furtado e Campos (2022), *Patrimônio Cultural e Memória do Município De Serra - ES: Extensão Universitária e Formação Continuada de Professores para a Educação Patrimonial*, os autores abordaram a experiência de um projeto de extensão do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) desenvolvido pelo grupo de pesquisa de Divulgação e Popularização da Educação Científica que teve como objetivo oferecer aos professores de História e Geografia do município de Serra, ES uma formação continuada sobre o patrimônio cultural da localidade. No trabalho, os autores observaram a importância da compreensão democrática a respeito do patrimônio cultural e da articulação com os conteúdos escolares, superando a simples comemoração de datas festivas locais.

Quadro 5 - Dissertações relacionadas e selecionadas no banco de dados da BDTD (2011 – 2022)

AUTORES	TÍTULO	TIPO	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO
LIBERALESSO, Cibeles Pase	A educação patrimonial e o ensino de geografia: experiência nas escolas públicas da cidade de Santa Maria - RS	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade Federal de Santa Maria	2013
GOMES, Marta Taets	Patrimônios de Duque de Caxias: história e memória no Museu Vivo do São Bento	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016
SANTOS, Cristina Sueli dos	Educação patrimonial nos anos iniciais de uma escola pública de Viçosa, Minas Gerais	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal de Viçosa	2016
SILVA JUNIOR, Acioli Gonçalves	Educação patrimonial, história local e ensino de história: uma proposta para o trabalho docente	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal Fluminense	2016

SANTOS, Anderson Cunha	Patrimônio cultural e história local: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
LOUZADO, Eduardo Alexandre	Patrimônio cultural de Rio Pardo/RS: a educação patrimonial como mediadora dos conflitos entre o tombamento e a salvaguarda patrimonial	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal de Santa Maria	2017
XIMENES NETO, João Clímaco	O ensino de geografia na educação patrimonial: ações educativas no ensino médio integrado do IFPB de Catolé do Rocha - PB	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Estadual da Paraíba	2017
BENEVIDES, Fernando Vasconcelos	O Farol do Mucuripe iluminando o ensino de História no caminho para a prática da cidadania em Fortaleza: projeto de Educação Patrimonial	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2018
SILVA, Gercimária Sales	Educação patrimonial: ação educativa no Museu Casa Margarida Maria Alves - Alagoa Grande/ PB	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Estadual da Paraíba	2019
SILVA, Luciana Mendonça da	Preservação do patrimônio cultural e práticas docentes: um estudo sobre o Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no estado do Maranhão no município de Alcântara	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade Federal do Maranhão	2019
JUNG, Éber Gustavo	Educação patrimonial: práticas docentes para a preservação do patrimônio cultural no município de Brochier, RS	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade La Salle	2020
COELHO, Samary Pinheiro	Educação Patrimonial na formação inicial de professores: um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade Federal do Maranhão	2021

Fonte: Elaborado pelo autor

Após o mapeamento das pesquisas na base de dados da BDTD e a leitura dos resumos, optamos por analisar na íntegra a introdução e as considerações finais de cada dissertação. Iniciamos a leitura por Liberalesso (2013), *Educação Patrimonial e o Ensino de Geografia: Experiência nas Escolas Públicas da Cidade de Santa Maria* -

RS. Na dissertação, a autora objetivou compreender como os professores de Geografia das escolas da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, discutiam a pluralidade cultural proposta pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (PCNs) (Brasil, 1997). Assim, concluiu-se que a lacuna na formação dos professores em relação às questões culturais e preservacionistas, bem como a ausência de cursos de extensão, oficinas e seminários que discutam a Educação Patrimonial, foram dificuldades encontradas no contexto escolar para o desenvolvimento da Educação Patrimonial. Foi apontado que a falta de tempo disponível para o planejamento e a formação continuada dos professores dificultou o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Patrimonial.

Em Silva Junior (2016), *Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: Uma Proposta para o Trabalho Docente*, o autor teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e desafios da Educação Patrimonial na Rede Municipal de Educação de Cabo Frio, RJ, a partir da elaboração de um roteiro histórico que se subsidia a formação dos professores da Rede e contribui-se para a inserção no currículo das temáticas centradas no patrimônio cultural do município. Ao final, foi constatado que os professores não abordam essas temáticas devido a lacunas na formação inicial relacionadas ao patrimônio cultural e à história local, à ausência de formação continuada, à falta de materiais didáticos e ao desconhecimento da metodologia da Educação Patrimonial.

Na dissertação de Santos (2016), *Educação Patrimonial nos Anos Iniciais de uma Escola Pública de Viçosa, Minas Gerais*, o autor buscou analisar a prática pedagógica em Educação Patrimonial com estudantes das turmas de 3.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, de Viçosa, MG. A partir da construção e aplicação de um quebra-cabeça contendo seis pontos de referência cultural do município, o autor destacou a importância do desenvolvimento de uma sequência didática sobre a história local e apontou como determinante, para o êxito da metodologia, o papel desempenhado pelo professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Em Araújo (2017), *O Ensino de Geografia na Educação Patrimonial: Ações Educativas no Ensino Médio Integrado do IFPB de Catolé Do Rocha – PB*, a autora interpretou temáticas da Geografia, a partir da metodologia da Educação Patrimonial, com turmas da 1.ª série do Ensino Médio do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Ao fim, foi refletido a possibilidade de uma interface da Geografia com a Educação

Patrimonial, repensando as práticas docentes e o currículo escolar no sentido de aproximar os estudantes a sua localidade sem se perder o sentido global, fazendo com que os estudantes desenvolvessem novos olhares sobre o seu local como espaço de pertencimento.

Na dissertação de Santos (2017), *Patrimônio Cultural e História Local: A Educação Patrimonial como Estratégia de Reconhecimento e Fortalecimento do Sentimento de Pertença à Cidade De Contagem*, o autor buscou compreender como a ação educativa da Casa da Cultura Nair Mendes Moreira Museu Histórico de Contagem, MG, por meio do Programa de Educação Patrimonial Por dentro da História, bem como a experiência dos professores no desenvolvimento dos projetos de Educação Patrimonial podem motivar os estudantes a conhecer a história local a partir do patrimônio cultural. Ao final, o autor destacou o potencial das manifestações culturais do município de Contagem, MG na construção do conhecimento e apresentou a possibilidade do desenvolvimento de uma sequência didática como uma forma de potencializar o conhecimento da história da cidade.

Em Benevides (2018), *O Farol do Mucuripe Iluminando o Ensino de História no Caminho para a Prática da Cidadania em Fortaleza: Projeto de Educação Patrimonial*, abordou-se a importância da recuperação do Farol do Mucuripe em Fortaleza, através da elaboração de uma cartilha de intervenção em Educação Patrimonial destinada a estudantes do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Concluiu-se que, por meio da Educação Patrimonial, os professores contribuíram para o desenvolvimento da qualidade da consciência histórica dos estudantes, favorecendo sua participação cidadã no processo de preservação dos bens patrimoniais. A cartilha desenvolvida foi apresentada como uma sugestão para o trabalho educativo, com o objetivo de abordar em sala de aula aspectos relacionados ao patrimônio cultural de Fortaleza, CE, especialmente o relacionado ao Farol de Mucuripe.

Na dissertação de Silva (2019), *Preservação do Patrimônio Cultural e Práticas Docentes: Um Estudo sobre o Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no Estado do Maranhão no Município de Alcântara*, foram investigados os impactos do Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no Estado do Maranhão (PROFEPMA) nas práticas pedagógicas voltadas para a preservação do patrimônio cultural do município de Alcântara, MA. Concluiu-se que, embora existam fragilidades no PROFEPMA, o programa proporcionou conhecimentos sobre os patrimônios culturais do município para os professores e estudantes da rede

municipal de ensino, despertando neles sentimentos de pertencimento e zelo por esses bens patrimoniais. Contudo, a interrupção do programa fez com que muitos professores deixassem de focar nessa rica temática em suas práticas pedagógicas, prejudicando o processo de preservação do patrimônio cultural local.

Em Silva (2019), *Educação Patrimonial: Ação Educativa no Museu Casa Margarida Maria Alves – Alagoa Grande/PB*, a autora teve como objetivo ressignificar a prática pedagógica relacionada à Educação Patrimonial, promovendo a valorização do patrimônio cultural de Alagoa Grande, PB, por meio do Museu Casa Margarida Maria Alves. Para isso, analisou uma ação educativa realizada com os professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, em Alagoa Grande, PB. Com base nos resultados, considerou-se que o desenvolvimento da ação educativa em Educação Patrimonial ressignificou a perspectiva dos professores participantes, promovendo novas reflexões e resultando em mudanças em suas práticas pedagógicas.

Na dissertação de Jung (2020), *Patrimônio Cultural de Rio Pardo/RS: A Educação Patrimonial como Mediadora dos Conflitos entre o Tombamento e a Salvaguarda Patrimonial*, o autor investigou o patrimônio cultural de Rio Pardo, RS, por meio da elaboração e sistematização de um curso de atualização em patrimônio cultural que contribuiu para a formação dos professores da rede municipal de ensino do município. Assim, foi observado a falta de políticas públicas educacionais centradas na Educação Patrimonial, bem como a escassez de materiais didáticos relacionados à metodologia que pudessem auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas.

Por fim, em Coelho (2021), *Educação Patrimonial na Formação Inicial de Professores: Um Estudo Acerca das Percepções dos Gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA)*, a autora investigou a presença de abordagens e a incorporação de temas relacionados à Educação Patrimonial nos currículos dos cursos de licenciatura da UEMA. Nas considerações finais, a autora concluiu que, ao término da pesquisa, não foi possível identificar uma abordagem integrada dos aspectos relacionados ao patrimônio cultural nos cursos de licenciatura. As abordagens curriculares identificadas pareciam estar dispersas, ora integradas ao ensino, ora em projetos de extensão e/ou associadas à pesquisa acadêmica. A dissertação também teve como resultado a criação de um guia de

orientações para a implementação das temáticas transversais no Ensino Superior, com foco em temas relacionados ao patrimônio cultural.

3.1.1 As pesquisas sobre a Educação Patrimonial no contexto maranhense

Buscando ampliar os dados disponíveis, com atenção especial aos estudos relacionados a nossa temática de pesquisa, realizamos novamente um levantamento na base de dados da BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, adotando os seguintes descritores e operador booleano: “Educação Patrimonial” *and* “Maranhão”.

No Portal de Periódicos da CAPES, na ferramenta de busca pelos descritores foi selecionado a opção pelo levantamento dos trabalhos que apresentassem as palavras exatas: “Educação Patrimonial” *and* “Maranhão”. Em seguida realizamos a busca avançada, aplicando os seguintes filtros: tipo de material, data da criação; idioma; e revisado por pares. O tipo de material selecionado foi artigos. O idioma, português e, inicialmente, o período informado na data de criação foi o de 2019 a 2022. No entanto, nessas condições apenas sete artigos foram encontrados. Para ampliar nossa análise, por conveniência, estendemos o intervalo para 2011 a 2022, o que nos trouxe um total de 15 artigos.

Dos 15 artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados seis artigos relativos ao tema desta pesquisa (Quadro 6). As demais produções foram desconsideradas por não apresentarem uma relação direta com os dois descritores estabelecidos e não se relacionarem com o objetivo deste trabalho.

Na base de dados da BDTD, após a pesquisa pelos descritores, realizamos a busca avançada com os seguintes filtros: idioma e ano de defesa. O idioma selecionado foi o português e, inicialmente, o período informado foi o de 2019 a 2022. No entanto, nessas condições, apenas três dissertações foram encontradas. Assim, para ampliar nosso universo de análise, por conveniência, a data de defesa foi modificada, estendendo o período para 2011 a 2022. Dessa forma, encontramos um total de sete dissertações.

Das teses e dissertações encontradas na base de dados da BDTD, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados seis trabalhos relativos ao tema desta pesquisa (Quadro 7). As demais produções foram

desconsideradas por abordarem apenas um dos dois descritores estabelecidos e não se relacionarem com o objetivo deste trabalho.

O resultado do mapeamento dos artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados da BDTD, relacionados ao tema deste trabalho, totalizou um quantitativo de 12 estudos analisados.

Quadro 6 - Artigos relacionados aos descritores Educação Patrimonial e Maranhão, selecionados no portal de periódicos da CAPES (2011 – 2022)

AUTORES	TÍTULO	REVISTA	ANO
ARAGÃO, Ivan Rêgo; CARVALHO, Karoliny Diniz.	Turismo, Cultura e Memória: estudo sobre dois patrimônios culturais da humanidade no Brasil	Turismo em análise	2013
BANDEIRA, Arkley Marques	Educação Patrimonial como estratégia para extroversão dos bens históricos e culturais no curso de Ciências Humanas – UFMA – Campus de Pinheiro - MA	Cadernos de pesquisa	2018
ALVES, Samira Amara; QUEROL, Lorena Sancho.	Palhas que transformam vidas: a criação do Museu-Oficina da ilha das Canárias, no Maranhão, Brasil	E-Cadernos CES	2018
COSTA, Maurício José Morasi; SANTOS, Donny Wallesson; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes	Educação Patrimonial em bibliotecas, arquivos e museus: ações voltadas para a preservação e valorização do patrimônio cultural de São Luís-MA	Conci	2020
COSTA, Maurício José Morasi; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes; DUALIBE, Rafael de Oliveira; FEITOSA, Antonio Cordeiro	Educação ambiental e patrimonial	CPC	2020
COSTA, Maurício José Morasi; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes.	Biblioteca Pública, Memória e Educação Patrimonial: a atuação interdisciplinar do bibliotecário e do turismólogo nos serviços educativos da Biblioteca Pública Benedito Leite	Perspectivas em ciência da informação	2021

Fonte: Elaborado pelo autor

Após o levantamento e seleção dos trabalhos, cada um foi analisado na íntegra. Iniciamos a leitura com o artigo *Turismo, Cultura e Memória: Estudo sobre Dois Patrimônios Culturais da Humanidade no Brasil*, de Aragão e Carvalho (2013). Neste estudo, os autores analisaram o processo de patrimonialização, representação e significado cultural do Centro Histórico de São Luís e da Praça São Francisco em São Cristóvão, SE, ambos considerados patrimônios culturais da humanidade. Além disso, descreveram os valores históricos, socioculturais e turísticos dessas localidades. Nas

conclusões, constataram que os sítios escolhidos como patrimônios culturais da humanidade assumiram um valor de referência para os moradores, representando locais de memória, identidade e pertencimento. Ademais, observaram que esses locais se tornaram atrativos turísticos potenciais para visitantes nos municípios.

Em *Educação Patrimonial como Estratégia para Extroversão dos Bens Históricos e Culturais no Curso de Ciências Humanas – UFMA – Campus de Pinheiro – MA*, Bandeira (2018) observou que a temática abordada surgiu da necessidade de proporcionar experiências relacionadas ao patrimônio cultural aos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Humanas da UFMA, *campus* de Pinheiro, MA. Para isso, foram desenvolvidas práticas pedagógicas que envolveram os estudantes desde o planejamento até a pesquisa de campo e a divulgação dos resultados. Concluiu-se que os resultados obtidos demonstraram que as experiências relacionadas ao patrimônio cultural, quando combinadas com problemas de pesquisa, se constituem em ferramentas metodológicas poderosas para sensibilizar e capacitar os estudantes em relação ao seu território, suas histórias e memórias. Observou-se que isso contribuiu para promover a conscientização e a proteção dos elementos culturais, ampliando as ações de divulgação e preservação.

No artigo de Alves e Querol (2018), *Palhas que Transformam Vidas: a Criação do Museu-Oficina da Ilha das Canárias, no Maranhão, Brasil*, as autoras apresentaram a experiência de criação colaborativa de um museu comunitário na Ilha das Canárias, localizada no delta do rio Parnaíba, no Maranhão. Elas destacaram que essa iniciativa foi resultado de uma parceria entre a comunidade, o meio acadêmico e as associações e instituições locais. Para concretizar o museu-oficina, foi desenvolvida a Educação Patrimonial como uma abordagem para ensinar e expressar a diversidade das manifestações culturais da região.

No artigo *Educação Patrimonial em Bibliotecas, Arquivos e Museus: Ações Voltadas para a Preservação e Valorização do Patrimônio Cultural de São Luís - MA*, Costa, Santos e Cutrim (2020) discutiram as contribuições da Educação Patrimonial para a valorização e preservação do patrimônio cultural em bibliotecas, arquivos e museus em São Luís, MA. Os autores observaram que a Educação Patrimonial contribui para a interpretação do mundo, na compreensão sociocultural e na apreensão da dimensão histórica e temporal do ambiente em que os sujeitos estão inseridos. Por sua vez, bibliotecas, arquivos e museus representam as memórias coletivas, culturais e informacionais. Portanto, destacaram a importância do diálogo e

do planejamento de práticas conjuntas entre bibliotecas, arquivos e museus ludovicenses, fortalecendo as ações em Educação Patrimonial, especialmente por se tratar de um município como São Luís, MA, que detém o título de Patrimônio Mundial.

Em *Educação Ambiental e Patrimonial*, Costa *et al.* (2020) apresentaram um estudo que explorou as perspectivas e contribuições do diálogo entre a Educação Patrimonial e a Educação Ambiental para a preservação do patrimônio natural e o desenvolvimento da região do Itaqui-Bacanga em São Luís, MA. No artigo, foram abordados conceitos relacionados ao patrimônio natural e à Educação Ambiental, estabelecendo uma conexão entre eles. Os autores também identificaram perspectivas e estratégias a serem desenvolvidas na localidade, destacando que a combinação da Educação Patrimonial com a Educação Ambiental pode ser uma abordagem eficaz para preservar o patrimônio natural da região do Itaqui-Bacanga.

No artigo *Biblioteca Pública, Memória e Educação Patrimonial: a Atuação Interdisciplinar do Bibliotecário e do Turismólogo nos Serviços Educativos da Biblioteca Pública Benedito Leite*, Costa e Cutrim (2021) relataram a prática interdisciplinar entre bibliotecários e turismólogos nos serviços educativos da biblioteca pública Benedito Leite, destacando suas contribuições para a preservação da memória e do patrimônio cultural de São Luís, MA e do Maranhão. Os autores analisaram o planejamento dos serviços, as metas da instituição, as expectativas e os resultados das ações realizadas pela Biblioteca, localizada em São Luís, MA. Concluiu-se que as atividades examinadas reforçaram a sensibilidade e a atuação interdisciplinar, contribuindo positivamente para o desenvolvimento dos serviços oferecidos pela instituição ao público.

Quadro 7 - Dissertações relacionadas aos descritores Educação Patrimonial e Maranhão, selecionadas no banco de dados da BDTD (2011 – 2022)

AUTORES	TÍTULO	TIPO	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO
SILVA, Frederico Fernando Souza	Coleção de gravuras Arthur Azevedo: memória e patrimônio cultural	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2011
CHAVES, César Roberto Castro	Educação Patrimonial no bairro do Desterro: Estudos sobre os projetos de patrimonialização no Centro Histórico de São Luís	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal do Maranhão	2012
REGO, Fabiane Costa	Vivenciar a Cidade: uma experiência com o patrimônio cultural através	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal do Maranhão	2018

	da mediação com a Arte-Educação				
SILVA, Luciana Mendonça da	Preservação do patrimônio cultural e práticas docentes: um estudo sobre o Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no estado do Maranhão no município de Alcântara	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade Federal do Maranhão	2019
PINHEIRO, Nathalia Rodrigues	Design Participativo para cultura patrimonial: contribuições metodológicas no bairro do Desterro – Centro Histórico – São Luís-MA	dissertação	Mestrado Profissional	Universidade Federal do Maranhão	2021
COELHO, Samary Pinheiro	Educação Patrimonial na formação inicial de professores: um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão	dissertação	Mestrado Acadêmico	Universidade Federal do Maranhão	2021

Fonte: Elaborado pelo autor

Após o mapeamento das pesquisas na base de dados da BDTD e analisar os resumos, procedemos à leitura completa da introdução e as considerações finais de cada dissertação. Iniciamos com o trabalho de Silva (2011), intitulado *Coleção de Gravuras Arthur Azevedo: Memória e Patrimônio Cultural*. Na dissertação, o autor abordou a diversidade temática da coleção de gravuras do escritor Arthur Azevedo, que faz parte do acervo do Governo do Estado do Maranhão. Conforme destacado, esse conjunto de gravuras retrata paisagens, costumes e cenas do cotidiano das cidades brasileiras, fornecendo registros importantes para o estudo da identidade e da memória cultural do país. O autor argumenta que, dada a importância desse acervo, é fundamental discutir sua relevância para a formação cultural por meio dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Patrimonial.

Em Chaves (2012), *Educação Patrimonial no Bairro do Desterro: Estudos sobre os Projetos de Patrimonialização no Centro Histórico de São Luís*, o autor analisou os programas de Educação Patrimonial no bairro do Desterro, em São Luís, MA. A pesquisa apontou para o caráter pouco participativo e democrático das políticas públicas relacionadas à Educação Patrimonial implementadas no bairro. O autor argumentou que essas políticas apresentaram um viés excludente, pois priorizaram o patrimônio cultural associado a uma elite, em detrimento de outras representações,

dimensões temporais e necessidades imediatas das pessoas que fazem uso cotidiano do Centro Histórico de São Luís.

Na dissertação de Rego (2018), *Vivenciar a Cidade: uma Experiência com o Patrimônio Cultural através da Mediação com a Arte-Educação*, a autora discutiu o processo de ensino, aprendizagem e criação em Arte por meio da mediação cultural em espaços públicos do Centro Histórico de São Luís. O objetivo foi avaliar ações desenvolvidas em Educação Patrimonial, utilizando a mediação cultural e práticas artísticas para aproximar os participantes de suas heranças culturais. Observou-se que as atividades realizadas possibilitaram aos estudantes estabelecer um diálogo significativo com o meio cultural local e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Em Pinheiro (2021), *Design Participativo para Cultura Patrimonial: Contribuições Metodológicas no Bairro do Desterro – Centro Histórico – São Luís - MA*, a autora discutiu o patrimônio cultural do bairro do Desterro em São Luís, MA, por meio do desenvolvimento colaborativo de um jogo de tabuleiro com os residentes locais que participaram da pesquisa. A autora destacou que o jogo de tabuleiro criado se tornou um instrumento de registro da cultura local e uma ferramenta educacional enriquecedora. Considerou-se que o estudo e as experiências realizadas contribuíram para a valorização do patrimônio cultural da região e podem servir como uma abordagem para pesquisas futuras que venham a ser desenvolvidas no local.

Por fim, destacamos que os estudos desenvolvidos por Silva (2019), *Preservação do Patrimônio Cultural e Práticas Docentes: um Estudo sobre o Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no Estado do Maranhão no Município de Alcântara*, e por Coelho (2021), *Educação Patrimonial na Formação Inicial de Professores: um Estudo acerca das Percepções dos Gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão*, foram encontrados e analisados na subseção anterior, por meio do uso dos descritores e operador booleano: “Formação de Professores” and “Educação Patrimonial”.

3.1.2 Considerações sobre os trabalhos selecionados e analisados

De maneira geral, observamos que os artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, com base no uso dos descritores e operador booleano: “Formação de Professores” and “Educação Patrimonial”, apresentaram relatos de

experiências de projetos, programas e outras ações voltadas para a formação de professores sob a perspectiva da Educação Patrimonial. Dessa forma, destacaram a importância da temática na ampliação teórica e da prática pedagógica dos professores, contribuindo para uma reflexão sobre a relevância dos elementos culturais no trabalho educativo.

Dos nove artigos mapeados, oito estavam relacionados a programas desenvolvidos por museus, mestrados profissionais e projetos universitários de extensão. As ações investigadas estavam ligadas à formação de professores e/ou à elaboração de materiais didáticos sobre o patrimônio cultural do município de análise, com o propósito de apoiar o desenvolvimento da Educação Patrimonial nas escolas.

Dos artigos mapeados, apenas um não apresentou um relato de experiência, concentrando-se na discussão dos conceitos de Educação, História, Memória, Educação Patrimonial, Identidade e Patrimônio. Nesse artigo, Rossi (2017) compreendeu que a Educação Patrimonial enriquece o conhecimento individual e o coletivo. A autora descreveu uma metodologia de ensino de História fundamentada na Educação Patrimonial, destacando a integração da pesquisa e da reflexão na prática pedagógica.

Em relação aos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores e operador booleano: "Educação Patrimonial" *and* "Maranhão", observamos que apenas um trabalho estava relacionado à formação de professores. Nesse artigo, Bandeira (2018) analisou a metodologia da Educação Patrimonial como uma estratégia pedagógica, por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa que proporcionaram uma experiência sobre o patrimônio cultural aos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Humanas da UFMA, *campus* de Pinheiro, MA.

Os demais artigos encontrados estiveram relacionados a situações investigadas no Centro Histórico de São Luís, na biblioteca pública Benedito Leite e em uma ilha do litoral do Maranhão. Em geral, as publicações consideraram que a Educação Patrimonial possibilitou expressar a diversidade cultural, contribuindo para a valorização e ações de proteção do patrimônio cultural, especialmente em uma localidade como São Luís, MA que detém o título de Patrimônio Mundial.

Dos trabalhos encontrados na base de dados da BDTD, a partir do uso dos descritores e do operador booleano "Formação de Professores" *and* "Educação Patrimonial", nenhuma tese mapeada apresentou relação direta com a temática

pesquisada. Assim, foram selecionadas apenas dissertações, totalizando 11 trabalhos. À vista disso, consideramos que há um espaço a ser explorado e apropriado no nível das pesquisas de doutorado, de modo que as investigações doutorais também possam contribuir para a análise teórica e prática acerca da temática.

Das 11 dissertações encontradas na base de dados da BDTD, observamos que o contexto da Educação Básica foi o espaço privilegiado de análise das investigações. Todos os trabalhos foram desenvolvidos considerando experiências em Educação Patrimonial ocorridas no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

De modo geral, as dissertações retrataram os desafios existentes nas escolas para a concretização do trabalho educativo em Educação Patrimonial. As dificuldades apontadas pelas pesquisas estiveram relacionadas ao desconhecimento dos professores sobre a metodologia, às fragilidades existentes na formação inicial e continuada dos professores e da ausência de materiais didáticos relacionados aos patrimônios culturais do município que pudessem os auxiliarem em relação à Educação Patrimonial.

As dissertações apontaram a importância da Educação Patrimonial para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, identidade e cuidado com o patrimônio cultural. Foi considerado que, a partir desse contexto, foi gerado um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural, que capacitou os professores e os estudantes para um melhor usufruto desses bens patrimoniais.

Além disso, as investigações destacaram a necessidade de as políticas públicas voltadas para a formação de professores em Educação Patrimonial serem perenes, isto é, que não se esgotem em ações pontuais, inviabilizando uma formação contínua dos professores. De acordo com os estudos de Silva e Bitencourt (2018) e Silva (2019), após a descontinuidade dos projetos, o trabalho educativo em Educação Patrimonial foi fragilizado, visto que os novos professores não receberam formação na temática.

Entre as dissertações analisadas, observamos que um ponto comum entre elas foi a apresentação de uma análise a partir do contexto cultural de um determinado município. Apesar de abordarem a Educação Patrimonial, todas destacaram a necessidade de se considerar as singularidades do local ao desenvolver o trabalho educativo centrado nos bens patrimoniais. Os autores observaram que, além da formação em Educação Patrimonial, é significativo que os professores tenham acesso

a materiais que apresentem as especificidades dos elementos culturais do município onde ela é desenvolvida.

Destacamos que, das 11 dissertações mapeadas, nove eram de Mestrado Profissional na área da Educação. Uma característica desse tipo de programa é o foco nos processos formativos e de pesquisas voltados para a resolução de problemas relacionados ao campo profissional. Na Educação, as produções visam desenvolver produtos educacionais que tenham como objetivo solucionar, encaminhar e/ou intervir pedagogicamente para a superação dos desafios encontrados (Fialho; Herkowski, 2017).

Em relação às dissertações encontradas na BDTD, a partir dos descritores e operador booleano: “Educação Patrimonial” *and* “Maranhão”, ressaltamos os estudos de Rego (2018) e Pinheiro (2021), que analisaram as práticas pedagógicas em Educação Patrimonial no Centro Histórico de São Luís. Nesses trabalhos, os autores observaram que as atividades desenvolvidas possibilitaram uma mediação cultural com a localidade, promovendo a aproximação e valorização dos bens patrimoniais estudados.

Destacamos também a dissertação de Silva (2019), que avaliou um programa de formação continuada em Educação Patrimonial no município de Alcântara, MA. No que diz respeito à formação dos professores em Educação Patrimonial, a autora ressaltou a importância de os professores terem acesso a materiais, informações e formações relacionadas ao patrimônio cultural. Isso os capacita a desenvolver atividades em Educação Patrimonial de maneira mais eficaz. Além disso, chamou-se a atenção para os efeitos negativos da descontinuidade do programa de formação de professores em Educação Patrimonial, que levou a uma redução no desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas nessa temática.

Por fim, após analisarmos todos os trabalhos mapeados, concordamos com André (2010) e Diniz-Pereira (2013) ao compreender que as pesquisas devem avançar no sentido de articular as representações, os saberes e o trabalho dos professores com os contextos em que surgiram e as circunstâncias em que foram produzidas. Assim, é fundamental que as investigações no nível da pós-graduação avancem na construção de uma nova síntese dos conhecimentos, aprofundando a teoria e a prática da Educação Patrimonial.

Considerando o contexto maranhense, ressaltamos a oportunidade de desenvolver pesquisas em Educação que abordem a Educação Patrimonial escolar,

dado os poucos estudos relacionados a essa temática, especialmente quando consideramos as investigações ao nível de doutorado. Ademais, as considerações apresentadas pelos autores e discutidos neste EQ contribuem para que possamos delimitar nosso trabalho, fornecendo importantes subsídios para refletirmos sobre o objeto de pesquisa.

3.2 Formação de Professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: dimensões e contradições

Para refletirmos sobre a formação de professores, observamos ser oportuno considerar a importância do trabalho educativo, que na PHC é entendido como uma atividade mediada entre os sujeitos e a cultural humana. Dessa forma, para garantir as máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento, o trabalho educativo deve ser realizado de forma planejada, objetiva e intencional:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011, p. 06).

Entre as problemáticas relacionadas à efetivação do trabalho educativo, está a seleção dos conteúdos humano-genéricos necessários à formação e ao desenvolvimento dos estudantes no contexto da prática social. Essa problematização, soma-se às questões das formas, os métodos e dos processos de ensino e aprendizagem que possibilitam a transmissão e a assimilação dos conhecimentos esperados (Mazzeu, 2007).

A PHC considera que a formação de professores deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico. A solidez dessa formação é condição para a vinculação do trabalho educativo à prática social e para a efetiva compreensão dos sujeitos como síntese de suas múltiplas determinações:

Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também aprofundar-se na linha da reflexão filosófica. É isto que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (Saviani, 2021, p. 51).

Na formação de professores, a reflexão filosófica é fundamental para romper com o entendimento fragmentado, desarticulado e simplista da prática pedagógica, em direção a uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Trata-se de uma reflexão crítica dos problemas que se apresentam na prática social inicial, fundamentada em um método de análise que atenda às exigências das seguintes categorias: radical, rigorosidade e de conjunto (Saviani, 2009; Mazzeu, 2007).

A radicalidade exige que os problemas sejam colocados em termos radicais, isto é, que é preciso que se vá até às raízes dessas questões, a partir de uma reflexão em profundidade. A categoria da radicalidade diz respeito aos fundamentos dos problemas que se apresentam como objeto de reflexão aos professores:

Uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam à dinâmica do trabalho educativo. É necessário que se vá ao fundamento, às bases que dão sustentação ao problema e que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade (Mazzeu, 2007, p. 37).

Para garantir a exigência da radicalidade, é necessário proceder com rigorosidade, a segunda categoria do método de reflexão. Ela consiste em uma ação sistemática, na qual são questionadas as conclusões do saber popular e as generalizações que a ciência possa ensejar. O rigor expressa um esforço de analisar os problemas educacionais a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da dialética marxista (Mazzeu, 2007; Saviani, 2009).

Por último, de conjunto, pressupõe-se que os problemas educacionais não podem ser examinados de forma isolada, mas sim por uma perspectiva de totalidade, relacionando-os com os demais aspectos da realidade a qual estão inseridos. Considerando que a compreensão da realidade não se dá de modo imediato, a análise desses problemas deve seguir o princípio da investigação dialética, compreendendo cada fenômeno como um momento do todo, isto é, como síntese de múltiplas determinações em sua totalidade (Mazzeu, 2007; Saviani, 2009).

Apesar de essas categorias não serem autossuficientes e não poderem ser compreendidas como justaposições, elas se relacionam dialeticamente, permitindo ao professor o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade, rigor e numa perspectiva de conjunto em relação aos problemas educacionais. É esperado que,

pela reflexão filosófica do trabalho educativo, seja possível encaminhar as efetivas possibilidades para a formação dos sujeitos (Saviani, 2009).

Nesse sentido, na PHC a formação de professores adquire um novo significado, no qual a teoria e a prática pedagógica se apresentam como elementos indissociáveis. A prática é a razão de ser da teoria. Dessa forma, a teoria só é constituída e desenvolvida em função da prática, que opera ao mesmo tempo como seu fundamento, finalidade e critério de verdade:

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. (Saviani, 2007, p. 108).

Para Haddad e Pereira (2013), a perspectiva histórico-crítica compreende que a teoria e a prática pedagógica devem estar presentes na formação inicial e continuada dos professores, como elementos indissociáveis. Além disso, considerando o compromisso político e os interesses dos professores no exercício da docência, eles devem estar comprometidos com a formação humana e a emancipação dos estudantes, para que ambos possam transformar a realidade social.

Aos professores cabe o exercício de reconhecer os elementos culturais que precisam ser transmitidos e assimilados pelos estudantes, bem como a descoberta das formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Por isso, “a formação omnilateral do professor compreende o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, a formação didática, pedagógica e as condições históricas” (Haddad; Pereira, 2013, p. 115).

No entanto, analisando o contexto da formação de professores, Duarte (2003) afirma que o debate educacional acerca da temática tem se caracterizado por uma hegemonia das pedagogias do ‘aprender a aprender’, como o construtivismo, a pedagogia por competência e a pedagogia do professor reflexivo. Nessa perspectiva, aprender a aprender significa a adaptação da educação à sociedade capitalista, onde o sujeito aprende e constrói o conhecimento por si só.

Ao analisar cada uma dessas pedagogias, Duarte (2001; 2003) apresenta características comuns que contribuem para a desvalorização do conhecimento teórico, científico e acadêmico, bem como do conhecimento escolar. Como efeito,

nessas pedagogias há a supervalorização do conhecimento da prática e, por consequência, a descaracterização do trabalho profissional dos professores.

Com relação ao construtivismo, apesar das distintas vertentes, das diferenças e divergências entre os teóricos construtivistas, nessa perspectiva “não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento” (Duarte, 2001, p. 40). Portanto, o caminho percorrido pelos sujeitos na aquisição ativa e espontânea do conhecimento adquire uma centralidade, independente do contexto escolar.

Atualmente, o neoconstrutivismo se funde ao neopragmatismo e às competências desenvolvidas no trabalho educativo. Essa fusão resulta em mecanismos adaptativos do comportamento ao meio material e social no qual os sujeitos estão inseridos. A “redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redonda numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica” (Saviani, 2011, p. 13).

Analisando os pressupostos epistemológicos propostos por Maurice Tardif, Duarte (2003) recorda que esse autor constata a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea da formação de professores. Isso ocorre porque, de um lado, há um movimento no sentido da profissionalização do trabalho docente e, por outro, existe uma crise na formação profissional, como a desconfiança na capacidade da universidade em formar bons professores.

A proposta de Maurice Tardif é a de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizam em seu cotidiano profissional:

Esses saberes deveriam então, segundo Tardif, ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, o que exigiria não só uma mudança curricular nesses cursos como também uma verdadeira reforma universitária, de maneira que a carreira acadêmica concedesse menos importância ao trabalho de pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas e concedesse mais importância ao trabalho de investigação dos saberes profissionais e de sua utilização nos cursos de formação de professores (Duarte, 2003, p. 604).

Para Duarte (2003), a proposta de Maurice Tardif desvaloriza o conhecimento teórico, acadêmico e científico em detrimento daqueles conhecimentos do trabalho docente. Em consequência, a superação dos problemas educacionais não estaria na busca de coerência entre a teoria e a prática pedagógica, mas no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita no dia a dia da prática dos professores.

Quanto às proposições epistemológicas e pedagógicas de Philippe Perrenoud para a formação de professores, compreende-se que elas caminham na mesma direção que as de Maurice Tardif, isto é, para a desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, bem como do saber escolar:

[...] Perrenoud afirma que embora a universidade, por desenvolver pesquisa, pareça ser a instituição adequada para a formação do professor reflexivo, na realidade a formação desse tipo de profissional não decorre espontaneamente da existência de um ambiente de pesquisa, pois a mesma não está dirigida à formação profissional (Duarte, 2003, p. 606).

Para Duarte (2003), os pressupostos epistemológicos e pedagógicos de Philippe Perrenoud apresentam indissociável ligação com as pedagogias ativas, o construtivismo e a pedagogia das competências. Nesse sentido, os professores teriam sua função descaracterizada, deixando de ser vistos como os sujeitos mediadores da transmissão do saber escolar para se transformarem em treinadores:

Perrenoud apresenta, num quadro, as características que distinguiriam o professor do formador. Mencionarei algumas delas: o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados (Duarte, 2003, p. 608).

Com relação aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos propostos por Donald Schön, observamos uma forte ligação entre o conhecimento do cotidiano que os estudantes trazem para a sala de aula e o conhecimento tácito que o professor constrói ao desenvolver a reflexão-na-ação:

Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo (Duarte, 2003, p. 620).

Para Duarte (2003), a definição de Donald Schön sobre o saber escolar reflete o relativismo e o subjetivismo típicos do espírito anticientífico pós-moderno, pois, em tom negativo, critica a ideia de o saber escolar transmitir aos estudantes fatos e teorias aceitas. Além disso, caracteriza o saber escolar como sendo categorial, isto é, um conhecimento que trabalha com estruturas lógicas classificatórias.

Nas proposições de Donald Schön, tanto a passagem do conhecimento tácito para o conhecimento escolar quanto a passagem do saber prático dos professores para o saber científico e filosófico não são vistas como um progresso. Portanto, nessa condição, a formação de professores deveria voltar-se para o saber experiencial. O professor reflexivo é aquele que concentra suas ações nas representações figurativas contidas no conhecimento cotidiano dos estudantes (Duarte, 2003).

Na perspectiva de Donald Schön, a valorização do conhecimento tácito e a centralidade dos processos educacionais na maneira como os estudantes constroem seus conhecimentos, bem como a formação de profissionais prático-reflexivos, levam a uma inadequação da universidade, tal como está estruturada, no que diz respeito ao exercício de formar os professores:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano e pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade tenha construído ao longo da história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (Duarte, 2007, p. 38).

Portanto, considerando o panorama apresentado, observamos uma tendência ao esvaziamento dos conhecimentos teóricos, acadêmicos e científicos, isto é, dos conhecimentos em seu nível mais elaborado na formação de professores. Isso ocorre porque, como afirmam Duarte (2003) e Mazzeu (2007), as pedagogias hegemônicas, como a do 'aprender a aprender', limitam os processos formativos ao nível do cotidiano, do senso comum e de uma práxis fragmentada e unilateral, estabelecendo a primazia da prática sobre a teoria.

As pedagogias do 'aprender a aprender' compartilham quatro posicionamentos valorativos comuns: o primeiro, que a aprendizagem desejável é aquela que os sujeitos realizam por si mesmos. Portanto, apenas o aprender sozinho contribuiria para o aumento da sua autonomia, uma vez que a aprendizagem resultante de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia, sendo, muitas vezes, até um obstáculo para os mesmos (Duarte, 2001).

O segundo posicionamento é de que, para os sujeitos, é mais importante desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e

elaborados por outras pessoas. Assim, o método de construção do conhecimento é mais relevante do que o conhecimento produzido historicamente (Duarte, 2001).

O terceiro posicionamento é de que as atividades dos sujeitos devem ser dirigidas pelos seus próprios interesses, o que reflete a centralidade da necessidade inerente à própria atividade dos indivíduos como motor de sua aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho educativo está inserido de maneira funcional nas atividades dos estudantes (Duarte, 2001).

Por fim, o quarto posicionamento é de que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ objetivam preparar os sujeitos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Desta forma, se os indivíduos não estiverem preparados para aprender a se atualizar, estarão condenados ao eterno anacronismo e à defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2001).

As pedagogias do ‘aprender a aprender’ têm como objetivo final o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos encontrarem novas formas de ação que permitam uma melhor adaptação à sociedade capitalista. Aos professores, caberia então “não conhecer a realidade social para fazer a crítica, mas, sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 05).

Ao conceber a formação como um processo no qual o sujeito realiza sobre si e o conhecimento como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, as pedagogias do ‘aprender a aprender’ preparam os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias, sem se debruçar sobre a real compreensão desses determinantes. Assim, “ratificam-se a cotidianidade, o recuo da teoria e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam os limites de uma formação escolar verdadeiramente emancipatória” (Martins, 2010, p. 05).

A desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, bem como dos saberes escolares, não é um caso isolado, trata-se de uma tendência hegemônica no terreno dos estudos educacionais. A epistemologia da prática e a do professor reflexivo são reflexos contemporâneos do neoliberalismo e da pós-modernidade, “unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista” (Duarte, 2010, p. 612).

Nesse contexto, os conhecimentos sincréticos, empíricos e fortuitos do senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade. Portanto, “é delegado à sabedoria da vida o papel de orientar os

indivíduos no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações” (Martins, 2010, p. 21).

Em contrapartida, como apontamos inicialmente, para a formação de professores, a PHC defende um processo formativo que desenvolva a autonomia intelectual e moral, por meio da unidade entre a teoria e a prática, bem como pela transmissão e assimilação das formas mais elaboradas e desenvolvidas dos conhecimentos historicamente sistematizados. Para isso, o professor precisa ter uma formação consistente, conhecer a realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social, tomando consciência de sua inserção na luta de classes (Duarte, 2011).

Como afirma Duarte (2006), é fundamental situar a formação de professores no campo da divisão social do trabalho e das questões relativas à dialética entre a humanização e alienação na sociedade capitalista. Isso ocorre em virtude da compreensão de que o trabalho do professor está situado na intersecção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Nesse sentido, os professores são entendidos como intelectuais, e seu trabalho educativo possibilita aos sujeitos voltarem-se para a assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas. Isso, por sua vez, desvela o caráter humanizador do trabalho dos professores:

Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social (Duarte, 2001, p. 56).

O caráter humanizador do trabalho dos professores é fundamental, pois o resultado de suas ações é a formação humana dos estudantes, que dependem da mediação da própria humanidade dos professores. Assim, o trabalho educativo está “absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados” (Martins, 2010, p. 16).

Em relação a alienação, conforme afirma Mészáros (2005), observamos que no sistema capitalista este é um fenômeno que está em sua essência, afeta todos os aspectos da vida social e individual. Isso ocorre porque o capitalismo, ao organizar a

sociedade em torno da acumulação de capital, transforma o trabalho em mercadoria, desumanizando os sujeitos. Nesse processo, os trabalhadores perdem o controle sobre sua força de trabalho e sobre os produtos que produzem, o que gera uma desconexão entre o ser humano e suas atividades.

A alienação no sistema capitalista se manifesta não apenas nas esferas produtivas, mas também nas relações sociais e ideológicas. Nessa condição, a educação, em vez de promover a emancipação humana, é moldada para perpetuar a lógica de dominação capitalista. Como resultado, os sujeitos são levados a internalizar os valores da classe dominante, direcionando suas ações de maneira funcional à reprodução do capital e de suas demandas (Mészáros, 2005).

Um dos pontos nucleares da crítica de Mészáros (2005) à alienação no capitalismo é a ideia de que a superação dessa condição não pode se limitar a uma simples negação de suas manifestações mais evidentes. Isso porque a alienação está profundamente enraizada nas relações de produção e na forma como o trabalho é organizado:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser” (Mészáros, 2005, p. 59).

De acordo com Mészáros (2005), a superação das condições de alienação no sistema capitalista exige uma transformação das condições materiais de existência, o que poderia ser viabilizado por meio de uma formação objetiva dos sujeitos, capaz de superar as formas de alienação inerentes ao capitalismo. Dessa forma, seria necessária uma reestruturação da sociedade, em que o trabalho deixasse de ser um meio de exploração para se tornar uma atividade verdadeiramente autorrealizadora. Esse processo envolve, portanto, tanto a transformação da consciência quanto a reorganização das bases materiais da sociedade.

Nessa direção, ao considerar a formação de professores, a PHC entende que essa formação deve estar alicerçada em conhecimentos teóricos que permitam uma compreensão profunda e crítica da realidade. Isso implica a análise do momento histórico e das relações entre a escola e a sociedade, assim como o reconhecimento

do compromisso com a formação integral dos seres humanos dentro da contraditória realidade social capitalista. Tal compreensão advém da posição dos professores, enquanto trabalhadores intelectuais, que se encontram diante das diversas possibilidades de futuro que se apresentam para a humanidade:

Nesse sentido, espera-se que o professor, como sujeito, que não reproduz apenas o conhecimento, possa fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. E uma ação pedagógica revolucionária implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, rompendo com a ignorância do saber e lutando pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social (Francioli, 2005, p. 105).

Nessa perspectiva, os professores são figuras indispensáveis e insubstituíveis no trabalho educativo. Isso ocorre porque são eles que, a partir de uma formação objetiva, possuem as condições necessárias para orientar a aprendizagem de forma planejada e intencional, identificando pendências cognitivas que requerem ações sobre elas, bem como de direcionadas a transformação da realidade social (Marsiglia; Martins, 2013).

Na perspectiva histórico-crítica, é responsabilidade da educação escolar, portanto, também dos professores, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados. Para isso, é necessário desenvolver o trabalho educativo para que todos os estudantes o assimilem, rompendo com a reprodução das desigualdades sociais. Por isso, os professores precisam dominar, a partir de sua formação, os conhecimentos em sua forma mais desenvolvida (Duarte, 2011).

Aos professores cabe o exercício de identificar os elementos culturais que precisam ser transmitidos e assimilados pelos estudantes. Além disso, é fundamental a descoberta da maneira mais apropriada para o trabalho educativo, isto é, a organização dos meios que os professores utilizarão para transmitir direta e intencional os conhecimentos historicamente sistematizados, o que é essencial para a formação humana dos estudantes (Marsiglia; Martins, 2013).

Como discutimos na seção anterior, os conhecimentos historicamente sistematizados são o resultado de um processo coletivo e histórico de construção, derivado das interações dos seres humanos entre si e com a natureza. Esses conhecimentos transcendem o tempo em que foram originalmente formulados,

continuam a ser relevantes e constituem uma referência para as gerações (Saviani, 2011).

A partir de uma sólida formação, os professores realizarão a seleção dos conteúdos a serem transmitidos e assimilados, considerando o grau de relevância para a formação humana dos estudantes. Do ponto de vista da educação, os diferentes tipos de conteúdo escolares não são significativos por si só, mas adquirem importância “enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, ou seja, para que integrem o gênero humano” (Saviani, 2020, p. 14).

A seleção dos conteúdos escolares deve ocorrer a partir do saber elaborado e dos conhecimentos historicamente sistematizados que resistiram ao longo do tempo e se transformaram em referência para as gerações. Assim, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, dos conhecimentos que carregam a universalidade humana:

Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 13).

A formação de professores deve instrumentalizá-los de maneira intencional e objetiva para que possam estimular os estudantes a se apropriarem permanentemente desses conhecimentos. Isso deverá ocorrer considerando níveis cada vez mais elevados e por meio de necessidades formativas que não surgiriam espontaneamente na vida cotidiana dos estudantes. Com o conhecimento dosado e sequenciado ao longo de um determinado tempo, o estudante poderá passar gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (Duarte; 2013; Saviani, 2011).

Os estudantes até conseguem se apropriar de alguns conhecimentos espontaneamente, porém o fazem de forma lenta, precária e superficial. As assimilações nessa condição são bastante úteis à vida cotidiana. No entanto, apenas a vida prática, tratada de maneira pragmática e fragmentada, não os elevam ao máximo desenvolvimento, fazendo-os sujeitos alienados, que não avançam na luta por uma outra sociedade (Marsiglia; Martins, 2013).

Desta forma, é responsabilidade dos professores conduzir os estudantes para além da vida cotidiana, inserindo-os de fato na prática social. A PHC entende que o

desenvolvimento histórico e social dos sujeitos só poderá se tornar efetivo em colaboração com a ajuda de outra pessoa qualificada, nesse caso, os professores (Marsiglia; Martins, 2013).

Ademais, os professores devem ser bem formados e remunerados para que possam participar continuamente de processos que envolvam a perspectiva de uma formação de qualidade. Isso significa que “os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos saberes e fazeres docentes, de modo a esvaziar os referenciais teóricos que os sustentam” (Marsiglia; Martins, 2013, p. 102).

Nesse sentido, para a formação de professores são necessários conhecimentos como os saberes dos conteúdos curriculares de sua área e o conhecimento didático-curricular. Além disso, são fundamentais os saberes pedagógicos, que dizem respeito aos conhecimentos das teorias educacionais e à compreensão das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo e que exigem o entendimento do movimento da sociedade (Haddad; Pereira, 2013).

Portanto, a formação omnilateral dos professores compreende, para além do fazer docente, o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, a formação didático-pedagógica e as condições históricas nas quais se desenvolve sua atividade. O trabalho do professor adquire um novo sentido: o de atividade autorrealizadora, na qual sentido e significado se apresentam como aspectos indissociáveis (Haddad; Pereira, 2013).

A precarização da formação docente e das condições de trabalho impacta diretamente o desenvolvimento dos professores como intelectuais, comprometendo sua autonomia e capacidade reflexiva. Isso ocorre em virtude de que, imersos numa condição de precariedade, os professores são envolvidos no pragmatismo, no imediatismo dos problemas da cotidianidade institucional e nas condições da vida pessoal, o que dificulta a articulação entre a teoria e a prática, desconectando-a de sua dimensão autorrealizadora:

A atomização do trabalho pedagógico inibe as forças intelectuais do professor, já que a produção intelectual, o conhecimento, concentra-se a serviço do capital e confronta-se com o trabalhador como força estranha e dominadora; a mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre suas ações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade; a desqualificação docente priva-o do debate das grandes questões sociais: salários, desemprego, guerras, transformando o espaço escolar em espaço do silêncio, da aceitação e do conformismo; a forma como o sistema educacional atende às necessidades do capital, obriga o professor a um trabalho cansativo, apático, indiferente, condicionando-o a produzir algo que lhe permita ganhar a vida (Francioli, 2005, p. 47).

As condições contraditórias no processo intencional e planejado da formação de professores criam tensões entre o que deve ser a referida formação e as possibilidades concretas para a sua efetivação. Isso se reflete, por exemplo, na política educacional vigente, refletida pelas pedagogias hegemônicas, que tem condicionado a formação de professores a técnicos e não a professores cultos e não alienados (Duarte, 2006; Martins, 2010).

Como destaca Saviani (2011, p. 13) o professor técnico é aquele que é “capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, são capazes de desempenhar a contento diante dos estudantes”. Por sua vez, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos estudantes.

Para equacionar o problema da formação dos professores, é preciso enfrentar também questões relacionadas às condições de exercício dos professores, uma vez que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho educativo qualitativamente satisfatório. Inversamente, como observamos, uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho dos professores (Saviani, 2011).

Portanto, as condições do exercício da docência também determinam a qualidade da formação de professores. Isso ocorre, em primeiro lugar, pelo fato de que a formação dos professores se dá também como um trabalho educativo realizado por parte dos formadores. Logo:

[...] se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória (Saviani, 2011, p. 16).

Em segundo lugar, as condições do exercício dos professores são influenciadas pelas condições de trabalho nas escolas, uma vez que o processo formativo implica o aspecto prático que tem como referência a rede escolar onde os estágios são realizados. Nesse sentido, se o funcionamento das escolas for precário, os estágios também serão precários, inviabilizados ou reduzidos a procedimentos meramente formais (Saviani, 2011).

Para garantir uma formação de professores consistente, é necessário assegurar também as condições adequadas de trabalho, o que implica na provisão

dos recursos financeiros correspondentes. Isso se torna um grande desafio a ser enfrentado, uma vez que as políticas públicas predominantes em educação frequentemente se pautam pela busca da redução de custos, resultando em cortes de investimentos e na fragilização do trabalho educativo (Saviani, 2011).

Por fim, concordamos com Saviani (2011) ao afirmar que é transformando o trabalho do professor numa profissão socialmente atraente, com salários elevados e boas condições de desenvolvimento, que será possível atrair pessoas dispostas a investir recursos, tempo e energia em uma alta qualificação obtida em cursos de graduação de longa duração e em cursos de pós-graduação. Com um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de seu trabalho, a qualidade dos processos pedagógicos se elevará (Saviani, 2011).

Em virtude do exposto, compreendemos que, à luz da perspectiva histórico-crítica, os conhecimentos científicos, teóricos, artísticos e pedagógicos são fundamentais para o desenvolvimento de uma concreta formação de professores, subsidiando o trabalho educativo. A partir da união entre a teoria e a prática, os professores podem realizar intencional e objetivamente a mediação dos estudantes para além da vida cotidiana, inserindo-os de fato na prática social.

A formação de professores como trabalhadores cultos e intelectuais qualifica o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Por meio de um trabalho educativo conduzido de forma planejada e intencional, os professores favorecem a transmissão e a assimilação dos conhecimentos necessários para a humanização e emancipação dos estudantes, que poderão romper com a reprodução das desigualdades sociais.

Considerando a Educação Patrimonial e a formação de professores, compreendemos que, para que os professores possam desenvolver um trabalho educativo de base sólida, aliando a teoria com a prática, é necessário que eles mesmos tenham tido acesso a uma formação crítica acerca da temática. Esse processo formativo possibilita o entendimento das possibilidades pedagógicas dos patrimônios culturais, bem como o seu desenvolvimento a partir do reconhecimento das múltiplas determinações que constituem os bens patrimoniais.

Nessa condição, a formação de professores em Educação Patrimonial deve instrumentalizá-los para que possam compreender os bens patrimoniais como uma oportunidade e possibilidade para a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, em níveis cada vez mais elevados. Assim, utilizando o patrimônio

cultural como base para elevar a subjetividade dos estudantes acima da vida cotidiana.

De modo a exemplificar nosso entendimento acerca da importância da formação de professores numa perspectiva crítica de Educação Patrimonial, trazemos como exemplo a valorização pedagógica de elementos culturais da classe trabalhadora maranhense. Conforme destacam Ribeiro Junior (2001, p. 69) e Silva (2019), no último quarto do século XIX, São Luís, MA, presenciou o surgimento de algumas plantas industriais que se constituíram em unidades produtivas "voltadas para os setores leves da indústria que guardavam íntima ligação com a produção primária local, onde o algodão e o açúcar foram destaques". Essas unidades fabris contribuíram para o alargamento urbano ludovicense, uma vez que muitas delas acabaram se instalando distantes do então núcleo urbano do município.

Fábricas como a Companhia de Fiação e Tecidos Rio Anil, localizada no atual bairro do Anil, e a Companhia Fabril Maranhense, localizada no que popularmente é conhecido como Canto da Fabril, instaladas distantes do então centro de São Luís, MA, comprometeram-se em construir casas para alguns de seus trabalhadores, sobretudo os mais graduados, como os mestres e contramestres. Algumas dessas residências (Figura 8) podem ser vistas atualmente nas adjacências das antigas fábricas ainda hoje preservadas.

A implementação dessas unidades fabris fez com que outros operários, especialmente as mulheres, se estabelecessem em sua proximidade. Como destaca Ribeiro Junior (2001, p. 72), a instalação dos trabalhadores próximos as fábricas facilitaram a "subsunção formal do trabalho em relação ao capital, na medida que permitia a manipulação no deslocamento espacial da força de trabalho, quase que forçando a assiduidade ao local de labuta".

Figura 9 - Casas dos trabalhadores da Companhia Fabril Maranhense



Fonte: Silva, 2019, p. 52.

No entanto, diferentemente do Sítio do Físico, primeira indústria de São Luís, MA, a beneficiar couro e arroz e a fabricar cera e cal, da Fábrica Santa Amélia (Cotonifício Cândido Ribeiro) e dos palácios e palacetes que foram tombados pelo IPHAN, as construções residenciais dos trabalhadores do final do século XIX não foram objeto de igual atenção. A falta de proteção jurídica ao longo do tempo tem exposto essas construções à descaracterização, fazendo com que progressivamente o registro testemunhal dos operários de séculos passados seja perdido.

À vista disso, compreendemos que é por meio do trabalho educativo que as questões representativas do mundo cultural da classe trabalhadora podem ser abordadas na Educação Patrimonial, contribuindo para a formação humana dos estudantes e levando-os a compreender a realidade social concreta. Entretanto, para que isso seja possível, é fundamental que os professores tenham acesso a uma formação que os sensibilize para a valorização desses elementos culturais no contexto educativo.

Dessa forma, entendemos que é por meio de uma formação de professores que integre teoria e prática no trabalho educativo que a Educação Patrimonial poderá contemplar as contradições das manifestações culturais, contrastando com uma perspectiva hegemônica e homogênea. Ao promover essa formação, vislumbramos o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores, capacitando-os a

conhecer e construir uma educação comprometida com a transformação da realidade social, fundamentada na consciência de sua inserção na luta de classes.

Além disso, considerando o compromisso com a perspectiva histórico-crítica, destacamos a importância de que a formação de professores os capacite a desenvolver, de forma autônoma, uma Educação Patrimonial que integre os momentos metodológicos da PHC. Esses momentos incluem a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social final, conforme discutido na seção anterior. Dessa maneira, os professores estarão com condições para mediar a aprendizagem dos estudantes, conduzindo-os do estágio de síncrese ao de síntese.

Por fim, destacamos que, por meio de um processo formativo fundamentado no conhecimento em sua forma mais elaborada e associado à prática, os professores poderão desenvolver necessidades formativas relacionadas à Educação Patrimonial que dificilmente emergiriam na vida cotidiana dos estudantes. Isso possibilitará um salto qualitativo na compreensão da realidade, contribuindo para a formação de sujeitos ativos na transformação social.

3.3 A Interdisciplinaridade: uma perspectiva para o trabalho educativo na Educação Patrimonial

Entre as críticas realizadas pela PHC à formação de professores, destacam-se a fragmentação, a hierarquização e a desvalorização da atividade docente. Essas questões emergem devido ao caráter mecânico e repetitivo do trabalho realizado pelos professores no sistema capitalista, que progressivamente elimina a intelectualidade, resultando na sua alienação.

O processo de fragmentação do trabalho dos professores no sistema capitalista, ao transformar esses profissionais em especialistas no componente curricular que lecionam, tenciona contraditoriamente à alienação de sua intelectualidade. Essa alienação dificulta a capacidade dos professores de estabelecer as relações e mediações necessárias com seus pares e com outras áreas do conhecimento. Portanto, enquanto a especialização aprofunda o conhecimento específico dos professores, também tende a restringir as inter-relações com outros componentes curriculares e com outros profissionais (Duarte, 2006).

Por sua vez, as relações e mediações entre os professores são essenciais para o desenvolvimento da Educação Patrimonial. Conforme destacamos na seção anterior, a abordagem centrada nos bens patrimoniais exige uma compreensão ampla e global dos patrimônios culturais estudados. Para isso, é necessário mobilizar diferentes conhecimentos, permitindo que os estudantes conheçam, valorizem e se identifiquem com os bens patrimoniais em sua totalidade.

Recordamos que a Educação Patrimonial não é uma abordagem específica de um determinado componente curricular. Para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, é necessário que sejam estabelecidas conexões entre os conhecimentos e conteúdos escolares e a realidade social dos estudantes.

As práticas pedagógicas interdisciplinares são uma questão central para o desenvolvimento da Educação Patrimonial, pois a abordagem centrada nos bens patrimoniais está relacionada a diversos campos do conhecimento, bem como aos vários profissionais e técnicos envolvidos com o patrimônio cultural.

Para mais, concordamos com Oriá (2001) e Maltêz *et al.* (2010), ao entendermos que a Educação Patrimonial deve ser integrada aos conteúdos escolares e aos componentes curriculares. Além disso, a abordagem centrada nos bens patrimoniais envolve o contato com a comunidade, as vivências e as percepções dos estudantes em seu ambiente, o que demanda uma perspectiva integrada dessas dimensões.

Assim, a interdisciplinaridade na Educação Patrimonial é significativa para a compreensão dos patrimônios culturais a partir das diversas áreas do conhecimento. Ela também é fundamental para o estabelecimento das relações e mediações necessárias entre professores, estudantes e os diferentes profissionais diretamente ou indiretamente envolvidos com os bens patrimoniais estudados.

No que diz respeito à dimensão educacional, Gallo (2000) considera que a interdisciplinaridade visa facilitar a interação entre diversos conhecimentos. Seu objetivo é romper as fronteiras dos saberes, buscando respostas para questões complexas, como as enfrentadas na Educação. Essa abordagem procura contrabalançar o processo histórico de fragmentação do conhecimento que levou à sua desarticulação.

Enquanto um caminho de interligação entre as diversas ciências na construção do conhecimento, a interdisciplinaridade pretende combater o reducionismo e valorizar a complexidade do saber. Ademais, visa proporcionar aos estudantes uma

perspectiva holística. Nesse sentido, é necessário que os professores contextualizem os conteúdos da sala de aula, integrando partes no todo e evitando o conhecimento disperso e desconexo (Morin, 2000).

Como destaca Fazenda (2011), a interdisciplinaridade prepara os estudantes para enfrentar situações reais, fortalecendo suas competências e habilidades de identificar, analisar e posicionar-se criticamente em relação ao seu cotidiano. À medida que se desenvolvem práticas interdisciplinares, novas experiências e metodologias são exercitadas, revelando as possibilidades, problemas e limitações dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, os estudantes não devem ser conduzidos a analisar um problema com foco apenas em um aspecto, uma vez que a realidade se apresenta sob múltiplas formas. Assim, é oportuno que o trabalho educativo considere uma interpretação global, para que os estudantes adquiram uma visão do todo (Fazenda, 2011; Gallo, 2010; Morin, 2000).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas interdisciplinares promovem a articulação entre o conhecimento e a realidade dos estudantes, permitindo uma integração entre eles e os professores. Por meio de um compromisso ético, profissional e político, os professores contribuem para consolidar uma atitude interdisciplinar, colaborando com seus pares para superar a fragmentação do conhecimento (Santomé, 1998).

De acordo com Bianchetti e Jantsch (2002a) e Santomé (1998), a interdisciplinaridade busca corrigir os erros de uma ciência excessivamente fragmentada, altamente especializada e desprovida de comunicação, resultante de um modo de produção capitalista que contribuiu para a separação entre teoria e prática, bem como entre trabalho manual e intelectual. O processo de fragmentação do conhecimento evoluiu em paralelo com a fragmentação do trabalho, especialmente no que se refere à divisão técnica do trabalho.

Na obra clássica *Interdisciplinaridade e Patologia do saber* (1976), o maranhense Hilton Japiassu afirma que a interdisciplinaridade se posiciona contra três questões essenciais: primeiro, contra o saber fragmentado e pulverizado em uma multiplicidade de especialidades; segundo, contra o crescente divórcio entre a universidade e a sociedade; e terceiro, contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas. Dessa forma, a superação da fragmentação do conhecimento, da separação entre a universidade e a sociedade, bem como do

conformismo das ideias impostas, pode ser alcançada por meio da interdisciplinaridade, que implica uma postura crítica em que o intelectual considera sua produção como parte de uma totalidade e não como um fragmento de um processo unilateral.

À vista disso, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade para romper com o contexto de especialização, alienação dos sujeitos e conformismo com o conhecimento recebido e imposto, que limita as potencialidades para a compreensão da realidade:

A interdisciplinaridade permite uma postura de abertura diante da necessidade de se pensar a educação. Nela, todo conhecimento é igualmente importante e o conhecimento individual se anula frente ao saber universal, pois, é “na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular, supondo uma postura única, engajada e comprometida frente aos fatos da realidade educacional e pedagógica (Japiassu, 1976, p. 58).

Portanto, a interdisciplinaridade torna-se possível em um regime de copropriedade e de interação. No entanto, é preciso que os professores tenham consciência de troca e de diálogo, para que possam integrar o seu componente curricular com os demais. Não é possível praticar a interdisciplinaridade isoladamente. Ela demanda trabalho coletivo, que envolve a participação de todos. Dessa maneira, a interdisciplinaridade é uma construção lenta e coletiva (Alves *et al.*, 2006).

Considerando a perspectiva da PHC, a interdisciplinaridade não poderá ocorrer plenamente senão como parte de um processo maior de superação da sociedade capitalista. Isso se deve ao fato de que o capitalismo, ao promover a divisão social do trabalho, fragmenta o processo produtivo, mostrando-se incompatível com a superação da fragmentação do conhecimento, que é essencial para a efetiva e objetiva interdisciplinaridade (Malanchen, 2014).

No entanto, como destaca (Malanchen, 2014, p. 206), a “superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico”. Trata-se de pensar a temática a partir de uma concepção de ser humano que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva:

O que consideramos é que, para superar esses limites, dependemos do processo histórico, que envolve a questão da superação das relações de dominação e, do ponto de vista da consciência, envolve a superação das concepções que não entendem o ser humano criador da realidade da qual

ele é, simultaneamente, produto, ou seja, parafraseando Vieira Pinto (1985), um produto produtor daquilo que produz (Malanchen, 2014, p. 211).

Para Malanchen (2014), a categoria que possibilita a articulação entre os componentes curriculares é o trabalho, que é elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido. A categoria do trabalho corresponde à prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam conscientemente a natureza, produzindo o mundo humanizado.

Nessa direção, a interdisciplinaridade não deve ser concebida a partir de uma visão reducionista do conhecimento, mas sim como parte da totalidade da produção humana. A articulação entre os componentes curriculares deve, então, apontar para uma nova síntese dos conhecimentos imbricados no processo de ensino e aprendizagem (Malanchen, 2014).

Considerando que o debate educacional da atualidade tem se caracterizado pela hegemonia das pedagogias do ‘aprender a aprender’, observamos que muitas delas apresentam como questão central a interdisciplinaridade, como na pedagogia de projetos, por exemplo. No entanto, nesse contexto, essas pedagogias acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano e da realidade imediata do sujeito (Malanchen, 2014).

Nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, as quais os estudantes aprendem e constroem o conhecimento por si mesmos, a interdisciplinaridade apresenta influências escolanovistas de base idealista e pragmática. Isso acaba levando a uma visão limitada da realidade e a tentativas superficiais de unificação dos componentes curriculares. Portanto, essas propostas desconsideraram os fundamentos teóricos dos componentes curriculares, os métodos próprios de cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo (Malanchen, 2014).

A busca por uma harmonia epistemológica acaba criando uma solução artificial, comprometendo o desenvolvimento da capacidade crítica e da compreensão da realidade pelos estudantes. Por isso, a escola não pode empobrecer a sua razão de ser, isto é, a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados para as crianças e jovens, em detrimento de uma interdisciplinaridade que reduza o trabalho educativo aos limites do cotidiano (Malanchen, 2014).

Observamos que, ao mesmo tempo que o desenvolvimento capitalista fragmentou e especializou o conhecimento, esse processo possibilitou o progresso no

campo da produção do conhecimento. Como exemplo contraditório desse fenômeno, destaca-se o que aconteceu na área da Ciências da Saúde:

O campo da medicina é ilustrativo dos problemas e avanços gerados pela especialização. Se, por um lado, há situações nas quais podem ocorrer falhas em decorrência da falta de uma visão do paciente como uma totalidade, por outro lado é inegável que ocorreram avanços enormes do conhecimento nas diversas especialidades médicas (Malanchen, 2014, p. 199).

Assim, considerando a especialização do conhecimento de maneira dialética, apesar de, no sistema capitalista, isso ter gerado problemas, como uma fragmentação excessiva, o processo de desenvolvimento do conhecimento trouxe avanços. O progresso nas áreas da ciência, tecnologia e informação é um exemplo inegável da evolução ocorrida, especialmente durante o atual modo de produção (Malanchen, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que, ao pensarmos a interdisciplinaridade na perspectiva histórico-crítica, é importante que essas práticas pedagógicas tenham como intencionalidade a transmissão e a assimilação dos conhecimentos em seu nível mais elaborado. Esses conhecimentos, produzidos pelo trabalho coletivo e histórico a partir das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, constituem-se em instrumentos de formação e emancipação dos estudantes, orientando-os para uma sociedade mais igualitária.

Destacamos que a formação omnilateral buscada pela PHC não é alcançada pela equivocada somatória dos vários tipos de conhecimentos. O conhecimento objetivo da natureza e da sociedade é igualmente imprescindível para o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, "a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia" (Duarte, 2021, p. 48).

Recordamos que na proposta didática da PHC, elaborada por Gasparin (2012), a interdisciplinaridade se faz presente em sua segunda fase, na problematização. Esse momento é caracterizado como um ponto central na transição entre a prática social inicial e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada.

Nessa condição, entende-se que a aprendizagem se faz por aproximações sucessivas e, assim, os professores poderão preparar os estudantes para analisar e assimilar o conteúdo abordado em suas múltiplas faces e dimensões. Portanto, "Poder-se-ia dizer que se trata de interdisciplinaridade. É o enfoque da

interdisciplinaridade singela que se pretende explicitar quando é traduzido o conteúdo em questões desafiadoras” (Gasparin, 2012, p. 41).

De acordo com Gasparin (2012), na fase da problematização exige-se um aprofundamento teórico-prático dos conteúdos escolares que conduzem a uma práxis pedagógica de dimensões interdisciplinares. Nesse momento, os estudantes e os professores saem de suas zonas de conforto em busca de novos conhecimentos que contribuam para compreender aquilo que está sendo estudado.

Ademais, de modo a apoiar as discussões sobre a interdisciplinaridade, entendemos que as reflexões na perspectiva crítica de autores como Bianchetti e Jantsch (2002a; 2002b), Etges (1993), Frigotto (2008), Follari (2002) e Young (2013; 2014) podem contribuir para o debate acerca da temática. Isso ocorre porque, especialmente, esses pesquisadores consideram a importância do conhecimento objetivo nas práticas pedagógicas que pretendem ser interdisciplinares.

Para Bianchetti e Jantsch (2002b), não é possível considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor, uma vez que ele determina a produção do conhecimento. Nem mesmo os modos de produção que já foram superados podem ser desconsiderados. Assim, é preciso pensar a interdisciplinaridade a partir de uma totalidade histórica.

No processo de desenvolvimento do capitalismo, a fragmentação do conhecimento ocorreu concomitantemente com a divisão técnica do trabalho, isto é, foram impostas historicamente. No entanto, nas últimas décadas isso vem sendo transformado a partir do avanço da ciência, da tecnologia e da informação:

[...] se até há pouco, com avanços e recuos, o caminhar da humanidade foi em direção à fragmentação, às especificidades, hoje a seta está indicando a globalização. A unificação da Alemanha, a Comunidade Econômica Europeia, o Mercosul, os monopólios, os oligopólios, enfim, a mundialização do mercado, que impõe outro paradigma para a produção da existência, são manifestações dessa nova tendência. [...] é no interior dessa perspectiva que devem ser inseridas as discussões e propostas sobre a interdisciplinaridade (Bianchetti; Jantsch, 2002b, p. 189).

Se, por um lado, o avanço da ciência, da tecnologia e da informação torna possível a dispensa do trabalho manual, por outro lado, coloca a necessidade de superação do trabalho e do conhecimento fragmentados. A interdisciplinaridade vem se estabelecendo não por uma decisão dos homens, mas sim pelas pressões e necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico (Bianchetti; Jantsch, 2002a).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade implica sempre uma tensão entre o generalista, o filósofo e o professor com os especialistas. Desta forma, “não se trata de procurar os pontos de exclusão, mas de ver na tensão o motor epistemológico, o avanço do conhecimento” (Bianchetti; Jantsch, 2002a, p. 200).

Além disso, como observam Bianchetti e Jantsch (2002a), a interdisciplinaridade deve respeitar os limites de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, sem incorrer numa ditadura epistemológica de umas sobre as outras. Desse modo, não significa que em determinado momento uma área do conhecimento não possa, eventualmente, se destacar, mas que todos contribuam para a compreensão do que está sendo estudado, a partir das características e singularidades de seus próprios objetos.

Para Etges (1993), a interdisciplinaridade não pode ser elemento de redução a um denominador comum, que destrua a especificidade individual de cada objeto de conhecimento. Pelo contrário, a interdisciplinaridade deve possibilitar a compreensão da ciência num nível de cooperação crítico e criativo:

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador de comunicação entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a denominador comum, mas elemento teórico metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão e exploração de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade (Etges, 1993, p. 79)

A interdisciplinaridade pressupõe um princípio de unidade que proporcione condições de possibilidade no trânsito de um componente curricular para outro. Dessa maneira, sendo desenvolvida a partir de um princípio que considere a diferença entre os conhecimentos específicos de uma área da ciência e a mediação entre o sujeito e o objeto ao qual se quer compreender. Portando, “a firmeza e a clareza de cada disciplina, de cada teoria, serão garantidas ao mesmo tempo que os questionamentos e a exploração do mundo serão levados muito mais longe” (Etges, 1993, p. 82).

Para Young (2013), no processo formativo, para além de uma discussão epistemológica sobre o que deve ou não ser definido como conhecimento de direito, há uma questão sobre justiça social e desigualdade, isto é, a garantia de que todos tenham acesso ao mais alto nível de conhecimento. Assim, em todos os campos de investigação, existem conhecimentos que estão mais próximos da verdade sobre o mundo em que vivemos.

A esses conhecimentos mais confiáveis, Young (2013) denominou-os de conhecimento poderoso, caracterizado por dois elementos fundamentais: a especialização e a diferença. O conhecimento poderoso é especializado em virtude de sua produção e transmissão estarem ligadas às fronteiras entre os componentes curriculares e aos conteúdos que definem o foco e o objeto de estudo próprio de cada um.

Além disso, o conhecimento poderoso é diferente, pois se distingue das experiências que os estudantes trazem para a escola. Como destaca Young (2013), a diferenciação se expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento do senso comum do cotidiano.

Observamos que, apesar de Michael Young e os autores da PHC serem de tradições distintas, suas concepções sobre qual conhecimento deve ser transmitido no espaço escolar, em determinados momentos se aproximam e se complementam. Assim, como afirma Malanchen (2018), para ambas concepções o conhecimento em seu nível mais elaborado, produzido e acumulado historicamente, deve ser transmitido na escola e assimilado objetivamente pelos estudantes, para que compreendam o mundo em que vivem.

Desta forma, entendendo a importância da transmissão e assimilação dos conhecimentos em seu nível mais elaborado, Young (2014) sinaliza a necessidade de que, antes de se avançar numa progressão interdisciplinar de conhecimento, deve-se garantir que os estudantes se apropriem dos conceitos fundamentais de cada componente curricular:

Um dos argumentos com que simpatizo é que existe um grande interesse em ensinar tópicos relevantes da atualidade, como aquecimento global e mudança climática, mas querem ensinar a crianças que ainda não sabem o que é o clima! É preciso ter um conceito razoavelmente claro do que seja o clima antes de poder aprender qualquer coisa sobre aquecimento global e mudança climática. (Young, 2014, p. 1120).

Corroborando o entendimento de Etges (1993) e que, posteriormente, também visualizamos em Young (2014), Follari (2002) entende que a interdisciplinaridade implica em confluências momentâneas entre os componentes curriculares, o que não significa uma aproximação definitiva entre eles. Assim, é fundamental reconhecer o valor do componente curricular prévio como ingrediente necessário de uma interdisciplinaridade rica em determinações. A interdisciplinaridade é uma etapa

superior dos componentes curriculares e não a negação supostamente superadora deles.

Para Frigotto (2008), a interdisciplinaridade se impõe como uma necessidade e um problema quando considerados os fundamentos do materialismo histórico-dialético e o plano epistemológico. Enquanto necessidade, a interdisciplinaridade decorre da própria forma com que o homem se produz enquanto ser social e objeto do conhecimento social.

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento está fundamentada no caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e diversa. Além disso, esse caráter uno e diverso nos impõe considerar os limites reais tanto de nós, como sujeitos pesquisadores, quanto dos objetos que investigamos:

O processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É nesse sentido que mesmo delimitando um fato teima em não perder o tecido da totalidade que faz parte indissociável (Frigotto, 2008, p. 44).

Para compreendermos a interdisciplinaridade como uma necessidade imperativa na construção do conhecimento, é necessário considerar a totalidade concreta. Isso ocorre porque o conhecimento tem um caráter unitário, pois os sujeitos, ao produzirem sua existência, o fazem enquanto uma unidade que abrange diversas dimensões, como a biológica, psíquica, intelectual, cultural, e assim por diante (Frigotto, 2008).

No entanto, se em nossas pesquisas podemos delimitar uma dessas dimensões da produção da existência humana, para a sua compreensão, é necessário analisá-la na sua relação com as demais dimensões. Ou seja, se isolamos uma parte do contexto original real, para poder explicá-la, é preciso considerá-la na integridade das características e qualidades totais (Frigotto, 2008).

Investigar a realidade significa buscar explicitar, a partir de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituíram. Dessa forma, a interdisciplinaridade não se efetivará se não formos capazes de superar a fragmentação e o plano fenomênico do objeto delimitado, bem como se abandonarmos o plano histórico-empírico, caindo em um reducionismo estruturalista (Frigotto, 2008).

Enquanto problema, a interdisciplinaridade apresenta limites em relação ao próprio sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade.

Ademais, esse limite se apresenta também em virtude da complexidade da realidade e do caráter histórico no qual o objeto de estudo está inserido (Frigotto, 2008).

Em relação ao pesquisador, os desafios da pesquisa estão relacionados aos limites do plano de sua formação e dos traços culturais, bem como aos limites físicos e de tempo. Isso ocorre porque, mesmo que o pesquisador alcance um elevado nível de capacitação crítica, nenhum sujeito individualmente dá conta de exaurir determinada problemática. Assim, "o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato, mas sim as suas determinações e mediações fundamentais" (Frigotto, 2008, p. 48).

No plano histórico-empírico, numa sociedade capitalista, a realidade é reduzida, dividida e organizada a partir dos interesses particulares da classe dominante, sendo ela a expressão de relações sociais fragmentadas, abstratas, lineares e fenomênicas. Além disso, os aparelhos de hegemonia, como a mídia e a escola, e os recursos materiais e financeiros são apropriados de maneira desigual (Frigotto, 2008).

Portanto, a superação mais profunda dos limites encontrados na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização só se dará de forma efetiva na medida em que as relações sociais sejam rompidas. Isso ocorrerá a partir da superação da divisão do trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão (Frigotto, 2008).

A superação desses problemas e desafios implica na capacidade de atuar dentro da dialética, isto é, na crítica à forma fragmentada da produção da vida em todas as suas dimensões, bem como na produção e socialização do conhecimento. Ademais, é necessário a construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e a alienação (Frigotto, 2008).

Como condição prévia para o trabalho interdisciplinar, destaca-se também a necessidade de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise dos pesquisadores sejam criticamente explicitados. Isso contribui para evitar o ecletismo e a justaposição artificial de concepções teóricas, ideológicas e politicamente diversas, que apenas reforçariam o senso comum (Frigotto, 2008).

À vista do exposto, considerando a perspectiva histórico-crítica, compreendemos que a discussão sobre a interdisciplinaridade na Educação

Patrimonial é necessária para que se pense tanto em uma formação de professores quanto em um trabalho educativo fundamentado no conhecimento em sua forma mais elaborada. Essa necessidade decorre do fato de que a abordagem centrada nos bens patrimoniais deve reconhecer o patrimônio cultural como reflexo das múltiplas determinações e contradições elaboradas na inter-relação dos seres humanos ao longo de sua história.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade na Educação Patrimonial consiste em pensar o patrimônio cultural a partir de sua relação com as outras dimensões que constituem a totalidade da realidade social. Assim, entendemos que, para estudar um bem patrimonial, é até possível isolá-lo para efeito pedagógico, mas, para compreendê-lo em sua essência, é fundamental considerar a articulação e a unidade de suas qualidades e características.

Além disso, observamos que a interdisciplinaridade na Educação Patrimonial implica reconhecer os bens patrimoniais como base para a transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente sistematizados, em níveis cada vez mais elevados. Dessa forma, a interdisciplinaridade, desenvolvida de maneira objetiva, é empregada para articular os diversos saberes, espaços e sujeitos suscitados pelo patrimônio cultural, com o objetivo de promover a elevação da subjetividade humana e o aprofundamento do estudo dos objetos específicos dos componentes curriculares, orientando-se para a formação humana dos sujeitos e para a transformação da realidade social.

Tomando como exemplo o Tambor de Crioula (Figura 10) e o componente curricular de Geografia, compreendemos que esse elemento cultural se apresenta como uma oportunidade de ser incorporado ao trabalho educativo por meio dos diferentes conhecimentos, sujeitos e espaços a ele associados. Assim, ele pode ser explorado de modo a enriquecer o objeto específico do componente curricular, que é o espaço geográfico, e a elevar a subjetividade dos estudantes.

Figura 10 - Brincantes do Tambor de Crioula



Fonte: Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2021/09/01/tambor-de-crioula-e-revalidado-como-patrimonio-cultural-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2023

O espaço geográfico pode ser definido como a combinação de um meio ambiente diverso com os múltiplos fenômenos que emergem das interações contínuas entre a sociedade e a natureza. Essas interações moldam e transformam o espaço, revelando a complexidade das relações humanas com os elementos naturais que o constituem.

Assim, nesse exemplo, a oportunidade emerge do enraizamento do Tambor de Crioula no espaço geográfico. Como observa Paes (2009), o patrimônio cultural possui uma expressão espacial de identidade cultural, que é inerente à sua territorialidade. Portanto, o patrimônio cultural está essencialmente ligado a uma identidade, a um lugar e a um território, isto é, a uma espacialidade que confere concretude a esse universo simbólico.

Nessa condição, o trabalho educativo em Geografia pode partir da compreensão de que o espaço geográfico é uma construção social e histórica, resultante das relações de produção, das práticas culturais e das interações humanas com a natureza. Sob essa ótica, o Tambor de Crioula reflete um amplo contexto histórico e social que abrange questões interdisciplinarmente relacionadas, como a economia, política, cultura e ambiente, as quais não podem ser analisadas de forma isolada.

Com base nessa perspectiva, os professores podem abordar e discutir diferentes temáticas relacionadas ao espaço geográfico utilizando as possibilidades oferecidas por esse elemento cultural. Por exemplo, podem trabalhar o Tambor de Crioula como um movimento de resistência à segregação espacial e à marginalização econômica; explorar as relações de classe associadas a essa prática cultural e como tais relações têm influenciado a preservação, transmissão e assimilação pelos sujeitos; examinar o desenvolvimento histórico e material dessa manifestação; e discutir a constituição do Tambor de Crioula como um patrimônio cultural imaterial.

Ademais, na mediação do trabalho educativo, os professores podem adotar uma abordagem interdisciplinar que incorpore as contribuições de outras áreas do conhecimento, componentes curriculares e/ou sujeitos envolvidos com o bem patrimonial. Desse modo, é possível promover visitas aos locais onde ocorre o Tambor de Crioula, realizar entrevistas com os praticantes e desenvolver outras atividades que permitam a vivência e a compreensão da prática cultural em seu contexto espacial. Essas atividades contribuem para que os estudantes percebam o espaço geográfico não apenas como um conjunto de coordenadas, mas como um espaço vivido e carregado de significados sociais.

Ressaltamos que esta exemplificação é apenas uma entre as diversas possibilidades existentes na verticalização do objeto de estudo do componente curricular, considerando os bens patrimoniais. Dessa forma, ao se apropriarem da Educação Patrimonial em uma perspectiva histórico-crítica, os professores podem explorar e aprofundar esses e outros temas no trabalho educativo sob diferentes ângulos, contextos culturais e inter-relações.

Com relação ao Tambor de Crioula, destacamos que ela é uma dança de umbigada específica do estado do Maranhão. Essa manifestação cultural é uma expressão popular de entretenimento e de cumprimento de promessas feitas em gratidão a santos católicos ou a entidades de outras matrizes religiosas. A participação no Tambor de Crioula é predominantemente composta por afrodescendentes da classe trabalhadora, o que inclui muitas empregadas domésticas e trabalhadores braçais (Ferretti, 2012).

No estado do Maranhão, a umbigada no Tambor de Crioula é chamada de punga, e desempenha um papel significativo como uma forma de interação entre seus participantes. Essa manifestação cultural se caracteriza pela ausência de formas rígidas de apresentação, consistindo em uma dança livre e informal, sem coreografias

predefinidas. Geralmente, as mulheres desempenham o papel de dançarinas, enquanto os homens são responsáveis por tocar e cantar. Ademais, os grupos de brincantes podem variar em tamanho e composição, incluindo mulheres adultas, muitas vezes idosas, e, por vezes, algumas crianças (Ferretti, 2012).

Ao longo da história, especialmente no século XIX e início do século XX, o Tambor de Crioula e outras manifestações culturais de matrizes africanas foram marginalizadas sendo por vez proibidas e ignorada pela mídia. Como exemplo, “em meados da década 1830, os códigos de Posturas Municipais de São Luís e outras cidades do Maranhão passaram a proibir batuques de negros, por receio de que perturbassem a ordem pública” (Ferretti, 2012, p. 175).

Como destaca Ferretti (2012), a diversidade do Tambor de Crioula em várias regiões do estado do Maranhão permanece pouco documentada e enfrenta o risco de desaparecer devido à crescente influência da forma com que é praticado em São Luís, MA. Além disso, há uma tendência dos grupos em se adaptarem para realizar apresentações voltadas para turistas, o que suscita preocupações sobre a possibilidade de uma proliferação artificial de novos grupos, impulsionada pela busca de apoio financeiro por parte das autoridades governamentais.

Concordamos com Ferretti (2012), ao observar que o Tambor de Crioula é considerado um dos elementos componentes da identidade maranhense, juntamente com o Bumba-meu-boi, o Tambor de Mina e outras manifestações culturais de origem africana, como o Reggae, que confere a São Luís, MA o título de Jamaica brasileira. Para mais, soma-se a esses elementos culturais de identidade, a poesia, a literatura e o orgulho da correta expressão da língua portuguesa, contribuindo para a identificação de São Luís, MA, como a Atenas brasileira.

À luz do exposto, compreendemos que na Educação Patrimonial, a interdisciplinaridade pode ser uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, constituindo-se como uma alternativa à fragmentação desarticulada dos conhecimentos. No entanto, esse avanço só será possível se os objetos e conteúdos escolares específicos de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares forem respeitados e aprofundados, bem como se aliado a uma sólida formação de professores que os capacite para desenvolver o trabalho educativo de forma transformadora.

Concordamos com Severino (2002, p. 169) ao observar que na maioria das vezes o trabalho educativo e as práticas pedagógicas são desenvolvidos num

acumulado de justaposição, onde os conteúdos e as atividades didáticas não se integram. Portanto, é necessário que os conhecimentos e saberes escolares se somem por convergência, de modo que os estudantes possam compreender que, apesar de a cultura ser múltipla, ela apresenta uma unidade interna. Assim, busca-se romper com a perspectiva de os estudantes vivenciarem “suas aprendizagens como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si”.

Por fim, entendemos ser necessário destacar que, em uma análise ampla e considerando o modo de produção capitalista, a concretização de uma interdisciplinaridade efetiva requer a superação do próprio capitalismo. Isso se deve ao fato de que o capitalismo, sustentado na divisão social do trabalho e em uma sociedade de classes, é incompatível com a superação do caráter fragmentário do saber, que constitui a essência da interdisciplinaridade em uma visão histórico-crítica.

Os Tambores de São Luís

“Agora, quando as noites se fechavam, estilhaçando-se em estrelas por cima da cidade adormecida, ouvia-se o som compassado dos zabumbas, das matracas e dos maracás, madrugada adentro, por cima do baticum ritual dos tambores da Casa das Minas. Vinha de vários pontos da ilha, sobretudo da Maioba, do Turu, de Vinhais, do Anil e do Matadouro, e não se limitava à percussão dos instrumentos, porque trazia consigo a toada dos cantadores, nos ensaios do bumba-meu-boi”.

Josué Montello, 2005, p. 351.

4 DOCUMENTOS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: reflexões para o trabalho educativo na Educação Patrimonial

Nesta seção, descrevemos a perspectiva dos documentos curriculares em relação à Educação Patrimonial e à temática a ela relacionada. Além disso, interpretamos, sob a ótica histórico-crítica, a repercussão dessa perspectiva para o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial. Para tanto, consideramos documentos curriculares como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), a *Base Nacional Comum para a Formação de Professores* (BNC-Formação) (Brasil, 2019), o *Documento Curricular do Território Maranhense* (DCTMA) (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023).

4.1 A Base Nacional Comum Curricular: conjunto de aprendizagens a todos os brasileiros

Embora o Brasil seja um país com uma rica diversidade de patrimônios culturais, a Educação Patrimonial, entendida como uma abordagem sistematizada de trabalho educativo a partir dos bens patrimoniais, não é abordada de maneira específica na *BNCC* (Brasil, 2018). No entanto, observamos que a temática relacionada ao patrimônio cultural é contemplada de forma pontual em algumas áreas do conhecimento e componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Ciências, História e Geografia.

No que diz respeito às áreas do conhecimento presentes na Base, isto é, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ensino Religioso, apenas na primeira o patrimônio cultural é explicitamente mencionado nas competências específicas da área. Dentre as seis competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, apenas uma destaca o objetivo de os estudantes desenvolverem o senso estético para o reconhecimento, apreciação e respeito às diversas manifestações artísticas e culturais, especialmente aquelas relacionadas ao patrimônio cultural da humanidade (Brasil, 2018).

No contexto dos componentes curriculares inseridos na área de Linguagens e suas Tecnologias, a *BNCC* (Brasil, 2018) enfatiza, na disciplina de Língua Portuguesa,

a riqueza linguística do Brasil, destacando a presença de mais de 250 línguas faladas no país, incluindo as línguas indígenas, crioulas, afro-brasileiras, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o próprio português. Essa diversidade linguística é entendida como um valioso patrimônio cultural da sociedade brasileira, exigindo que os estudantes se apropriem desse conhecimento.

No entanto, ao longo do Ensino Fundamental, apenas uma única habilidade do componente curricular de Língua Portuguesa aborda especificamente o patrimônio cultural. Trata-se da habilidade EF15LP15, que deve ser desenvolvida do 1.º ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa habilidade visa que os estudantes reconheçam e valorizem os textos literários como parte de um mundo imaginário, representando uma dimensão lúdica e encantadora que constitui um patrimônio artístico da humanidade (Brasil, 2018).

Em Arte, o patrimônio cultural é abordado nos pressupostos teóricos do componente curricular, como uma competência específica, nos objetos de conhecimento e em duas habilidades. Em termos de pressupostos teóricos, é caracterizado que o componente curricular de Arte transcende suas próprias linguagens ao valorizar a cultura e enriquecer o repertório cognitivo dos estudantes. Dentro desse contexto, o componente curricular de Arte deve abranger pelo menos nove competências específicas, sendo uma delas relacionada à valorização e análise do patrimônio artístico, tanto nacional quanto internacional, considerando suas dimensões materiais e imateriais (Brasil, 2018).

Com relação aos objetos de conhecimento, o patrimônio cultural é mencionado como uma temática que se conecta a um conjunto de habilidades no componente curricular de Arte. Ressaltamos que a *BNCC* (Brasil, 2018) apresenta uma estrutura curricular que engloba objetos de conhecimento relacionados a unidades temáticas, que, por sua vez, abrangem uma variedade de habilidades. No entanto, a definição conceitual de cada unidade temática ou objeto de conhecimento não é fornecida. Em vez disso, destaca-se que as aprendizagens e habilidades esperadas estão relacionadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento, permitindo uma progressão flexível e cumulativa de conhecimentos ao longo do tempo.

No que se refere às habilidades do componente curricular de Arte, o patrimônio cultural é abordado de maneira específica em duas habilidades distintas. A primeira é a habilidade EF15AR25, a ser desenvolvida do 1.º ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa habilidade estabelece o reconhecimento e a valorização

do patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, das diversas culturas humanas, especialmente da brasileira e daquelas de origem indígena, africana e europeia (Brasil, 2018).

A segunda habilidade do componente curricular de Arte que aborda o patrimônio cultural é a EF69AR34, a ser desenvolvida do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa habilidade tem como objetivo que os estudantes analisem e valorizem o patrimônio cultural, focando em sua dimensão material e imaterial, especialmente os aspectos relacionados à cultura brasileira. Isso se dará por meio da construção de um vocabulário e repertório das diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2018).

No componente curricular de Educação Física, o patrimônio cultural é abordado especificamente em quatro habilidades, sendo duas nos Anos Iniciais e duas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais, a habilidade EF35EF01 está relacionada ao fato de os estudantes experimentarem e fruírem brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, considerados patrimônios histórico-culturais. Na habilidade EF35EF03, o patrimônio cultural é destacado pela necessidade de os estudantes descreverem, por meio de diferentes linguagens corporais, orais, escritas e/ou audiovisuais, as características e a importância da preservação das diferentes culturas em relação às brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Ambas as habilidades devem ser desenvolvidas ao longo do 3.º ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o componente curricular de Educação Física aborda o patrimônio cultural de forma conceitualmente ampliada, contemplando os aspectos naturais e a infraestrutura urbana, entendidos como um patrimônio comum que deve ser preservado por todos. Dessa maneira, no 6.º e 7.º ano, a habilidade EF67EF20 objetiva que os estudantes executem práticas corporais de aventura urbanas, de modo a respeitar o patrimônio público. Por sua vez, no 8.º e 9.º ano, aborda-se a habilidade EF89EF19, relacionada à experiência de diferentes práticas corporais de aventura na natureza, visando valorizar e respeitar o patrimônio natural e minimizar os impactos da degradação ambiental (Brasil, 2018).

Com relação ao componente curricular de Língua Inglesa, o patrimônio cultural é abordado apenas em duas habilidades do 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na habilidade EF08LI06, espera-se que os estudantes apreciem textos narrativos em língua inglesa como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido

em inglês. Na habilidade seguinte, EF08LI07, observa-se a importância de os estudantes explorarem ambientes virtuais e/ou aplicativos para utilizar o patrimônio artístico literário em língua inglesa (Brasil, 2018).

No componente curricular de Ciências, o patrimônio cultural é abordado em apenas uma habilidade do 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na habilidade EF09CI12, os estudantes são levados a justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de populações humanas e as atividades a elas relacionadas (Brasil, 2018).

Com relação ao componente curricular de Geografia, o patrimônio cultural é abordado apenas na habilidade EF05GE11, a ser desenvolvida no 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa habilidade, é objetivado que os estudantes identifiquem e descrevam problemas, como a destruição do patrimônio histórico, no entorno de suas residências e da escola, bem como proponham soluções para esses problemas (Brasil, 2018).

Por fim, o último componente curricular a abordar o patrimônio cultural é a História. Isso ocorre pontualmente na introdução do componente curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, é ressaltado a importância de que nessa etapa o ensino da história tenha como objetivo a compreensão dos múltiplos registros históricos e a maneira pela qual diferentes grupos sociais moldaram suas identidades e memórias. Sob essa perspectiva, compreende-se que tais identidades e memórias são construções individuais e coletivas e constituem um valioso patrimônio, seja em sua forma material ou imaterial (Brasil, 2018).

À vista disso, de maneira geral, observamos que o patrimônio cultural é trabalhado de forma segmentada em sete dos nove componentes curriculares que integram a *BNCC* (Brasil, 2018). Notadamente, apenas Matemática e o Ensino Religioso não realizam nenhuma menção direta a essa temática. A ausência de uma abordagem relacionada especificamente ao patrimônio cultural em Ensino Religioso nos chama atenção, dado que, ao refletir sobre valores, crenças e a história da sociedade, o componente curricular tem, de início, a possibilidade de enriquecer a compreensão acerca do patrimônio cultural.

Destacamos que ao longo da Base não há uniformidade no uso do termo relacionado ao patrimônio cultural. Dessa forma, o termo é empregado de maneiras diversas, como patrimônio público, patrimônio natural, patrimônio histórico, patrimônio

artístico e patrimônio histórico-cultural. Essa falta de padronização pode dificultar o trabalho educativo, levando a interpretações imprecisas sobre o que deve ser abordado. Além disso, abre espaço para uma abordagem fragmentada, superficial e desarticulada do tema (Brasil, 2018).

Ao ampliarmos nossa análise para abarcar, para além do patrimônio cultural, os aspectos culturais de maneira geral, observamos que a *BNCC* (Brasil, 2018) estabelece princípios e objetivos voltados para a valorização, respeito e promoção da diversidade sociocultural brasileira. Assim, para o Ensino Fundamental, é delineado que os estudantes desenvolvam dez competências gerais que abarcam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Essas competências são compreendidas como essenciais para que os estudantes possam enfrentar os desafios do dia a dia, exercer plenamente a cidadania e se preparar para ingressar no mundo do trabalho. Dessas competências, quatro estão diretamente relacionadas à cultura:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Na primeira, terceira, sexta e nona competências gerais, a cultura é abordada como condição para que os estudantes possam compreender e explicar a realidade, de modo a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Além disso, é destacado que os estudantes devem valorizar, respeitar, reconhecer e participar da diversidade de expressões culturais, que são consideradas essenciais para o exercício da cidadania (Brasil, 2018).

A relevância da cultura na educação é igualmente enfatizada nos marcos legais da *BNCC* (Brasil, 2018), reconhecendo a necessidade de que os conhecimentos sejam contextualizados pela realidade local, social e individual das escolas e dos estudantes. Nesse sentido, é recordado o Artigo 210.º da *Constituição Federal* (1988),

que ressalta a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, com o intuito de assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais, do Brasil. Observa-se também o Artigo 26.º da *LDBEN* (Brasil, 1996), que define que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Soma-se aos fundamentos legais da Base o Artigo 9º, inciso II, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse artigo enfatiza a inclusão, valorização e o atendimento às diferenças, pluralidade e diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações das comunidades escolares na educação (Brasil, 2018).

A *BNCC* (Brasil, 2018) também sublinha a relevância da cultura para a formação integral dos estudantes. No que diz respeito a essa formação, é reconhecido que ela só será plenamente alcançada mediante a consideração das condições de pluralidade, singularidade e integralidade dos estudantes, onde suas dimensões cognitivas e afetivas se interrelacionem e sejam respeitadas.

Em vista disso, é reforçado a importância de que seja promovido um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade cultural, proporcionando uma educação que atenda às necessidades individuais de cada estudante, visando sua formação integral. Além disso, que sejam reconhecidos os contextos sociais, históricos e culturais como condição para que os estudantes aprendam a aprender, utilizem e ajam com responsabilidade diante da crescente disponibilidade de informações no contexto das culturas digitais:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Nesse sentido, como observamos na citação acima, o objetivo é que os estudantes sejam formados para aplicar os conhecimentos em direção à resolução dos problemas cotidianos de maneira criativa e autônoma. Para mais, que convivam e aprendam com as diferenças e as diversidades na sociedade.

O respeito à diversidade cultural aparece na Base igualmente como uma condição para que os sistemas e redes de ensino a considerem na elaboração dos currículos e propostas pedagógicas locais. É enfatizado que os estudantes são constituídos por uma diversidade de identidades linguísticas, étnicas e culturais, o que requer uma complementaridade entre a Base e os currículos e propostas pedagógicas locais para garantir algumas condições fundamentais, como:

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (Brasil, 2018, p. 17).

Ainda em relação à complementaridade entre a *BNCC* (Brasil, 2018) e os currículos e propostas pedagógicas, é observada a situação particular da educação escolar indígena. Nesse contexto, é ressaltada a necessidade de se assegurarem as competências específicas da Base, bem como os princípios fundamentais da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena. Dessa maneira, a cultura tradicional dos povos indígenas deve ser reconhecida por meio de uma perspectiva intercultural que leve em consideração as cosmologias, lógicas, valores e princípios pedagógicos próprios, expressos, por exemplo, nos currículos interculturais, diferenciados e bilíngues.

Para os sistemas e redes de ensino, a Base estabelece a incorporação e contextualização nos currículos e nas propostas pedagógicas locais de temas contemporâneos que impactam a vida dos estudantes. Entre os nove temas contemporâneos propostos, dois deles estão especificamente relacionados à cultura: a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; e a educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Brasil, 2018).

Os demais temas contemporâneos propostos pela incluem os direitos da criança e do adolescente; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; e a educação em direitos humanos. Ressaltamos que a Base

não fornece uma definição ou caracterização específica para cada um desses temas, apenas os destaca como temáticas de interesse a serem abordadas ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Com relação ao Ensino Fundamental, observamos que a *BNCC* (Brasil, 2018) caracteriza a cultura como uma questão fundamental na promoção da curiosidade, por meio das diversas manifestações culturais. Espera-se que ao longo dessa etapa, os estudantes sejam estimulados a desenvolver o pensamento criativo, lógico e crítico, através de suas interações com as diferentes manifestações culturais, proporcionando uma compreensão de si mesmos e do mundo social e natural.

Numa progressão do conhecimento, é destacado a necessidade de que as aprendizagens desenvolvidas a partir dos componentes curriculares sejam enriquecidas pelas práticas de linguagem, bem como pelas experiências estéticas e interculturais dos estudantes. Dessa forma, favorecendo uma autonomia intelectual, a compreensão de normas e o estímulo ao interesse pela sociedade, história, as tecnologias e a cultura (Brasil, 2018).

Além disso, para a Base, a diversidade cultural no Ensino Fundamental desempenha um papel central na formação dos estudantes, alinhando-se com os princípios democráticos e os direitos humanos. Para isso, é enfatizada a importância de que seja combatida qualquer forma de violência presente na sociedade, como a violência simbólica de determinados grupos que estabelecem as normas, valores e conhecimentos como universais, sem reconhecer a pluralidade das culturas presentes na escola (Brasil, 2018).

Ademais, a *BNCC* (Brasil, 2018) ressalta que, especialmente no Ensino Fundamental, o não reconhecimento da diversidade de formações, vivências e culturas dos estudantes pode criar obstáculos para a convivência e a aprendizagem, levando ao desinteresse, à alienação e ao insucesso escolar. Portanto, entende-se ser necessário que seja desenvolvido um diálogo com a diversidade, para que os estudantes se reconheçam na escola e possam compreender-se como indivíduos com histórias e conhecimentos construídos a partir de interações com seu entorno social.

Ao caracterizar o contexto brasileiro como marcado pela cultura midiática e digital, a Base observa que os estudantes estão cada vez mais engajados como produtores e consumidores das tecnologias da informação e comunicação. Assim, é destacada a necessidade de a escola compreender e incorporar as novas linguagens e os modos de funcionamento da cultura digital, de modo a contribuir para uma

formação, participação e uso mais democrático e consciente dessas tecnologias (Brasil, 2018).

Considerando a área de Ciências Humanas, é observado a necessidade de os estudantes compreenderem a cultura a partir de sua diversidade social, histórica, territorial, cultural e de paisagens. Para isso, é ressaltado que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as habilidades relacionadas à temática envolvem a utilização simultânea de diferentes linguagens, como a linguagem oral, escrita, cartográfica e técnica. Essas múltiplas linguagens possibilitam o diálogo e a socialização entre cada estudante e a resolução dos conflitos entre diferentes grupos culturais (Brasil, 2018).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a *BNCC* (Brasil, 2018) infere que a abordagem dos conflitos e desafios sociais requer da área de Ciências Humanas o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes uma resposta crítica, ética e propositiva. É apontado o desafio da área em ultrapassar a simples transmissão e preservação da memória histórica, buscando engajar os estudantes em questionamentos éticos a respeito do passado e do presente. Dessa maneira, é destacado a necessidade de que sejam exploradas questões como a interculturalidade e a valorização das diferenças e diversidade.

Por sua vez, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base ressalta a exigência de continuidade e do aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos nos Anos Iniciais. Para tanto, os estudantes devem ser conduzidos a explorar questões relacionadas às pessoas, grupos sociais, modos de organização, relações de produção e de poder, e transformações sociais e globais, bem como à cultura. Espera-se que as habilidades desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental possibilitem a identificação, classificação, organização e comparação de fenômenos em contextos locais e globais (Brasil, 2018).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas tem como objetivo formar os estudantes para interpretar o mundo, compreendendo os processos e fenômenos sociais, políticos e culturais. Além disso, para que possam agir de maneira ética, responsável e autônoma diante das questões sociais e naturais. Para alcançar esses objetivos, foram estabelecidas dez competências específicas, das quais três estão relacionadas especificamente com a cultura:

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-Informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para

intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. 3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 357).

As três competências especificadas da área de Ciências Humanas, relacionadas à cultura, ressaltam a importância de os estudantes desenvolverem uma análise crítica, conscientização e compreensão do mundo social, digital e cultural, promovendo assim sua participação ativa na dinâmica da vida social. Essas competências específicas permeiam todos os componentes curriculares associados à área de Ciências Humanas, isto é, abrangem tanto História quanto Geografia (Brasil, 2018).

Com relação ao componente curricular de História, a *BNCC* (Brasil, 2018) observa o objetivo de os estudantes compreenderem o presente por meio dos conhecimentos do passado. Para isso, é observado que os estudantes devem ser capacitados para compreender os processos históricos, o que inclui as dinâmicas de poder, conflitos e as diferentes produções de significados elaboradas pelos diversos grupos sociais.

Entre os conhecimentos envolvidos no desenvolvimento do componente curricular de História, estão os relacionados à comunicação e ao diálogo, destacados como essenciais para a promoção do respeito às diversidades culturais, sociais e políticas. Ademais, a comunicação e o diálogo são apresentados como uma potencialidade para que os professores possam abordar as questões relacionadas às tensões e conflitos, a fim de contribuir para a resolução dos problemas do mundo contemporâneo (Brasil, 2018).

De acordo com a *BNCC* (Brasil, 2018), no desenvolvimento do componente curricular de História, é necessário o uso de diversas fontes e tipos de documentos que podem contribuir para o entendimento da relação entre o tempo e o espaço, bem como das relações sociais que os produziram. O uso dessas fontes e documentos possibilita que os professores e os estudantes assumam uma atitude historiadora perante o conhecimento em desenvolvimento.

Para o desenvolvimento da atitude historiadora, os professores e os estudantes devem seguir um processo que consiste na identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise do objeto de estudo. Nesse processo, compreende-se que a cultura desempenha um papel importante em dois momentos específicos: na contextualização e na interpretação (Brasil, 2018).

A contextualização é caracterizada como a capacidade dos estudantes de saberem localizar momentos e lugares específicos de eventos, discursos e atividades humanas em determinada época, grupo social, comunidade ou território. Para a *BNCC* (Brasil, 2018), é fundamental que os estudantes visualizem as questões que estão sendo estudadas considerando as condições específicas do momento ao qual elas estavam inseridas. Para isso, é necessário considerar as referências sociais, econômicas e culturais do objeto de estudo.

Na interpretação, caracterizada pela compreensão e complexidade do significado histórico e pela realização do exercício de composição das ordens cronológicas, a Base destaca a importância de os estudantes visualizarem as tensões sociais, religiosas, políticas, econômicas e culturais. Para isso, os estudantes devem ser capacitados para interpretar e entender o modo de organização das diversas sociedades que se estabeleceram ao longo da história (Brasil, 2018).

Para o desenvolvimento da atitude historiadora, é ressaltado a necessidade de considerar a experiência dos professores e dos estudantes com base em sua realidade social, o contexto da escola e seus referenciais históricos, sociais e culturais. Assim, ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que sejam construídas interpretações próprias de forma fundamentada e rigorosa (Brasil, 2018).

Ademais, a *BNCC* (Brasil, 2018) observa a importância de o componente curricular de História abordar temas voltados às diversas culturas e às múltiplas configurações identitárias, como os relacionados à história dos povos originários e africanos. É destacado que a formação da sociedade brasileira é marcada pela presença, contradições e conexões entre os diferentes povos e culturas. Portanto, entende-se que a inclusão dos temas obrigatórios como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena permite que os estudantes reconheçam essas populações como protagonistas na construção da história do Brasil.

Para o componente curricular de História no Ensino Fundamental, são estabelecidas sete competências específicas, das quais quatro estão relacionadas especificamente com a cultura:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. 3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 402).

As quatro competências específicas do componente curricular de História relacionadas à cultura ressaltam o objetivo de uma compreensão crítica, histórica e propositiva acerca dos processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Observa-se que todas as competências específicas do componente curricular de História devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Em relação à cultura, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no componente curricular de História, a *BNCC* (Brasil, 2018) enfatiza que o ensino de História recai na compreensão acerca dos diferentes povos e culturas, bem como de suas formas de organização. É observado que a própria concepção de cidadania, a ser desenvolvida com os estudantes, requer o reconhecimento da pluralidade social e cultural, o que pressupõe uma educação que promova o convívio e o respeito entre as diferentes pessoas.

Além disso, a Base identifica que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o componente curricular de História tem como objetivo a compreensão dos diferentes modos de registros e como cada grupo social constituiu suas identidades e memórias próprias. Nesse sentido, é entendido que as diversas identidades e memórias podem ser construções individuais e coletivas, constituindo-se em patrimônios, tanto em sua materialidade quanto na imaterialidade (Brasil, 2018).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é realçado que o componente curricular de História avança na compreensão dos diferentes sujeitos e processos históricos constituídos nos diferentes espaços, tempos e culturas. Nessa etapa, é dado foco às histórias do continente americano, africano e europeu, de modo que os

estudantes compreendam as rupturas, permanências e movimentos econômicos, políticos e culturais (Brasil, 2018).

Em relação à cultura, destaca-se que a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígenas ganha destaque especialmente quando considerados os conhecimentos elaborados por esses grupos sociais ao longo da história. Evidencia-se que os povos originários e africanos constituem uma fonte de conhecimento para o debate acerca do processo de inclusão e exclusão dessas populações nas nações latino-americanas dos séculos XIX e XX (Brasil, 2018).

No 6.º ano do Ensino Fundamental, a *BNCC* (Brasil, 2018) ressalta o estudo das primeiras civilizações e a construção da Antiguidade Clássica, comparando-as com outras sociedades e concepções de mundo. Nesse mesmo ano, avança-se para o estudo da Idade Média europeia, explorando as formas de organização da sociedade e cultura em partes da África.

No 7.º ano, é observado o estudo das conexões entre Europa, América e África, destacando-se os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que ocorreram do final do século XV até o final do século XVIII. Compreende-se que esses momentos fornecem aos estudantes uma compreensão mais ampla das interações culturais ao longo da história e das influências mútuas entre diferentes regiões do mundo (Brasil, 2018).

Com relação ao componente curricular de Geografia, a Base ressalta o objetivo de que os estudantes compreendam o mundo em que vivem, explorando as produções humanas na sociedade. Assim, é observado que a educação geográfica favorece a compreensão das identidades, que se expressam de diversas maneiras, como na paisagem, nos lugares de vivência, nas tradições e na cultura (Brasil, 2018).

Para o componente curricular de Geografia, são estabelecidas cinco unidades temáticas, isto é, um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Das cinco unidades temáticas, duas delas apresentam, especificamente, relação com a cultura: O Sujeito e seu Lugar no Mundo e Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida (Brasil, 2018).

Na unidade temática O Sujeito e seu Lugar no Mundo, busca-se desenvolver as noções de identidades e pertencimento dos estudantes. Para isso, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as experiências dos estudantes em relação ao espaço geográfico são enriquecidas por meio de jogos e brincadeiras. Entende-se que dessa maneira, os conhecimentos sobre si e sobre a comunidade são aprofundados,

tendo como ênfase a vida cotidiana. Nessa condição, é esperado que os estudantes entendam a dinâmica das relações sociais e étnico-raciais, identificando e respeitando suas comunidades e os diversos contextos sociais e culturais (Brasil, 2018).

Ainda na unidade temática O Sujeito e seu Lugar no Mundo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são esperados que os estudantes ampliem a compreensão acerca dos sujeitos, a partir de contextos mais amplos, como a política, a economia e a cultura brasileira e mundial. Assim, ressalta-se que o componente curricular de Geografia busca favorecer aos estudantes o encontro com os seus lugares no mundo, valorizando suas individualidades e ao mesmo tempo situando-os como cidadãos ativos, democráticos e solidários (Brasil, 2018).

Na unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, a Base destaca que o componente curricular de Geografia trabalha com conceitos que sustentam a diversidade que constitui a natureza, o território e a territorialidade. Compreende-se que a partir disso, os estudantes têm a possibilidade de construir uma base de conhecimentos que incorpora não apenas os diferentes segmentos sociais e culturalmente distintos, mas também os diversos ritmos e tempos naturais (Brasil, 2018).

De acordo com a *BNCC* (Brasil, 2018), na unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, é esperado que os estudantes desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos relacionados à natureza, ao território e à territorialidade, que são relevantes para suas vidas cotidianas. Dessa forma, espera-se que, quanto mais os estudantes conheçam os elementos físico-naturais e como eles são apropriados e produzidos, mais se tornem protagonistas na busca por melhores condições de vida.

Por mais, na unidade temática Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida, é destacado o objetivo de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, baseando-se na ideia de que a natureza é transformada pelo trabalho humano. Assim, é compreendido que, ao entender o contexto da natureza vivida e moldada pelos processos sociais, econômicos e culturais, os estudantes desenvolvem a criticidade, que é um fator fundamental para a autonomia de suas vidas fora da escola (Brasil, 2018).

De maneira geral, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é definido que o componente curricular de Geografia deve caminhar para estabelecer relações entre conceitos e fatos, possibilitando a compreensão da dinâmica do meio físico, social,

econômico e político. Isso implica garantir que os estudantes compreendam as características naturais e culturais presentes em diferentes sociedades e locais em seu entorno, levando em consideração a noção de espaço-tempo (Brasil, 2018).

Ademais, a *BNCC* (Brasil, 2018) ressalta a necessidade de que, por meio do componente curricular de Geografia, os estudantes diferenciem os lugares de vivência e possam compreender a produção das paisagens e suas inter-relações, como a dinâmica entre o campo e a cidade e o ambiente urbano e rural. Para isso, compreende-se que o professor deve levar em conta os aspectos políticos, sociais, étnico-raciais, econômicos e culturais, a fim de permitir aos estudantes uma compreensão profunda e holística do mundo em que vivem.

Por fim, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base observa que, especificamente em relação à cultura, o componente curricular de Geografia deve abordar questões relacionadas à identidade sociocultural. Isso ocorre a partir do reconhecimento dos locais de vivência e da necessidade de os estudantes estudarem as desigualdades e diversidades nos usos do espaço geográfico (Brasil, 2018).

Assim, no 6.º ano do Ensino Fundamental, é indicado que os estudantes devem ser levados a considerar as características sociais e culturais, bem como as singularidades e diferenças entre as localidades em relação à sua utilização e apropriação. No 7º ano, espera-se que a compreensão do espaço geográfico esteja concentrada na formação territorial do Brasil, considerando a dinâmica social, cultural e política da nação. Entre as questões que devem ser abordadas, é destacada a compreensão da complexa realidade brasileira, que inclui as desigualdades territoriais e regionais, bem como a relação entre políticas, economia e cultura na organização territorial brasileira (Brasil, 2018).

Nos dois últimos anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é observado que o enfoque do componente curricular de Geografia está concentrado na compreensão do espaço mundial, por meio dos estudos dos países dos diferentes continentes, levando em consideração suas dimensões políticas, econômicas e culturais. Dessa maneira, no 8.º ano, aprofunda-se o entendimento de conceitos como território e região, abordando comparativamente dados econômicos, sociais, ambientais e culturais, como o Coeficiente de Gini, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o saneamento básico, entre outros (Brasil, 2018).

No 9.º ano, o componente curricular de Geografia objetiva que os estudantes compreendam a complexa ordem mundial e a emergência da globalização. Para isso,

é destacada a necessidade de um estudo acerca do papel da Europa na expansão marítima e comercial, e na consolidação do colonialismo em diferentes regiões do mundo. Além disso, é observada a importância de que seja considerado o ponto de vista dos povos e países colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, Japão, Índia e Oriente Médio (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a Base compreende que nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, no componente curricular de Geografia, os estudantes devem entender a dimensão sociocultural e geopolítica na formação e constituição do Estado Moderno e das disputas territoriais. Isso possibilitaria uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas por meio das situações geográficas que contextualizam essa temática (Brasil, 2018).

De forma geral, observamos que a *BNCC* (Brasil, 2018) ao abordar a cultura, evidencia a importância da temática para a valorização, respeito e promoção da diversidade social e cultural brasileira ao longo do Ensino Fundamental. Nessa direção, é enfatizado que os estudantes compreendam a cultura a partir de suas características e diversidades sociais, históricas, territoriais, cultural e de paisagens.

Destacamos que a Base ressalta também a necessidade de que a temática cultural seja abordada considerando as diversas culturas e as múltiplas configurações identitárias. Isso inclui, por exemplo, a história dos povos originários e africanos, para que os estudantes reconheçam essas populações como protagonistas na construção da história do Brasil (Brasil, 2018).

No entanto, apesar de a *BNCC* (Brasil, 2018) apontar a relevância da cultura para a formação dos estudantes, defendendo que ela seja abordada a partir de suas múltiplas formas e características, bem como que seja contemplada nos currículos e propostas pedagógicas de maneira contextualizada, a Base não realiza nenhuma indicação de como isso poderá ser realizado. A ausência de uma perspectiva ou diretriz acerca da temática pode contribuir, contraditoriamente, para que a cultura seja abordada de maneira superficial e desarticulada, perpetuando uma abordagem fragmentada e acrítica.

4.2 A BNC-Formação: uma abordagem para a formação de professores

Na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece a *Base Nacional Comum para a Formação de Professores* (BNC-Formação) (Brasil, 2019), foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos docentes da Educação Básica. A intenção é padronizar a formação de professores nos cursos de Ensino Superior, a partir de conhecimentos e habilidades comuns, bem como alinhá-los aos objetivos da *BNCC* (Brasil, 2018).

Considerando nossa temática de análise, observamos que, especificamente em relação à Educação Patrimonial, essa abordagem não é contemplada por este documento curricular. No entanto, de maneira similar ao que destacamos na *BNCC* (Brasil, 2018), a cultura é apresentada como um ponto significativo a ser considerado no processo formativo dos professores.

Na introdução, ao apresentar seus objetivos, a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) destaca a necessidade de os professores em formação desenvolverem competências gerais e específicas, bem como aprendizagens essenciais relacionadas aos aspectos intelectuais, físicos, sociais, emocionais e culturais. Com relação às competências gerais, das dez competências estabelecidas, duas estão estreitamente relacionadas à cultura:

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 13).

Assim, observamos que, em relação à cultura, a terceira competência geral para a formação de professores está relacionada à promoção e estímulo às diferentes expressões artísticas e culturais, tanto em âmbito local quanto global, juntamente com o engajamento em diversas atividades de produção artístico-cultural, entendidas como essenciais para a expansão do repertório cultural do estudante. Por sua vez, a nona competência está relacionada ao respeito mútuo, ao reconhecimento e à valorização dos direitos humanos, a fim de estabelecer espaços acolhedores e colaborativos que celebrem a diversidade de indivíduos e grupos sociais, reconhecendo suas experiências, identidades, potencialidades e culturas (Brasil, 2019).

A *BNC-Formação* (Brasil, 2019) também estabelece princípios a serem seguidos pelas políticas de formação de professores. Dos dez princípios apresentados, dois deles têm uma especial relação com a cultura:

IX - A compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, p. 03).

No nono princípio, é destacado que as políticas de formação de professores devem compreender os professores como sujeitos formadores do conhecimento e da cultura. Portanto, é necessário que eles tenham permanente acesso a conhecimentos, informações, vivências e atualização cultural. No décimo princípio, observa-se a condição de os professores terem a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e a cultura, num pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 2019).

Com relação à organização curricular dos cursos superiores para a formação de professores, no artigo 7.º, são estabelecidos 14 princípios norteadores. Desses princípios, apenas o décimo quarto, apresenta relação especificamente com a cultura, indicando que a organização curricular dos cursos superiores de formação de professores deve adotar uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Brasil, 2019).

Para os cursos de licenciatura, a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) estabelece que todos os cursos devem ser organizados em três grupos, totalizando uma carga horária de 3.200 horas, e considerar o desenvolvimento das dez competências gerais. No primeiro grupo, 800 horas são destinadas para a base comum que corresponde aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

No segundo grupo, 1.600 horas são destinadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, do componente curricular, das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento presentes na *BNCC* (Brasil, 2018). Por fim, no terceiro grupo, 400 horas são destinadas para a prática dos componentes curriculares do primeiro e do segundo grupo, que devem ser distribuídas ao longo do curso de licenciatura (Brasil, 2019).

Com relação especificamente à cultura, dos 13 temas estabelecidos pela *BNC-Formação* (Brasil, 2019) a serem trabalhados ao longo das 800 horas destinadas à integração das dimensões do conhecimento, prática e engajamento profissional, dois deles apresentam relação direta com a temática. O primeiro tema aborda o conhecimento das principais vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e aprendizagem, visando uma compreensão aprimorada das dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, bem como suas implicações na vida de crianças e adolescentes, incluindo suas interações com o meio sociocultural. O segundo tema está centrado na compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e de seus territórios educativos.

Ao abordar a dimensão do conhecimento profissional, é apresentado quatro competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores em formação, sendo que duas delas apresentam uma relação específica com a cultura. Nessa direção, na competência de demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem, é destacado que os professores apliquem estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2019).

Além disso, na competência específica relacionada ao reconhecimento do contexto dos estudantes, é destacada a necessidade de os professores identificarem os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atuam. Por mais, que compreendam os objetos de conhecimento a partir dos contextos socioculturais dos estudantes, a fim de propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais (Brasil, 2019).

De forma geral, observamos que a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) reconhece a cultura como um elemento fundamental no processo de formação dos professores, ressaltando a importância de compreender, valorizar e integrar a diversidade cultural no ambiente educacional. Para isso, é enfatizada a necessidade de os professores terem acesso permanente a conhecimentos, informações, vivências e atualização cultural.

Nesse sentido, é entendido que a compreensão acerca dos contextos socioculturais da escola e dos estudantes é uma condição para que os professores possam atuar como agentes formadores de conhecimento e cultura. Dessa forma,

promovendo o ensino, a aprendizagem, o pensamento e a cultura numa pluralidade de ideias (Brasil, 2019).

No entanto, de modo similar ao que ocorre na *BNCC* (Brasil, 2018), a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) não realiza nenhuma indicação de como a temática deve ser trabalhada no processo de formação dos professores. Como observamos anteriormente, a ausência de uma perspectiva ou diretriz acerca da temática pode contribuir, contraditoriamente, para que a cultura seja abordada de maneira superficial e desarticulada, perpetuando uma abordagem fragmentada e acrítica.

Por fim, em relação à *BNC-Formação*, destacamos a nota da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024) sobre o Parecer do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CEP/CP) n.º 4 de 2024, que trata da formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Um dos principais apontamentos é a exclusão das 400 horas de prática como componente curricular, anteriormente garantidas nos cursos de licenciatura. Essa decisão, é considerada um retrocesso, pois desconsidera a importância de articular teoria e prática de forma contínua ao longo da formação dos professores.

Outro aspecto destacado pela Anfope (2024) é a ausência de uma política sistematizada de valorização profissional dos professores. Diferentemente da Resolução CNE/CP n.º 02 de 2015, que abordava condições de trabalho, planos de carreira e a relevância de salários dignos, o novo parecer negligencia essas dimensões. Essa omissão evidencia um distanciamento das demandas concretas dos docentes, perpetuando uma visão tecnicista que reduz à docência a uma prática meramente operacional, sem reconhecimento social, incentivo à permanência na profissão ou estímulo à atratividade da carreira docente.

Nessas condições, a Anfope (2024) questiona a condução do processo de elaboração e aprovação das Diretrizes, que foram marcadas pela falta de diálogo e de transparência. A consulta pública para o parecer CNE/CP n.º 04 de 2024, por exemplo, ocorreu em um período inadequado e sem clareza sobre como as contribuições da sociedade foram incorporadas. Além disso, a proposta apresentada apresenta inconsistências epistemológicas e estruturais, especialmente em relação à articulação entre formação inicial, formação continuada e valorização docente.

Por fim, como apontado pela Anfope (2024), entendemos ser necessário retomar uma perspectiva orgânica e humanizadora na formação de professores, como

já consolidado na Resolução CNE/CP n.º 02/2015, considerada mais robusta e alinhada às demandas educacionais brasileiras. Ademais, qualquer nova proposta deve ser fruto de ampla discussão democrática, refletindo os princípios da educação justa e acessível a todos.

4.3 O Documento Curricular do Território Maranhense: as aprendizagens esperadas dos estudantes do Maranhão

Embora o estado do Maranhão seja rico em diversos patrimônios culturais, amplamente reconhecidos tanto nacional quanto internacionalmente, como o Centro Histórico de São Luís, o Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Alcântara, MA, o Complexo Cultural do Bumba Meu Boi, o Tambor de Crioula e, mais recentemente, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, considerado Patrimônio Natural da Humanidade, destacamos que, assim como ocorre na *BNCC* (Brasil, 2018) e na *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) não aborda de forma específica a Educação Patrimonial como uma abordagem educacional para a valorização dos bens patrimoniais.

No entanto, ressaltamos que a temática do patrimônio cultural é contemplada de forma pontual por determinadas áreas do conhecimento e por alguns componentes curriculares, assim como acontece com a *BNCC* (Brasil, 2018). Essa temática é abordada em componentes curriculares como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Ciências, História e Geografia.

Com relação às cinco áreas do conhecimento presentes no *DCTMA* (Maranhão, 2019), observamos uma reprodução significativa daquilo que está estabelecido pela *BNCC* (Brasil, 2018). Desse modo, apenas na área de Linguagem e suas tecnologias o patrimônio cultural é abordado. Das seis competências específicas da área, apenas em uma delas é destacado o objetivo de os estudantes desenvolverem o senso estético para o reconhecimento, fruição e respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais, especialmente aquelas que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, respeitando os diversos saberes, identidades e culturas.

No *DCTMA* (Maranhão, 2019), notamos uma sensível divergência em relação à estrutura organizacional dos componentes curriculares estabelecida pela *BNCC* (Brasil, 2018). Além das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades,

é introduzida uma coluna adicional denominada Atividades Sugeridas, conforme ilustrado na Figura 10.

As Atividades Sugeridas estão diretamente vinculadas às habilidades e, consequentemente, às unidades temáticas e objetos de conhecimento. Dentro desse contexto, são oferecidas indicações de atividades aos professores com o propósito de auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades e objetivos estabelecidos pelas unidades temáticas e objetos de conhecimento (Maranhão, 2019).

No componente curricular de Língua Portuguesa, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) apresenta a habilidade EF15LP15 a ser desenvolvida pelos estudantes do 1.º ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa habilidade, o objetivo é que os estudantes reconheçam os textos literários como parte do mundo imaginário e representantes da diversidade cultural da humanidade, considerada um patrimônio artístico da humanidade. Como Atividade Sugerida, destaca-se a possibilidade de os estudantes realizarem uma leitura dramatizada com o uso de fantoches, utilizando personagens do contexto escolar, da cidade ou da região, como observado também na Figura 11:

Figura 11 - Quadro organizador do componente curricular de Língua Portuguesa do 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Documento Curricular do Território Maranhense (2019)

Práticas de linguagem		5º ano		
Eixos	Campos	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Todos os campos de atuação	Estratégia de leitura.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	Mala viajante: com livros de leitura. Cada aluno leva a mala na semana para casa, lê um ou mais livros, oferece aos familiares e depois compartilha com os colegas essa experiência de leitura.
	Campo da vida cotidiana	Compreensão em leitura.	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Produção de cartaz do livro lido para acompanhamento das leituras. Leitura de histórias em quadrinhos, tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopéias) e peças de campanhas publicitárias e comerciais, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos.
		Leitura de imagens em narrativas visuais.	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos, tirinhas, propagandas, desenhos infantis, obras de arte e outras produções artístico-culturais, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias).	Produção de curtas-metragens inspirados em obras literárias previamente lidas e analisadas em sala de aula.
	Campo da vida pública	Compreensão em leitura.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Produção de narrativas, a partir da leitura de imagens apresentadas, propondo que depois de produzidas essas narrativas possam ser compartilhadas com o grupo. Uma forma de compartilhar esses textos é o uso de um cordão/varal de histórias.
	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura.	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	Uso de dicionário como suporte para conhecer o significado das palavras presentes nos textos estudados, bem como identificar os efeitos de sentido mais adequados para cada contexto em que são empregadas.
		Imagens analíticas em textos.	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	Escrita de glossário composto por novas palavras adquiridas pelo aluno ou palavras da norma regional, para ampliação do vocabulário.
		Pesquisa.	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	Leitura com análise de dados em gráficos e tabelas para comparação de informações apresentadas.
	Campo artístico-literário	Formação do leitor literário.	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Leitura dramatizada com fantoches, utilizando personagens do contexto escolar (da cidade ou região).
		Formação do leitor literário.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Leitura dramatizada com fantoches, utilizando personagens do contexto escolar (da cidade ou região).
		Leitura colaborativa e autônoma.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Miniteatro, apresentando os acontecimentos principais de um livro lido.
		Apreciação estética/estilo.	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	Exposição de textos produzidos (revisados), realizando a leitura deles para os demais colegas.

Fonte: Maranhão, 2019, p. 120.

No âmbito do componente curricular de Arte, o patrimônio cultural é abordado em seus pressupostos teóricos, como objeto de conhecimento, nas competências específicas e em algumas habilidades ao longo do Ensino Fundamental. Em relação aos pressupostos teóricos, é ressaltado que o componente curricular de Arte percorre diversos campos do conhecimento e ultrapassa os limites de suas linguagens e de outros componentes curriculares ao ampliar o repertório cognitivo do estudante (Maranhão, 2019).

Em relação ao objeto de conhecimento, o patrimônio cultural é abordado como uma temática, conectando-se a um conjunto de habilidades. Ressaltamos que o *DCTMA* (Maranhão, 2019) apresenta, para cada componente curricular, uma estrutura curricular que engloba unidades temáticas relacionadas a um conjunto de objetos de conhecimento. Estes, por sua vez, incluem uma quantidade variável de habilidades.

No entanto, assim como ocorre na *BNCC* (Brasil, 2018), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) não define conceitualmente o que é cada unidade temática e objeto de conhecimento, apenas é enfatizado que as aprendizagens e habilidades esperadas estão ligadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento, numa progressão de conhecimento que é flexível e cumulativa.

Quanto às competências específicas do componente curricular de Arte, é reproduzido em grande medida o que é proposto pela *BNCC* (Brasil, 2018). Das nove competências específicas para o componente curricular de Arte, uma delas está relacionada ao patrimônio cultural. Essa competência está relacionada ao desenvolvimento da habilidade dos estudantes de analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, em suas dimensões materiais e imateriais.

No que se refere às habilidades do componente curricular de Arte, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) apresenta uma abordagem sensivelmente diferente da *BNCC* (Brasil, 2018), reproduzindo as duas habilidades relacionadas ao patrimônio cultural e acrescentando sugestões de atividades a serem desenvolvidas. Assim, na habilidade EF15AR25, do 1.º ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é estabelecido que os estudantes reconheçam e valorizem o patrimônio cultural, material e imaterial, das diversas culturas humanas, especialmente a brasileira e aquelas de origem indígena, africana e europeia. Destaca-se que, no 1.º e 2.º ano, ela deve ser trabalhada por meio da linguagem da música. Para isso, como Atividade Sugerida, é indicado o uso de músicas do cancioneiro popular maranhense, especialmente canções e manifestações locais, para a execução de jogos e apreciações musicais.

No 3.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade EF15AR25 é retomada por meio da abordagem da linguagem das Artes Visuais. Nesse contexto, é sugerido como atividade explorar a arquitetura do Centro Histórico de São Luís, destacando sua importância histórica e cultural para o Maranhão, assim como o patrimônio arquitetônico do município do estudante. Recomenda-se a realização de um passeio educativo pelo município, permitindo que os estudantes esbocem os

elementos arquitetônicos e urbanísticos, reconhecendo as diferentes características das edificações e suas influências culturais (Maranhão, 2019).

Para o 4.º e 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade EF15AR25 do componente curricular de Arte é abordada por meio da linguagem da Música. Nesse sentido, é sugerido explorar essa habilidade a partir do cancioneiro popular maranhense, utilizando repertórios como o Tambor de Crioula, o Cacuriá, o Reggae e, especialmente, as manifestações musicais da localidade dos estudantes (Maranhão, 2019).

A partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é proposto no componente curricular de Arte o desenvolvimento da habilidade EF69AR34, relacionada à análise e valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira. O objetivo é favorecer a construção de um vocabulário e repertório das diferentes matrizes culturais brasileiras, como a indígena, africana e europeia. No 6.º e 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa habilidade é abordada pela linguagem da música. Como Atividade Sugerida, é indicado a apreciação, reprodução e execução de músicas das manifestações culturais maranhenses, destacando as contribuições das diversas etnias na gênese dessas manifestações, bem como para a formação da multiculturalidade brasileira (Maranhão, 2019).

No 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o componente curricular de Arte aborda a habilidade EF69AR34 através da linguagem das artes visuais. Para isso, é proposto a abordagem da arquitetura como manifestação das artes visuais e do patrimônio cultural, explorando os estilos arquitetônicos de diferentes localidades e épocas. Como Atividade Sugerida, é proposto que os estudantes observem os diversos tipos de construções do passado e do presente, assim como seu entorno, analisando os elementos da construção e os processos que resultaram na edificação de diferentes tipos de edifícios habitacionais, incluindo templos religiosos. Além disso, é sugerido uma reflexão sobre a importância da preservação do patrimônio arquitetônico do município dos estudantes como forma de valorizar a identidade cultural (Maranhão, 2019).

Por fim, no 8.º e 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a habilidade EF69AR34 é retomada pela linguagem da Música. Nesse sentido, é revisitado o cancioneiro popular maranhense e de outras regiões do Brasil. Como Atividade Sugerida, propõe-se novamente a apreciação, reprodução e execução de músicas das manifestações culturais maranhenses, enfatizando as contribuições das diversas

etnias na gênese dessas manifestações, assim como para a formação da multiculturalidade brasileira (Maranhão, 2019).

Com relação ao componente curricular de Educação Física, o patrimônio cultural é abordado nos procedimentos pedagógicos e em três habilidades, sendo duas nos Anos Iniciais e uma nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim como ocorre na *BNCC* (Brasil, 2018), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) ressalta que o componente curricular de Educação Física deve integrar as dimensões atitudinais e conceituais nas práticas pedagógicas. Em relação ao patrimônio cultural, destaca-se que, inserido na dimensão atitudinal, o componente curricular de Educação Física deve contribuir para o reconhecimento dos jogos e das brincadeiras do contexto dos estudantes, considerados patrimônios culturais a serem valorizados.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é proposto que o componente curricular de Educação Física desenvolva duas habilidades relacionadas ao patrimônio cultural. Essas habilidades são a EF35EF01 e EF35EF03 a serem desenvolvidas do 3.º ao 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira habilidade, os estudantes devem experimentar brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, considerados patrimônio histórico-cultural (Maranhão, 2019).

Na segunda habilidade, a EF35EF03, os estudantes devem ser levados a descrever, por meio de diferentes linguagens corporais, orais, escritas e/ou audiovisuais, as características e a importância da preservação das diferentes culturas em relação às brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Como Atividade Sugerida para ambas, é proposto que seja estudado, a partir da origem, materiais, espaços e regras, as brincadeiras e os jogos abordados pelos professores ao longo dos Anos Iniciais (Maranhão, 2019).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é abordado no componente curricular de Educação Física o patrimônio cultural a partir de um entendimento ampliado acerca da temática. Nesse sentido, na habilidade EF67EF20, a ser desenvolvida no 6.º e 7.º ano dos Anos Finais, é esperado que os estudantes executem práticas corporais de aventuras urbanas, de modo a respeitar o patrimônio público. Como Atividade Sugerida, é indicado, por exemplo, que o professor conduza os educandos ao conhecimento das normas e regras de segurança das práticas corporais de aventura (Maranhão, 2019).

Também a partir de uma compreensão ampliada acerca do patrimônio cultural, no 8.º e 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é abordada no componente

curricular de Educação Física a habilidade EF89EF19. Essa habilidade está relacionada a permitir que os estudantes experimentem e desfrutem diferentes práticas corporais de aventura na natureza, de modo a valorizar e respeitar o patrimônio natural e minimizar os impactos da degradação ambiental. Como Atividade Sugerida, é indicada a elaboração de um projeto de trilha com os estudantes, de modo a relacionar o meio ambiente com uma educação ecológica para o convívio entre a sociedade e a natureza (Maranhão, 2019).

Com relação ao componente curricular de Língua Inglesa, o patrimônio cultural é abordado de maneira similar ao estabelecido pela *BNCC* (Brasil, 2018). Assim, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) reproduz duas habilidades do 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as habilidades EF08LI06 e a EF08LI07. Na primeira, é proposto que os estudantes desenvolvam a habilidade de apreciar textos narrativos em língua inglesa como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido nesse idioma. Como Atividade Sugerida, é indicada a realização da semana shakespeariana, a *Shakespeare's week*, no mês de nascimento do autor, com leituras, análises de suas obras e produções de suas peças teatrais.

Na segunda habilidade, isto é, na EF08LI07, é inferido que os estudantes explorem os ambientes virtuais e/ou aplicativos para utilizarem o patrimônio artístico literário em língua inglesa. Como Atividade Sugerida, é indicado o estímulo a leitura de histórias literárias em inglês, disponibilizadas em sites como o *Bartleby* e o *Full Books*, que trazem coleções de livros de literatura, peças e poemas gratuitos (Maranhão, 2019).

No componente curricular de Ciências, o patrimônio cultural é apresentado em apenas uma habilidade do 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, reproduzindo o que está definido na *BNCC* (Brasil, 2018). Nessa habilidade, EF09CI12, os estudantes são levados a justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de populações humanas e as atividades a eles relacionadas. Como Atividade Sugerida, está a indicação de que os estudantes desenvolvam uma mostra científica abordando os temas relacionados aos objetos de conhecimento, envolvendo a escola e a comunidade (Maranhão, 2019).

Em Geografia, o patrimônio cultural é especificamente abordado na introdução do componente curricular e em duas habilidades do 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na introdução, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) destaca que nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser capazes de refletir sobre as transformações espaciais decorrentes do trabalho humano, como as ocorridas nas paisagens maranhenses, relacionadas aos processos históricos e sociais que constituíram o patrimônio cultural estadual.

Por sua vez, no 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade EF05GE10 estabelece que os estudantes reconheçam e comparem os atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos. Como Atividade Sugerida, é indicado que os estudantes identifiquem e registrem, por meio de pequenos vídeos, os problemas ambientais, como lixões, indústrias poluentes e a destruição do patrimônio histórico, em torno da escola e de suas residências (Maranhão, 2019).

Na habilidade EF05GE11, relacionada aos estudantes identificarem e descreverem problemas, como a destruição do patrimônio histórico, no entorno de suas residências e da escola, bem como proporem soluções para esses problemas, é indicado como atividade sugerida que os estudantes redijam coletivamente cartas à Secretaria de Meio Ambiente do estado apontando as áreas de maior impacto ambiental, destacando a necessidade de sua atuação em prol da comunidade e realizando um convite para que a secretaria vá até a escola dialogar com os estudantes (Maranhão, 2019).

Por fim, o último componente curricular a abordar especificamente o patrimônio cultural é a História. Isso ocorre por meio das Atividades Sugeridas para quatro habilidades do 5.º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas, reconhecendo que os meios de comunicação influenciam nas dimensões comemorativas da sociedade. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas originárias e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais (Maranhão, 2019, p. 449).

Como Atividades Sugeridas, para as habilidades EF05HI06, EF05HI07, EF05HI08 e EF05HI09, é indicado que os estudantes realizem atividades como pesquisa do significado de patrimônio e tombamento histórico em sites e livros. Além disso, é sugerido a realização de uma visita técnica aos espaços mais antigos e de

maior importância simbólica, para que os estudantes compreendam que o patrimônio cultural faz parte de sua localidade (Maranhão, 2019).

De maneira geral, observamos que de maneira similar à *BNCC* (Brasil, 2018), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) aborda a questão do patrimônio cultural de modo pontual em determinados tópicos introdutórios, competências específicas, objetos de conhecimento e habilidades. Essa similaridade igualmente ocorre quando nos atentamos aos componentes curriculares. Nesse sentido, dos nove componentes curriculares que compõem o documento curricular estadual, apenas os componentes de Matemática e o Ensino Religioso não realizam nenhuma menção direta em relação à temática.

Outro ponto de similaridade entre o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *BNCC* (Brasil, 2018) é em relação ao uso irregular do termo relacionado ao patrimônio cultural. Assim, o termo é empregado de diferentes formas, como por exemplo, patrimônio público, patrimônio natural, patrimônio histórico, patrimônio histórico-artístico. Novamente, ressaltamos que a não padronização em relação ao termo pode dificultar o trabalho educativo, levando a interpretações imprecisas sobre o que será abordado. Por mais, abre espaço para uma abordagem fragmentada, superficial e desarticulada do tema.

Ao ampliarmos nossa análise, para além do patrimônio cultural, abarcando a questão da cultura, observamos que o *DCTMA* (Maranhão, 2019) estabelece princípios e objetivos voltados para a valorização, respeito e promoção da diversidade sociocultural maranhense. Conforme delineado pelo documento curricular estadual, é destacada a preocupação em dialogar com as diversas regiões do Maranhão, com o objetivo de contextualizar as aprendizagens, respeitando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais.

Ainda na introdução, é ressaltado que a escola é um espaço de aprendizagem, cultura e diversidade, refletindo a vivência dos estudantes. Dessa forma, o espaço escolar é compreendido como um lugar de contradições que necessitam de parcerias e novos caminhos que levem a mudanças de comportamentos, de trabalhos e de lutas (Maranhão, 2019).

Considerando esse contexto, realiza-se um questionamento acerca dos desafios de ensinar conteúdos básicos e essenciais aos estudantes, de forma a respeitar o tempo, as diferenças e as diversidades culturais que constituem as diversas escolas do estado. De maneira a avançar nesse questionamento, é

ressaltada a importância da participação ativa dos professores e dos estudantes para que essas necessidades e expectativas sejam respeitadas, garantindo uma aprendizagem equânime (Maranhão, 2019).

Nesse sentido, compreende-se que a contextualização da educação é uma condição necessária para dar sentido e aplicabilidade ao que está sendo ensinado e apreendido nas escolas maranhenses. Essa contextualização deve estimular os estudantes para observar, identificar e articular os conhecimentos com os fenômenos científicos, culturais, sociais e políticos, respeitando as especificidades de cada lugar (Maranhão, 2019).

Ainda na introdução, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) destaca que o Maranhão é o segundo maior estado em dimensões territoriais do Nordeste, apresentando uma área de 331.937,450 km². Dividido em cinco mesorregiões, Norte, Centro, Leste, Oeste e Sul maranhense, e composto por 217 municípios. Assim, o estado apresenta características singulares, fruto de sua localização na transição entre a floresta amazônica e o semiárido nordestino. Essas singularidades se refletem em sua rica condição ambiental, social, econômica e cultural.

Com relação à cultura maranhense, é ressaltado que ela é resultado de uma miscigenação e entrelaçamento de três principais povos: os indígenas nativos, os africanos e os europeus, especialmente os portugueses. Dessa miscigenação surgem, por exemplo, o sotaque peculiar maranhense, as danças, as artes, as culinárias e as festas populares (Maranhão, 2019).

Na concepção de currículo, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) reforça a necessidade de considerar a diversidade sociocultural que construiu o povo e o estado do Maranhão. Para tanto, é observada a importância de ter a 'maranhensidade' como eixo fundamental na elaboração do documento curricular estadual.

Ainda como concepção de currículo, é compreendido que é por meio dele que diretrizes como a valorização das identidades regionais e locais, a laicidade do Estado, a diversidade religiosa, a igualdade de gênero e a diversidade social e cultural serão consolidadas. Assim, é destacado o objetivo de que o documento curricular estadual se constitua na expressão das relações sociais maranhenses, em direção à emancipação, libertação e democratização dos conhecimentos e dos estudantes (Maranhão, 2019).

Nesse sentido, destaca-se que a cultura é fundamental no processo de aprender e de ensinar, pois é por meio da mediação e interação entre os objetos, os

sujeitos, o meio ambiente, o mundo social e cultural que os estudantes acessarão os conhecimentos. Assim, o estudante é entendido como um determinante e um determinado da sociedade, agindo sobre a realidade para transformá-la. Para tanto, é indicado que os professores conheçam o contexto e as condições sociais dos estudantes para planejarem o trabalho educativo (Maranhão, 2019).

Com relação aos princípios educacionais que norteiam o *DCTMA* (Maranhão, 2019), são estabelecidos: a equidade, a formação integral, a diversidade e a inclusão. Desses os quatro princípios, dois deles, diversidade e inclusão, são descritos apresentando uma forte relação com a cultura.

No princípio da diversidade, é observado que o currículo e as propostas curriculares no estado do Maranhão devem expressar a diversidade social e cultural do estado, de modo que os estudantes se vejam representados no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é observada a necessidade de uma formação pedagógica para a diversidade, que pressupõe desenvolver questões acerca da compreensão das diferentes e múltiplas identidades, representações e valores no Maranhão (Maranhão, 2019).

No segundo da inclusão, é destacado que a educação maranhense deve estar a serviço da inclusão dos estudantes na educação formal, favorecendo o acesso à escola e ao processo de formação. Compreende-se que a inclusão está relacionada a todos os sujeitos que historicamente foram excluídos do processo de ensino, o que necessita que sejam considerados a diversidade social, étnico-racial e cultural do Maranhão, ampliando direitos e garantias de acesso e permanência dos diferentes grupos sociais que constituem o estado (Maranhão, 2019).

Compreendendo a escola como um espaço de vivência, saberes e diversidade, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) propõe que o currículo e as propostas curriculares no Maranhão considerem, em suas organizações, temas contemporâneos relacionados a questões da realidade dos estudantes. É observado que os temas contemporâneos são desafiadores, demandando uma postura, comprometimento e enfrentamento dos professores e estudantes, numa perspectiva de uma formação cidadã consciente.

Ao todo, são apresentas nove temas contemporâneos: Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Educação para o trânsito; Educação Ambiental; Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural; Vida familiar e

social, educação para as relações de gênero; Trabalho, ciência e tecnologia; e Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo (Maranhão, 2019).

Dos nove temas contemporâneos, observamos que cinco deles são descritos considerando aspectos culturais maranhenses. Em Saúde e Educação alimentar e nutricional, é destacado que a alimentação e a saúde estão inter-relacionadas, e uma boa alimentação é essencial para que os seres humanos mantenham suas funções físicas, biológicas e mentais. Nesse sentido, compreende-se que as discussões em relação à alimentação e à saúde envolvem além das experiências sensoriais, condições de história, sociedade e cultura dos estudantes (Maranhão, 2019).

Em Processo de envelhecimento, Respeito e Valorização do idoso, observa-se que o envelhecimento da população é um fenômeno natural e com diversas dimensões, uma vez que ele se relaciona a um processo biológico, psicológico, social e cultural. Dessa maneira, é necessário que as discussões acerca do tema considerem o envelhecimento como um direito de todos e as condições financeiras e de saúde da população, bem como a realidade social, do lugar, de classe social e a da cultura dessa parte da população (Maranhão, 2019).

Em Educação para as Relações Étnico-raciais e ensino da História africana e indígena – diversidade cultural, é ressaltado o cumprimento das leis nacionais que regulam a temática, como a Lei n.º 10.639 de 2003, que instituiu o ensino de história e cultura afro-brasileira, e a Lei n.º 11.645 de 2008, que a complementou acrescentando os povos indígenas. Assim, é destacado a necessidade de que seja abordado conteúdos e conhecimentos referentes a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, de maneira articulada por todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento (Maranhão, 2019).

Em Vida familiar e social, educação para as relações de gênero, é enfatizado a necessidade de o ensino e aprendizagem escolar envolver questões relacionadas a crianças e adolescentes. Dessa maneira, assegurando aos estudantes seus "direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar" (Maranhão, 2019, p. 35).

Por fim, em Trabalho, ciência e tecnologia, é destacado o papel da educação em instrumentalizar os estudantes com os conhecimentos tecnológicos e científicos em proveito de uma plena cidadania, do trabalho e da cultura. Para isso, observa-se a necessidade de que os conhecimentos tecnológicos e científicos sejam apreendidos

de modo a desenvolver competências requeridas pelo universo do trabalho contemporâneo (Maranhão, 2019).

Ao abordar as modalidades educacionais da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, observamos que em três delas a cultura é apresentada como um ponto a ser considerado no *DCTMA* (Maranhão, 2019). Assim, na EJA é destacado que os aspectos da cultura contribuem para a construção de uma visão geral acerca das condições sociais e das necessidades educativas dos estudantes dessa modalidade. Portanto, o objetivo é garantir aos jovens e adultos uma formação que lhes proporcione autonomia, comportamento ético e político, bem como uma reflexão crítica acerca da realidade em que estão situados.

Na modalidade da Educação Indígena, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) reproduz o que é definido na *BNCC* (Brasil, 2018), isto é, que a educação indígena deve ser desenvolvida considerando os aspectos da interculturalidade, interdisciplinaridade e transversalidade. É recordado que o idioma nativo indígena é a primeira língua no currículo escolar desses povos e que outros fatores devem ser levados em consideração, como, por exemplo, a natureza étnica, as lutas da comunidade pela continuidade de suas práticas, sua relação com a terra e o lugar. Observa-se que o espaço de resistência da cultura indígena maranhense é resultado das lutas e da organização dos povos indígenas e que devem ser contempladas na construção social da escola.

Na Educação Quilombola, é destacado que o Maranhão é um dos três estados brasileiros com mais comunidades quilombolas do Brasil, sendo formado por uma maioria negra e por uma história marcada pelo trabalho, luta e confronto originados por essa realidade. Observa-se que na Educação Quilombola é fundamental reconhecer e evidenciar os direitos, a identidade cultural e a forte relação do povo quilombola com a terra, numa perspectiva de coletividade, historicidade e culturalidade, pontos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem (Maranhão, 2019).

Considerando a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, ao abordar a cultura, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) ressalta a necessidade de os componentes curriculares serem trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar, articulando os conteúdos às vivências e experiências dos estudantes. Para isso, é ressaltado que é necessário que os professores considerem os aspectos

políticos, sociais, espaciais, econômicos e culturais, despertando os estudantes para a complexidade do mundo social. O objetivo é que os estudantes se vejam como agentes históricos, compreendendo os fenômenos históricos e geográficos como resultado de uma inter-relação social.

Com relação ao componente curricular de Geografia, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) realiza uma reprodução do que é proposto na *BNCC* (Brasil, 2018). Nessa direção, ao retomar conceitos fundamentais para a Geografia, é ressaltado que o espaço geográfico representa um conjunto indissociável de sistemas de objetos, como as cidades e os sistemas produtivos, e por um sistema de ações, que inclui, entre outras coisas, a política, as pessoas e a cultura.

Em relação ao Território, é destacado que o conceito se refere a um recorte espacial no qual são consideradas as relações de poder estabelecidas por determinados grupos sociais. Assim, temporária ou permanentemente e em diferentes escalas, o território considera dimensões e aspectos econômicos, políticos, simbólicos e culturais (Maranhão, 2019).

No que se refere à Região, observa-se que no componente curricular de Geografia ela está relacionada a um conjunto de elementos que a diferencia de outros espaços e lugares. Dessa forma, a Região é um conjunto singular de elementos políticos, econômicos, naturais e/ou culturais (Maranhão, 2019).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é destacado que o componente curricular de Geografia se concentra nas primeiras leituras geográficas que os estudantes realizam ao experimentar sua realidade física e cultural do lugar onde vivem. Assim, compreende-se que, nessa etapa, os professores conduzam os estudantes para perceberem a escola, o mundo e a família por meio da relação entre os seres humanos e o meio. Nessa interação com o espaço geográfico, os estudantes devem reconhecer os costumes do bairro, da comunidade e da cidade, identificando as tradições dos grupos sociais presentes no cotidiano (Maranhão, 2019).

A cultura aparece como um ponto de destaque para o componente curricular de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois entende-se que é por meio dela que os estudantes compreenderão os costumes de sua localidade e das diferentes populações, incluindo festas, comemorações, tradições e manifestações culturais. Além disso, é observado que o professor deve abordar os problemas ambientais como complexos e interconectados à atividade humana sobre a natureza

e ao contexto social, econômico e cultural no qual os estudantes estão inseridos (Maranhão, 2019).

Espera-se que, ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes possam, a partir do componente curricular de Geografia, compreender as transformações resultantes da produção humana sobre a paisagem maranhense, bem como aquelas relacionadas aos processos históricos e sociais que constituíram o patrimônio cultural do estado. Ademais, é considerado que os estudantes estejam mais próximos de sua realidade, de modo que tenham elementos para realizar a leitura do Maranhão e do seu espaço geográfico em diferentes escalas (Maranhão, 2019).

Em relação à cultura, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) observa que no componente curricular de Geografia os conhecimentos geográficos devem ser abordados e articulados com os demais componentes curriculares. Assim, objetiva-se que nessa etapa os estudantes possam realizar uma análise crítica da realidade, respaldados em aspectos sociais, econômicos, geográficos e culturais.

Quanto aos procedimentos pedagógicos para o componente curricular de Geografia, destaca-se que o ensino e a aprendizagem do espaço geográfico experimentaram ao longo da história diversas concepções, transitando entre a valorização dos aspectos físicos e a ênfase em elementos matemáticos. No entanto, nas últimas décadas, a Geografia abandonou uma postura meramente descritiva dos elementos geográficos, adotando uma postura analítica em relação à realidade (Maranhão, 2019).

Considerando as condições políticas, econômicas, naturais e culturais dos povos em relação à sua organização espacial, é proposto um conjunto de procedimentos pedagógicos e metodológicos para a leitura espacial maranhense a partir do componente curricular de Geografia (Figura 12). Dessa maneira, é esperado que os estudantes compreendam os diversos lugares de vivência, comparando os espaços e os diferenciando em suas funções, bem como percebendo as semelhanças e diferenças entre esses espaços.

Figura 12 - Proposta de leitura espacial acerca da temática maranhense a partir do raciocínio geográfico

Unidades temáticas	Foco, conforme a BNCC (2017:360-362)	Objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Objetivos para os anos finais do Ensino Fundamental
O sujeito e seu lugar no mundo	Noções de pertencimento e identidade.	Identificar quem são e como vivem as pessoas na fronteira de exploração pela caça, pesca e insumos madeireiros; na fronteira do minerador; na fronteira de desmatamento; na fronteira agrícola e pecuarista no contexto do agronegócio; na fronteira urbano-industrial.	Estabelecer diferenciações entre as fronteiras maranhenses, destacando os problemas ambientais e sociais decorrentes da expansão capitalista, e “o papel do cidadão, democrático e solidário” na produção e organização no Maranhão.
Conexões e escalas	Articulações multiescalares desde as interações familiares às espacialidades mais complexas, visando a compreensão das relações existentes.	Reconhecer diversas paisagens nas fronteiras maranhenses e onde estão distribuídas as regiões prósperas e as regiões precárias.	Diferenciar as fronteiras maranhenses produtivas e as que apresentam fragilidades econômicas, com uso de gráficos e mapas dos aspectos físicos, ambientais, diversidades histórico-sociais.
Mundo do trabalho	Mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.	Conhecer as histórias das principais atividades econômicas de cada região estudada, por meio de uma linha do tempo, bem como conhecer o trabalhador em seus diversos campos de atuação.	Relacionar a geração de empregos e serviços como a inserção das novas tecnologias, nas atuais fronteiras geoeconômicas do estado do Maranhão, apontando os problemas socioambientais decorrentes.
Formas de representação e pensamento espacial	Domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, com ampliação gradativa de concepções de mapas e demais representações gráficas e cartográficas.	Dominar a leitura cartográfica dos mapas das fronteiras econômicas do Maranhão, usando os pontos de referência para localização e orientação fazendo uso de geotecnologias.	Analisar espacialmente as nove fronteiras geoeconômicas do Maranhão, por meio de mapas temáticos, painel de fotos históricas e imagens de satélites que comparem o processo evolutivo da ocupação espacial, sem perder de vista as especificidades históricas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Articulações entre os processos de Geografia Física e Humanas.	Representar as paisagens locais e compará-las com realidades de outros espaços de modo a compreender a essência dos processos subjacentes à aparência.	Discutir as condições geofísicas, políticas, econômicas e culturais que explicam a localização e a estruturação das fronteiras geoeconômicas do Maranhão, apontando também as questões socioespaciais que as caracterizam.

Fonte: Maranhão, 2019, p. 406.

Observamos que, especificamente em relação à cultura, na unidade temática Natureza, Ambiente e Qualidade de Vida, que apresenta como foco a articulação entre os processos físicos e humanos da Geografia, é destacado como objetivo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a análise das paisagens locais, comparando-as com outras realidades, de modo a compreender a essência dos processos subjacentes à sua aparência. Por sua vez, para os Anos Finais, é apresentado o objetivo de discutir as condições geofísicas, políticas, econômicas e culturais que explicam a localização e estruturação das fronteiras geoeconômicas do Maranhão.

Com relação ao componente curricular de História, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) observa que durante muito tempo a perspectiva de ensino do componente esteve pautada no positivismo e no tradicionalismo, fundamentado na memorização de eventos apresentados de forma linear. Dessa forma, o enfoque era a exaltação de uma sociedade marcada pela sua riqueza e ‘branquitude’, que eram considerados os principais sujeitos da história e responsáveis por sua transformação e/ou conservação.

No entanto, ao longo do século XX, o ensino no componente curricular de História foi passando por mudanças, trazendo novos temas, problemas e abordagens de investigação acerca dos aspectos econômicos, sociais e culturais. Essas transformações tinham como objetivo possibilitar a análise da sociedade em sua totalidade, o que inclui os sujeitos da história que, ao longo do tempo, foram sendo marginalizados (Maranhão, 2019).

Destaca-se que as novas ideias nas práticas pedagógicas no componente curricular de História ainda são muito tímidas, embora novas iniciativas tenham ganhado destaque, como a inclusão de temáticas da história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena estabelecidas nas Leis n.º 10.639 de 2003 e n.º 11.645 de 2008. Iniciativas como essa são fundamentais para combater o preconceito e a discriminação na sociedade brasileira, pois ressaltam o protagonismo na formação do Brasil dos povos indígenas e africanos, que constituem a maioria da população brasileira (Maranhão, 2019).

A transformação no ensino do componente curricular de História e a introdução de novas ideias são compreendidas como significativas no *DCTMA* (Maranhão, 2019). A rejeição ao eurocentrismo, por exemplo, é observada como importante para o estudo do Maranhão, uma vez que o estado é constituído por diferentes culturas e povos. Nesse sentido, é entendido que a valorização no currículo e nas propostas curriculares da cultura afro-brasileira e indígena favorece que os estudantes maranhenses se reconheçam na história estudada, sentindo-se estimulados a aprendê-la.

Por fim, observamos que, reproduzindo o que propõe a *BNCC* (Brasil, 2018), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) sinaliza sete competências específicas para o componente curricular de História no Ensino Fundamental. Destas competências, quatro estão relacionadas especificamente à cultura:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. - Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. - Identificar interpretações que

expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Maranhão, 2019, p. 440).

De acordo com o *DCTMA* (Maranhão, 2019), as competências específicas do componente curricular de História devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. No entanto, em relação à cultura, observamos que na introdução do componente curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não é realizada nenhuma menção específica acerca da cultura.

Por sua vez, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) reproduz aquilo que está estabelecido na *BNCC* (Brasil, 2018). Dessa maneira, é destacado que nessa etapa o componente curricular de História deve conduzir a uma valorização das diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira. O objetivo é que os estudantes compreendam que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações, cabendo aos professores analisá-las por meio de diferentes linguagens.

Ressalta-se que, considerando as especificidades do Maranhão, caracterizadas pela interrelação de diversos povos, o componente curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve proporcionar uma experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de etnias, formas de viver e culturas. Portanto, busca-se uma abordagem não linear da história e que temas sociais, políticos, econômicos e culturais sejam problematizados, permitindo uma explicação histórica construída de modo contraditório e por diferentes sujeitos, coletiva e individualmente (Maranhão, 2019).

De maneira geral, observamos que no *DCTMA* (Maranhão, 2019) há uma preocupação com a diversidade social e cultural na educação maranhense. Assim, a escola é caracterizada como um espaço de diversidade de vivências e saberes. Por isso, compreende-se que o currículo deve abordar a diversidade social, étnico-racial e cultural do Maranhão, de modo a promover a valorização, respeito, acesso e permanência dos estudantes.

Destacamos que a 'maranhensidade' é estabelecida como um eixo fundamental para o currículo do estado. Nesse sentido, soma-se à Escola e ao Currículo a necessidade de os professores desenvolverem um ensino de modo contextualizado, permitindo que os estudantes acessem os conhecimentos e se vejam representados em suas diferentes identidades que constituem o estado do Maranhão.

No entanto, como abordaremos ainda nesta seção, considerando nosso posicionamento na PHC, compreendemos que o trabalho educativo realizado pelos professores, a partir das questões relacionadas a essa temática, deve enriquecer os objetos específicos dos componentes curriculares. Além disso, deve refletir o compromisso com a formação humana dos estudantes, em favor da transformação da sociedade.

4.4 A Proposta Curricular de São Luís: as aprendizagens esperadas dos estudantes ludovicenses

Diferentemente do que observamos na *BNCC* (Brasil, 2018), na *BNC-Formação* (Brasil, 2019) e no *DCTMA* (Maranhão, 2019), a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) é o único documento curricular, dentre esses, a estabelecer a Educação Patrimonial como uma abordagem a ser desenvolvida ao longo de todo o Ensino Fundamental. No currículo ludovicense, é apresentada a sua perspectiva acerca da Educação Patrimonial e como pode ser o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Cabe destacar que a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) orienta o trabalho educativo da rede municipal de ensino e, para isso, estabelece os objetivos, conceitos, princípios, orientações e a legislação que fundamenta a organização das etapas atendidas pela Rede, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como as modalidades da Educação Especial e a EJA.

Para cada etapa e modalidade atendida pela Rede, existem cadernos curriculares específicos, contemplando as respectivas orientações, expectativas de aprendizagem e proposições metodológicas. Assim, o currículo ludovicense é apresentado como um documento flexível, que está em constante aperfeiçoamento, tendo como norte a efetividade do processo de ensino e aprendizagem (São Luís, 2023).

A *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) ressalta que a sua construção foi delineada a partir do caráter normativo da *BNCC* (Brasil, 2018), que definiu o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades essenciais para todos os

estudantes ao longo das etapas e modalidades do Ensino Fundamental, bem como do *DCTMA* (Maranhão, 2019), que serviu como base para que a rede pública reelaborar a proposta pedagógica.

Ao considerar a *BNCC* (Brasil, 2018) e o *DCTMA* (Maranhão, 2019), o currículo ludovicense sinaliza a necessidade de que as escolas e os professores considerem as dez competências gerais e as competências específicas de cada área e componente curricular para o planejamento e a realização de suas práticas pedagógicas. Ademais, é observado a necessidade de levar em consideração a realidade dos estudantes, bem como estratégias, técnicas e procedimentos que possibilitem aos estudantes resolver os problemas do cotidiano, sem que ocorra o esvaziamento de conteúdo (São Luís, 2023).

Compreendendo a escola como um espaço de desenvolvimento do conhecimento, de respeito às diferenças e diversidades, e da pluralidade de ideias e discussões, é estabelecido a interdisciplinaridade como um princípio teórico e metodológico para o ensino e a aprendizagem. No entanto, observamos que o currículo ludovicense não define qual é a sua compreensão acerca da interdisciplinaridade e nem de como visualiza o seu desenvolvimento. Ademais, apenas sinaliza que por meio da interrelação entre os componentes curriculares e seus conteúdos, a formação dos estudantes é potencializada (São Luís, 2023).

Reproduzindo e ampliando o que estabelece o *DCTMA* (Maranhão, 2019), a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) propõe Temas Contemporâneos Integradores (TICs) a serem desenvolvidos de maneira interdisciplinar ao longo do Ensino Fundamental e por todos os componentes curriculares. Os TICs são um conjunto de temas que visam uma articulação entre a escola e a vida cotidiana do estudante, suscitando discussões como: Direitos Humanos; Educação para as relações étnico-raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental; Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Patrimonial; Educação Financeira e Fiscal; Mídias e Tecnologias para Educação; Educação para o trânsito.

Conforme estabelece o currículo ludovicense os TICs são contemplados nas habilidades de cada componente curricular, sendo de responsabilidade das escolas contextualizá-los a partir de suas especificidades. Assim, "esses temas, ao serem inseridos nos componentes curriculares, ajudam a dar um tratamento humanístico aos

conteúdos, tendo em vista que integram diferentes dimensões do conhecimento" (São Luís, 2023, p. 83).

De maneira interdisciplinar, é proposto que os TICs sejam desenvolvidos a partir da perspectiva das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares, em virtude do caráter abrangente de cada temática. Dessa maneira, compreende-se que "trabalhar com temas integradores é fazer com que os estudantes vivam esse assunto na prática, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas" (São Luís, 2023, p. 84).

Como compreende a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), ao propor o desenvolvimento dos TICs, o objetivo é estabelecer vínculos entre os conteúdos e o dia a dia dos estudantes. Dessa forma, práticas pedagógicas significativas seriam desenvolvidas acerca dos conhecimentos pessoais, ambientais, culturais e interrelacionais.

Nessa direção, reconhecendo a importância e o valor do patrimônio cultural de São Luís, MA, para a formação dos estudantes, o currículo ludovicense apresenta a Educação Patrimonial como um dos TICs a ser desenvolvido. Por meio desse tema, é esperado que os estudantes sejam sensibilizados para uma consciência e cuidado com os bens patrimoniais, fortalecendo a sua relação com as heranças culturais. Nessa perspectiva, é necessário que os professores conduzam os estudantes para conhecerem e se reconhecerem no patrimônio cultural de São Luís, entendido como símbolos do seu local de vivência (São Luís, 2023).

Para a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), o patrimônio cultural não está relacionado apenas à sua materialidade, isto é, aquilo que é possível tocar, como o conjunto arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, mas também a imaterialidade da cultura, como, por exemplo, os costumes, saberes, mitos e conhecimentos que resultam do entrelaçamento de diferentes histórias.

Dessa maneira, os componentes curriculares devem abordar a Educação Patrimonial considerando alguns conceitos, como: cultura; diversidade cultural; tombamento; conservação; restauração e preservação do patrimônio; bens materiais e imateriais; festas populares, entre outros. Apesar de indicar os conceitos necessários a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, não é

apresenta a definição e compreensão acerca de cada um desses conceitos (São Luís, 2023).

Para cada componente curricular, é apresentado um quadro organizador similar ao que é estabelecido pela *BNCC* (Brasil, 2018) e o *DCTMA* (Maranhão, 2019), contendo unidades temáticas, objetos de conhecimento, objetos específicos e habilidades. Para cada uma dessas habilidades são contempladas sugestões de TICs a serem desenvolvidos. Atentando-nos especificamente em relação à Educação Patrimonial, visualizamos na Figura 13, um exemplo da forma com que ela é abordada:

Figura 13 - Quadro Organizador Curricular de Geografia do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	Cartografia: Escala cartográfica (tipos, usos, importância).	(EF06GE08-SL01). Medir distâncias da superfície terrestre usando escalas gráficas e/ou numéricas nos mapas. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologias para educação. (EF06GE09-SL01). Elaborar modelos tridimensionais e blocos-diagramas da escola, do bairro ou entorno. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologias para educação; TI: Educação para o trânsito; TI: Educação Patrimonial. (EF06GE09-SL02). Elaborar perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. Temas Integradores: TI: Mídias e tecnologia para educação; TI: Educação Ambiental.

Fonte: São Luís, 2023, p. 581.

Como observamos na Figura 12, no quadro organizador curricular de Geografia do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é sinalizado o desenvolvimento da Educação Patrimonial como um dos TICs a serem abordados na habilidade EF06GE09-SL01. Assim, é indicado aos professores que, ao ser trabalhado a habilidade dos estudantes em elaborar modelos tridimensionais e blocos-diagramas

da escola, do bairro ou do seu entorno, a façam considerando temas como Mídias e Tecnologias para a educação, Educação para o trânsito e Educação Patrimonial.

Utilizando uma outra exemplificação, a Figura 14 refere-se ao quadro organizador curricular de Geografia do 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nela, visualizamos a indicação do desenvolvimento da Educação Patrimonial como um dos TICs a serem abordados nas habilidades EF07GE01 e EF07GE01-SL01:

Figura 14 - Quadro Organizador Curricular de Geografia do 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES (TI): 1. Direitos Humanos; 2. Educação para as relações étnico-raciais; 3. Educação, Gênero e Diversidade 4. Educação Ambiental; 5. Saúde, Educação alimentar e nutricional; 6. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 7. Educação Patrimonial; 8. Educação financeira e fiscal; 9. Mídias e tecnologias para educação; 10. Educação para o trânsito.			
GEOGRAFIA - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS/ CONTEÚDOS	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Formação histórico-geográfica do território brasileiro. Diversidade étnico-cultural brasileira.	(EF07GE01). Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil. Temas Integradores: TI: Educação Ambiental; TI: Educação Patrimonial; TI: Educação para as relações étnico-raciais. (EF07GE01-SL01). Reconhecer aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural. Temas Integradores: TI: Direitos Humanos; TI: Educação Patrimonial.

Fonte: São Luís, 2023, p. 583.

À vista disso, observamos que é indicado aos professores que, ao trabalhar a habilidade dos estudantes em avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, as ideias e estereótipos acerca das paisagens e formação territorial do Brasil (EF07GE01), bem como na habilidade de reconhecer os aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural (EF07GE01-SL01), a façam considerando, por exemplo, o tema da Educação Patrimonial.

Observamos que, apesar de sinalizar a Educação Patrimonial e outros TICs como sugestão de abordagem nas habilidades, diferente do que ocorre nos quadros organizadores curriculares do *DCTMA* (Maranhão, 2019), a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) não realiza sugestões de atividades em seus quadros organizadores. No entanto, destacamos que no início de cada caderno curricular, o documento curricular municipal apresenta uma descrição de como cada TIC está relacionado ao componente curricular.

Com relação à Educação Patrimonial e ao componente curricular de Geografia, o documento curricular municipal aponta questões e temáticas relacionadas ao patrimônio cultural de São Luís que poderão ser abordadas pelos professores ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É sinalizada, por exemplo, a potencialidade da Educação Patrimonial contribuir para a mobilização dos conhecimentos espaciais. A partir do desenvolvimento dessa temática, os professores podem considerar desde o bairro do estudante, numa escala local, até uma escala global, buscando a compreensão de que o planeta Terra é um patrimônio a ser preservado por todos (São Luís, 2023).

Além disso, é observado que a Educação Patrimonial no componente curricular de Geografia pode favorecer a apropriação das potencialidades turísticas de São Luís, bem como a possibilidade de estudos teóricos e de trabalho de campo. Para isso, é indicado que os estudantes sejam levados a utilizar e se apropriar do espaço do Centro Histórico de São Luís, numa perspectiva de desenvolver laços de pertencimento e respeito ao patrimônio cultural (São Luís, 2023).

Por fim, observamos que em relação, especificamente, à cultura, a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) destaca que o componente curricular de Geografia é fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo, a partir da apreensão dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, naturais e culturais. Assim, objetiva-se que os estudantes ampliem o conhecimento geográfico considerando a produção e a transformação do espaço geográfico, entendido como marcado pela política, economia, natureza e cultura.

Com relação ao componente curricular de História, observamos que, similar ao que ocorre no componente curricular de Geografia, o currículo ludovicense sinaliza aos professores o desenvolvimento da Educação Patrimonial como um TIC nas

habilidades presentes no quadro organizador curricular. Como exemplo, visualizamos as habilidades EF06HI02 e EF06HI02-SL01 do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Figura 15:

Figura 15 - Quadro Organizador Curricular de História do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

HISTÓRIA - 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	• A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias • Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico • As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial (EF06HI02SL01) Identificar a gênese e a necessidade da preservação da produção do saber histórico oral e das tradições populares que tanto resistem na cultura maranhense. Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.

Fonte: São Luís, 2023, p. 632.

Nas habilidades EF06HI02 e EF06HI02-SL01, relacionadas a identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas, bem como na habilidade de identificar a gênese e a necessidade da preservação da produção do saber histórico oral e das tradições populares que resistem na cultura maranhense, é indicado aos professores que, ao trabalhá-las, considerem fazê-las a partir de uma abordagem da Educação Patrimonial.

Como anteriormente destacado, as sugestões de TICs a serem abordados pelos professores estão presentes na maioria das habilidades nos quadros organizadores dos componentes curriculares. De modo a adicionalmente exemplificar

essa situação, visualizamos a Figura 16 referente ao Quadro organizador curricular de História do 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental:

Figura 16 - Quadro Organizador Curricular de História do 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Configurações do mundo no século XIX	• Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias • Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais • Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX • O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia • Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo • O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes	(EF08HI20SL07) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil, bem como no Maranhão e discutir a importância de ações afirmativas. Temas Integradores: TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. Temas Integradores: TI - Educação para as relações étnico-raciais (EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial (EF08HI22SL08) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades construídas em São Luís nos séculos XIX e XX: "Fundação francesa" e Atenas Brasileira. Temas Integradores: TI - Educação Patrimonial

Fonte: São Luís, 2023, p. 637.

Observamos que nas habilidades EF08HI22 e EF08HI22-SL08, a Educação Patrimonial está sugerida como possibilidade de TIC a ser abordada. Nesse sentido, é indicado aos professores que, ao ser trabalhado as habilidades de discutir a cultura e as artes na produção das identidades no Brasil do século XIX e o papel da cultura e das artes na identidade ludovicense, as realizem a partir de temas que estejam relacionados à Educação Patrimonial.

Com relação ao componente curricular de História e a Educação Patrimonial, no início do caderno curricular, é observado que o patrimônio cultural é fundamental para que a história das sociedades seja lembrada, uma vez que os processos históricos são construídos por referências simbólicas e coletivas de memórias. Assim, o patrimônio cultural "recria nos lugares, tempos e experiências cada vez mais próximas ao cotidiano dos indivíduos, fortalecendo sistemas de significação, bem como os conceitos de patrimônio e da própria história" (São Luís, 2023, p. 618).

Para mais, é ressaltada a potencialidade que a Educação Patrimonial tem em relação ao ensino do componente curricular de História ao contribuir para a formação da cidadania, identidade cultural e da memória, ao favorecer o diálogo entre e a

construção coletiva do conhecimento. Ademais, destaca-se que o patrimônio cultural tem essa possibilidade por estar associado não só à cultura erudita, mas também ao cotidiano, integrando um vasto conjunto de elementos culturais de valorização das práticas de identificação de diferentes grupos sociais (São Luís, 2023).

Observando especificamente em relação à cultura, a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) ressalta que no componente curricular de História, a cultura e as relações sociais são referências para o rigor teórico e metodológico de se refletir sobre o passado a partir do questionamento do presente. Nesse sentido, os problemas humanos, como as desigualdades em todas as suas dimensões, se constituem em inquietações que conduzem o componente curricular de História a interpretar a realidade.

É observado que no processo de ensino e aprendizagem no componente curricular de História é necessário um exercício de compreensão da realidade histórica a partir da análise, criticidade e diálogo entre o passado e o presente. Além disso, a História deve acompanhar as mudanças socioculturais, contemplando diferentes discursos e contextos voltados à inclusão e absorção da diversidade de condições e valores éticos, sociais, políticos e culturais (São Luís, 2018).

Por fim, sinalizamos que, de maneira ampliada e diferente do que estabelece a *BNCC* (Brasil, 2018) e no *DCTMA* (Maranhão, 2019), a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) define a Filosofia como um componente curricular obrigatório para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o que não ocorre em nível federal e estadual. Como objetivo, é destacado a intenção de contribuir para a formação estudantes como cidadãos críticos e reflexivos capazes de agir sobre si mesmos e na sociedade.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o componente curricular de Filosofia aponta como campo de estudo pelos estudantes as implicações conceituais do sentido etimológico do termo filosofia, bem como a familiaridade com as condições religiosas, econômicas e políticas durante a transição da consciência mítica para o pensamento filosófico. Além disso, de fomentar reflexões e discussões sobre as condições do ato moral e amoral, assim como as variáveis como consciência e vontade. Aborda-se também a crítica das noções de anomia, heteronomia e autonomia, e a reflexão interrelacional entre moralidade, imoralidade e amoralidade (São Luís, 2023).

Observamos que um ponto que distingue o caderno curricular de Filosofia dos demais analisados, isto é, dos cadernos curriculares de Geografia e História, é que as sugestões de TICs a serem abordados pelos professores não estão sinalizadas nas habilidades do quadro organizador curricular do componente curricular. De maneira a exemplificar esse contexto, visualizamos a Figura 17:

Figura 17 - Quadro Organizador Curricular de Filosofia do 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

UNIDADE 1 – Filosofia e tecnologia		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1.O que é o filosofar? 2.A filosofia: dos diálogos socráticos as comunidades virtuais. 3.Da ciência contemplativa a sociedade tecnológica. 4.A sociedade em rede. 5.Admirável software novo.	A filosofia e o cuidado com a vida	(EF09FF01SL01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09FF01SL02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.
UNIDADE 2 – O mundo da comunicação, do trabalho e do consumo		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6. A indústria cultural. 7.O poder da televisão. 8. O mundo do trabalho. 9. A sociedade de consumo.	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.	(EF09FF02SL01) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. (EF09FF02SL02) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho.

Fonte: São Luís, 2023, p. 698.

Com relação especificamente à Educação Patrimonial, observamos que ela não é indicada como TIC a ser abordada em nenhuma das habilidades presentes no quadro organizador curricular de Filosofia. No entanto, observamos que a temática é contemplada como um objeto de conhecimento no 6.º ano do Ensino Fundamental e como uma habilidade, como visualizamos na Figura 18:

Figura 18 - Quadro Organizador Curricular de Filosofia do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

UNIDADE 3 – O ser humano, quem ele é?		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
7. O que é o ser humano? 8. O ser humano é uma máquina que pensa? 9. O ser humano é um ser produtor de cultura?	- As origens da humanidade - Produção do conhecimento histórico - Patrimônio cultural	(EF06FF03SL01) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06FF03SL02) Conhecer as teorias sobre a origem do ser humano. (EF06FF03SL03) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Fonte: São Luís, 2023, p. 695.

Destacamos que, em relação ao patrimônio cultural como objeto de conhecimento, a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), assim como ocorre na *BNCC* (Brasil, 2018) e no *DCTMA* (Maranhão, 2019), não define sua compreensão ou definição acerca dele. Apenas é observado que as habilidades estão relacionadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento, permitindo uma progressão flexível dos conhecimentos ao longo do Ensino Fundamental.

Por sua vez, observamos que o patrimônio cultural é abordado apenas na habilidade EF06FF03SL03, do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa habilidade objetiva-se que os estudantes analisem e valorizem o patrimônio cultural, tanto em sua dimensão material quanto imaterial, das diversas culturas, com especial atenção para a brasileira, o que inclui as matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas. Além disso, que os estudantes enriqueçam o vocabulário e o repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (São Luís, 2023).

No início do caderno curricular de Filosofia é apresentado a compreensão de como o componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Patrimonial como um TIC. Dessa maneira, é destacado que a Filosofia desempenha um papel crucial no ambiente escolar, promovendo a compreensão de que o conhecimento crítico é elemento essencial para a preservação sustentável de bens materiais e imateriais, bem como para o fortalecimento da identidade e cidadania (São Luís, 2023).

Ademais, ressalta-se que o componente curricular de Filosofia possibilita o desenvolvimento da leitura de mundo pelos estudantes, proporcionando compreensão do universo sociocultural e do percurso histórico-temporal em que estão inseridos. Para isso, observa-se a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento de ações, tais como o reconhecimento cultural do processo histórico, visitas a conjuntos arquitetônicos, sítios arqueológicos e museus, realização de palestras sobre representações de manifestações populares folclóricas ou rituais, exposições fotográficas no ambiente escolar, entre outras atividades (São Luís, 2023).

4.5 Repercussões dos documentos curriculares no trabalho educativo dos professores à luz da perspectiva histórico-crítica

Compreendemos que o currículo desempenha uma condição central na orientação, organização, planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo realizado pelos professores. Portanto, entender essa articulação é fundamental para a reflexão e o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial comprometida com a formação humana dos estudantes e com a transformação da realidade social.

De maneira geral, a partir de documentos curriculares como a *BNCC* (Brasil, 2018), a *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), observamos que a valorização da diversidade cultural é considerada essencial para a educação. Nesse sentido, todos esses currículos buscam garantir o reconhecimento das identidades sociais e culturais dos estudantes, bem como a atuação dos professores como agentes formadores dessas culturas e dos conhecimentos a elas relacionados.

Além disso, a história e a cultura dos povos indígenas e africanos são igualmente apontadas como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se que essa temática deve ser incluída no currículo e trabalhada pelos professores, de maneira a alcançar uma educação inclusiva, democrática e respeitosa em relação à diversidade dos estudantes, proporcionando-lhes que se vejam representados na escola.

No entanto, observamos que, em relação à Educação Patrimonial e à Lei nº 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, a dimensão especificamente relacionada ao patrimônio cultural, enquanto

reflexo das tradições, manifestações culturais e saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas, não é sinalizada como uma possibilidade de abordagem.

De modo geral, os documentos curriculares analisados, ao tratarem da Lei n.º 11.645 de 2008, limitam-se a indicar, de maneira superficial, a necessidade de que sejam abordados ao longo do Ensino Fundamental as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira, a partir dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Por sua vez, embora a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) apresente um esforço de aprofundamento sobre a temática, ao destacar, por exemplo, a necessidade de que sejam abordados aspectos da identidade, do pertencimento étnico, da desconstrução de estereótipos, da luta dos povos negros e indígenas e de sua participação na formação social, histórica, econômica e política do Brasil, também deixa de considerar, de forma específica, a dimensão do patrimônio cultural como um reflexo direto da contribuição desses povos para a cultura brasileira, especialmente para a cultura ludovicense, bem como suas potencialidades para o processo educativo.

Portanto, compreendemos que, ao ser tensionada por uma abordagem superficial e desarticulada em relação à Educação Patrimonial e às questões relacionadas à temática, a ausência da sinalização do patrimônio cultural como uma dimensão das relações étnico-raciais, bem como a falta de uma orientação intencional e objetiva para sua abordagem, pode contribuir para a reprodução, a partir do currículo, da invisibilidade histórica e cultural enfrentada por esses sujeitos (Novaes, 2022). Nesse caso específico, observamos que essa invisibilidade se manifesta particularmente no que diz respeito ao patrimônio cultural originário e constituído por meio das contribuições desses povos.

Ressaltamos que os desafios relacionados a uma abordagem superficial e desarticulada dos estudos étnico-raciais no currículo constituem uma realidade que não apenas tensiona a temática vinculada à Educação Patrimonial. No Estado da Arte realizado por Regis e Basílio (2018), que analisou teses, dissertações e artigos sobre a relação entre as questões étnico-raciais e o currículo, foi destacado que, entre os principais desafios encontrados, está a implementação esporádica e fragmentada do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Nesse sentido, é observado que o ensino relacionado as questões étnico-raciais está, frequentemente, restrito a datas comemorativas, como a semana da consciência negra. Além disso, há uma dissociação entre as diretrizes estabelecidas pela legislação e as práticas pedagógicas efetivamente observadas nas salas de aula, o que reflete a falta de integração contínua desses conteúdos à escola (Regis; Basílio, 2018).

Outro desafio encontrado é o silenciamento das questões étnicas e raciais, que muitas vezes são abordadas de forma superficial, quando discutidas. Para Regis e Basílio (2018), esse cenário, somado à predominância de um currículo eurocêntrico, dificulta a construção de uma identidade positiva entre estudantes negros e perpetua estereótipos negativos. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de uma formação docente e de um engajamento mais eficaz por parte dos educadores.

Entretanto, com especial atenção à temática da Educação Patrimonial, em concordância com Novaes (2022), bem como à luz da perspectiva histórico-crítica, vislumbramos que a educação voltada para o patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena constitui um caminho possível para promover uma cidadania crítica e emancipada. Como viemos discutindo desde as seções anteriores, essa abordagem, quando trabalhada de forma intencional e objetiva, em direção à formação humana e à transformação da realidade social, pode permitir que os estudantes se identifiquem com o patrimônio cultural, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural a partir de sua unidade com as demais manifestações culturais.

Por sua vez, outra característica comum aos documentos curriculares analisados é a sinalização da interdisciplinaridade como organização curricular e desenvolvimento dos componentes curriculares. Em termos gerais, é indicado que a perspectiva interdisciplinar possibilita uma abordagem mais dinâmica, interativa e global do conjunto de competências e habilidades, bem como da complexidade dos temas estudados, a serem compreendidos a partir da perspectiva das diferentes áreas e componentes curriculares.

Na *BNCC* (2018), no *DCTMA* (2019) e na *Proposta curricular da Educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (2023), a interdisciplinaridade é ressaltada como condição para o desenvolvimento dos temas contemporâneos. Dessa maneira, esses temas são compreendidos como uma potencialidade para que os professores possam contextualizar os seus componentes

curriculares a partir de questões e assuntos que impactam cotidianamente a vida dos estudantes.

Em relação à Educação Patrimonial, a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA (2023)* é o único documento curricular a estabelecê-la como temática a ser desenvolvida no Ensino Fundamental. De maneira interdisciplinar, a Educação Patrimonial é apresentada como um tema integrador contemporâneo, tendo como objetivo promover a compreensão e a identificação dos estudantes com o patrimônio cultural de São Luís, MA.

Em vista do exposto, ao interpretarmos a Educação Patrimonial e as questões relacionadas à temática nos documentos curriculares, destacamos contradições entre a relevância atribuída ao tema e seu efetivo desenvolvimento. Embora destaquem a importância do tema para os processos de ensino e aprendizagem, esses documentos não apresentam uma definição objetiva acerca dele. Além disso, não há orientações aos professores em relação às possibilidades de abordagem da temática.

Ademais, em todos os documentos curriculares analisados, não há uma padronização em relação ao termo utilizado para se referir ao patrimônio cultural. Dessa maneira, o patrimônio cultural aparece descrito de diferentes formas, tais como patrimônio natural, patrimônio público, patrimônio artístico, patrimônio histórico-artístico, patrimônio histórico-cultural, entre outras nomenclaturas.

A ausência de uma orientação intencional e objetiva acerca da abordagem relacionada à temática, bem como a falta de padronização do termo utilizado para se referir ao patrimônio cultural, pode contribuir, contraditoriamente, para que a cultura seja abordada de maneira superficial e desarticulada, perpetuando uma abordagem fragmentada e acrítica, o que não contribui efetivamente para a formação dos estudantes e a transformação da realidade social.

Concordando com Malanchen (2014) e Saviani (2011), compreendemos ser significativo que os documentos curriculares analisados, para além dos conteúdos e conhecimentos, traduza em sua organização o tempo, os sujeitos e os instrumentos necessários para que o trabalho educativo seja exitoso. À vista disso, se os documentos curriculares analisados propõem uma abordagem de temas relacionados ao patrimônio cultural, devem também apresentar as condições necessárias para sua efetiva e objetiva realização.

Ressaltamos que, à luz da perspectiva histórico-crítica, o currículo é a escola em seu pleno funcionamento, “mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser da sua existência: a educação das crianças e jovens” (Saviani, 2020, p. 08). Portanto, o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, distribuídas no espaço e no tempo escolar.

Constitui o currículo as atividades que são sua finalidade, isto é, a transmissão e assimilação do conhecimento historicamente sistematizado, por meio do qual os estudantes acessarão a cultura letrada no processo de formação humana:

[...] e por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas (Saviani, 2011, p. 16).

Considerando as discussões realizadas na segunda seção, recordamos que os conhecimentos historicamente sistematizados decorrem do trabalho humano realizado ao longo da história e estão organizados nos diferentes campos do saber. Esses conhecimentos apresentam como característica a objetividade, pois conseguem expressar as leis que regem a existência de determinado fenômeno, cuja validade e explicação são universais. Assim, a objetividade do conhecimento significa a possibilidade de explicar as múltiplas determinações que produzem e constituem os problemas da prática social (Nozella Gama; Cotrim Prates, 2022; Saviani, 2011).

Quando os conhecimentos historicamente sistematizados são dosados e sequenciados para efeito de sua transmissão e assimilação, eles são transformados em saberes escolares. Esses saberes possibilitam aos estudantes os elementos necessários para a compreensão da realidade social, bem como para a sua atuação no sentido de transformação dessa realidade (Duarte, 2016; Saviani, 2011).

Ao analisar a questão curricular, Malanchen (2014, p. 213) afirma que o currículo apresenta uma característica teleológica, isto é, ele direciona o trabalho educativo a partir de seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos e conhecimentos. Observa-se que a característica teleológica do trabalho

educativo não “aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana”.

Em virtude disso, é destacado a importância de o currículo se constituir num instrumento a serviço da classe trabalhadora, objetivando a superação da sociedade capitalista. Para isso, os conhecimentos historicamente sistematizados devem ser integrados e valorizados nas propostas curriculares, de modo que, trabalhados pelos professores de maneira intencional e objetiva, conduzam à emancipação humana, orientando para a autonomia e construção de uma sociedade justa e igualitária (Malanchen, 2014).

No currículo, os conhecimentos historicamente sistematizados refletidos nos conteúdos curriculares devem ser selecionados a partir do grau de relevância para a formação humana. Isso ocorre porque, do ponto de vista do trabalho educativo, os diferentes tipos de saberes só se constituem significativos quando abordados de maneira intencional e objetiva (Malanchen, 2014; Saviani, 2020).

Outrossim, considerando a perspectiva da PHC de formação humana e transformação da sociedade, no processo de seleção e sequenciamento dos conteúdos curriculares, deve-se ter claro o compromisso com esses objetivos. Isso se deve ao fato de que na elaboração e concretização das propostas curriculares ocorre um duplo movimento: a escolha dos meios adequados aos objetos que atendam à intencionalidade pedagógica histórico-crítica e, ao mesmo tempo, a disponibilidade dos meios para seu alcance, isto é, os conhecimentos historicamente sistematizados condicionam a delimitação da finalidade pedagógica do currículo (Pasqualini, 2019).

Ao abordar essa dimensão na perspectiva da PHC, concordamos com Pasqualini (2019) ao compreender que o currículo deve ser orientado pelo movimento de problematização da prática social. Nesse sentido, o movimento da problematização está relacionado à identificação das questões objetivas que precisam ser resolvidas na prática social e, consequentemente, determinar os conhecimentos necessários a dominar.

A problematização envolve uma análise verticalizada da realidade social. A partir da identificação das questões objetivas da realidade, os conteúdos curriculares e os instrumentos pedagógicos são selecionados para compor o currículo, garantindo uma vinculação orgânica entre a práxis escolar e a prática social global (Pasqualini, 2019).

Para exemplificar o movimento de problematização e disputa político-pedagógica no currículo, Pasqualini (2019) apresenta o seguinte exemplo: a concentração da propriedade fundiária e imobiliária brasileira se coloca como uma questão que deve ser esclarecida e superada, portanto, que deve ser contemplada no currículo escolar? A resposta a essa questão dependerá da posição política a partir da qual se analisa a questão, isto é, de que se trata ou não de um aspecto problemático da prática social.

Desse modo, a definição dos objetos de ensino e dos sistemas conceituais que compõe o currículo é um processo que envolve diferentes dimensões, como a epistemológica, pedagógica, psicológica e política. Essas dimensões se entrelaçam na construção de um currículo e refletem concepções de conhecimentos, metodologias e necessidades formativas dos estudantes. Portanto, considerando o compromisso da PHC, é nuclear que o eixo norteador do currículo seja a classe trabalhadora (Malanchen, 2014; Pasqualini, 2019).

À vista disso, os conhecimentos historicamente sistematizados, refletidos pelos conteúdos curriculares e o currículo, são essenciais, na medida em que são apreendidos como "elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que integrem o gênero humano" (Saviani, 2020, p. 14). Além disso, fundamentais como elementos que concorrem para os interesses dos trabalhadores na superação da sociedade capitalista (Malanchen, 2014; Pasqualini, 2019).

Nessa direção, Nozella Gama e Cotrim Prates (2022) ressaltam que o currículo deve refletir o que existe de mais desenvolvido do ponto das relações humanas e de suas formas de organização. Dessa maneira, busca-se garantir que os estudantes e às novas gerações sejam formadas por meio de valores, atitudes e conhecimentos que floresçam as forças de progresso e de liberdade.

Para Pasqualini (2019), a defesa dos conhecimentos historicamente sistematizados nos currículos não se trata de uma simples transmissão e assimilação desses saberes, mas sim de proporcionar aos estudantes a apropriação dos clássicos como produção humana historicamente situada. A intencionalidade é que os estudantes se apropriem desses conhecimentos como expressão e síntese histórica do pensamento e da prática social, reconhecendo-os como produtos do enfrentamento humano ao longo da história.

Considerando a relevância do currículo para o trabalho educativo, observamos ser fundamental que os estudantes sejam incentivados a se apropriarem de maneira permanente dos saberes escolares em níveis progressivamente mais elaborados. Isso se realiza por meio de necessidades formativas que dificilmente surgiriam em suas vidas cotidianas (Duarte, 2013; Nozella Gama; Cotrim Prates, 2022; Saviani, 2011).

Com os conhecimentos dosados e sequenciados ao longo do período escolar, os estudantes têm a possibilidade de passar gradualmente do não domínio para o domínio desses saberes. Além disso, de que entre um período para o outro que sejam enriquecidas as determinações acerca dos objetos estudados, incorporando novos conhecimentos sobre os antigos, avançando na qualidade dos conhecimentos historicamente sistematizados que serão apropriados pelos estudantes (Duarte, 2013; Nozella Gama; Cotrim Prates, 2022; Saviani, 2011).

Nesse processo, os componentes curriculares, a partir de seus objetos de estudo e dos conteúdos específicos de sua área, têm as possibilidades para promover o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Como destaca Malanchen (2014), o pensamento conceitual dos estudantes, isto é, as funções psicológicas superiores, são desenvolvidas por meio da organização e transmissão do conhecimento em seu nível mais elaborado pelos professores, que deve ser apropriado pelos estudantes.

Portanto, trata-se de superar os conceitos espontâneos e do cotidiano, alcançando os níveis mais complexos e elevados que só são obtidos pelos conceitos científicos. Dessa forma, a compreensão da prática social pelos estudantes não é alcançada de maneira arbitrária e espontânea, mas sim por meio do trabalho educativo intencional e objetivo, a partir da mediação dos conceitos científicos que captam pelo pensamento a essência da realidade objetiva (Duarte, 2000; Malanchen, 2014).

Contudo, considerando documentos curriculares como a *BNCC* (Brasil, 2018), a *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), observamos que as competências e habilidades apresentadas concorrem de maneira contraditória ao que a PHC objetiva como a finalidade do currículo. Isso ocorre porque esses documentos, ao se orientarem pela Base, tendem a flexibilizar os conhecimentos ao nível das necessidades cotidianas.

De maneira a exemplificar a flexibilização dos conhecimentos ao nível das necessidades cotidianas, ressaltamos a conceituação da *BNCC* (Brasil, 2018) a

respeito das competências. De acordo com a Base, as competências têm como objetivo articular conhecimentos e habilidades que concorram para resolução das demandas da vida cotidiana, numa perspectiva do aprender a aprender:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 08); Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Da mesma forma, ao se orientar pela Base, a cotidianidade é reforçada no *DCTMA* (Maranhão, 2019) como um dos objetivos da escola. Nessa direção, é sinalizada a intencionalidade de formar indivíduos que sejam capazes de se adaptar à dinâmica do mercado de trabalho, em vista de sua flexibilidade:

Cabe à escola propiciar situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mundo do trabalho contemporâneo: adaptação ao “novo”, novos instrumentos, novas rotinas, novo fazer; ser proativo, ou seja, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões; identificar e resolver problemas; trabalhar em equipe; desenvolver inteligência emocional (Maranhão, 2019, p. 36).

Na *BNC-Formação* (Brasil, 2019), observamos igualmente a flexibilização do documento curricular no âmbito da cotidianidade. Como perspectiva balizadora, é destacado que um dos objetivos na formação de professores é que eles estejam preparados para a resolução criativa dos problemas e desafios presentes na vida cotidiana:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; (Brasil, 2019, p. 05); Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade (Brasil, 2019, p. 19).

Como afirmam Malanchen e Santos (2020) e Pina e Gama (2022) a flexibilização dos conhecimentos ao nível do cotidiano ocorre em virtude da *BNCC*

(Brasil, 2018) estar fundamentada numa racionalidade técnica, pragmática e utilitarista, tendo as competências como parâmetro epistemológico. Assim, ao objetivarem um currículo flexibilizado tem-se como intencionalidade a formação de sujeitos adaptados ao modelo social vigente, por meio dos conhecimentos úteis a vida cotidiana.

Além disso, a organização do currículo por competências direciona o processo formativo para atender às demandas da gestão do setor produtivo, com o objetivo explícito de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capitais. Com base nessa lógica, há a implicação de valores específicos com o objetivo principal de atender à melhor eficiência do trabalho, tanto na execução das atividades quanto na formação de sujeitos neutros, colaborativos e adaptáveis, dando fôlego aos empresários para que possam expandir e propor novas condições de trabalho sem que ocorra resistência por parte dos sujeitos (Zank; Malanchen, 2020).

Destacamos que, na lógica neoliberal, as competências e habilidades são entendidas como elementos para alinhar a formação educacional às demandas do mercado de trabalho. Essa perspectiva, difundida por organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, prioriza o desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, que permitam aos indivíduos adaptarem-se a contextos globais competitivos e dinâmicos (Pereira, 2017).

Ademais, programas de avaliação em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), são desenvolvidos e implementados para avaliar e validar a eficácia dessa abordagem em nível internacional:

Nessa toada, a lógica das competências e habilidades ganha centralidade no invólucro do capital, e dá sentido às ações dos seus organismos internacionais. [...] A lógica de competências e habilidades difundida pela OCDE é composta pelos seguintes fundamentos: a) desenvolvimento cognitivo dos jovens centrado nas habilidades de uso de ferramentas de maneira interativa (ex.: linguagens e tecnologias); b) habilidade de interagir em grupos heterogêneos; c) habilidade de atuar de forma autônoma; d) absorver e incorporar valores dos indivíduos e; e) modificar estilos de vida, a fim de formar cidadãos conformados a essa lógica (OCDE, 2005) (Pereira, 2017, p. 15 -16).

Desse modo, essa concepção instrumentaliza a educação, centrando-se na aquisição de competências e habilidades úteis à produtividade econômica. Para mais, concordando com Pereira (2017), organismos internacionais como a OCDE utiliza a política de competências e habilidades para influenciar políticas públicas educacionais, promovendo currículos padronizados e avaliações externas.

Esse modelo padronizado internacionalmente, no entanto, desconsidera as complexidades sociais e culturais locais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, alinha-se aos interesses do capital, distanciando-se das demandas da classe trabalhadora. Assim, observamos que essas habilidades e competências, ao serem orientadas pela lógica de adaptação às condições sociais e ao mercado, reforçam a reprodução das relações sociais capitalistas, perpetuando a exploração e a alienação dos indivíduos.

Para mais, em conformidade com as abordagens pedagógicas do ‘aprender a aprender’, como ocorre com a pedagogia das competências, o conhecimento é compreendido como uma ferramenta para solucionar os problemas gerados pelo sistema capitalista. Assim, cabe ao cotidiano validar, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, os conteúdos escolares necessários para a formação dos estudantes (Duarte, 2010; Pina; Gama, 2022).

No entanto, como defende a PHC, a limitação dos conhecimentos ao nível do cotidiano resulta numa naturalização e reprodução das desigualdades sociais, posto que os estudantes não são formados para transformar essa realidade social, mas sim para se adaptar a ela. Desse modo, a racionalidade individual e utilitarista reduz e desarticula os objetos específicos dos componentes curriculares, fragilizando a assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados, que são fundamentais para o avanço qualitativo da aprendizagem (Duarte, 2010; Pina; Gama, 2022).

Nos documentos curriculares analisados observamos também a incorporação de uma perspectiva construtivista, característica comum às pedagogias do ‘aprender a aprender’. Essa característica direciona a uma contextualização do currículo à vida dos estudantes. Nesse sentido, os conhecimentos que são priorizados são aqueles que são experienciados pelos estudantes em sua demanda cotidiana, em detrimento dos conhecimentos historicamente sistematizados e mais elaborados (Duarte, 2003; Falleiro, 2005; Gama; Prates, 2022).

Concordamos com Duarte (2003), Falleiro (2005) e Nozella Gama e Cotrim Prates (2022) ao destacarem que os conhecimentos experienciados pelos estudantes ganham centralidade nas pedagogias do ‘aprender a aprender’. Sob essa dinâmica, observamos na *BNCC* (Brasil, 2018), no *DCTMA* (Maranhão, 2019) e na *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) a inclusão de temas contemporâneos no currículo.

Como destacam esses documentos curriculares, esses temas visam promover uma aprendizagem mais alinhada com a realidade e as experiências dos estudantes:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 17). [...] os temas integradores presentes transversalmente nos conteúdos básicos e na parte diversificada do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dão-lhe um caráter flexibilizador, possibilitando que as redes de ensino e a escola no Projeto Político Pedagógico (PPP) abordem temas inerentes à sua realidade social, do bairro, do município, da região e do estado (Maranhão, 2019, p. 10). Cabe destacar que a proposta da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís ao trabalhar com temas integradores não é na perspectiva de descrever um assunto, mas fazer com que os estudantes vivam esse assunto na prática, por meio de projetos, transversalização de temáticas ou outras atividades didático-metodológicas. Em síntese, é dar um tratamento às questões que vêm sendo veiculadas pelas mídias e tecnologias e que muito influenciam na vida das pessoas (São Luís, 2023, p. 26).

Contudo, em abordagens alinhadas à pedagogia das competências, a defesa da personalização e da individualização do ensino como manifestação de respeito às singularidades dos estudantes, às suas possibilidades cognitivas e à sua pertença cultural, rebaixam a formação dos estudantes. Isso ocorre porque, sem a reflexão crítica, o ensino é limitado ao saber do cotidiano, descartando os conhecimentos historicamente sistematizados e fragilizando a função da escola, do currículo e do trabalho educativo na promoção do desenvolvimento dos estudantes (Nozella Gama; Cotrim Prates, 2022).

Soma-se a essa dimensão a adoção de uma perspectiva de relativismo cultural, caracterizada pelo multiculturalismo. Como afirmam Duarte (2010) e Malanchen (2014), o multiculturalismo tem sido incorporado nas propostas curriculares com o objetivo de reconhecer, representar e valorizar a diversidade cultural da sociedade.

Assim, como reflexo das pedagogias do 'aprender a aprender', o multiculturalismo é integrado às propostas curriculares com o intuito de promover uma educação inclusiva, adaptativa e centrada nas necessidades dos estudantes. Nesse contexto, o foco não está em uma educação coletiva e comprometida com a transformação da realidade social, mas sim em uma educação individual, que valoriza as particularidades e necessidades de cada grupo de estudantes.

Em relação ao multiculturalismo, destacamos o entendimento de Canclini (2004), que o define como uma perspectiva voltada à promoção da representatividade e visibilidade de diferentes grupos sociais e culturais. No entanto, embora essa

perspectiva possibilite avanços ao considerar a heterogeneidade da realidade, ela também apresenta limites na compreensão da sociedade.

Esses limites decorrem do fato de que, à luz de um multiculturalismo estadunidense, refletido na América Latina como um pluralismo, a suposta valorização da diversidade cultural, embora tenha dado visibilidade a grupos historicamente discriminados, foi acompanhada por um relativismo que, contraditoriamente, perpetua a segregação, uma vez que não transforma, em sua essência, a estrutura da sociedade:

El multiculturalismo estadounidense y lo que en América latina más bien se llama pluralismo dieron aportes para hacer visibles a grupos discriminados. Pero su estilo relativista obturó los problemas de interlocución y convivencia, así como su política de representación -la acción afirmativa- suele generar más preocupación por la resistencia que por las transformaciones estructurales. [...] El relativismo exacerbado de la «acción afirmativa» oscurece los dilemas compartidos con conjuntos más amplios, sea la ciudad, la nación o el bloque económico al que nos asocia el libre comercio (Canclini, 2004, p. 21-22).

Portanto, como aponta Canclini (2004), o multiculturalismo, ao limitar-se a valorizações acríticas e particularistas, marginaliza questões e desafios comuns a toda a sociedade. Além disso, observa-se que o multiculturalismo tende a se concentrar em aspectos específicos dos diferentes grupos, sem interrelacioná-los em unidades sociais complexas de grande escala.

Para exemplificar o objetivo multiculturalista nos currículos, destacamos uma das intenções apresentadas pela *BNCC* (Brasil, 2018) em relação à formação dos estudantes para o contexto da realidade social atual:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais (Brasil, 2018, p. 14).

Observamos, desse modo, que a Base espera que os estudantes desenvolvam a habilidade de aprender de forma continuada, a fim de lidar com a abundância de informações disponíveis e atuar com responsabilidade nos ambientes digitais. Para isso, destaca-se a necessidade de ser criativo, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente e responsável, na busca por soluções e aprender a conviver com as diferenças e diversidades culturais.

De forma semelhante, documentos curriculares como a *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) reforçam a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências que valorizem e se adequem à diversidade cultural.

Na *BNC-Formação* (Brasil, 2019), por exemplo, espera-se que os professores sejam capazes de resolver conflitos a partir da diversidade dos sujeitos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 13).

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de que os professores desenvolvam competências relacionadas à valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo seus conhecimentos, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer tipo. O objetivo é construir um ambiente colaborativo, harmonioso e de respeito às diferenças.

No caso do *DCTMA* (Maranhão, 2019), a diversidade cultural é apresentada como uma condição fundamental para um currículo que trabalhe o ‘nós’ e o ‘outro’:

O currículo deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem. A formação pedagógica para a diversidade pressupõe suscitar questões acerca da compreensão das diferentes e múltiplas identidades, representações e valores, trabalhando a questão do “nós” e do “outro” (Maranhão, 2019, p. 28).

Nesse sentido, entende-se que o currículo deve refletir a diversidade cultural e social, integrando a riqueza das múltiplas identidades e experiências do estado. A formação pedagógica voltada para a diversidade deve incentivar a reflexão sobre as diversas identidades e valores presentes na sociedade, abordando a dinâmica entre o ‘nós’ e o ‘outro’.

Conforme observa Malanchen (2014, p. 90), no relativismo cultural adotado pelos currículos, é comum que a cultura seja "entendida mais como uma questão de reconhecimento das diferenças entre “nós” e “os outros”. Em virtude dessa condição, evidencia-se que o multiculturalismo está mais preocupado com a valorização das identidades culturais distintas do que com a busca de uma unidade comum.

Para Duarte (2024) e Malanchen (2014; 2021), o multiculturalismo rejeita a ideia de uma totalidade social e a necessidade de uma convergência para uma luta coletiva organizada que vise transformar o sistema produtivo capitalista. Assim, apesar da intenção de valorizar a diversidade cultural, na prática, o multiculturalismo não busca questionar as raízes das desigualdades, limitando-se a uma aceitação das condições existentes.

Ademais, o multiculturalismo tende a tratar as culturas de maneira superficial. Dessa maneira, a cultura deixa de ser compreendida como o resultado da produção humana por meio do trabalho e da interação com a natureza, passando a ser equivalente à identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades. Portanto, não se questionam as estruturas de poder e dominação que perpetuam a divisão social, reforçando as bases materiais que sustentam a exploração da classe trabalhadora (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Outro aspecto do multiculturalismo é a rejeição à universalidade e à objetividade do conhecimento, o que tensiona o esvaziamento do conteúdo educacional. Em vez de contribuir para a formação humana dos estudantes e para a transformação da realidade social, o multiculturalismo favorece um trabalho educativo que relativiza o conhecimento, valorizando especialmente os saberes provenientes das vivências cotidianas e culturais como igualmente válidos (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Considerando esse contexto, nos posicionamos à luz da perspectiva histórico-crítica e compreendemos que a diversidade cultural deve ser entendida para além do simples reconhecimento das diferenças. A diversidade precisa ser vista como um aspecto essencial para a construção da universalidade, isto é, a universalidade não pode ser concebida sem a presença do diverso, pois a totalidade universal é composta e enriquecida pelas diversas manifestações culturais e sociais (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

A diversidade não é apenas um aspecto adicional na formação, mas um componente fundamental para a compreensão do universal, que deve ser buscado e compreendido a partir das contradições e diferenças existentes. A PHC valoriza essas diferenças como estímulos necessários para o desenvolvimento do conhecimento e para a construção de uma humanidade universalmente compartilhada (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Ressaltamos que o sistema capitalista distorce a relação entre diversidade e universalidade ao tratar a diversidade como sinônimo de desigualdade. Nesse contexto, a diversidade é muitas vezes utilizada para reforçar as disparidades sociais, em vez de servir como uma base para a construção de um saber universal e emancipador. Em oposição, para a PHC, a verdadeira diversidade cultural deve ser entendida como um meio de superar desigualdades, e não como uma forma de reforçá-las (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Nesse sentido, o currículo deve ir além do relativismo cultural e do reconhecimento superficial das diferenças. A abordagem deve transformar as condições sociais que geram desigualdade, promovendo uma educação que privilegie o acesso ao conhecimento científico e universal. O objetivo é contribuir para a emancipação humana, combatendo preconceitos e desmistificando crenças (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Para isso, é essencial que o trabalho educativo desempenhe um papel ativo na integração do universal com o singular. Dessa maneira, mediando a aprendizagem para um saber sistematizado que permita a superação das desigualdades e a promoção de uma verdadeira compreensão e valorização da diversidade cultural (Duarte; Silva; Duarte, 2024; Malanchen, 2014; 2021).

Portanto, conforme destacamos, em oposição ao rebaixamento da formação dos estudantes, compreendemos o papel nuclear da escola, do currículo e do trabalho educativo em possibilitar a elevação das funções psicológicas superiores dos estudantes, movendo-os da síncrese para a síntese. Em outras palavras, o objetivo é que a educação, mediada na prática social, conduza os estudantes a ascender de uma visão desarticulada e fragmentada da prática social para uma visão unitária e articulada, superando o senso comum e o cotidiano em direção à sua formação humana e transformação da realidade social.

4.5.1 A Educação Patrimonial nos documentos curriculares: possibilidade para um trabalho educativo transformador

Como destacamos, ao analisar os documentos curriculares em relação à Educação Patrimonial e às questões relacionadas a essas temáticas, observamos a inexistência de uma orientação acerca de suas possibilidades para o trabalho educativo. À vista disso, entendemos que a ausência de uma orientação relacionada

a essas temáticas pode afetar o trabalho educativo, levando a uma abordagem superficial e desarticulada, reproduzindo uma perspectiva fragmentada e acrítica, o que não contribui objetivamente para a formação dos estudantes e a transformação da realidade social.

Recordando o que discutimos na segunda seção, na Educação Patrimonial há a persistência de uma perspectiva tradicional e conservadora. Essa concepção concorre para que seja reproduzida uma visão impositiva, universal e homogênea acerca do patrimônio cultural, isto é, onde apenas determinados bens patrimoniais são valorizados em detrimento de outros (Reis; Cardozo; Princival, 2019; Zanon; Magalhães; Castelo Branco, 2020).

A visão impositiva, universal e homogênea acerca do patrimônio cultural pode ser observada em grande parte dos bens patrimoniais que são patrimonializados pelo Estado brasileiro. Esses patrimônios culturais carregam, muitas vezes, a representatividade de um passado aristocrático e colonial, representado pelos engenhos de açúcar, fazendas, palácios, casarões, fortalezas militares, igrejas católicas e sítios coloniais urbanos. Como resultado, nem sempre os sujeitos acabam se identificando ou se vendo representados nesse conjunto cultural (Florêncio *et al.*, 2014; Tolentino, 2016).

Dessa forma, a busca por um trabalho educativo que reconheça e dialogue com a cultural e os estudantes se torna significativa, pois, como observa Tolentino (2016), é comum que a Educação Patrimonial seja resumida a visitas ao centro histórico da cidade, ignorando a riqueza cultural presente na realidade social dos estudantes e da comunidade escolar. Essa perspectiva limitada impede que sejam realizadas reflexões críticas sobre o patrimônio cultural visitado e sobre as próprias referências culturais dos sujeitos envolvidos.

Como defendemos na segunda seção, considerando nosso posicionamento na PHC, compreendemos que o trabalho educativo na Educação Patrimonial deve enriquecer os objetos específicos dos componentes curriculares. Nesse sentido, objetivamos uma Educação Patrimonial transformadora que rompa com a perspectiva tradicional e conservadora.

Nessa condição, uma Educação Patrimonial transformadora desenvolvida de maneira dialética, isto é, levando em conta as múltiplas contradições que constituem a realidade social. Isso se justifica pelo fato de que o patrimônio cultural é socialmente

diverso e construído historicamente pelos sujeitos que lhe conferem interpretações e valores.

A intencionalidade é que seja desenvolvido um trabalho educativo transformar, contribuindo para a passagem dos estudantes da síncrese à síntese, passando pela mediação conduzida pelos professores. Em outras palavras, uma Educação Patrimonial que contribua para o salto qualitativo da compreensão da realidade social, reconhecendo as contradições e determinações que a constituem, para que assim os estudantes possam agir para transformá-la.

Considerando o que propõem documentos curriculares como a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), e visando ilustrar nossa compreensão acerca do enriquecimento dos objetos específicos dos componentes curriculares por meio da Educação Patrimonial, ressaltamos, como exemplo, os objetos de conhecimento do 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Geografia, que estão relacionados à cartografia e às características da população brasileira.

De acordo com a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), para os objetos de conhecimento de cartografia e de características da população brasileira, espera-se que sejam desenvolvidas as habilidades EF07GE09 e EF07GE03-SL01. Essas habilidades estão relacionadas aos estudantes interpretarem e elaborarem mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, identificando padrões espaciais (EF07GE09), e analisarem o processo de formação e ocupação territorial, bem como as tensões e conflitos referentes a eles, com especial atenção aos existentes em São Luís, MA, e no Maranhão (EFGE03-SL01).

Dessa maneira, ao considerar a planta da cidade de São Luís, MA, de 1858 (Figura 19), que retrata o plano urbano da época e atualmente constitui o Centro Histórico do município, visualizamos a possibilidade de que esse contexto cultural permita aos professores de Geografia trabalhar a cartografia e o processo de ocupação territorial de forma qualificada e contextualizada:

Figura 19 - Planta da cidade de São Luís do Maranhão (1858)



Fonte: Biblioteca digital luso-brasileira-brasileira, 2024. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/272638>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Por meio de um trabalho educativo intencional e objetivo, utilizando a planta da cidade de São Luís, MA, de 1858, os estudantes podem ser incentivados a analisar criticamente diversas questões. Entre elas, destacam-se: como as mudanças urbanas se relacionaram com as transformações nas relações de produção e nas forças produtivas ao longo do tempo; de que forma os eventos históricos influenciaram as mudanças nas estruturas sociais, produtivas e culturais refletidas nesse espaço; os impactos do trabalho humano na transformação da paisagem natural da cidade; e, a partir de uma cartografia digital contemporânea, como interpretar as contradições e os conflitos associados ao desenvolvimento histórico, social e econômico. Além dessas, outras temáticas podem ser abordadas conforme os professores julgarem pertinentes, sempre levando em conta o compromisso histórico-crítico.

Observamos, portanto, que os objetos de conhecimento sobre cartografia e as características da população brasileira, assim como as habilidades EF07GE09 e EF07GE03-SL01, podem ser verticalizados a partir de uma Educação Patrimonial transformadora. Isso ocorre à medida que são considerados dialeticamente os aspectos históricos, geográficos, culturais, políticos e econômicos que compõem esse contexto.

Ademais, o aprofundamento dessas questões pode ser enriquecido pela compreensão das características que constituem a singularidade dos bens

patrimoniais de São Luís, MA. Um exemplo disso é a lembrança de que parte do que atualmente compõe o Centro Histórico de São Luís, reconhecido como patrimônio mundial, é um dos poucos exemplos de cidades brasileiras que apresentam um traçado urbano com características espanholas.

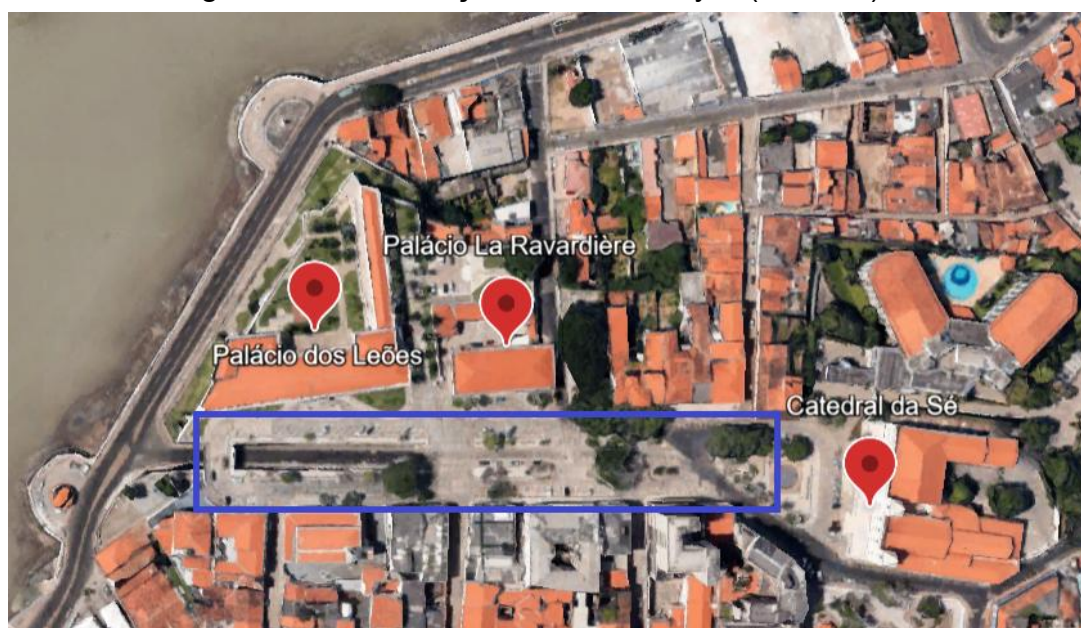
A característica do traçado urbano de São Luís, MA, decorre do período da União Ibérica, de 1580 a 1640, onde Portugal e Espanha estiveram sob o mesmo governo monárquico. A união das coroas portuguesa e espanhola se deu por meio da Dinastia Filipina, quando o rei espanhol Felipe II ascendeu ao trono português após a morte do rei Dom Sebastião na batalha de Alcácer-Quibir, sem este deixar herdeiros diretos. Dessa forma:

A cidade de São Luís é o primeiro, e bastante emblemático, exemplo da influência exercida pela administração espanhola na constituição da cidade brasileira. Certamente a necessidade de adaptações, imposta pela realidade local e de recursos, fez com que a cidade não apresentasse em seu plano o modelo clássico espanhol encontrado nas cidades hispânicas na América, mas a ortogonalidade do traçado é indiscutível (Dornelles, 2011, p. 129).

O traçado urbano com características espanholas de São Luís, MA, remonta ao ano de 1615, quando o então engenheiro-mor Francisco Frias de Mesquita buscou adaptar o núcleo urbano existente aos padrões estabelecidos pela Espanha através das Leis das Índias. Como afirmam Zenkner e Pontual (2007, p. 32), as Leis das Índias enfatizavam "princípios de simetria e regularidade geométrica, por meio do estabelecimento de tamanho e posição da praça maior, do desenho em tabuleiro de xadrez e do crescimento por acréscimos de quarteirões e ruas segundo posições e tamanhos prévios".

Para Carvalho (2022), no traçado urbano realizado pelo engenheiro-mor Francisco Frias de Mesquita, é possível observar a adaptação de uma estrutura semelhante à da *Plaza Mayor*, típica das cidades coloniais espanholas. Esse espaço é formado pelo plano retangular existente entre o Palácio dos Leões, a Catedral da Sé e a Câmara e Cadeia, atual Palácio *La Ravardière* (Figura 20). Nesse contexto, concentram-se a sede de três poderes coloniais, com construções que representam a monumentalidade em relação ao conjunto urbano.

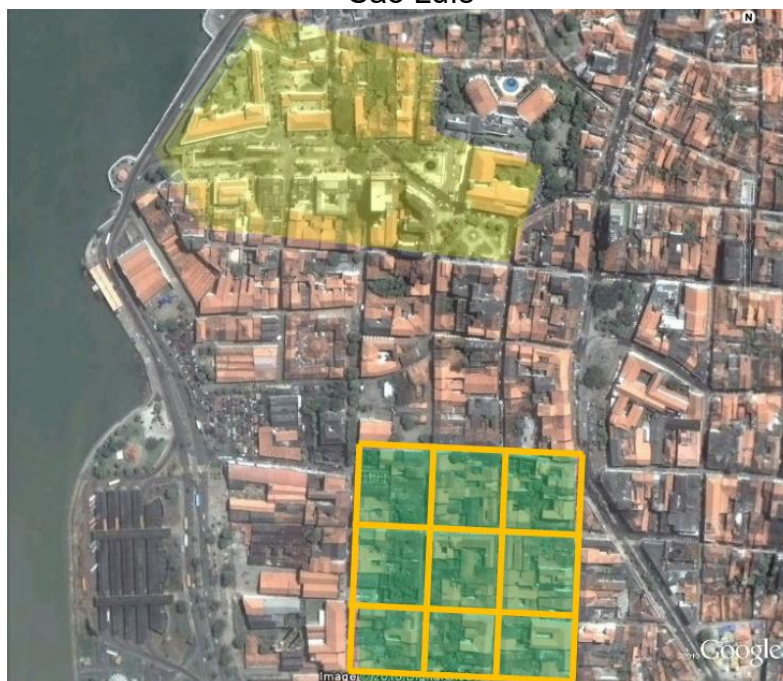
Figura 20 - Localização da Plaza Mayor (em azul)



Fonte: Google. Imagem de satélite de São Luís, MA, Brasil, adaptada pelo autor. Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 27 ago. 2024. Dados da imagem: Latitude 2°31'39"S, Longitude 44°18'22"W, imagem capturada em 01 out. 2015.

Para mais, na construção de cidades coloniais espanholas, o traçado urbano incluía um sistema de quadriculados e um traçado ortogonal em formato de tabuleiro de xadrez. Como observam Dornelles (2011) e Carvalho (2022), essa tipologia permitia planejar o crescimento e o ordenamento da cidade de maneira simples, devido ao seu traçado regular, como se pode ver no Centro Histórico de São Luís, ilustrado pela Figura 21:

Figura 21 - Traçado ortogonal do plano urbano do Centro Histórico de São Luís



Fonte: Carvalho, 2022, p. 13.

Portanto, ao considerar esse contexto cultural, os professores de Geografia podem enriquecer o trabalho educativo relacionado à cartografia e às características da população brasileira, temas que fazem parte de seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Além disso, a interdisciplinaridade promovida pela Educação Patrimonial permite que esse mesmo contexto cultural também contribua para os demais componentes curriculares, como a História, por exemplo.

Considerando da mesma maneira o 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) estabelece para o componente curricular de História os seguintes objetos de conhecimento: a formação e o funcionamento das monarquias europeias, com ênfase na lógica da centralização política e nos conflitos na Europa; e a estrutura dos vice-reinos nas Américas.

Vinculadas a esses objetos de conhecimento estão as habilidades EF07HI11SL03, que aborda a formação histórico-geográfica do território maranhense por meio de mapas históricos; a habilidade EF07HI13, que trata da caracterização da ação dos europeus e suas lógicas mercantis no domínio do mundo atlântico; e a habilidade EF07HI07, que visa descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características, com vistas à compreensão das razões da centralização política.

Por meio de um trabalho educativo intencional e objetivo com a planta da cidade de São Luís, MA, de 1858 (Figura 19), os professores de História podem analisar criticamente, por exemplo: como as transformações nas relações sociais de produção contribuíram para a consolidação e centralização das monarquias europeias; os interesses econômicos que motivaram a expansão marítima; a lógica mercantil europeia no processo de exploração dos recursos naturais e na escravidão; como as relações sociais de produção influenciaram a ocupação do território maranhense; e o papel da exploração dos recursos naturais na configuração do território maranhense, entre outras temáticas que os professores considerarem relevantes.

Além disso, os objetos de conhecimento relacionados à formação e ao funcionamento das monarquias europeias e à estrutura dos vice-reinos nas Américas, assim como as habilidades EF07HI11SL03, EF07HI13 e EF07HI07, podem ser aprofundados também pela análise da planta da cidade de São Luís, MA, de 1858 (Figura 19). Dessa forma, os professores de História têm a oportunidade de retomar o contexto cultural apresentado, agora sob a perspectiva de seu componente curricular, com o objetivo de compreender as transformações e permanências das experiências humanas ao longo do tempo.

Retomando o período da União Ibérica (1580-1640), contexto importante para entender a formação do atual Centro Histórico de São Luís, os estudantes podem ser incentivados a refletir sobre o processo de formação e consolidação das monarquias europeias. As estruturas econômicas, políticas, militares e ideológicas daquele período permitem explorar a centralização do poder na figura de Filipe II, monarca espanhol que também ascendeu ao trono português durante a união das coroas:

Dentre os candidatos a assumir o trono português estavam D. Catarina, duquesa de Bragança, Dom Antônio, Prior do Crato, ambos netos de Dom Manuel I e Filipe II de Espanha, neto de Dom Manuel I por sua mãe, que era a primogênita do falecido rei português. Não apenas a primogenitura da mãe de Filipe II contou de forma determinante, mas sim seu poder bélico, o qual foi apresentado como recurso para a resolução da sucessão. A força política e militar de Filipe II era proveniente das possessões que havia herdado de seu pai, Carlos V, tendo como possessões reais espanholas as colônias espanholas na América e Ásia, os Países Baixos, o Franco Condado e as possessões italianas. A vitória de Filipe II levou a um arranjo político entre a Espanha e as Cortes de Tomar, em abril de 1581, onde a União Ibérica foi oficialmente constituída e Filipe II de Espanha passou a ser também Filipe I de Portugal (Dornelles, 2011, p. 111).

Igualmente, os professores de História têm a possibilidade de enriquecer a compreensão pelos estudantes da lógica mercantil colonial europeia e da acumulação

de capital nesse processo, a partir das características históricas e geográficas que constituem parte do que atualmente é o Centro Histórico de São Luís. Nessa direção, a localização estratégica de São Luís, MA, próxima à foz de importantes rios e com ligação facilitada ao mar, contribui para explicar a lógica dessa organização, referente ao contexto de transição do feudalismo para o capitalismo:

[...] o ano da graça de 1612 é o da fundação do Forte São Luís, pelos franceses, invasores desses territórios, em homenagem ao rei Luís XIII da França. A escolha para a implantação do forte foi cuidadosamente selecionada, por motivos de defesa, em um sítio no alto de uma colina com cerca de 15 metros de altura e cercada por dois rios, o Anil e o Bacanga, além de existir em suas proximidades uma fonte de água, importante elemento para uma ocupação, marcando assim o início da formação urbana. [...] embora o sítio tenha sido escolha dos franceses, em 1615 o Forte é mentido (Zenkner; pontual, 2007, p. 3-4). [...] as cidades-fortaleza, encontradas nas cidades de Natal, Filipéia, São Luís e Belém, por estas serem responsáveis por estabelecer unidade defensiva. As quatro cidades, tendo sido as duas primeiras fundadas no final do século XVI e as duas seguintes no início do XVII, guardam semelhanças entre os locais de fundação, apresentando localização estratégica junto à foz de rios importantes, mas também com ligação facilitada ao mar, permitindo a proteção territorial e fiscalização do escoamento da produção (Dornelles, 2011, p. 123).

Ao integrar esses elementos e o contexto cultural ao trabalho educativo, os professores de História do 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental enriquecem os objetos de conhecimento e as habilidades esperadas dessa etapa. Isso se dá porque tais elementos aprofundam o objeto de estudo do componente curricular, possibilitando uma compreensão mais rica das transformações e permanências das experiências humanas ao longo do tempo.

Evidenciamos que essas exemplificações não se limitam ao 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo apenas algumas entre diversas possibilidades existentes. Nesse sentido, os professores podem explorar e aprofundar no trabalho educativo esses e outros temas sob diferentes ângulos, componentes curriculares, contextos culturais, séries e anos.

Como destacamos anteriormente, o objetivo é que os bens patrimoniais sejam considerados como possibilidade para enriquecer a transmissão e a assimilação dos conhecimentos sistematizados. Para mais, que as questões trabalhadas a partir deles reflitam o compromisso com a formação humana dos estudantes, em direção à transformação da sociedade.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental reiterar a importância de que as temáticas abordadas pelos professores contemplem a prática social inicial, a

problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final, conforme destacamos na segunda seção. Esses momentos contribuem para que os estudantes compreendam progressivamente os elementos determinantes de sua situação de vida, capacitando-os a se inserir criticamente e agir na própria prática social.

Em relação à interdisciplinaridade na Educação Patrimonial e nos documentos curriculares, observamos que ela também deve estar alinhada de modo a potencializar os objetos específicos dos componentes curriculares, a partir de uma reflexão crítica. Isso se deve ao fato de que, sem que isso ocorra, a interdisciplinaridade pode reforçar o trabalho com os conceitos do cotidiano. Como destaca Malanchen (2014, p. 44):

As pedagogias atuais acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito. Numa direção oposta, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a função da escola e do professor se justificam com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano esvaziado e utilitário dos sujeitos.

Retomando as discussões realizadas na terceira seção, é possível observar que a interdisciplinaridade, quando relacionada a projetos e temas transversais, pode enfrentar dificuldades em rearticular o conhecimento historicamente sistematizado no contexto educativo. Além disso, pode acabar desconsiderando os fundamentos teóricos dos componentes curriculares, seus métodos específicos e as particularidades dos seus objetos de estudo (Malanchen, 2014).

Portanto, a interdisciplinaridade não deve ser concebida a partir de uma visão reducionista do conhecimento, mas sim como parte integrante da totalidade da produção humana. No entanto, a articulação dos componentes curriculares e dos conhecimentos só é possível quando se considera o trabalho, isto é, a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam conscientemente a natureza, produzindo um mundo humanizado (Malanchen, 2014).

Sob a perspectiva histórico-crítica, a interdisciplinaridade e sua prática pedagógica só fazem sentido na medida em que puderem enriquecer as atividades próprias da escola, a saber, a transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados em seu nível mais elaborado, sem prejudicá-las ou substituí-las.

Nesse contexto, na Educação Patrimonial transformadora, a interdisciplinaridade envolve a análise do patrimônio cultural a partir de sua relação

com outras dimensões que compõem a totalidade da realidade social. Embora seja possível isolar, para fins de estudo, um determinado bem patrimonial, para compreendê-lo em sua essência é necessário considerar a articulação de suas qualidades e características. Dessa maneira, a partir do estudo do patrimônio cultural, busca-se promover uma reflexão crítica sobre a unidade existente na diversidade cultural, com o objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes e para a transformação da realidade.

4.5.2 A formação de professores nos documentos curriculares: desdobramentos para o trabalho educativo em Educação Patrimonial

Entre as repercussões para o trabalho educativo na Educação Patrimonial, a partir dos documentos curriculares, destacamos a formação dos professores. Isso ocorre porque são os professores que realizam a mediação do trabalho educativo. Assim, para que possam desenvolver uma Educação Patrimonial transformadora, é necessário que eles próprios tenham tido acesso a esse processo formativo.

No que se refere à formação de professores na *BNCC* (Brasil, 2018), observamos que não há uma seção específica dedicada ao tema. Embora o documento seja extenso, com mais de 600 páginas, apenas alguns parágrafos foram dedicados ao assunto, especialmente na parte introdutória.

Na introdução da Base, é destacado o caráter normativo do documento ao definir o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes brasileiros, a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades do Ensino Fundamental. Dessa forma, a *BNCC* (Brasil, 2018) se estabelece como uma referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas.

Além disso, a Base se coloca como referência para o alinhamento de políticas e ações relacionadas à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação. Também orienta a elaboração de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, que devem ser revisados à luz do texto homologado (Brasil, 2018).

A *BNCC* (Brasil, 2018) destaca que os currículos e as propostas curriculares desempenham papéis complementares na garantia das aprendizagens essenciais

definidas para cada etapa do Ensino Fundamental, uma vez que essas aprendizagens só se concretizam por meio do conjunto de decisões que caracterizam o currículo. Entre essas decisões, está a criação e a disponibilização de materiais de orientação para os professores, bem como a manutenção de processos contínuos de formação, de maneira a possibilitar o aprimoramento constante dos processos do trabalho educativo.

Desse modo, é ressaltado que é responsabilidade da União revisar a formação inicial e continuada com vistas à concretização do que define a Base. Portanto, é destacado que cabe à esfera federal a regulação do Ensino Superior, onde se prepara grande parte dos profissionais da educação:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

Considerando o que estabelece a *BNCC* (Brasil, 2018), a revisão da formação inicial dos professores foi formalizada, como discutimos anteriormente, pelo CNE/CP n.º 02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu a *BNC-Formação* (Brasil, 2019). Assim, a formação inicial dos professores passou a ser realizada a partir da reorganização dos currículos das licenciaturas, com o objetivo de atender ao que é proposto pela Base (Giarete; Ziliani; Silva, 2022; Mascarenhas; Franco, 2021).

Conforme observam Giarete, Ziliani e Silva (2022) e Mascarenhas e Franco (2021), assim como a Base, a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) está fundamentada em uma concepção de modelo formativo baseado em uma perspectiva tecnicista e instrumental, na lógica das competências. Dessa forma, a formação dos professores está alinhada à racionalidade do saber-fazer, no sentido da exequibilidade do que propõe a Base para a educação brasileira.

Por isso, a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) tem como objetivo o gerenciamento da formação de professores e, conseqüentemente, do seu trabalho educativo, a partir de uma padronização curricular que controla e engessa os processos de formação, o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como reprodutores e controladores das competências, habilidades e conteúdos estabelecidos pela Base (Mascarenhas; Franco, 2021).

Além disso, o gerenciamento a partir da padronização curricular da formação de professores tem a intenção de facilitar estratégias de fiscalização, adequação e parametrização da avaliação, numa lógica de mercado, onde os resultados da educação se reduzem a indicadores mensuráveis e empresariais:

A vinculação da formação universitária do professor aos indicadores predefinidos de competência, de forma alinhada às competências gerais da BNCC para a Educação Básica, acaba por traduzir como possível, conforme já indicado no texto, uma pedagogia treinante, em que a formação cultural do futuro professor se expressa como capacidade de reação adequada aos indicadores, aos parâmetros, aos objetivos previamente definidos, com foco em problemas práticos de uma prática social mediada (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p. 15).

Concordando com Mascarenhas e Franco (2021), a formação de professores proposta pela *BNC-Formação* (Brasil, 2019) revela-se desprovida de criticidade e historicidade, condicionando os professores a práticas pedagógicas mecanicistas e instrumentais. Essa abordagem, ao dar primazia à prática, separa a teoria da atividade realizada, reduzindo a formação de professores ao desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdo da Base.

Ainda sob essa lógica, o objetivo da formação de professores é sua adaptabilidade, flexibilidade e resiliência. O trabalho educativo esperado é limitado à transmissão conteudista, distanciando-os do objetivo nuclear da escola, que é a formação humana e a transformação da realidade social. Dessa maneira, os processos de ensino e aprendizagem tornam-se bancários e carentes de significado social, adequados apenas para responder a parâmetros e indicadores externos (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022; Mascarenhas; Franco, 2021).

Em relação ao *DCTMA* (Maranhão, 2019), observamos que de modo similar ao que ocorre com a Base, não foi destinada nenhuma seção específica à formação de professores. Apesar de o documento ser igualmente extenso, com 482 páginas, foram dedicados apenas alguns parágrafos ao tema, distribuídos na parte introdutória, especialmente quando são abordados os princípios pedagógicos do documento curricular estadual.

De acordo com o documento curricular estadual, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são responsabilidades compartilhadas por todos os envolvidos na educação. Aponta-se para a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), as secretarias municipais de educação e a rede privada de ensino como corresponsáveis por oferecer as condições básicas e necessárias para

o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, o que inclui a formação continuada dos professores (Maranhão, 2019).

Ainda, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) é apresentado como base fundamental para o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores do Maranhão. Nesse sentido, o documento curricular estadual é colocado como um guia para a definição de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como para o monitoramento por meio de sistemáticas de avaliação.

Em seus princípios pedagógicos, reitera-se que os professores precisam ter clareza sobre os princípios pedagógicos, pois estes são elementos orientadores e indispensáveis para o seu trabalho. Essa perspectiva é entendida como condição para que os professores não se desvinculem do que foi coletivamente estabelecido como documento curricular maranhense (Maranhão, 2019).

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de que as práticas pedagógicas da escola reflitam o que é estabelecido no documento curricular estadual. É destacada a importância de seguir e garantir os princípios pedagógicos propostos, que incluem a realização de um planejamento coletivo e a busca por práticas formativas que promovam uma aprendizagem significativa, considerando as necessidades específicas dos estudantes. Além disso, a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de todos os envolvidos na educação, o que inclui a formação dos professores (Maranhão, 2019).

Para mais, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) ressalta a necessidade de que as políticas públicas priorizem a escola. Isso implica, por exemplo, prover as escolas de recursos e condições adequadas para a promoção do aprendizado de cada sujeito que dela faça parte, bem como garantir a formação continuada dos professores.

Ao abordar as diretrizes e orientações para a implementação do documento curricular estadual, é destacado o seu desenvolvimento de maneira coletiva, a partir da escuta dos professores maranhenses, estudantes, organizações educacionais e da sociedade civil em geral. Infere-se que, a partir dessas contribuições e dos debates realizados, deverão ser instituídos programas de formação continuada para gestores, técnicos nas redes de ensino e, especialmente, para os professores, visando à implementação do documento curricular estadual (Maranhão, 2019).

Observamos também que o *DCTMA* (Maranhão, 2019) refere-se à formação de professores ao mencionar a necessidade de que o documento curricular estadual seja desenvolvido com o objetivo de respeitar e contemplar a diversidade do

Maranhão e de seu povo. Isso se deve à intenção de que os estudantes se vejam representados e se reconheçam no processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que uma das condições para utilizar a diversidade maranhense como base nos processos de ensino e aprendizagem é o desenvolvimento da formação pedagógica dos envolvidos no processo educacional, incluindo os professores. Para isso, o processo formativo precisa suscitar questões sobre as diferentes e múltiplas identidades, representações e valores, trabalhando o conceito de 'nós' e o 'outro' (Maranhão, 2019).

Ao abordar a diversidade no processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se a importância da formação de professores na modalidade da Educação Inclusiva. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que os professores tenham acesso a processos formativos contínuos e ao suporte necessário. Esse suporte garantiria um atendimento inclusivo e não segregador, possibilitando a construção do conhecimento pelos estudantes em todas as suas potencialidades (Maranhão, 2019).

Ademais, o *DCTMA* (Maranhão, 2019) evidencia a necessidade de formação específica para os professores que atuam na modalidade da Educação Indígena. Essa formação instrumentalizaria os professores para lidar com as especificidades desse contexto, incluindo questões relacionadas à língua materna indígena e à luta dos povos indígenas pela preservação de sua subsistência, cultura e história.

No que diz respeito à formação de professores na *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), observamos que a temática é abordada apenas na introdução vinculada à Educação Infantil. Nesta proposta, a formação de professores é compreendida como resultado da articulação de saberes desenvolvidos ao longo da docência, envolvendo conhecimentos intelectuais, prática pedagógica e experiências coletivas dos professores.

A *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) baseia sua fundamentação teórica para a formação de professores em autores como Perrenoud (2001) e Tardif (2002). Desta forma, é destacado que os professores em formação devem pautar seu trabalho em concepções e práticas que os conduzam à reflexão, promovendo a integração dos conhecimentos adquiridos na experiência com a teoria. Assim, os professores estariam aptos a realizar uma análise contínua e sistemática de sua prática, de maneira investigativa e criativa.

A Proposta Curricular de São Luís enfatiza que a formação continuada dos professores é uma parte essencial do desenvolvimento profissional. Dada a necessidade constante de atualização em relação aos avanços do conhecimento produzido pela sociedade, essa formação deve estar alinhada aos pressupostos orientadores do documento curricular municipal, às diretrizes legais e aos debates recentes sobre a temática (São Luís, 2023).

Portanto, é entendido que a formação continuada dos professores deve fornecer tanto os aportes teóricos quanto práticos necessários para o desenvolvimento das capacidades intelectuais desses profissionais. Para promover condições adequadas de trabalho, a formação continuada em serviço é destacada como uma oportunidade para resgatar a identidade e a autonomia do professor em seu ambiente de trabalho:

A formação continuada de professores em serviço implica um processo contínuo de reflexão coletiva, estudo e pesquisa sobre e na prática cotidiana do trabalho docente, a partir dos interesses e necessidades educacionais e pedagógicas dos mesmos e do seu contexto real de desenvolvimento profissional, ou seja, a Escola (São Luís, 2023, p. 93).

Por fim, a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) destaca o compromisso municipal com o sistema de ensino, seja ele próprio ou integrado ao sistema estadual, e com a formação continuada de professores em exercício na respectiva Rede. Ressalta-se que, no âmbito da SEMED, têm sido desenvolvidas ações voltadas para a melhoria da educação em todas as etapas e modalidades, incluindo a formação continuada de professores e o acompanhamento sistemático.

À vista disso, retomando as discussões abordadas na terceira seção sobre a formação de professores e considerando as propostas dos documentos curriculares analisados, compreendemos que suas concepções estão alinhadas às pedagogias do ‘aprender a aprender’. Isso se deve ao fato de que, ao tratar dessa temática, os documentos curriculares analisados orientam para uma flexibilidade na formação de professores no que diz respeito aos conhecimentos necessários para atender às demandas cotidianas.

Além disso, ao enfatizar a necessidade de que a formação de professores esteja em conformidade com seus pressupostos orientadores, os documentos curriculares reafirmam a centralidade da *BNCC* (Brasil, 2018) no trabalho educativo a ser desenvolvido. Recordamos que os documentos curriculares foram desenvolvidos

com base no caráter normativo da Base e visam a sua concretização por meio dos conteúdos, competências e habilidades estabelecidos.

Portanto, ao alinhar-se ao que está definido pela *BNCC* (Brasil, 2018), os documentos curriculares analisados refletem pressupostos fundada em uma racionalidade técnica, pragmática e utilitarista, utilizando as competências como parâmetro epistemológico. Dessa forma, apresentam uma concepção pedagógica que se aproxima da pedagogia das competências, buscando uma formação flexível e adaptativa para as diversas condições da sociedade capitalista (Malanchen; Santos, 2020; Pina; Gama, 2022).

Na perspectiva apresentada pelos documentos curriculares analisados, a intencionalidade na formação de professores é a de formar profissionais adaptados ao modelo social vigente, reduzindo a formação ao mínimo de conhecimentos que sejam úteis para o cotidiano do trabalho. Assim, à luz da primazia da prática, a formação se desvincula da teoria, reduzindo o processo formativo dos professores ao desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos previstos nos documentos curriculares (Duarte, 2003; Mazzeu, 2007; Mascarenhas; Franco, 2021).

Concordamos com Zank e Malanchen (2020) ao compreender que, nesse contexto, a formação de professores está condicionada ao papel do professor como organizador do conteúdo. Dessa forma, os docentes precisam empregar mecanismos diferenciados e dinâmicos durante as aulas para promover o desenvolvimento das novas habilidades e competências esperadas dos estudantes:

Esse modelo educacional flexível coloca o professor como organizador do conteúdo, isto é, ele deve dispor, durante as atividades em sala de aula, de mecanismos diferenciados e, ao mesmo tempo, dinâmicos para melhor desenvolver as novas habilidades esperadas pelos estudantes, futuros trabalhadores. Essas novas características devem dar lugar ao trabalho em grupo e ao ambiente colaborativo em sala de aula. A formação com princípio na especialização passa, então, a ser adaptada à escolha do que realmente interessa ao aluno e à organização do tempo que leva o estudante a esquematizar o que quer estudar e como quer fazê-lo. [...] Ocorre, portanto, a inversão de valores, e, no lugar da centralidade dos conteúdos, há a centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção (Zank; Malanchen, 2020 p. 144-145).

Nessa condição, a formação de professores evoluiu para atender às necessidades individuais dos estudantes e à organização do tempo de estudo, permitindo que os estudantes escolham o que e como estudar. Além disso, esse processo formativo pressupõe que os indivíduos, incluindo os professores, possuam

a competência de aprender continuamente, uma vez que se compreende que eles transitarão por diversas ocupações ao longo de suas trajetórias profissionais (Zank; Malanchen, 2020).

Em contraste, considerando a perspectiva histórico-crítica, a formação de professores deve possibilitar sua autonomia intelectual por meio da unidade da teoria e prática, bem como dos conhecimentos científicos, teóricos e artísticos. Os professores necessitam de uma formação sólida para superar a superficialidade da prática social inicial e para desenvolver uma educação comprometida com a transformação dessa realidade, baseada em uma tomada de consciência crítica na inserção na luta de classes (Duarte, 2003; Marsiglia; Martins, 2013).

A formação de professores deve basear-se em conhecimentos historicamente sistematizados, o que permite uma compreensão radical da prática social. Para isso, é fundamental que os professores compreendam, de maneira dialética, as condições materiais e históricas que configuram as relações sociais, especialmente no que diz respeito à interação entre a escola e a sociedade. Essa necessidade decorre do fato de que, como intelectuais, os professores no trabalho educativo estão diante das possibilidades futuras para a humanidade, a partir dos estudantes (Duarte, 2003; 2006).

Ademais, a formação de professores deve instrumentalizá-los de maneira intencional e objetiva para estimular os estudantes a se apropriarem permanentemente dos conhecimentos em sua forma mais elaborado. Esse processo deve considerar níveis crescentes de complexidade e atender a necessidades formativas que não surgiriam espontaneamente na vida cotidiana dos estudantes (Duarte, 2003; 2006).

Os professores desempenham um papel indispensável e insubstituível no trabalho educativo. Eles, a partir de uma formação sólida, possuem as condições necessárias para orientar a aprendizagem de forma planejada e intencional, identificando lacunas cognitivas e implementando ações para garantir a qualidade das mediações realizadas (Marsiglia; Martins, 2013).

Na Educação Patrimonial, conforme discutido nas seções anteriores, para assegurar a formação humana dos estudantes e promover a transformação social, os professores necessitam de um processo formativo que os instrumentalizem a realizar um trabalho educativo transformador a partir das possibilidades pedagógicas oferecidas pelos bens patrimoniais. Para isso, é fundamental que recebam uma

formação que os leve a se apropriar teórica e metodologicamente de uma Educação Patrimonial transformadora.

A apropriação teórica e metodológica da Educação Patrimonial transformadora implica considerar, durante o desenvolvimento do trabalho educativo, a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Esses momentos são essenciais, pois contribuem para a alteração qualitativa na compreensão da prática social pelos estudantes, partindo da síncrese à síntese, tendo como base o patrimônio cultural.

Por fim, entendemos ser importante que o processo formativo dos professores, voltado para uma Educação Patrimonial transformadora, promova o comprometimento com a objetividade do conhecimento e a transformação radical das raízes das desigualdades sociais, em oposição ao relativismo cultural. Nesse contexto, é fundamental compreender os bens patrimoniais como resultado de múltiplas determinações em um cenário contraditório, no qual se busca, a partir da diversidade, alcançar dialeticamente a unidade da totalidade da prática social.

Louvação a São Luís

*“Ó minha cidade, deixa-me viver
Que eu quero aprender tua poesia
Sol e maresia, lendas e mistérios
Luar das serestas e o azul de teus dias*

*Quero ouvir à noite tambores do Congo
Gemendo e cantando dores e saudades
A evocar martírios, lágrimas e açoites
Que floriram claros sóis da liberdade*

*A evocar martírios, lágrimas e açoites
Que floriram claros sóis da liberdade*

*Quero ler nas ruas, fontes, cantarias
Torres e mirantes, igrejas, sobrados
Nas lentas ladeiras que sobem angústias
Sonhos do futuro, glórias do passado*

*Quero ouvir à noite tambores do Congo
Gemendo e cantando dores e saudades
A evocar martírios, lágrimas e açoites
Que floriram claros sóis da liberdade*

*A evocar martírios, lágrimas e açoites
Que floriram claros sóis da liberdade”*

5 O TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados coletados nas UEBs participantes da pesquisa, com base nas entrevistas realizadas com os professores. Utilizando o método hermenêutico-dialético, proposto por Minayo (2002, 2012), buscamos compreender a prática social empírica dos sujeitos, isto é, o trabalho educativo na Educação Patrimonial realizado pelos professores, no contexto da Rede Municipal de São Luís, MA, desvelando suas dinâmicas e contradições.

O trabalho educativo configura-se como um processo dinâmico e transformador, ligado à produção direta e intencional da formação humana nos sujeitos, a partir dos conhecimentos sistematizados histórica e coletivamente. Nesse contexto, compreender a prática empírica dos professores permite entender as relações que constituem esse trabalho, possibilitando reflexões por meio da indissociabilidade entre teoria e realidade (Saviani, 2011; Minayo 2002; 2012).

Nesse processo analítico, o percurso de pesquisa não deve ser visto como algo linear ou estático, mas sim como um movimento dinâmico e interrelacional. Portanto, estabelecemos, de forma dialética, conexões entre nosso referencial teórico e a realidade investigada a partir das falas dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de construir novas sínteses no campo do conhecimento e promover a transformação social.

5.1 As Unidades de Educação Básica e os professores participantes da pesquisa

Como descrevemos na introdução, considerando a abrangência da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, a pesquisa foi desenvolvida em quatro UEBs localizadas em diferentes núcleos. Assim, as escolas participantes da pesquisa foram a UEB Sotaque da Baixada, a UEB Sotaque de Costa de Mão, a UEB Sotaque de Orquestra, e UEB Sotaque de Matraca¹. Nas UEBs, os professores foram os docentes

¹ De acordo com Albernaz (2013), os sotaques do bumba meu boi maranhense são classificações baseadas em características estéticas, musicais, regionais e históricas dos grupos de Boi. Cada sotaque expressa diferentes relações com a tradição e formas específicas de interação com o público. Nesse sentido, esses sotaques orientam a apreciação e a participação no ritual, configurando-o como expressão da identidade maranhense.

de Ciências Humanas, responsáveis pelos componentes curriculares de Filosofia, Geografia e História do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Recordamos que optamos por substituir os nomes das UEBs e dos professores participantes para resguardar suas identidades. Para isso, as escolas foram organizadas em ordem alfabética, considerando os diferentes sotaques do Bumba meu Boi do Maranhão, e os professores foram identificados por uma numeração crescente, de acordo com seus respectivos componentes curriculares.

Dessa forma, os professores 01, 02 e 03 pertencem à UEB Sotaque da Baixada; os professores 04 e 05, à UEB Sotaque de Costa de Mão; os professores 06, 07 e 08, à UEB Sotaque de Orquestra; e os professores 09, 10 e 11, à UEB Sotaque de Matraca, totalizando 11 sujeitos, conforme visualizamos no Quadro 8 e Quadro 9:

Quadro 8 – Unidades Básicas de Educação participantes da pesquisa

UEB	Núcleo SEMED	Níveis de Ensino	Estudantes	Professores	Infraestrutura
Sotaque da Baixada	Centro	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos	1100	65	17 salas de aula, biblioteca, sala de direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, refeitório, cozinha, 6 banheiros, quadra, pátio.
Sotaque de Costa de Mão	Zona Rural	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos	990	54	15 salas de aula, biblioteca, sala de direção, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, sala de jogos e música, refeitório, cozinha, 5 banheiros, quadra, pátio.
Sotaque de Orquestra	Itaqui-Bacanga	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos	320	34	10 salas de aula, biblioteca, sala de direção integrada à secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, refeitório, cozinha, 4 banheiros, quadra, pátio.
Sotaque de Matraca	Anil	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos	650	61	13 salas de aula, biblioteca, sala de direção, secretaria, sala de professores, refeitório, cozinha, 6 banheiros, pátio.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 9 - Professores participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	UEB	COMPONENTE CURRICULAR	ESCOLARIDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO (em anos)	EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA
Professora 01	Sotaque da Baixada	Filosofia	Especialização	21	1
Professor 02	Sotaque da Baixada	Geografia	Especialização	18	1
Professor 03	Sotaque da Baixada	História	Especialização	10	1
Professor 04	Sotaque de Costa de Mão	Filosofia	Especialização	17	2
Professor 05	Sotaque de Costa de Mão	História e Geografia	Graduação	4	2
Professora 06	Sotaque de Orquestra	Filosofia	Especialização	20	2
Professora 07	Sotaque de Orquestra	Geografia	Especialização	22	2
Professor 08	Sotaque de Orquestra	História	Graduação	24	2
Professor 09	Sotaque de Matraca	Filosofia	Mestrado	20	2
Professora 10	Sotaque de Matraca	Geografia	Especialização	23	2
Professora 11	Sotaque de Matraca	História	Especialização	17	2

Fonte: elaborado pelo autor

De maneira geral, os professores participantes da pesquisa têm um tempo médio de trabalho no magistério de 17 anos. O professor com o menor tempo de atuação é o Professor 05, com apenas quatro anos de experiência, enquanto o professor com mais tempo de magistério é o Professor 06, com 24 anos de trabalho. Em relação ao gênero, sete professores se identificam com o masculino e quatro com o feminino.

Quanto ao vínculo empregatício, observamos que dos 11 professores participantes sete são docentes efetivos, enquanto quatro estão contratados sob regime temporário. Destacamos que, entre as escolas investigadas, somente a UEB Sotaque de Matraca conta com todos os professores participantes como servidores concursados.

Além disso, a maioria dos professores complementa sua carga horária de trabalho lecionando em outras instituições de ensino. Assim, oito trabalham em mais de uma escola para completar uma carga horária semanal de 40 horas, e apenas três professores dedicam-se exclusivamente à instituição onde a pesquisa foi realizada.

Em relação à formação dos professores, há uma predominância de docentes com pós-graduação *lato sensu*, isto é, com especialização. Dos 11 professores participantes, oito possuem especialização, dois possuem graduação, e apenas um possui formação em nível de mestrado.

5.1.1 UEB Sotaque da Baixada e os professores participantes da pesquisa

A UEB Sotaque da Baixada está localizada na Avenida Silva Maia, no bairro Centro, dentro do perímetro do Centro Histórico de São Luís. De acordo com a regionalização utilizada pela SEMED, a escola integra o núcleo Centro, atendendo estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Assim, do 1.º ao 5.º ano, no período matutino, do 6.º ao 9.º ano, no período vespertino, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Essa escola conta com aproximadamente 1100 estudantes e 65 professores. Em relação à infraestrutura, possui 17 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, seis banheiros, uma quadra poliesportiva, um pátio. Destacamos que a UEB está localizada em um prédio patrimonial tombado e, como consta na Figura 22, tem essa denominação em homenagem a Alberto Pinheiro.

Alberto Pinheiro, nascido em São Luís, MA, no ano de 1846, foi um cidadão ludovicense que se destacou por sua atuação em diversos campos da sociedade local. Ao longo de sua vida, Alberto Pinheiro atuou como vereador da capital maranhense, onde se dedicou à educação como inspetor de Instrução Pública Municipal, tendo exercido as funções de jornalista e redator-chefe do extinto jornal Diário do Maranhão (São Luís, 2024).

Figura 22 - Prédio tombado da UEB Sotaque da Baixada



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024.

O bairro Centro, onde está localizada a UEB Sotaque da Baixada, concentra um expressivo setor de serviços, com uma grande quantidade de lojas, bancos, restaurantes, bares e pousadas, além de uma infraestrutura com diversas linhas de transportes coletivos. Parte significativa desse local compõe o Centro Histórico de São Luís, Patrimônio Mundial, sendo, assim, um importante polo de cultura, com a presença de diversas manifestações culturais, monumentos históricos, museus e teatros.

Nessa UEB, os professores que participaram da pesquisa foram: Professora 01 – Filosofia, graduada em Filosofia, possui especialização na área da Educação. Pertencente ao quadro efetivo de professores da Rede, leciona Filosofia para estudantes do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Possui 21 anos de experiência no magistério, atualmente trabalha nesta única escola.

Professor 02 – Geografia, graduado em Geografia, possui especialização na área da Educação. Pertencente ao quadro efetivo de professores da Rede, leciona Geografia para turmas do 6.º e 8.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com 18 anos de experiência no magistério, atualmente trabalha nesta única escola.

Professor 03 – História, graduado em História, possui especialização na área da Educação. Contratado sob o regime temporário de trabalho, leciona o componente de História para os estudantes do 6.º e 7.º anos dos Anos Finais do Ensino

Fundamental, bem como o componente curricular de Filosofia para a modalidade da EJA. Possui 10 anos de experiência no magistério e, atualmente, trabalha nesta única escola.

5.1.2 UEB Sotaque de Costa de Mão e os professores participantes da pesquisa

A UEB Sotaque de Costa de Mão está localizada na Vila Maranhão, em São Luís, MA. De acordo com a regionalização utilizada pela SEMED, a escola integra o núcleo Zona Rural, atendendo os estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Assim, do 1.º ao 5.º ano no período matutino, do 6.º ao 9.º ano no período vespertino, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A UEB Sotaque de Costa de Mão conta com aproximadamente 990 estudantes e 54 professores. Em relação à infraestrutura, possui 15 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala de jogos e música, um refeitório, uma cozinha, cinco banheiros, uma quadra poliesportiva e um pátio.

A UEB está localizada próxima à Igreja São Joaquim do Bacanga (Figura 23), a segunda igreja católica mais antiga de São Luís, MA, fundada após a Igreja do Desterro, que é a primeira do Maranhão. A capela que deu origem à igreja data do século XVII, quando os jesuítas a fundaram para a catequese dos indígenas. Com a criação da Freguesia de São Joaquim do Bacanga, a antiga capela foi reconstruída, e sua forma atual data da primeira metade do século XIX (Iphan, 2015).

Figura 22 - Igreja de São Joaquim do Bacanga



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024.

A UEB homenageia Joaquim Gomes de Sousa, nascido em Itapecuru-Mirim, MA, no ano de 1846. Gomes de Sousa foi um pioneiro dos estudos matemáticos no Brasil, sendo considerado por muitos como o primeiro grande matemático do país. Iniciou sua trajetória científica na faculdade de Medicina, onde se apaixonou pela física e pela química, o que o levou a estudar matemática de forma autodidata. Aos 18 anos, obteve o bacharelado em Ciências Matemáticas e Físicas pela Academia Militar do Brasil e, pouco depois, tornou-se professor. Reconhecido cientista, continuou seus estudos na Europa, destacando-se com trabalhos importantes na França e na Inglaterra (Fundação Joaquim Nabuco, 2020).

Além disso, Joaquim Gomes de Sousa é um dos ilustres homenageados com um busto na Praça do Panteão, no Centro Histórico de São Luís, e possui seu nome em um prêmio destinado aos melhores trabalhos apresentados nas Jornadas de Iniciação Científica, Artística e Cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O bairro Vila Maranhão, onde está localizada a UEB Sotaque de Costa de Mão, pertence à Zona Rural de São Luís, MA, e está a distância de 22 km do centro da capital e 14 km do perímetro urbano. Desde o final da década de 1970, diferentes plantas industriais foram instaladas na região, como a Empresa de Alumínios do Maranhão (ALUMAR, pertencente ao grupo ALCOA) e a Companhia Vale do Rio

Doce, maior exportadora mundial de minério de ferro, por meio do sistema da Estrada de Ferro Carajás – Porto do Itaqui, localizada na Vila Maranhão. Apesar disso, o bairro ainda mantém características agrárias, refletidas nas atividades de subsistência agropecuária e na pesca artesanal nos mangues (Otoni, 2005).

Os professores da UEB Sotaque de Costa de Mão participantes da pesquisa foram: Professor 04 – Filosofia, graduado em Filosofia, possui especialização na área da Educação. Pertencente ao quadro efetivo de professores da Rede, leciona o componente curricular de Filosofia para os estudantes do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Possui 17 anos de experiência no magistério e, atualmente, trabalha em duas escolas, sendo uma na Rede Municipal de Ensino e outra na rede privada.

Professor 05 – Geografia e História, graduado em Geografia. Contratado sob o regime temporário de trabalho, leciona os componentes curriculares de História e Geografia para os estudantes do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Possui quatro anos de experiência no magistério e, atualmente, trabalha em duas UEBs da Rede Municipal de Ensino.

5.1.3 UEB Sotaque de Orquestra e os professores participantes da pesquisa

A UEB Sotaque de Orquestra está localizada no bairro Vila Isabel, em São Luís, MA. De acordo com a regionalização utilizada pela SEMED, a escola integra o núcleo Itaqui-Bacanga e atende estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Assim, do 1.º ao 5.º ano no período matutino, do 6.º ao 9.º ano no período vespertino e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Essa UEB conta com aproximadamente 320 estudantes e 34 professores. Em relação à infraestrutura, possui 10 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de direção integrada à secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, quatro banheiros, uma quadra poliesportiva e um pátio.

A UEB faz uma homenagem à Prof.^a Rosália Freire, uma mulher negra que, ao longo de sua vida, se dedicou à educação e à justiça social. Sua trajetória foi marcada por ações transformadoras na região do Anjo da Guarda, em São Luís, MA. Durante

mais de 30 anos de magistério público, trabalhou em diferentes escolas, inspirando diversas gerações (Freitas, 2021).

Na luta contra a pobreza local, a Prof.^a Rosália Freire promoveu diversos trabalhos comunitários e formativos que visavam à emancipação dos moradores, implementando cursos como corte e costura, bordado, serigrafia, tapeçaria, artesanato e confecção de bonecas. Dessa forma, capacitou a comunidade com habilidades para o trabalho e geração de renda. Mais do que uma educadora, a professora foi um sujeito de mudança que dedicou sua vida a construir um futuro melhor para sua comunidade. Sua história serve como inspiração para todas as pessoas que lutam por uma sociedade justa e igualitária (Freitas, 2021).

O bairro Vila Isabel, onde está localizada a UEB Sotaque de Orquestra, integra a região do Itaqui-Bacanga, que é caracterizada por ser um polo portuário e industrial de São Luís, MA. No entanto, contraditoriamente, apesar do desenvolvimento econômico marcado pelos grandes portos, como o porto do Itaqui e o porto da Ponta da Madeira, e de importantes indústrias, a região é marcada por desigualdades sociais que são visualizados nas moradias modestas, na deficitária infraestrutura urbana, na informalidade no mercado de trabalho e nos frágeis indicadores relacionados à segurança pública.

Os professores da UEB Sotaque de Orquestra participantes da pesquisa são assim constituídos: Professora 06 - Filosofia, graduada em Filosofia, possui especialização na mesma área. Contratada sob o regime temporário de trabalho, leciona Filosofia para estudantes do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental até a 3.º série do Ensino Médio. Com 20 anos de experiência no magistério, trabalha em duas escolas, uma da Rede Pública Municipal de São Luís e outra da Rede Pública Estadual do Maranhão.

Professora 07 - Geografia, graduada em Geografia, possui especialização na área da Educação. Contratada sob o regime temporário de trabalho, leciona Geografia do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com 22 anos de experiência no magistério, divide seu tempo entre duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

Professor 08 – História, é formado em Filosofia, mas desempenha suas funções como docente do componente curricular de História para o 6.º e 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pertencente ao quadro efetivo de professores da

Rede, tem 24 anos de experiência no magistério, atualmente dividindo seu tempo de trabalho entre duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

5.1.4 UEB Sotaque de Matraca e os professores participantes da pesquisa

A UEB Sotaque de Matraca está localizada no bairro Cohab – Anil III, em São Luís, MA. De acordo com a regionalização utilizada pela SEMED, a escola integra o núcleo Anil, e atende os estudantes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, sendo do 1.^a ao 5.^a ano, no período matutino, do 6.^o ao 9.^o ano, no período vespertino, e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Atendendo aproximadamente 650 estudantes, a UEB Sotaque de Matraca possui 13 sala de aulas, uma biblioteca, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório, seis banheiros e um pátio.

A UEB faz uma homenagem ao Prof. Rubem Teixeira Goulart, que nasceu em Guimarães, MA, em 1920. Como um dos grandes nomes do esporte e da educação no estado do Maranhão, a trajetória desse professor foi marcante, consagrando-o como um atleta completo, professor dedicado e pioneiro em diversas áreas (Instituto Histórico e Geográfico de Guimarães, 2018).

O Prof. Rubem Teixeira Goulart, destacou-se em diversos esportes, incluindo basquete, vôlei, atletismo e futebol. Foi considerado um dos melhores jogadores de basquete do Maranhão, tendo participado dos Jogos Universitários Brasileiros representando o estado. Como técnico, liderou equipes renomadas como Sampaio Corrêa e Moto *Club*, além da Seleção Maranhense de Futebol (Instituto Histórico e Geográfico de Guimarães, 2018).

A paixão pelo esporte o levou a se tornar um dos pioneiros no ensino da natação em São Luís, MA, atuando em clubes como o Grêmio Lútero-Recreativo Português. Essa dedicação à Educação Física se estendeu à sua carreira profissional, onde atuou como professor na Escola Técnica Federal do Maranhão (CEFET-MA). Sua inspiradora carreira o eterniza como um ícone do esporte e da educação no Maranhão, deixando um legado de dedicação, talento e paixão (Instituto Histórico e Geográfico de Guimarães, 2018).

O bairro COHAB Anil III, onde está localizada a UEB Sotaque de Matraca, foi construído na década de 1960 pela Companhia de Habitação do Maranhão (COHAB-MA) com o objetivo de atender a demanda por moradia popular em São Luís, MA. Em

relação a sua infraestrutura, o bairro conta com ruas asfaltadas, iluminação pública, coleta de lixo e saneamento básico. Além disso, conta com escolas, creches, postos de saúde, supermercados e uma rede diversificada de comércios.

Os professores da UEB Sotaque de Matraca que participaram desta pesquisa foram: Professor 09 – Filosofia, graduado em Filosofia, possui mestrado na mesma área do seu componente curricular. Pertencente ao quadro efetivo de professores da Rede, leciona Filosofia para estudantes do 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com aproximadamente 20 anos de experiência no magistério, atualmente trabalha em duas escolas: uma da Rede Pública Municipal de São Luís e outra da rede privada de ensino.

Professora 10 – Geografia, é graduada em Geografia, Pedagogia e Direito, além de possuir especialização na área da Educação. Pertencente ao quadro efetivo de professores da Rede, leciona Geografia para turmas do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com 23 anos de experiência no magistério, atualmente divide seu tempo de trabalho entre duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

Professora 11 – História, é graduada em História e possui especialização na área do seu componente curricular. Pertencente ao quadro efetivo de professores da Rede, leciona esse componente curricular para turmas do 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Possuindo 17 anos de experiência no magistério e, atualmente, divide seu tempo de trabalho entre duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

5.2 O primeiro nível de interpretação: tensionamentos na relação entre o coletivo e o particular

Como apresentamos na introdução desta tese, a metodologia utilizada para a análise dos dados segue o método hermenêutico-dialético, conforme proposto por Minayo (2002; 2012), bem como os procedimentos recomendados por Lüdke e André (2013) para pesquisas qualitativas em Educação. O método hermenêutico-dialético parte do princípio de que a fala dos sujeitos, neste caso, a fala dos professores participantes da pesquisa, está inserida em uma prática social condicionada por uma

conjuntura material e histórica específica, que influencia de maneira contraditória os movimentos e os interesses singulares e coletivos.

Concordando com Frigotto (1989) e Marx e Engels (2007), consideramos que os professores participantes desta pesquisa são sujeitos reais, e que, para compreender sua posição material e histórica, não se pode ignorar que sejam sujeitos determinados, que produzem e se relacionam com o meio de vida de maneira específica. Em virtude disso, no método hermenêutico-dialético, o primeiro nível de interpretação dos dados é a compreensão das determinações fundamentais. Esse nível refere-se à conjuntura socioeconômica e política da qual este grupo faz parte e com a qual se relaciona (Minayo, 2002; 2012).

Nesse contexto, reconhecemos que o Brasil está inserido no modo de produção capitalista, caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, acumulação individual de capitais, divisão de classes sociais e exploração da força de trabalho. Em uma posição periférica no capitalista mundial, a sociedade brasileira é marcada pela marginalidade do sistema, o que potencializa profundas desigualdades socioeconômicas vivenciados pelos brasileiros. Essa conjuntura é consequência de um processo histórico complexo e contraditório, marcado pela relação de exploração e dependência do Brasil em relação ao centro do capitalismo.

Concordando com Mészáros (2005), o capitalismo é um sistema irreformável e incorrigível, uma vez que sua lógica fundamental é intransponível dentro de suas próprias estruturas. Sendo uma totalidade sistêmica que regula todos os aspectos da vida social, incluindo a educação, qualquer tentativa de reformar o capitalismo tende a fracassar ao não superar seus limites essenciais:

o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema (Mészáros, 2005, p. 27).

A lógica do capital é inflexível em sua busca pelo lucro e pela acumulação. Nessas condições, as relações sociais tornam-se desumanizadas, uma vez que o sistema aliena os sujeitos tanto de sua natureza humana quanto de suas capacidades

criativas. Essa alienação oculta as reais relações de exploração e dominação, levando os sujeitos a entenderem o mundo sob a ótica da classe dominante. Dessa forma, os indivíduos são reduzidos a um movimento instrumental e pragmático, direcionado para a inserção no mercado, sob uma lógica de controle e reprodução do sistema (Mészáros, 2005).

Considerando o perfil dos professores participantes da pesquisa, observamos a lógica do capital refletida, por exemplo, no elevado percentual de docentes contratados sob o regime temporário, representando aproximadamente 40% do total. Entendemos que esse tipo de contratação, justificado pela busca por flexibilidade e redução de gastos públicos à luz do sistema capitalista, impacta negativamente o trabalho educativo.

Nessas condições, o regime temporário compromete a estabilidade e a continuidade pedagógica, dificultando o acompanhamento dos estudantes e o desenvolvimento a longo prazo do trabalho educativo realizado pelos professores. Além disso, a precariedade nas relações de trabalho tende a fazer com que os professores se sintam desvalorizados e menos integrados à comunidade escolar, uma vez que sua contribuição para a escola e para os estudantes pode ser vista como algo temporário e substituível.

No entanto, na contradição imanente do sistema capitalista, a escola, ao mesmo tempo em que funciona como um mecanismo de reprodução dos valores da classe dominante, também se constitui como um processo social fundamental para a resistência, emancipação e transformação dos sujeitos. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a educação escolar esteja alinhada aos interesses da classe trabalhadora, oferecendo aos dominados aquilo que os dominantes dominam (Cury, 2000; Saviani, 2011; 2020).

No cenário da educação brasileira, além dos aspectos abordados nas seções iniciais desta tese, entendemos que as contribuições de Saviani (2010a, 2010b, 2014), Duarte (2004, 2020, 2024), Malanchen (2014), Orso (2020) e Soares, Colares e Lombardi (2022) são especialmente relevantes para examinarmos o panorama das UEBs investigadas. Esses autores fornecem subsídios para a compreensão das múltiplas dimensões que têm impactado o contexto educacional nacional, que permanece circunscrito às demandas da sociabilidade capitalista. Esse cenário se dá, entre outros fatores, pela ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) articulado, pela influência de políticas educacionais de orientação neoliberal e pela

predominância de concepções pedagógicas pautadas nesse formato liberal, hoje hegemônicas.

Assim, essas dimensões tensionam a educação brasileira e se manifestam concretamente nos espaços e tempos escolares. Portanto, esse contexto influencia os limites e possibilidades das ações dos sujeitos, especificamente dos professores participantes da pesquisa, pressionando-os a agir e pensar de forma pragmática, à luz da lógica da dinâmica capitalista, impactando o desenvolvimento do trabalho educativo na Educação Patrimonial.

5.2.1 O Sistema Nacional de Educação: a necessidade de uma educação coesa e articulada

Concordando com Saviani (2010a, 2010b, 2014), destacamos que a ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) configura-se como um dos principais entraves à superação dos desafios que persistem na educação brasileira. Ao longo de sua história, os governos brasileiros têm falhado em integrar e articular os diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como os recursos e serviços educacionais, em um sistema coeso e funcional com o objetivo de atingir uma mesma e elevada qualidade para toda a sociedade.

Ao contrário de países como Itália, Argentina e Uruguai, que instituíram seus sistemas nacionais de educação com o objetivo de combater o analfabetismo e garantir o acesso à educação para toda a população, o Brasil vem adiando a criação do SNE, acumulando históricos déficits nesta área. Essa lacuna contribui para a persistência dos problemas que afligem o ensino no país, tais como o analfabetismo, a evasão escolar, a não universalização da Educação Básica e as condições frágeis de trabalho e formação dos professores (Saviani, 2014).

Os desafios na área da educação, especialmente no que se relaciona à não constituição de um SNE no Brasil, decorrem em grande medida das condições materiais, políticas, da mentalidade pedagógica e dos obstáculos legais. Nessa direção, em relação às condições materiais, Saviani (2010b) destaca que historicamente o investimento na educação brasileira é inadequado e insuficiente em relação às necessidades do país.

Para exemplificar as questões relacionadas ao investimento em educação, Saviani (2010b) aponta que, considerando o período desde a promulgação da

Constituição Federal (1988) até a atualidade, os percentuais mínimos estabelecidos por lei para a educação pela União, Estados e Municípios não são respeitados. Soma-se a essa questão os mecanismos instituídos para contornar a previsão legal, como a criação de novas fontes de receita denominadas 'contribuições', que não estão sujeitas à vinculação orçamentária.

Apesar de conquistas recentes no campo do investimento em educação, como representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as disparidades educacionais, influenciadas pelas desigualdades socioeconômicas regionais, resultaram em uma realidade em que localidades mais pobres frequentemente apresentam um ensino de baixa qualidade, aquelas em situações intermediárias oferecem uma educação mediana, enquanto as áreas mais ricas proporcionam um ensino de maior qualidade (Saviani, 2010a).

Considerando o cenário educacional do estado do Maranhão, observamos que os desafios nacionais se refletem diretamente em nosso contexto regional. Como apontam Cardozo e Mendonça (2019), Lima Filho (2021) e Raposo (2015), na última década a educação maranhense tem sido impulsionada pelo Fundeb. Esse incentivo é evidenciado na ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e Médio e na valorização do magistério, mediante a destinação de recursos para o pagamento dos professores e a construção e manutenção das escolas.

Contudo, mesmo com os avanços observados nas condições de financiamento da educação, o Maranhão ainda enfrenta desafios comuns a outros estados brasileiros. Entre esses desafios destacam-se a persistência da evasão escolar, reprovação e distorção idade-série, evidenciando que apenas o acesso à escola não garante, por si só, uma aprendizagem efetiva. Além disso, a fragilidade das políticas compromete a permanência dos estudantes em uma educação pública de qualidade (Cardozo; Mendonça, 2019; Lima Filho, 2021; Raposo, 2015).

De modo a exemplificar o cenário descrito, considerando a realidade maranhense nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2023, observamos que os desafios relacionados aos altos índices de reprovação (Maranhão: 4,8%; Brasil: 4,8%), abandono escolar (Maranhão: 1,7%; Brasil: 1,2%) e distorção idade-série (Maranhão: 8,8%; Brasil: 7,5%) enfraquecem os resultados do estado nas avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além de

impactarem indicadores de desenvolvimento educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Maranhão: 4,3; Brasil: 5,1) (Brasil, 2024).

De acordo com Raposo (2015), o fracasso escolar é particularmente frequente entre estudantes de baixa renda, que enfrentam dificuldades tanto para permanecer na escola quanto para obter sucesso acadêmico. Esse cenário reforça o caráter seletivo da escola, na medida em que, apesar do avanço do acesso à escola, a reprovação e a evasão contribuem para o aprofundamento das desigualdades sociais.

Como alternativa, Raposo (2015) argumenta que a educação maranhense necessita de uma política integrada, com metas claras e ações articuladas entre as diversas esferas de governo. Assim, a política pública deve priorizar não apenas a inclusão, mas também a permanência dos estudantes e a qualidade do aprendizado.

Nesse sentido, considerando a intencionalidade do SNE, observamos que, para que as políticas educacionais sejam efetivas, é essencial uma articulação contínua entre os governos estadual, federal e municipal. Essa articulação deve assegurar ações unificadas e evitar a dispersão de recursos e esforços. Essa coesão, como afirma Raposo (2015), é fundamental para enfrentar os desafios da educação e garantir que a universalização do ensino vá além da mera expansão quantitativa, promovendo uma transformação capaz de contribuir para o desenvolvimento social do Maranhão.

Como observa Lima Filho (2021), desde 2017 o governo do Maranhão vem implementando o Programa Mais IDEB (2017 -), com o objetivo de monitorar e aprimorar o desempenho escolar. Esse programa orienta ações de formação para professores e incentiva discussões sobre o desempenho educacional. As escolas são classificadas em quatro níveis, com base nas taxas de reprovação e abandono, permitindo um acompanhamento específico conforme as necessidades de cada instituição.

Os resultados obtidos pelo Programa Mais IDEB são vistos como promissores, ao evidenciar melhorias nas taxas de aprovação, além de uma redução nos índices de abandono e reprovação no Maranhão. A categorização das escolas e o monitoramento contínuo tem permitido ao estado progredir de uma situação de elevado insucesso escolar para índices em educação que se aproximam da média nacional (Lima Filho, 2021).

De acordo com Lima Filho (2021), iniciativas como essa são essenciais, pois consideram as particularidades locais e promovem a formação dos profissionais da educação, criando um ambiente mais propício à aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que, não apenas no contexto maranhense, essas ações não podem ser interrompidas, uma vez que a continuidade delas é significativa para o desenvolvimento educacional e social. Políticas públicas que incentivem a formação de professores, melhorem as condições educacionais e fortaleçam a infraestrutura escolar demandam tempo para se consolidarem e apresentarem resultados.

Destacamos que, ao realizarmos um levantamento bibliográfico com o objetivo de apresentar as discontinuidades das políticas educacionais no Maranhão nas últimas décadas, constatamos uma lacuna na produção acadêmica sobre essa temática. Essa ausência de estudos evidencia a necessidade de ampliar a produção científica voltada para compreender os impactos, as causas e as consequências das discontinuidades das políticas educacionais no estado. Assim, observamos que essa carência se configura como uma oportunidade para as pesquisas na área da Educação, uma vez que investigar esse contexto pode fornecer compreensões para a formulação de políticas públicas mais coerentes e alinhadas às reais necessidades da educação maranhense.

No que se refere às condições políticas, Saviani (2010a, 2010b, 2014) e Dourado (2018) destacam o impacto negativo das discontinuidades das políticas públicas em educação em âmbito global. Isso ocorre porque essas políticas acabam circunscritas à perspectiva governamental, não assumindo a amplitude de política de Estado. Observa-se que a cada mudança de governo, há uma tendência de interromper o que foi iniciado na gestão anterior, pois cada governante busca deixar sua própria marca em reformas educacionais.

A discontinuidade das políticas públicas em educação resulta em uma crise, uma vez que as questões educacionais demandam tempo, especialmente a médio e longo prazo, para serem desenvolvidas e implementadas efetivamente. Dessa forma, gradativamente, a população brasileira, especialmente a classe trabalhadora que frequenta a escola pública, vê suas necessidades educacionais adiadas (Saviani, 2010a; 2014).

Para além dessas condições, Saviani (2014) ressalta o problema relacionado à mentalidade pedagógica, isto é, ao conjunto de crenças, valores e princípios que orientam as ideias educacionais. Essa mentalidade pedagógica é moldada pelas

necessidades e interesses das classes sociais, refletindo os objetivos, métodos e as dinâmicas de poder em relação à educação e como ela será desenvolvida.

No panorama atual, coexistem grupos com ideologias divergentes, como os neoliberais, cujos objetivos são contrários à organização da educação como um sistema nacional. Por meio da articulação de suas ideias e da influência que exercem na sociedade, esse grupo é capaz de impactar o processo legislativo, interferindo na criação ou aprovação de leis. No campo educacional, esse grupo orienta a política para a descentralização da educação (Tamanini; Souza, 2018; Saviani, 2014).

Nesse contexto, ressaltamos que o ideário neoliberal, ao reduzir o papel do Estado na educação, compromete o sistema público de ensino, especialmente no âmbito municipal, onde se situam as quatro escolas que constituem o campo empírico da pesquisa. Desse modo, como discutiremos na subseção relacionada ao terceiro nível de interpretação, essa perspectiva tem impactos diretos nas condições materiais da educação oferecida, afetando o trabalho educativo em Educação Patrimonial nas UEBs analisadas.

Considerando o exposto, compartilhamos com Saviani (2010a, 2010b, 2014) a defesa da constituição de um SNE como forma de assegurar um padrão uniforme e elevado de qualidade na educação para toda a população brasileira. Nesse sentido, compreende-se que esse sistema se caracteriza por ser:

um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país (Saviani, 2010a, p. 384).

Ademais, para a efetividade do SNE, é necessária uma organização administrativa sólida e coesa, amparada por um conjunto robusto de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação abrangente. Essa estrutura deve permear os entes federativos, consolidando-se no interior das escolas (Saviani, 2010a, 2010b, 2014).

A solidez e a coesão devem garantir que o SNE não fique refém de mudanças de governo em qualquer esfera, nem de decisões isoladas por parte dos gestores escolares. Ao contrário, o Sistema deve operar com autonomia, assegurando a continuidade das políticas públicas educacionais e a busca incessante por um objetivo comum: oferecer educação de qualidade para toda a população brasileira, independentemente de sua localização ou origem social (Gama, 2015; Saviani, 2014).

Para mais, Saviani (2010a, p. 757) afirma que, ao contrário do pretenso fortalecimento das instâncias locais, refletidas pela política de descentralização da educação, "a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é, necessariamente, conferir-lhes autonomia, deixando-as, de certo modo, à própria sorte". Pelo contrário, a melhor maneira de respeitar e fortalecer a diversidade presente em diferentes locais e regiões é integrá-los em um sistema coeso, ao invés de deixá-los isolados.

Quando as regiões são isoladas umas das outras, a diversidade existente nelas tende a resultar em desigualdade. Isso ocorre porque o isolamento mantém as deficiências locais sem solução, resultando em disparidades entre as regiões. Em contrapartida, a articulação das regiões em um sistema nacional unificado permite superar essas deficiências, fortalecendo a diversidade em benefício de toda a estrutura de educação nacional (Saviani, 2010a).

Como defende Saviani (2010a, 2010b, 2014), a efetivação do SNE como um conjunto coerente, articulado e intencional no âmbito da política educacional, necessitaria de um plano diretivo que assegure ao Sistema as condições de organização e operação para prover uma educação com o mesmo e elevado padrão de qualidade a toda a população brasileira. À vista disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) se constituiria numa condição para que o SNE mantivesse suas características próprias, evitando seu rebaixamento.

O PNE é o instrumento chave para introduzir a racionalidade na política educacional, contribuindo para superar abordagens imediatistas e improvisadas que não contribuem para uma educação sistematizada e organizada na forma de um sistema. Para mais, o Plano favorece a manutenção da intencionalidade coletiva das ações, garantindo que as atividades no âmbito educacional sejam conduzidas de maneira racional e organizada (Saviani, 2010a, 2010b, 2014).

Destacamos que, em relação à temática patrimonial, embora a Educação Patrimonial não esteja indicada como uma abordagem sistematizada no PNE de 2014 - 2024, observamos que a cultura é tratada como um elemento essencial para a promoção de uma educação inclusiva e diversificada. Nesse sentido, é sinalizado a necessidade de que sejam incorporados conteúdos que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, reforçando o respeito à diversidade étnico-racial e à memória histórica (Brasil, 2014).

O PNE de 2014-2024 também reconhece a importância de articular o ensino às práticas culturais das comunidades tradicionais, como as indígenas e quilombolas, por

meio de materiais didáticos específicos e abordagens bilíngues. A integração entre educação e cultura é incentivada, propondo, por exemplo, que as escolas se tornem polos de criação e fruição cultural, ampliando o acesso dos estudantes aos bens culturais e artísticos.

Como estratégia adicional para a formação de professores, o plano estabelece a promoção da interação e do acesso dos docentes aos bens culturais:

16.6 fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014, p. 81).

Ademais, ainda em relação ao PNE, Saviani (2014) entende que ele deve ser concebido e implementado com uma objetiva orientação em direção ao fortalecimento do ensino público de qualidade a toda a população brasileira. Ressalta-se a necessidade de que o Plano aborde e enfrente duas questões fundamentais que representam obstáculos ao progresso educacional do país: a desvalorização do magistério e a formação precária dos professores.

No que se refere à primeira questão, Saviani (2014) defende que é fundamental que seja estabelecida uma carreira sólida para a valorização dos profissionais da educação. Isso significa, entre outras medidas, um aumento substancial do salário-base dos professores e a implementação de uma jornada de trabalho em tempo integral em uma única escola, dedicando apenas metade do tempo às aulas. O tempo restante da jornada de trabalho seria destinado a atividades como planejamento de aulas, correção de trabalhos, atendimento individualizado aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e participação na gestão escolar.

Com relação à segunda questão, é destacado a urgência de que seja estabelecida uma rede pública de formação de professores, com base nas universidades públicas. Isso assume relevância, pois atualmente muitos professores que trabalham nas escolas públicas são formados em instituições privadas cuja qualidade é questionável. Essa dinâmica estabelece uma relação de dependência da Educação Básica pública em relação ao setor privado mercantilizado, comprometendo sua qualidade e autonomia (Saviani, 2014).

Nesse contexto, a implementação de uma rede pública de formação de professores, em colaboração entre o governo federal e os estaduais, torna-se fundamental para garantir a preparação adequada aos professores que irão atuar nas

escolas públicas. Essa medida representa uma resposta direta à deficiência de qualidade de uma parcela das instituições privadas, as quais contribuem para a deterioração da educação pública. Em suma, essas condições apontadas objetivam melhorar as condições de trabalho dos professores e, por consequência, a qualidade do ensino (Saviani, 2014).

Por sua vez, conforme ressaltado por Malanchen (2020), em síntese, um SNE orgânico e articulado prioriza investimentos com o intuito de solucionar problemas como a evasão e a não conclusão dos estudos. Entretanto, a ausência de prioridade na esfera educacional repercute diretamente no trabalho dos professores e em sua formação, devido à sobrecarga de responsabilidades, falta de tempo para aprimoramento e dificuldades na assimilação das teorias pedagógicas. Consequentemente, muitos professores são influenciados por modismos pedagógicos, deixando de aprofundar seus conhecimentos em uma pedagogia verdadeiramente comprometida com os interesses da escola pública e da classe trabalhadora que a frequenta.

Por fim, ao considerar o contexto das UEBs investigadas, cujo aprofundamento está abordado na seção dedicada ao terceiro nível de interpretação, observamos que a ausência de um SNE impõe desafios aos professores, dificultando tanto a sua formação quanto o desenvolvimento do trabalho educativo. Esse cenário é evidenciado especialmente no campo da Educação Patrimonial, em que a falta de uma formação sistematizada para a abordagem do tema tensiona cada escola e professor a trabalhar de maneira isolada e desarticulada.

Essa desarticulação gera desafios, como a adoção de práticas desiguais entre componentes curriculares, professores, UEBs, modalidades e etapas de ensino. Recordamos que, de acordo com a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), a Educação Patrimonial é um tema que deve ser abordado por todos os professores ao longo dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Compreendemos que a ausência de uma formação sistematizada para os professores em Educação Patrimonial, aliada ao fato de que os docentes participantes da pesquisa possuem formação apenas nos níveis de graduação e especialização, reforça a importância de um SNE que proporcione suporte e formação, integrada e regular aos professores. Na ausência do SNE, os professores recorrem a formações autônomas, muitas vezes oferecidas por instituições privadas, as quais, conforme

observa Saviani (2014), nem sempre asseguram a qualidade compatível com as necessidades do ensino público, podendo resultar em um ensino que não atenda objetivamente às necessidades dos estudantes.

Além disso, considerando que aproximadamente 40% dos professores participantes da pesquisa trabalham sob regime de contrato temporário, a inexistência de um SNE e de um PNE orientado para enfrentar a desvalorização do magistério tende a impactar negativamente o trabalho docente nas UEBs. Isso ocorre porque a instabilidade no trabalho dificulta o acompanhamento contínuo dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento do trabalho educativo de longo prazo. Ainda, a precariedade das relações de trabalho restringe o acesso ao desenvolvimento profissional, reduzindo o tempo disponível para a formação e as oportunidades desses docentes de participarem e se engajarem em processos formativos.

5.2.2 As Políticas Educacionais e as Ideias Pedagógicas

No campo das políticas educacionais, observamos, a partir de Duarte (2020), Orso (2020) e Soares, Colares e Lombardi (2022), que a classe dominante brasileira passou a adotar o neoliberalismo como perspectiva ideológica, especialmente desde a década de 1980. Essa perspectiva ideológica projeta sobre o setor público uma visão mercadológica, privatizante e regulatória.

Na área da educação, a lógica neoliberal manifesta-se em um discurso de universalização do acesso educacional. No entanto, em vez de tratar a educação como um direito fundamental e uma necessidade essencial ao desenvolvimento humano, o neoliberalismo a enxerga como um instrumento para sustentar o modelo de mercado, assegurando força de trabalho para a economia (Soares; Colares; Lombardi, 2022).

Dessa maneira, o neoliberalismo passou a influenciar as políticas educacionais, não apenas no Brasil, mas especialmente em grande parte dos países em desenvolvimento, por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e organizações regionais como a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Esses organismos buscavam responder à crise estrutural do capitalismo dentro dos limites

do campo educacional, objetivando preparar os sujeitos para as competências exigidas pelo mundo do trabalho capitalista (Mota Junior; Maues, 2014).

As diretrizes neoliberais sustentadas pelos organismos internacionais defendem a necessidade de reformar o sistema educacional para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea, muitas vezes referida como a sociedade do conhecimento. O objetivo é formar sujeitos capazes de se adaptar às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução, que exige habilidades e conhecimentos que mudam rapidamente (Guedes, 2007).

Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), o governo brasileiro engajou-se nas reformas preconizadas pelo Banco Mundial. Um exemplo dessa influência foi a implementação da descentralização das instituições escolares, juntamente com a introdução de avaliações centralizadas, como o Saeb, o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais medidas resultaram em uma maior padronização e controle sobre o sistema educacional, alinhando-o aos princípios do neoliberalismo e às exigências do mercado (Mota Junior; Maues, 2014).

Em tal contexto, a política neoliberal, indutora das reformas educacionais brasileiras também se refletiu na elaboração da *LDBEN* (Brasil, 1996) e nos *PCNs* (Brasil, 1998). Como afirma Saviani (2014), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi uma peça fundamental em um processo mais amplo de ajuste da sociedade brasileira aos interesses do capitalismo global. Dessa maneira, os defensores do neoliberalismo procuraram utilizar essa legislação como uma ferramenta para implementar gradualmente políticas educacionais que atendessem às necessidades e demandas do mercado.

Uma crítica realizada por Malanchen (2014) e Saviani (2014) sobre esse contexto recai sobre a abordagem adotada pelo MEC na formulação da *LDBEN* (Brasil, 1996). Nessa direção, é observado que o Ministério optou por apoiar um texto genérico e inócuo, ao invés de estabelecer diretrizes objetivas que delineassem uma visão articulada da educação brasileira. Essa abordagem permitiu que reformas pontuais fossem implementadas sem enfrentar uma oposição das forças políticas contrárias e críticas, de modo a adequar a educação brasileira às estratégias contemporâneas do capital.

Desde então, as gestões do MEC têm seguido uma tendência de formatação dos currículos escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, alinhada

aos princípios ideológicos do neoliberalismo e da pós-modernidade. Isso implica em uma adaptação da educação brasileira às ideias predominantes no contexto neoliberal, com destaque para aspectos como avaliação padronizada, reformas no ensino técnico e profissional, autonomia universitária, entre outros (Duarte, 2004; Malanchen, 2014; Saviani, 2014).

Concordamos com Duarte (2020), Saviani (2020), Soares, Colares e Lombardi (2020), e Malanchen e Santos (2020), ao analisarem que o rebaixamento dos conhecimentos historicamente sistematizados e do pensamento abstrato, é uma característica das políticas educacionais que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1990. No entanto, nos últimos anos, especialmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, que afastou a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff, os intentos neoliberais sobre a política educacional brasileira ganharam novo fôlego em direção à inoperância do setor público.

Assim, desde 2016, uma série de medidas e propostas tem impactado negativamente a qualidade e a natureza da educação pública brasileira, refletindo uma política de desmonte, retrocessos, "congelamento de recursos e investimentos, criação de mecanismos legais que favoreçam a privatização do setor público e um desassistencialismo aos menos favorecidos" (Soares; Colares; Lombardi, 2022, p. 03). Entre essas políticas estão o Projeto Escola sem Partido, a Reforma do Ensino Médio, a *BNCC* (Brasil, 2018) e, mais recentemente, as Escolas Cívico-Militares.

O Projeto Escola sem Partido propõe restrições ao exercício profissional dos professores, negando-lhes a autonomia didática e impondo uma falsa neutralidade política, ideológica e religiosa nas escolas. Com isso, o projeto compromete tanto a liberdade de expressão dos docentes quanto o direito à busca da verdade, dificultando a mediação de um ensino crítico para os estudantes (Soares, Colares e Lombardi, 2022).

O Projeto Escola sem Partido objetiva limitar o conteúdo discutido pelos professores em sala de aula, especialmente em áreas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade religiosa. A justificativa é que esses temas são frequentemente acusados de serem abordados de forma tendenciosa, visando doutrinar os estudantes de acordo com uma determinada ideologia. No entanto, a questão é justamente o contrário, posto que a análise crítica dessas temáticas é essencial para a formação dos estudantes e a construção de uma sociedade democrática (Duarte, 2020; Marafon; Castro; Souza, 2018).

Com relação à Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, Saviani (2020) e Soares, Colares e Lombardi (2022), observam que foram implementadas mudanças no Ensino Médio, priorizando áreas técnicas em detrimento de componentes curriculares importantes para a formação crítica dos estudantes, como Filosofia e Sociologia, refletindo uma ideologia alinhada aos interesses de mercado. Para mais, a Reforma do Ensino Médio evidenciou o autoritarismo do governo federal à época de 2017, pois tal política foi implementada por meio de uma medida provisória, sem consulta prévia às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, que têm a responsabilidade legal de oferecer esse nível de ensino.

A intencionalidade por trás da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) está relacionada ao controle do trabalho dos professores e dos conteúdos escolares para atender às demandas das provas padronizadas de avaliação externa. Isso implica em consequências negativas para o trabalho educativo, como o esvaziamento dos conteúdos, o controle excessivo do trabalho dos professores e a ampliação das desigualdades sociais (Malanchen; Trindade; Johann, 2021).

Ao selecionar quais conhecimentos históricos serão ensinados na escola, controlar o trabalho dos professores e moldar a formação social, como discutem os autores acima mencionados, a escola acaba se tornando um espaço que legitima a visão da classe dominante. Assim, a educação passa a refletir valores e estruturas que favorecem a fragmentação do conhecimento, necessária para o rebaixamento do trabalho na lógica do mercado, contribuindo, assim, para a perpetuação das desigualdades sociais.

Embora nosso objeto de análise esteja voltado para o Ensino Fundamental, entendemos que a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), ao priorizar áreas técnicas em detrimento de componentes curriculares das Ciências Humanas, diretamente relacionados à nossa pesquisa, tende a impactar negativamente o trabalho educativo na Educação Patrimonial. Isso ocorre porque os componentes curriculares dessa área são essenciais para uma compreensão crítica e contextualizada dos bens patrimoniais, bem como das relações entre o patrimônio cultural e a sociedade.

Nesse contexto, ao relegar a um papel secundário componentes curriculares como Filosofia, História, Geografia e Sociologia, a Reforma do Ensino Médio enfraquece a formação de estudantes capazes de interpretar e atribuir significado histórico e social aos fenômenos estudados, incluindo os bens patrimoniais. Esse

cenário compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e a construção de uma consciência crítica, ambas fundamentadas nas potencialidades educativas do patrimônio cultural.

Em relação à *BNCC* (Brasil, 2018), como discutimos na quarta seção, a Base adota um discurso de competências e habilidades, favorecendo uma visão reducionista da educação que atende aos interesses de organismos internacionais e empresariais, incentivando a competição em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, o entendimento de educação presente na Base fundamenta-se em uma racionalidade técnica, pragmática e instrumental, utilizando as competências como parâmetro epistemológico. Busca-se, assim, estabelecer um currículo flexível, orientado para a formação de indivíduos adaptados ao modelo social vigente, priorizando conhecimentos considerados úteis para a vida cotidiana. Ademais, a Base enfatiza a organização dos conteúdos e do trabalho escolar para atender às demandas de melhores resultados em avaliações padronizadas de larga escala, como as provas aplicadas em âmbito nacional (Zank; Malanchen, 2020).

Observamos os reflexos da lógica da *BNCC* (Brasil, 2018) na temática relacionada à Educação Patrimonial. Assim, embora tal dispositivo legal demonstre a intencionalidade de valorizar a diversidade cultural, a concepção adotada fundamenta-se em uma perspectiva multiculturalista que fragmenta a cultura e a luta de classes, dificultando a compreensão da unidade interna do fenômeno cultural.

Como consequência dessa concepção multiculturalista, as discussões sobre as desigualdades estruturais do sistema capitalista e a necessidade de transformações sociais acabam sendo naturalizados e marginalizados. Desse modo, tensionado por um alinhamento ao cotidiano e por competências pragmáticas da Base, limita-se o potencial transformador e as possibilidades educativas do trabalho educativo relacionado à temática da Educação Patrimonial.

Com relação as escolas Cívico-Militares, Soares, Colares e Lombardi (2022), destacam que o programa está fundamentado em modelos militares, o que prioriza a obediência, o medo e a autoridade como elementos centrais da educação, desconsiderando práticas pedagógicas consolidadas e a liberdade acadêmica. Para Marques e Duarte (2020, p. 09), a lógica por trás desse programa reflete “orientações internacionais para os países da América Latina para a adequação da educação básica, superior e profissional aos ditames e interesses neoliberais”.

Para mais, Marques e Duarte (2020) destacam que o programa de escolas Cívico-Militares sinaliza uma tendência de secundarização do papel da escola e valorização de outras formas de educação, como o ensino domiciliar (*homeschooling*), o uso da internet, por meio do Ensino a Distância (EaD) e experiências práticas e profissionais. Essa dinâmica tende a minimizar os efeitos objetivos de uma educação socialmente integradora e reduz a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados na formação dos sujeitos.

À vista desse contexto, as intervenções de organismos internacionais, bem como as políticas e programas implementados, orientam-se pela promoção de interesses de mercado, frequentemente relegando a segundo plano o caráter emancipatório do processo educacional. Esse fenômeno redirecionou a educação, privilegiando uma visão em que a qualidade é traduzida por resultados mensuráveis, técnicas de ensino padronizadas e uma abordagem alinhada ao sistema produtivo (Orso, 2020; Soares; Colares; Lombardi, 2022).

Em consonância com esse panorama das políticas educacionais, Duarte (2020, p. 31) observa que "a difusão das pedagogias do aprender a aprender também tem desempenhado, desde a década de 1980, o papel de sintonizar as ideias pedagógicas com a dinâmica econômica e ideológica do capitalismo do final do século XX e início do século XXI". As pedagogias do 'aprender a aprender' compartilham determinados princípios, entre os quais se destacam a não superação do sistema capitalista, a negação de uma perspectiva da totalidade e a utilização do cotidiano dos estudantes como referência para o processo de ensino-aprendizagem (Duarte, 2010; 2022).

Em relação a não superação da sociedade capitalista, observamos que essas pedagogias adotam uma visão idealista das relações entre educação e sociedade. Assim, embora alguns defensores dessas abordagens possam ocasionalmente criticar aspectos do sistema capitalista, como políticas neoliberais na educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença de que é possível resolver os problemas sociais sem uma mudança radical na estrutura da sociedade atual, que é fundamentada na lógica de reprodução do capital (Duarte, 2010).

Um segundo ponto no qual compartilham as pedagogias do 'aprender a aprender' é a ideia subjacente consiste na negação da perspectiva de totalidade. Assim, a negação da totalidade implica na ideia de que a realidade humana é composta por fragmentos que não estão ligados por relações determinadas pela essência da totalidade social (Duarte, 2010).

Dessa forma, essas ideias pedagógicas compreendem a realidade como constituída por eventos casuais e aleatórios, inacessíveis ao conhecimento racional. Isso significa que os acontecimentos individuais de cada sujeito determinariam o que é relevante ou não para sua formação. Desse conceito de negação da totalidade surge um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas, que é o relativismo (Duarte, 2020).

No relativismo, nenhum conhecimento pode ser considerado absolutamente certo ou errado, pois seu julgamento sempre é relativo à análise de suas funções e significados dentro de uma cultura específica. Portanto, nessa lógica, o conhecimento do cotidiano é referência para as atividades escolares, o que implica atribuir relevância aos conteúdos que tenham utilidade prática para os estudantes (Duarte, 2010).

Considerando esse cenário, Saviani (2020b), ao realizar um estudo sobre as ideias pedagógicas hegemônicas atuais, destaca a tendência representada pelas pedagogias neoprodutivistas e neoescolanovistas, que circulam na forma das denominadas pedagogias do ‘aprender a aprender’. Estas pedagogias aparecem em versões como pedagogia da qualidade total, pedagogia das competências, pedagogias da inclusão, pedagogia multicultural, teoria do professor reflexivo, pedagogia corporativa, pedagogia social, entre outras de maneira semelhantes.

Por sua vez, essas pedagogias são apresentadas como novidades, trazendo soluções fáceis para questões estruturalmente difíceis, como as relacionadas às dificuldades de aprendizagem, desmotivação dos estudantes, evasão escolar, entre outras. No entanto, elas mascaram suas raízes neoliberais e mercadológicas. Dessa forma, a ênfase no ‘aprender a aprender’, ao penetrar nas escolas, desvia seu objetivo nuclear, que é a formação dos estudantes a partir dos conhecimentos historicamente sistematizados, elevando suas subjetividades (Saviani, 2020b).

Por fim, considerando o contexto das UEBs investigadas, que será aprofundado na seção dedicada ao terceiro nível de interpretação, observamos que o cenário neoliberal e as ideias pedagógicas fundamentadas na lógica do ‘aprender a aprender’ se refletem na realidade estudada. Como exemplo inicial, observamos que os próprios temas contemporâneos presentes nos documentos curriculares, como é o caso da Educação Patrimonial no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, visam sensibilizar os estudantes a partir de um pretenso alinhamento da aprendizagem com a vivência e os temas da realidade dos discentes.

Entretanto, como discutimos na quarta seção, sem um posicionamento crítico e comprometido com a transformação social, a ênfase na experiência cotidiana, à luz do ‘aprender a aprender’, tende a empobrecer o trabalho educativo. Isso ocorre porque o ensino e aprendizagem se reduzem aos saberes e às necessidades imediatas dos estudantes. Nessa condição, os conhecimentos sistematizados são desvalorizados, enfraquecendo a formação humana dos estudantes, a qual deveria instrumentalizá-los com os meios necessários para compreender e agir na mudança de sua realidade.

Além disso, observamos que a conjuntura neoliberal, fortalecida pelas ideias pedagógicas do ‘aprender a aprender’, também se manifesta na dimensão da formação de professores. Assim, ao orientar os docentes a atender às necessidades individuais dos estudantes e à flexibilidade profissional, negligencia-se uma perspectiva crítica que questione as condições e contradições sociais, em desfavor de suas potencialidades criativas e intelectuais.

Contudo, apesar do contexto adverso que impõe a adaptação e a flexibilidade aos professores, como está discutido na seção referente ao terceiro nível de interpretação, observamos a resistência de alguns docentes das UEBs investigadas ao buscarem uma formação que supere as condições institucionais. Embora essas iniciativas sejam fragmentadas e de caráter individual, entendemos que elas refletem uma insatisfação com o modelo vigente e, ainda que isoladas, evidenciam a compreensão da necessidade de uma formação crítica e emancipadora para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

5.3 O Segundo nível de interpretação: o que os dados revelam no contato com as escolas e com os professores participantes da pesquisa

Considerando o método hermenêutico-dialético, o segundo nível de interpretação está relacionado ao encontro com os dados levantados na pesquisa. Assim, o primeiro momento neste nível consistiu no mapeamento dos dados obtidos em campo, no caso desta tese, das transcrições das entrevistas realizadas com os professores das escolas investigadas (Apêndice E). Por sua vez, o segundo momento, se detém no ordenamento do conjunto das informações presentes na fala dos professores entrevistados, a partir das temáticas gerais estabelecidas para as entrevistas.

Nesta etapa consideramos não apenas o conteúdo manifesto pelos professores, mas também o conteúdo latente dos dados coletados. Isso se deve pelo fato de que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (Lüdke; André, 2013, p. 57).

5.3.1 O contato com as escolas e os professores participantes da pesquisa

De maneira geral, o processo de contato com as escolas e os professores para o desenvolvimento das entrevistas seguiu um padrão similar. A primeira visita às escolas ocorreu no primeiro semestre de 2023, logo após a aprovação do projeto pelo CEP (Anexo A) e pela SEMED (Anexo B). O período de realização das entrevistas se estendeu entre o final de 2023 e o início de 2024, seguindo um planejamento que envolveu tanto as gestões escolares quanto os professores participantes.

O primeiro contato foi estabelecido diretamente com a gestão das UEBs, o que foi fundamental para garantir a anuência e a colaboração das equipes escolares. Nesse momento inicial, apresentamo-nos como pesquisadores, detalhando os objetivos, a metodologia e a importância do projeto de pesquisa. A abordagem inicial visou construir uma relação de confiança e esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa. Após a aprovação pelos gestores das UEBs, prosseguimos para a etapa de identificação dos professores que atenderiam aos critérios da pesquisa, isto é, docentes dos componentes curriculares de Filosofia, Geografia e História que atuavam no 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir dessa primeira etapa, a gestão pedagógica de cada UEB realizou a mediação para o contato com os professores. Assim, foi nos orientado sobre os melhores momentos para a abordagem, indicando, principalmente, os dias de planejamento das áreas específicas ou horários em que os docentes não estariam em sala de aula.

Esse cuidado com o planejamento das visitas foi essencial para minimizar o impacto nas atividades regulares dos professores. Estabelecemos um cronograma de visitas, que teve início pela UEB Sotaque da Baixada, seguida pela UEB Sotaque de Costa de Mão, UEB Sotaque de Orquestra e, por fim, a UEB Sotaque de Matraca. A sequência das visitas foi organizada de modo a respeitar a disponibilidade das escolas

e dos professores, o que nos permitiu adequar o processo de coleta de dados ao cotidiano escolar.

Durante os encontros com os professores, nossa abordagem seguiu um protocolo previamente estabelecido: a apresentação do projeto de pesquisa em detalhes, esclarecendo a importância da participação de cada docente, e a coleta da assinatura do TCLE (Apêndice D). Esse procedimento, que envolveu explicações detalhadas sobre os direitos e garantias dos participantes, foi concluído entre maio e junho de 2023.

Pelo fato dessa etapa ter se estendido por cerca de dois meses, consideramos esse tempo muito longo, posto a necessidade de visitas presenciais e a dificuldade de encontrar momentos oportunos na rotina dos professores. Com frequência, havia imprevistos, como a ausência de algum professor no dia agendado, o que exigia o reagendamento, o que acabava estendendo o cronograma inicial.

A realização das entrevistas propriamente ditas enfrentou desafios relacionados ao agendamento de horários que fossem convenientes tanto para os professores quanto para a escola. Diversos fatores contribuíram para a necessidade de ajustes frequentes no cronograma, como semanas de avaliação, reuniões pedagógicas, encontros com pais e outras demandas escolares que limitavam a disponibilidade de tempo dos docentes. Além disso, as ausências inesperadas de professores em determinados dias também dificultaram a concretização das entrevistas nos momentos planejados. Assim, o período previsto para a coleta de dados acabou sendo prolongado, estendendo-se até abril de 2024.

Ao longo desse processo, observamos que os professores tinham uma disponibilidade de tempo muito restrita para a participação nas entrevistas. Tal como ocorreu na fase inicial de apresentação do projeto, as demandas escolares e a carga horária intensa de trabalho dificultaram o agendamento de momentos tranquilos e livres para os encontros.

A maioria das entrevistas foi realizada nos intervalos das atividades docentes, como antes do início das aulas, entre uma aula e outra, ou durante os intervalos. Essa limitação de tempo disponível reforçou a percepção de que os professores estivessem sobrecarregados, especialmente porque muitos deles trabalhavam em outras escolas no contraturno, o que tornava mais difícil a flexibilização de seus horários.

Outro aspecto relevante percebido refere-se ao fato de que em nenhuma das UEBs investigadas, os professores tivessem agendado as entrevistas durante os

horários reservados ao planejamento pedagógico. Havia um entendimento por parte dos docentes de que esses momentos estavam sempre atrelados a outras responsabilidades escolares, o que impossibilitava a realização das entrevistas nesses períodos. Essa constatação evidenciou a intensa rotina de compromissos dos professores, que precisavam ajustar sua participação na pesquisa a pequenos intervalos disponíveis entre suas atividades diárias.

Apesar dessas dificuldades, o processo de condução das entrevistas foi tranquilo e marcado pela cordialidade e receptividade dos professores. Embora a limitação de tempo tenha sido uma constante, os docentes se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes, o que permitiu a posterior transcrição dos diálogos para análise (Apêndice C). No geral, cada entrevista teve uma duração média de 15 a 20 minutos, sendo realizadas em espaços como a sala dos professores, a biblioteca ou a sala da gestão pedagógica, dependendo da disponibilidade do local e das demandas das escolas no momento da visita.

Por fim, destacamos que o processo de condução das entrevistas, embora desafiador, permitiu um contato direto com a realidade docente, revelando não apenas as dificuldades impostas pelas demandas escolares, mas também a disposição dos professores em contribuir com a pesquisa, mesmo diante de uma rotina de trabalho intensiva.

5.3.1.1 As entrevistas realizadas nas Unidades Básicas de Educação participantes da pesquisa

Para facilitar a leitura do mapeamento das entrevistas realizadas nas UEBs, optamos por organizar as informações com base nas temáticas abordadas durante as entrevistas. Assim, os dados foram agrupados em torno de tópicos, como: a forma de realização do planejamento do trabalho educativo; a familiaridade dos entrevistados com o conceito e a prática da Educação Patrimonial; as possibilidades de integração dos elementos culturais de São Luís, MA, nas escolas e nos diferentes componentes curriculares; as dificuldades e facilidades encontradas para incorporar os elementos culturais do município no trabalho educativo; a dinâmica de desenvolvimento dos momentos de planejamento coletivo; a abordagem da Educação Patrimonial na

formação inicial e continuada; e, por fim, as sugestões apresentadas para que os elementos culturais de São Luís, MA, sejam efetivamente trabalhados no contexto escolar.

Desse modo, com relação ao planejamento do trabalho educativo, na UEB Sotaque da Baixada, todos os professores afirmaram fundamentar seus planos de aula em documentos curriculares, como a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA* (São Luís, 2023) e a *BNCC* (Brasil, 2018). Além disso, relataram utilizar uma variedade de recursos didáticos para enriquecer o planejamento das atividades pedagógicas, tais como livros didáticos, artigos, apostilas, revistas e materiais disponibilizados na internet.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, o planejamento do trabalho educativo é realizado mensalmente pelos professores, que têm a *BNCC* (Brasil, 2018) como principal referência. Ademais, utilizam outros recursos, como livros didáticos e um documento curricular elaborado pela SEMED para orientar as atividades docentes durante a pandemia de COVID-19, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Na UEB Sotaque de Orquestra, os professores costumam realizar um planejamento anual do trabalho educativo, com ajustes periódicos ao longo do ano letivo. Para apoiar o planejamento e o desenvolvimento das aulas, utilizam materiais de referência e diferentes recursos didáticos, como livros didáticos, notícias de jornais, vídeos e outros materiais disponíveis na internet.

Entretanto, na UEB Sotaque de Orquestra, observamos que nenhum dos professores mencionou a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023) ou a *BNCC* (Brasil, 2018) como base para o planejamento do trabalho educativo.

Por fim, na UEB Sotaque de Matraca os professores seguem as diretrizes estabelecidas nos documentos curriculares para planejar o trabalho educativo. Nesse contexto, combinam a *BNCC* (Brasil, 2018) com documentos específicos da SEMED. Ademais, utilizam uma variedade de materiais, como livros didáticos, vídeos e revistas:

É, o planejamento aqui na escola, ele ocorre mensalmente, tá? a gente realiza junto com a coordenação pedagógica. Então, o documento básico que utilizo, que eu uso como referencial é a proposta curricular da Rede, tá? (Professor 03 – História).

É... o planejamento aqui na escola, nós fazemos mensalmente, né? Para o meu componente curricular, particularmente, eu uso o PPP da escola, né? que é o Projeto Político Pedagógico da escola e o Currículo Nacional (Professor 04 – Filosofia).

É o planejamento aqui na escola, né? Ele é anual, e depois realizamos o planejamento mensal, né? Quais materiais eu utilizo? Eu utilizo, principalmente, o livro didático, né? que os alunos têm acesso, o livro didático adotado pela Rede, e também faço buscas na internet, em sites sobre educação, né? buscando ser o mais didático, para que os alunos possam aprender (Professora 07 - Geografia).

Atualmente a gente usa a BNCC, né? Para ver aí as habilidades que a gente precisa trabalhar e o livro didático, né? Porque ainda é a questão do tradicional, de a gente seguir o roteiro do livro, né? Aí é a BNCC e o livro didático (Professora 11 - História).

Em relação à Educação Patrimonial, na UEB Sotaque da Baixada, os professores não demonstram familiaridade com essa abordagem. No entanto, de maneira geral, compreendem que ela está relacionada a um processo amplo de leitura e compreensão cultural. Para mais, destacam que se trata de uma temática abrangente, isto é, algo vinculado não apenas à aprendizagem realizada na escola, mas também em outros espaços, como o Centro Histórico de São Luís.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, observamos que os professores também não demonstram familiaridade com a abordagem da Educação Patrimonial. Entretanto, indicam que a Educação Patrimonial é uma temática que, de certo modo, está próxima a eles e aos estudantes. Em outras palavras, ela se relaciona às experiências de vida da comunidade escolar e apresenta potencial para despertar o interesse dos estudantes em relação às manifestações culturais locais.

Por sua vez, na UEB Sotaque de Orquestra, todos os professores afirmaram não ter familiaridade com essa temática. Apesar disso, observamos que as falas dos docentes indicam uma contradição e uma fragmentação nas perspectivas relacionadas à Educação Patrimonial. Enquanto o Professor 08, de História, menciona que costuma abordar a questão pelo viés econômico e político, deixando os aspectos estéticos para o componente curricular de Arte, a Professora 07, de Geografia, relata que as atividades relacionadas à temática se limitam a eventos festivos, como o São João.

Na UEB Sotaque de Matraca, embora os professores não apresentem um aprofundamento acerca da temática, reconhecem-na como uma abordagem fundamental para promover o conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural de uma comunidade. Contudo, observaram que a pouca

familiaridade com o tema constitui um fator limitador, configurando-se, assim, como um desafio para o desenvolvimento de práticas relacionadas à Educação Patrimonial:

‘Ao meu ver’ [sic], a Educação Patrimonial contribui para despertar o interesse dos alunos, né? para aprender sobre a cultura, as manifestações, de modo que possam vivenciar experiências que permitam a resolução de questões significativas para a sua vida pessoal e social, mas, assim, eu, particularmente, tenho uma leitura superficial sobre essa questão (Professora 01 – Filosofia).

Não, eu sou um cara que procuro estudar bastante, ‘principalmente da cultura’ [sic], né? Os aspectos culturais do nosso estado, procuro ler, né? Procuro me inteirar bastante acerca disso, né? Inclusive, eu já cogitei, né? Fazer um mestrado nessa área, mas acabei me bandeando para outra, mas era uma linha de pesquisa que eu tinha vontade de seguir, né? Então, para mim, não seria uma dificuldade, apesar de eu ainda não ter abordado em sala de aula aqui, né? (Professor 05 – História e Geografia).

Não tenho familiaridade com a abordagem da Educação Patrimonial. Trato da questão sobretudo pelo viés econômico e político, né? Deixo o estético mais para a disciplina de Arte. [...] Não tenho preparo formal nenhum em Educação Patrimonial. Minha formação inicial é em filosofia (Professor 08 - História).

[...] na minha opinião, a Educação Patrimonial não deixa de ser uma abordagem educacional cuja finalidade é promover o conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural, histórico e natural, por assim dizer, de uma determinada comunidade. A minha familiaridade com essa abordagem deixa muito a desejar, infelizmente, em relação às diversas dificuldades que já foram mencionadas nas perguntas anteriores [...] (Professor 09 - Filosofia).

A respeito dos elementos culturais de São Luís, MA, e de como eles podem contribuir para o desenvolvimento dos componentes curriculares e serem abordados na escola, observamos que, na UEB Sotaque da Baixada, os professores reconhecem a importância de integrar a cultura e a história local, especialmente a ludovicense, nos conteúdos escolares. Elementos como o folclore, a arquitetura do Centro Histórico de São Luís, as músicas, as manifestações populares, as poesias e a literatura são destacadas como recursos valiosos para o ensino. Além disso, os professores apontam que os momentos mais propícios para trabalhar esses elementos culturais são por meio de projetos e atividades interdisciplinares.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, os professores também reconhecem a relevância dos elementos culturais de São Luís, MA, para a contextualização dos componentes curriculares. Eles destacam a necessidade de abordar a temática cultural de forma interdisciplinar, de modo a torná-la mais significativa para os estudantes. Contudo, mencionam desafios, como a necessidade de que sejam

estabelecidos momentos para um planejamento conjunto, de forma a garantir a efetividade dessa abordagem.

Na UEB Sotaque de Orquestra, os professores ressaltaram a importância de relacionar dados, fatos e histórias locais ao currículo escolar, como modo de fortalecer a identidade dos estudantes e contextualizar os conteúdos. Eles sugerem a realização de atividades práticas, especialmente durante festividades como o São João, e recomendam o uso de recursos audiovisuais, como vídeos, além da organização de palestras e projetos que explorem a temática cultural local.

Por fim, na UEB Sotaque de Matraca, os professores destacam a relevância dos elementos culturais de São Luís, MA, como ferramentas pedagógicas que promovem uma conexão entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes. Para os docentes, esse enfoque contribui para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, reforçando a importância da valorização cultural no ambiente escolar:

Olha, eu entendo que contribui muito! não somente por causa da relevância da carga histórica, né? do patrimônio cultural de São Luís, mas também como uma questão reflexiva que se relaciona à preservação desse legado. Então, assim, costumo trabalhar esses elementos de forma contextualizada, considerando os objetos do conhecimento inclusos na proposta curricular, né? utilizando textos, imagens, pesquisas e fazendo rodas de conversa [...] (Professora 01 – Filosofia).

Bom, dentro da minha disciplina, né? Eu gosto muito de contextualizar com a realidade local, né? E, dependendo do conteúdo, né? Essa questão da Educação Patrimonial, no caso, o patrimônio de São Luís, né? Contribuiria muito, né? O professor que gosta de contextualizar, né? Pode trazer o conteúdo porque o conteúdo que a gente traz que vem no livro didático, né? [...] (Professor 05 – História e Geografia).

Yuri, eu vejo que falar sobre o patrimônio cultural de São Luís, né? Especialmente para a gente que é da Geografia, é uma forma de fortalecer a identidade local do aluno, falando de dados, fatos, lugares e histórias da nossa cidade [...] (Professora 07 - Geografia).

[...] Então a gente começa trabalhando com questões interdisciplinares, esse ano, por exemplo, a gente levou os meninos para uma exposição no Centro Cultural da Vale, né? E aí, apesar de ser um museu, né? A gente não foi para um espaço para andar pelo Centro Histórico, mas no caminho a gente tem acesso ao centro histórico, né? Então a gente já conversa um pouquinho com os meninos sobre o que é o patrimônio histórico [...] (Professora 11 - História).

No que diz respeito às dificuldades e facilidades na escola para o desenvolvimento da Educação Patrimonial e de temáticas relacionadas, de maneira geral, na UEB Sotaque da Baixada foram apontadas questões como a falta de materiais e recursos didáticos, incluindo a indisponibilidade de mapas, problemas logísticos para levar os estudantes ao Centro Histórico de São Luís, e de utilização do

projektor multimídia. Além disso, foram mencionadas restrições de horários devido à baixa carga horária destinada ao componente curricular de Filosofia, que conta com apenas uma aula semanal.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, destacam-se os mesmos problemas mencionados de alinhamento da temática com as propostas do currículo e a escassez de materiais didáticos adequados. Ademais, quando questionados especificamente sobre as dificuldades e facilidades, os professores destacaram, além dos desafios indicados, a resistência de alguns docentes em adotar práticas colaborativas e interdisciplinares, bem como a carência de materiais pedagógicos voltados para a temática.

Por outro lado, na UEB Sotaque de Costa de Mão os professores também identificaram como facilidades proporcionadas pela temática o reconhecimento da riqueza cultural e patrimonial como um elemento relevante para a formação dos estudantes. Ressaltaram, ainda, a importância de um planejamento prévio para a abordagem do tema e enfatizaram que atividades extraclasse, como visitas a museus e palestras, são ferramentas valiosas para complementar o aprendizado em sala de aula.

Na UEB Sotaque de Orquestra, as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das temáticas culturais de São Luís, MA, incluem obstáculos logísticos para organizar visitas ao centro histórico, limitações de espaço para apresentações nas escolas, escassez de material didático apropriado e falta de tempo para atividades específicas. Entretanto, foram destacadas facilidades como o entusiasmo e o interesse dos estudantes pelas temáticas culturais, suas vivências que favorecem a contextualização do ensino e a possibilidade de utilizar recursos variados, como vídeos *on-line*, para engajar os alunos.

Por fim, na UEB Sotaque de Matraca, os desafios mencionados para o desenvolvimento das temáticas culturais incluem a escassez de materiais específicos, a necessidade de formação continuada para os professores, com o objetivo de aprimorar a abordagem do tema, e questões logísticas, como a dificuldade em obter transporte para levar os estudantes ao Centro Histórico de São Luís. Em contrapartida, os professores observaram como facilidades o interesse demonstrado pelos alunos pela temática cultural e pela história local. Para mais, destacaram o potencial do envolvimento da escola com instituições culturais locais, especialistas e artistas, como uma estratégia para enriquecer o trabalho educativo sobre o tema:

Bom, olha, uma das maiores dificuldades, né? É a questão da Filosofia, o meu componente curricular, né? ter só um horário por turma. Então é pouco tempo que nós temos para trabalhar com os alunos. Tem também a questão de materiais, né? de usar um '*data show*' [*sic*] em sala de aula, ou de trocar uma turma de sala para poder passar os vídeos (Professora 01 – Filosofia).

Olha, desenvolver esses temas, né? eu entendo que exista uma certa facilidade, já que muitas dessas coisas já são da realidade dos alunos, né? Mas, então, se você me perguntar o que eu vejo de dificuldade, eu vejo que é, né? o próprio processo cognitivo dos alunos, né? esse processo de aprendizagem, de eles compreenderem realmente, né? de ter a certeza de que realmente eles estão interiorizando esse conhecimento. E, outra dificuldade, eu vejo no caso da escassez de materiais, né? Isso é uma questão difícil, de a gente ter acesso aqui na escola, com mais facilidade a materiais que a gente precisa. [...] Olha, Yuri, como eu te falei, na escola, é a falta de materiais (Professor 04 – Filosofia).

Olha, as dificuldades? As maiores dificuldades estão relacionadas ao espaço, né? espaço de apresentação nas escolas, pois é pequeno, à indumentária, que não tem para todos os alunos, especialmente essas. Agora, sobre as facilidades, os alunos não resistem às propostas, né? eles gostam, é diferente, aprendem sempre com facilidade e se divertem bastante. [...] É, eu vejo que essas questões né? Podem ser abordadas de várias maneiras, várias formas, trazendo vídeos, fazendo eles fazer apresentações, cartazes informativos, à escola realizando palestras, essas coisas (Professora 07 - Geografia).

Eu constantemente vejo, Yuri, a falta de recursos, até mesmo financeiros, para visitas, para realizar projetos. Talvez esteja sendo redundante, mas a própria falta de capacitação, como eu tinha citado, né? dos professores, num contexto específico, também é uma dificuldade grande [...] Por outro lado, a gente percebe algumas facilidades, entre aspas, que eu poderia elencar. Pode incluir, por exemplo, a disponibilidade de especialistas e artistas locais para corroborar conosco no potencial de engajamento [...] (Professor 09 – Filosofia).

Com relação à interdisciplinaridade e aos momentos coletivos em que são abordadas as temáticas relacionadas aos elementos culturais de São Luís, MA, na UEB Sotaque da Baixada, destacamos que, novamente, a questão dos projetos é ressaltada. Os professores indicaram que essas temáticas são exploradas por meio de projetos realizados especialmente em datas comemorativas, como as festas juninas e o aniversário do município. Além disso, foi observado que o tema da preservação do patrimônio, especificamente o patrimônio escolar, é trabalhado ao longo do ano, abordando questões como a responsabilidade em relação a pichações, depredações e o descarte inadequado de lixo.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, os professores apontaram desafios relacionados ao planejamento interdisciplinar efetivo das atividades sobre elementos culturais de São Luís, MA. De forma geral, constatou-se que a abordagem é segmentada, com o envolvimento específico de determinados componentes

curriculares, sem uma articulação clara entre os demais professores e áreas do conhecimento.

Na UEB Sotaque de Orquestra, os professores relataram a ausência de momentos específicos para o planejamento de atividades interdisciplinares voltadas para os elementos culturais de São Luís, MA. Contudo, foram mencionados projetos pontuais, realizados por diferentes professores, sobretudo durante festividades como as festas juninas, o Carnaval e o Dia do Folclore. Nessas ocasiões, as atividades pedagógicas são organizadas de forma segmentada por componente curricular, cabendo aos professores responsáveis por turmas específicas a sua execução.

Na UEB Sotaque de Matraca, os professores destacaram que os momentos coletivos destinados às temáticas culturais não ocorrem de maneira integrada nem com a frequência necessária. Relataram que, em eventos específicos como São João, Carnaval e o aniversário do município, as temáticas culturais são trabalhadas. Durante esses momentos comemorativos, busca-se articular conhecimentos de diversas áreas, como História, Filosofia, Geografia, Artes e Literatura, com o objetivo de contextualizar os estudantes sobre a importância cultural dessas festividades. Ademais, observam que nesses momentos são abordadas questões contemporâneas, como preconceito e racismo:

É, esses temas, né? 'mais relacionados à cultura, né? São trabalhados mais no período junino' [sic], da festa junina, né? No aniversário da cidade, também, existe um enfoque maior! No aniversário da cidade, né? Nós falamos sobre o patrimônio cultural de São Luís, da cultura de São Luís. Aí que desenvolvemos mais atividades práticas com os alunos, tá? (Professor 03 – História).

[...] No primeiro semestre, a gente teve o desenvolvimento de projetos, né? Com nossas turmas, mas cada professor com as suas turmas, mais especificamente, teve um dia que foi chamado o dia da culminância, né? É onde todos os trabalhos, de todos os professores, tanto os alunos, né? Foram expostos [...] (Professor 05 – História e Geografia).

Olha, coletivo, não! o que tem são alguns projetos, em algumas disciplinas, mas muito pontual, né? cada professor fazendo o seu trabalho. [...] (Professor 08 - História).

Ah, infelizmente, nós não temos isso com muita frequência. Não é uma temática, digamos assim, bem presente. [...] Então, eu vejo que é importante buscarmos esse apoio pedagógico junto aos estudantes, principalmente nas datas comemorativas ou até mesmo eventos culturais locais, para a gente promover essa aproximação. Mas, infelizmente, é uma realidade, pelo menos a que vivo contextualmente, muito distante. (Professor 09 – Filosofia).

Em relação à formação de professores na UEB Sotaque da Baixada, os docentes afirmaram que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada oferecida pela SEMED, a Educação Patrimonial não foi contemplada.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, os professores também relataram que a Educação Patrimonial não foi abordada em sua formação inicial nem na formação continuada promovida pela SEMED. Contudo, destacaram que a formação adequada dos docentes é fundamental para melhorar a educação voltada ao patrimônio cultural em São Luís, MA.

De maneira similar, na UEB Sotaque de Orquestra, todos os professores entrevistados afirmaram que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, não foram abordadas questões relacionadas à Educação Patrimonial ou às possibilidades pedagógicas dos elementos culturais de São Luís, MA. Apesar disso, os docentes reconheceram a relevância dessa formação, apontando-a como essencial para a integração e o aprimoramento das atividades pedagógicas relacionadas à Educação Patrimonial.

Na UEB Sotaque de Matraca, os professores de Filosofia e História relataram que a Educação Patrimonial não foi incluída na formação inicial nem na formação continuada promovida pela SEMED. Contudo, foi observado que a Professora 10 - Geografia, por iniciativa própria, realizou um curso pela plataforma de ensino online da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no qual alguns elementos relacionados à Educação Patrimonial foram abordados.

Não, a minha formação inicial não inclui a Educação Patrimonial e nem na formação continuada (Professor 04 – Filosofia).

Não, não, aqui não. As nossas formações eram muito voltadas para a questão de algumas tendências pedagógicas, né? Então, mais recentemente, é que a gente veio abordar outras temáticas, né? Como capacitar o professor com relação às tecnologias da informação, mas 'com relação a isso ainda não teve aqui' [sic] (Professor 05 – História e Geografia).

Na formação continuada, assim, eu fiz um curso pela *Eskada* e tivemos alguns elementos trabalhados principalmente essa da questão cultural da nossa cidade, e falando que é o patrimônio, tudo isso [...] (Professora 10 – Geografia).

Não, mas tipo, assim, eu fiz uma especialização em história do Maranhão, né? Foi a primeira turma de especialização em história do Maranhão daqui da UFMA. Inclusive, nossas aulas eram lá no centro histórico. Em relação à SEMED, não tive nenhuma formação específica (Professora 11 – História).

Por fim, em relação as ações que consideram importantes para a integração e o desenvolvimento da temática relacionada aos bens patrimoniais de São Luís, MA, na escola e no trabalho educativo, nas UEBs Sotaque da Baixada e Sotaque de Orquestra os professores apontaram a necessidade de oferta de materiais e formações específicas. Para mais, destacaram que recursos adequados e o compromisso com a educação são fundamentais para a efetiva preservação do patrimônio cultural ludovicense.

Na UEB Sotaque de Costa de Mão, os professores indicaram a relevância de ações voltadas para a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial. Entre as estratégias sugeridas, destacaram a realização de atividades práticas, como visitas a museus e palestras. Também ressaltaram a importância de desenvolver processos formativos continuados e de disponibilizar materiais didáticos específicos para o ensino da Educação Patrimonial.

Na UEB Sotaque de Matraca, os professores enfatizaram as contribuições que o envolvimento de instituições culturais locais, especialistas e artistas pode trazer para o desenvolvimento da temática relacionada aos bens patrimoniais de São Luís, MA, no contexto educativo. Dessa forma, compreendem que parcerias desse tipo poderiam ser ações relevantes para fortalecer a incorporação da Educação Patrimonial no trabalho educativo desenvolvido pelos docentes.

5.4 O terceiro nível de interpretação: a triangulação dialética dos dados

Por fim, considerando o método hermenêutico-dialético, o terceiro e último passo para a interpretação é a triangulação dos dados. Essa etapa consiste no amadurecimento dos dados coletados na pesquisa, na comparação entre a teoria previamente formulada, os dados coletados em campo e outros estudos e postulados, em um movimento dialético.

Esse é o momento de confrontação das nossas hipóteses com os achados teóricos, no propósito dialético de questionar o real encontrado, o empírico e o teórico. Nesse sentido, trata-se de promover a relação entre o concreto e o abstrato, bem como entre o geral e o específico (Minayo, 2002; 2012).

Conforme Frigotto (1989), as discussões teóricas que se apresentaram desde o início da investigação reaparecem aqui com novas determinações, produzidas pelo movimento da pesquisa. Assim, nesta etapa, estabelecemos conexões, mediações e

contradições dos fatos que constituem nossa problemática investigada, construindo relações entre a parte e a totalidade.

O ponto de chegada na realidade social não é mais constituído pelas representações iniciais do empírico observadas no ponto de partida, mas, agora, pelo concreto pensado, que une duas dimensões diversas e distintas no processo de conhecimento, isto é, a teoria e a prática, na busca pela transformação e por novas sínteses no plano do conhecimento, da realidade histórico-social e da ação humana na natureza (Frigotto, 1989).

Portanto, nesse terceiro nível de interpretação, realizamos a análise dos dados coletados, centrando-nos nas falas dos professores das escolas pesquisadas. A análise é conduzida sob as categorias de Educação Patrimonial, Formação de Professores e Interdisciplinaridade, as quais foram previamente definidas para a compreensão do objeto de estudo.

A intenção é confrontar as hipóteses formuladas com os achados empíricos, promovendo um diálogo entre o contexto observado e a teoria discutida ao longo do processo investigativo de desenvolvimento da tese. Nesse sentido, a triangulação dos dados permite identificar as mediações e contradições entre os fatos e as representações teóricas, contribuindo para a construção de novas sínteses, com o objetivo de transformar a realidade social.

5.4.1 A categoria de análise: Educação Patrimonial

A partir das falas dos professores e considerando a categoria de análise Educação Patrimonial, o contexto analisado evidencia um panorama complexo e multidimensional, que se entrelaça e revela tanto desafios quanto potencialidades. Nesse sentido, na contradição imanente ao sistema capitalista, identificamos o conflito existente entre os apontamentos dos professores em relação à temática e as condições históricas e materiais que enfrentam.

As entrevistas revelaram que quase a totalidade dos participantes da pesquisa não possui familiaridade com a Educação Patrimonial. No entanto, apesar da falta de conhecimento sistematizado sobre o tema, observamos que os professores reconhecem os elementos culturais de São Luís, MA, como potencializadores do trabalho educativo, especialmente quando relacionados à contextualização da realidade dos estudantes.

Segundo os professores, os elementos culturais de São Luís, MA, têm o potencial de despertar o interesse e o engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais interessantes. Dessa forma, o folclore, a arquitetura, as músicas, as lendas e as histórias foram apontadas como recursos pedagógicos valiosos para o desenvolvimento do trabalho educativo:

‘Ao meu ver’ [sic], a Educação Patrimonial contribui para despertar o interesse dos alunos, né? para aprender sobre a cultura, as manifestações, de modo que possam vivenciar experiências que permitam a resolução de questões significativas para a sua vida pessoal e social, mas, assim, eu, particularmente, tenho uma leitura superficial sobre essa questão (Professora 01 – Filosofia).

É, eu vejo que por meio do folclore, da arquitetura, da música, né? das manifestações populares, poesia, da literatura. Então, Yuri, ‘eu busco sempre associar à minha disciplina com’ [sic] esses elementos, né? trabalhando ao longo do ano. [...] Yuri, eu vejo esses temas, né? Eles podem ser desenvolvidos de forma contínua, né? ao longo do ano letivo, de forma interdisciplinar. No 6.º ano, eu costumo usar as imagens de São Luís quando eu trabalho os temas de fontes históricas, né? falando sobre mudanças, permanências, assim... (Professor 03 – História).

Apesar de reconhecerem a importância da temática relacionada à Educação Patrimonial, identificamos que essas atividades são frequentemente abordadas em determinados momentos do ano letivo e trabalhadas de maneira pontual. Em todas as escolas investigadas, o trabalho educativo relacionado aos elementos culturais de São Luís, MA, esteve concentrado em datas comemorativas, como o São João e o aniversário do município, sendo desenvolvido especialmente por meio de projetos escolares:

Principalmente no mês de junho. É, pelas festividades juninas, São João. ‘Tem também o carnaval, também’ [sic]. No dia do folclore, em agosto. Olha, quando aqui na escola nós fazemos essas atividades relacionadas à cultura, ao patrimônio cultural de São Luís, né? São divididas as temáticas por componentes curriculares, cada professor ou a cada dois professores ficam responsáveis por uma turma, né? bem ‘divididinho’ [sic]. Então, sim, meu componente curricular, Geografia, sempre está envolvido nessas atividades, trabalhando as questões planejadas (Professora 07 - Geografia).

A gente tem mensalmente os planejamentos coletivos, mas com essa abordagem, dessa temática também não. No São João foi pensado assim, nós fizemos uma festividade do São João, mas aquela questão específica do São João, não necessariamente do patrimônio, né? De São Luís, ou alguma coisa nesse sentido. [...] a gente busca com eles a questão da origem, né? Do São João, de onde vem a festividade, né? Qual a importância, buscar mais no foco mesmo deles saberem, né? De onde veio, de onde vem a tradição, né? Quais são as heranças, quais são as vestimentas envolvidas na festividade, qual é a importância dessa atividade. Eu lembro que a gente fez um trabalho com eles até onde se buscou a questão econômica, né? Do desenvolvimento econômico, a importância econômica, o quanto São João

alavanca a questão econômica na cidade, né? Que vira como a mídia gosta de dizer: um verdadeiro arraial! (Professora 11 – História).

A realidade aqui apresentada confirma nossas hipóteses iniciais ao observarmos que os professores, mesmo sem um conhecimento aprofundado sobre Educação Patrimonial, desenvolvem atividades relacionadas a essa temática. Além disso, corrobora-se a percepção de que os bens patrimoniais são vistos pelos professores como recursos pedagógicos que podem enriquecer o trabalho educativo.

No entanto, a partir das entrevistas realizadas, entendemos que o desconhecimento sobre a Educação Patrimonial e a percepção dos bens patrimoniais como elementos enriquecedores do trabalho educativo estão associados a fatores que limitam a compreensão dos professores. Esses fatores decorrem tanto da falta de recursos e materiais disponíveis quanto da ausência de formação inicial e continuada relacionada à temática, discutida na categoria referente à formação de professores.

Ademais, conforme mencionado pelos professores, outras condições também são responsáveis pela limitada abordagem e aprofundamento dos elementos culturais de São Luís, MA. Entre essas condições estão a baixa carga horária dos componentes curriculares e a dificuldade para organizar visitas aos museus e ao Centro Histórico de São Luís, em decorrência, por exemplo, da falta de ônibus:

Bom, olha, uma das maiores dificuldades, né? É a questão da Filosofia, o meu componente curricular, né? ter só um horário por turma. Então é pouco tempo que nós temos para trabalhar com os alunos. Tem também a questão de materiais, né? de usar um '*data show*' [*sic*] em sala de aula, ou de trocar uma turma de sala para poder passar os vídeos (Professora 01 – Filosofia).

[...] e, outra dificuldade, eu vejo no caso da escassez de materiais, né? Isso é uma questão difícil, de a gente ter acesso aqui na escola, com mais facilidade a materiais que a gente precisa. [...] Olha, Yuri, como eu te falei, na escola, é à falta de materiais (Professor 04 – Filosofia).

As limitações apontadas pelos professores reforçam o panorama delineado no Estado da Questão. Recordamos que os trabalhos dedicados a investigar a Educação Patrimonial no contexto da Educação Básica destacaram como principais dificuldades o desconhecimento dos professores sobre a Educação Patrimonial, as fragilidades na formação inicial e continuada dos docentes e a ausência de materiais didáticos pertinentes aos patrimônios culturais dos municípios. Essa conjuntura sinaliza que os desafios relacionados à Educação Patrimonial identificados no nosso contexto de análise também são compartilhados por diferentes realidades brasileiras.

Face a essa realidade, as condições e limitações vivenciadas pelos professores representam uma dimensão que precisa ser superada, haja vista que, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esses desafios são produtos materiais e históricos em que o trabalho educativo se inscreve. Conforme afirmam Marx e Engels (2007, p. 36-37):

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. [...] A produção de ideias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material. [...] os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o processo de vida real.

Como discutimos no primeiro nível de interpretação, isto é, a conjuntura material e histórico que influencia os movimentos dos sujeitos, compreendemos que as limitações observadas evidenciam as fragilidades do sistema educacional nacional, que são acentuadas pela influência das políticas educacionais neoliberais e das concepções pedagógicas hegemônicas. Essas políticas e concepções não estão orientadas para atender às necessidades da classe trabalhadora e contribuem para enfraquecer o caráter transformador do trabalho educativo.

A ausência de um Sistema Nacional de Educação orgânico e coeso fragmenta e desarticula a educação brasileira, dificultando a implementação de políticas educacionais articuladas e objetivas que assegurem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Paralelamente, as políticas neoliberais, implementadas especialmente a partir da década de 1980, impuseram uma lógica de mercado à educação, priorizando a produtividade em detrimento de uma formação humana emancipatória.

Sob essa perspectiva, as pedagogias hegemônicas do 'aprender a aprender' reproduzem princípios como a manutenção do sistema capitalista, a negação da totalidade e a centralidade do cotidiano como referência para o trabalho educativo. Essas ideias se traduzem na crença de que a resolução dos problemas sociais pode ser alcançada sem uma mudança radical na estrutura e na lógica do capitalismo, e na concepção de que a realidade é composta por acontecimentos individuais de cada sujeito, sendo isso considerado suficiente para validar epistemologicamente e pedagogicamente o trabalho educativo.

Portanto, concordando com Duarte (2006), Francioli (2005) e Mészáros (2005), compreendemos que essa conjuntura global tensiona o trabalho educativo desenvolvido pelos professores, atomizando-o em atividades isoladas. Essa fragmentação contribui para inibir as potencialidades intelectuais e criativa dos docentes, pois o conhecimento e o trabalho são direcionados para atender e se adaptar às demandas do capital.

O direcionamento ao mercado, por sua vez, acentua a alienação dos sujeitos que, no contexto de nossa pesquisa, são os professores. Esses trabalhadores são condicionados a atender às necessidades do sistema socioeconômico vigente, em vez de desenvolverem uma postura crítica que os leve a questionar e transformar tais exigências (Mészáros, 2005).

Ainda, essa dinâmica, alinhada às exigências do mercado, precariza as condições de trabalho dos professores. Desse modo, o trabalho educativo é transformado em uma série de atos mecânicos, passíveis de serem reproduzidos em escala, expropriando dos docentes, conseqüentemente, o controle sobre o seu próprio trabalho intelectual. Como resultado, os professores são orientados a não refletir criticamente sobre a realidade, restringindo o exercício educativo a uma rotina apática, pragmática e reprodutivista.

Observamos que a precarização das condições de trabalho é evidenciada nas falas dos professores, os quais apontam questões como a falta de suporte pedagógico, recursos e materiais didáticos, a insuficiência de espaço nas escolas para a realização das atividades e a necessidade de uma dupla jornada escolar para cumprir a carga horária de 40 horas semanais. Além disso, essa precarização se reflete nas dificuldades para organizar visitas a museus e a locais como o Centro Histórico de São Luís, devido à indisponibilidade de transporte para levar os estudantes:

[...] Yuri, as mesmas dificuldades, né? [...] então, eu vejo a questão do acesso ao patrimônio histórico de São Luís, à questão de levar os alunos para o centro histórico, para conseguir o ônibus, é uma dificuldade, muitas turmas também, né? O que contribuiria seriam essas visitas, as visitas guiadas, os passeios, né? essas questões (Professor 08 - História).

Tipo, uma visita a Campo. Ônibus, transporte, é muito complicado! É uma logística, uma demanda muito grande, né? Por exemplo, essa visita que nós fizemos no Centro Cultural da Vale, show de bola! Porque eles mandam o ônibus, buscam e deixam a gente, sabe? Ônibus de qualidade e tal, mas para fazer outras visitas a gente pena, tem que implorar um aqui outro ali, né? É mais essa questão mesmo (Professora 11 - História).

Convém destacar que o pragmatismo e a mecanização da atividade docente, que restringem o trabalho educativo, manifestam-se na limitação das práticas pedagógicas relacionadas aos elementos culturais de São Luís, MA, a datas comemorativas, como o São João e o aniversário do município, bem como a projetos pontuais. Assim, condicionados a esse contexto, os professores enfrentam dificuldades para abordar de maneira orgânica a temática da Educação Patrimonial, para além desses momentos e projetos específicos.

Nessas condições, que tensionam a desvalorização e alienação do trabalho docente, observamos que o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial tende a se tornar acrítico. Isso ocorre porque, ao estarem subordinados à lógica do mercado, os elementos culturais são transformados em propriedades das relações sociais do capital, gerando estranhamento em relação à classe trabalhadora:

[...] da condição capitalista da propriedade privada, em que o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao proprietário dos meios de produção. Uma vez que a esfera da produção cultural vai sendo apropriada pelo capital, sua lógica se altera e passam a vigorar as leis de funcionamento do modo de produção capitalista. O processo de trabalho vai ser dominado pelo processo de valorização, o valor de uso dos produtos artísticos vai ser dominado por seu valor de troca, o trabalhador vai ser dominado pelo capitalista (Borja, 2020, p. 99).

De acordo com Borja (2020) e Leontiev (2004), a sociabilidade do capital restringe o acesso da classe trabalhadora às possibilidades da cultura e do conhecimento. Embora os produtos da cultura possam, empiricamente, ser acessíveis a todos, apenas uma minoria detém as condições materiais e o tempo necessários para se beneficiar plenamente deles.

Nesse sentido, a classe trabalhadora é sistematicamente excluída do pleno acesso ao desenvolvimento cultural, recebendo apenas os recursos mínimos necessários para desempenhar suas funções dentro do sistema capitalista. Essa exclusão não só restringe as potencialidades criativas dos sujeitos, como também os limita à apropriação da cultura cotidiana, perpetuando a desigualdade social. Assim, o afastamento da classe trabalhadora das radicais oportunidades culturais reforça um ciclo de marginalização, impedindo a plena emancipação dos sujeitos e a realização de seu potencial criativo (Leontiev, 2004).

Ressaltamos que nesse contexto, o estranhamento e a alienação da cultura em relação à classe trabalhadora são promovidos por abordagens pedagógicas que não questionam as estruturas sociais e econômicas existentes. Com efeito, isso contribui

para a redução do trabalho educativo em Educação Patrimonial a um nível acrítico, marcado por uma concepção tradicional e conservadora, tal como revela a realidade pesquisada.

Como estamos a discutir nesta tese, a concepção tradicional e conservadora na Educação Patrimonial reproduz uma visão impositiva, universal e homogênea acerca do patrimônio cultural, valorizando determinados bens patrimoniais em detrimento de outros. No contexto brasileiro, esses patrimônios culturais frequentemente refletem a representatividade material de um passado aristocrático e colonial português. Como resultado, os sujeitos da classe trabalhadora não se identificam com esse conjunto cultural (Reis, Cardozo, e Princival, 2019; Zanon, Magalhães, e Castelo Branco, 2020).

O desenvolvimento do trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial sob uma concepção acrítica é reforçado pelos documentos curriculares. Como discutimos na quarta seção, a *BNCC* (Brasil, 2018), a *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), ao estarem alinhadas à pedagogia das competências, adotam uma perspectiva multiculturalista que, embora pareça ter a intenção de valorizar a diversidade cultural, acaba por rejeitar a objetividade e a universalidade do conhecimento.

Essa abordagem relativista trata a cultura de forma superficial, compartimentalizando a sociedade e, conseqüentemente, fragmentando a luta de classes. Nesse cenário, não são questionadas a essência das desigualdades, nem se orienta para a superação dessas condições, resultando em uma passividade em relação às condições da realidade social.

Recordamos que esses documentos curriculares não oferecem uma orientação sistematizada para a temática da Educação Patrimonial. Além disso, não apresentam padronização em relação ao termo utilizado para se referir ao patrimônio cultural, como visualizamos a seguir:

(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o **patrimônio natural** e minimizando os impactos de degradação ambiental (Brasil, 2018, p. 239, grifo nosso).

Analisar e valorizar o **patrimônio artístico** nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Maranhão, 2019, p. 194, grifo nosso).

(EF02GE02-SL01) Reconhecer o processo de formação do **patrimônio histórico** de São Luís, identificando seus diferentes usos ao longo de tempo (São Luís, 2023, p. 564, grifo nosso).

Em virtude disso, compreendemos que a falta de direcionamento e padronização no uso do termo contribui para fragilizar o trabalho educativo, uma vez que, sem uma orientação comprometida com a formação humana dos estudantes e a transformação da realidade social, os professores podem, em decorrência das condições históricas e materiais, desenvolver a temática patrimonial de modo superficial, fragmentado e relativista, reproduzindo uma concepção acrítica, tradicional e conservadora da Educação Patrimonial.

Soma-se a essa dimensão o tensionamento produzido pela própria concepção pedagógica dos documentos curriculares analisados. Como destacamos, documentos como a *BNC-Formação* (Brasil, 2019), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA* (São Luís, 2023), ao se orientarem pela *BNCC* (Brasil, 2018), flexibilizam os conhecimentos para atender às necessidades cotidianas, promovendo aprendizagens alinhadas às experiências imediatas dos estudantes, como observamos nesse trecho da Base:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Concordamos com Malanchen e Santos (2020) e Pina e Gama (2022), ao analisarem que a flexibilização dos conhecimentos em relação ao cotidiano ocorre porque a *BNCC* (Brasil, 2018) está fundamentada em uma racionalidade técnica, pragmática e utilitarista, tendo a pedagogia das competências como parâmetro epistemológico. Dessa forma, ao objetivar um currículo flexibilizado, tem-se como intencionalidade a formação de estudantes adaptados ao modelo político, social e econômico vigente, por meio dos conhecimentos úteis à vida cotidiana.

Ressaltamos que a própria inclusão de temas contemporâneos nos currículos escolares, como é o caso da Educação Patrimonial na *Proposta Curricular da*

Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA (São Luís, 2023), evidencia o alinhamento desses documentos em valorizar temáticas relacionadas aos conhecimentos vivenciados pelos estudantes. Os temas contemporâneos são, de modo geral, compreendidos pelos documentos curriculares como aspectos relevantes da realidade que devem ser abordados na escola para validar os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes.

As práticas pedagógicas alinhadas à pedagogia das competências, que defendem a individualização do ensino como forma de respeitar as singularidades dos estudantes, contribuem para o empobrecimento do trabalho educativo. Isso ocorre porque o ensino se restringe ao saber cotidiano, marginalizando os conhecimentos sistematizados e enfraquecendo a função nuclear da escola, do currículo e do trabalho educativo, que é formar os estudantes a partir de conhecimentos mais elaborados (Malanchen, 2014; Saviani, 2011).

À vista disso, concordamos com Saviani (2021) ao reconhecer a necessidade de distinguir entre o estudante empírico e o estudante concreto. O estudante empírico é aquele que age e apresenta interesses superficiais e momentâneos, baseados em suas percepções imediatas. Por sua vez, o estudante concreto é o sujeito inserido em condições sociais e históricas, que refletem suas necessidades reais enquanto ser social.

Ao se fundamentar em pedagogias do ‘aprender a aprender’, como a pedagogia das competências, o trabalho educativo acaba ignorando o fato de que os estudantes não são sujeitos isolados, mas, sim, sínteses de relações sociais. Isto é, suas experiências, comportamentos e pensamentos são determinados pelas condições materiais nas quais estão inseridos. Assim, ao individualizar o ensino com base em suas necessidades imediatas, como uma forma de pretensão respeito às suas singularidades, ignora-se as determinações sociais e históricas que influenciam o desenvolvimento dos estudantes (Saviani, 2021).

Dessa maneira, o estudante empírico pode não demonstrar interesse imediato em aprender certos conteúdos escolares, como os conhecimentos sistematizados, por exemplo, de História, Matemática, Ciências, Geografia, entre outros. No entanto, enquanto estudante concreto, ele necessita desse conhecimento para participar de forma plena na sociedade em que vive (Saviani, 2021).

A escola, portanto, tem a função nuclear de proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado. Mesmo que o estudante empírico não manifeste

interesse imediato nesse conhecimento, ele é fundamental para o estudante concreto, uma vez que a sociedade exige que os sujeitos dominem esse tipo de saber para que possam atuar de maneira crítica e transformadora. O ensino, portanto, deve ir além dos interesses superficiais e imediatos do estudante empírico, proporcionando-lhe os meios necessários para compreender e transformar a realidade (Saviani, 2021).

Outro aspecto identificado a partir das falas dos professores que corrobora com uma perspectiva acrítica relacionada ao trabalho educativo em Educação Patrimonial, é a ênfase dada à dificuldade de realizar visitas a museus e ao Centro Histórico de São Luís, devido à falta de disponibilidade de transporte. Essa dificuldade logística é vista pelos professores como uma condição que compromete a abordagem e o desenvolvimento da temática com os estudantes.

Certamente, a ausência de visitas aos museus e ao Centro Histórico de São Luís impacta negativamente o trabalho educativo voltado à Educação Patrimonial. No entanto, a realização dessas atividades é apenas uma das muitas possibilidades que podem ser exploradas pelos professores para aprofundar o desenvolvimento da temática com os estudantes.

Em relação a essa questão específica, recordamos a afirmação de Tolentino (2016) de que, nas escolas, é comum que a Educação Patrimonial seja resumida a visitas ao centro histórico da cidade, ignorando a riqueza cultural presente na comunidade escolar:

Na educação formal, por exemplo, é muito comum, quando se pensa em educação patrimonial, a prática de se levar os alunos ao centro histórico da cidade. Geralmente esses estudantes saem do ambiente escolar sem qualquer reflexão sobre suas próprias referências culturais, sobre o local onde moram ou sobre o entorno da escola. A educação patrimonial é pensada a partir de um patrimônio cultural já eleito, fetichizado, cabendo ao aluno aceitá-lo e preservá-lo, mesmo que não se identifique com esse patrimônio nem se reconheça nele (Tolentino, 2016, p. 43).

Em virtude disso, reforçamos a necessidade de que o trabalho educativo em Educação Patrimonial seja desenvolvido a partir de um posicionamento crítico. Assim, para além das visitas aos museus e ao centro histórico, a abordagem deve envolver uma reflexão sobre os bens patrimoniais a serem estudados e sobre as referências culturais dos estudantes, considerando a unidade na diversidade cultural e a intencionalidade da ação pedagógica desenvolvida. Ainda, é importante considerar os bens patrimoniais imateriais que, devido à sua característica intangível, facilitam a abordagem no espaço da sala de aula e da escola.

Nessas condições, a intencionalidade é promover um movimento de resistência a uma concepção tradicional e conservadora, a partir de uma perspectiva problematizadora. Isso significa identificar as questões objetivas que precisam ser enfrentadas na prática social e, conseqüentemente, determinar os conhecimentos necessários para superá-las. Desse modo, com base na identificação das questões objetivas da realidade, os instrumentos pedagógicos são selecionados, visando garantir uma vinculação orgânica entre a práxis escolar e a prática social global (Pasqualini, 2019; Saviani, 2011).

Nesse sentido, tendo como referência o posicionamento histórico-crítico, ressaltamos a importância do desenvolvimento de uma Educação Patrimonial transformadora que oriente o trabalho educativo para a formação humana e a transformação da realidade social. Dessa forma, os bens patrimoniais são colocados a serviço da elevação da subjetividade dos estudantes, acima da vida cotidiana, instrumentalizando-os com as ferramentas necessárias para a libertação das condições de dominação, utilizando os próprios bens patrimoniais como meio.

Sob essa perspectiva, os conhecimentos sistematizados são essenciais para o trabalho educativo, pois refletem a universalidade dos fenômenos, permitindo a superação de explicações unilaterais e fragmentárias. Em vista disso, esses conhecimentos possibilitam aos estudantes um saber objetivo que, ao retroagir sobre a prática, torna-se mais consistente, coerente, orgânico e eficaz.

Quando o trabalho educativo é desenvolvido de forma objetiva e intencional a partir dos bens patrimoniais, a Educação Patrimonial transformadora enriquece a transmissão e a assimilação dos conhecimentos sistematizados. Essa abordagem permite contornar desafios como os apontados pelos professores que destacam que a baixa carga horária do componente curricular impossibilita o aprofundamento e o desenvolvimento da temática relacionada à Educação Patrimonial.

A superação desses desafios pode ocorrer porque, como analisado em seções anteriores, o desenvolvimento da Educação Patrimonial não está externo ao componente curricular, pelo contrário, está essencialmente relacionado ao seu objeto de estudo. Nessa condição, ao planejarem, dosarem e sequenciarem os conteúdos relacionados ao seu componente curricular, os professores podem fazê-lo a partir das potencialidades dos bens patrimoniais. Por conseguinte, trabalhar com a temática da Educação Patrimonial não apenas mantém a coerência com os objetivos do

componente curricular, como também enriquece a transmissão e a assimilação do objeto de estudo do componente curricular.

Por fim, como discutimos na segunda seção, ressaltamos a importância de considerar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a prática social é o ponto de partida e o de chegada do trabalho educativo. Dessa forma, compreendemos que a Educação Patrimonial transformadora parte da realidade abstrata em direção à realidade concreta, favorecendo o salto qualitativo dos estudantes na compreensão dos bens patrimoniais em sua essência, desprendendo-se de sua aparência.

Portanto, parte-se da síntese, passando pela mediação da análise, até alcançar a síntese, que é constituída pela rica totalidade de determinações e relações. Assim, ao final do trabalho educativo, os bens patrimoniais estudados são compreendidos de maneira diferente daquela inicial, pois passam a ser entendidos não como elementos que existem isoladamente, mas como resultado da unidade de múltiplas determinações, constituindo uma parte integrante da totalidade da realidade social.

5.4.2 A categoria de análise: Formação de Professores

Entendemos que discutir a categoria Formação de Professores no âmbito do trabalho educativo em Educação Patrimonial constitui uma dimensão fundamental. Isso ocorre porque, concordando com Marx e Engels (2007), os sujeitos desta pesquisa são síntese de diferentes circunstâncias e, antes de serem educadores devem ser também educados. Portanto, se objetivamos uma Educação Patrimonial transformadora, é necessário que os professores tenham tido acesso a esse processo formativo:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (Marx; Engels, 2007, p. 537-538).

À vista disso e considerando as entrevistas realizadas, observamos que as falas dos professores apontam para a ausência de uma formação específica em Educação Patrimonial, tanto na formação inicial quanto na continuada. Soma-se a

essa problemática os desafios que dificultam o processo formativo, como a indisponibilidade de recursos e materiais nas escolas, bem como de atividades práticas e formativas para os professores, tais como palestras, minicursos e visitas a museus e ao Centro Histórico de São Luís.

Diante da contradição imanente ao sistema capitalista e com base nas falas dos professores, destacamos o conflito entre a percepção crítica dos docentes e a realidade material que enfrentam, a qual se apresenta como uma limitação a ser superada. Assim, se por um lado há o entendimento da importância dos elementos culturais de São Luís, MA, para o trabalho educativo, bem como o reconhecimento da necessidade de uma formação adequada, por outro, as condições materiais e históricas configuram-se como desafios à implementação efetiva desse trabalho:

[Quanto às sugestões que possam contribuir para a abordagem da Educação Patrimonial na escola] [...] Como sugestão além dessas três? Eu poderia te dizer que isso deveria ser levado mais a sério pelas escolas e pelos governantes, né? [...] A sugestão é que as escolas trabalhem mais isso, coloquem no currículo escolar... nas formações... a questão da preservação patrimonial. Quem deveria fazer isso? Todos, mas principalmente os professores de Geografia, História e Arte (Professor 02 – Geografia).

[...] na minha opinião, a Educação Patrimonial não deixa de ser uma abordagem educacional cuja finalidade é promover o conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural, histórico e natural, por assim dizer, de uma determinada comunidade. A minha familiaridade com essa abordagem deixa muito a desejar, infelizmente, em relação às diversas dificuldades que já foram mencionadas nas perguntas anteriores. Então, a gente se sente assim pouco motivado nesse sentido. Mas reconheço a importância na formação cidadã e, sobretudo, na valorização da diversidade cultural (Professor 09 - Filosofia).

Uma das principais limitações para o desenvolvimento do trabalho educativo em Educação Patrimonial é a ausência de uma formação sistematizada e contínua oferecida pela SEMED a todos os professores da Rede, independentemente do componente curricular, da etapa ou da modalidade de ensino em que atuam. Embora a Educação Patrimonial tenha sido prevista como temática curricular, desde 2017, no *Marco Conceitual* do sistema educacional público de São Luís, essa previsão legal ainda não foi acompanhada de ações sistemáticas para capacitar os docentes de maneira abrangente e regular.

Após a realização das entrevistas com os docentes participantes desta pesquisa, a SEMED deu início, a partir do segundo trimestre de 2024, a um programa voltado para a temática patrimonial. Esse programa, denominado 'O Patrimônio nas Escolas', consiste na distribuição de obras literárias para estudantes do 6.º ao 9.º ano

dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para os alunos do Ensino de Jovens e Adultos.

Além da distribuição das obras literárias, foram disponibilizados manuais com orientações sobre o uso dessas coleções para os professores. Dessa forma, o programa inclui também uma formação destinada aos docentes dos componentes curriculares de Arte, Geografia e História e, mais recentemente, no início de 2025, aos professores de Língua Portuguesa, com o objetivo de capacitá-los para o uso pedagógico dos livros distribuídos.

Considerando que a Educação Patrimonial é uma temática a ser abordada no Ensino Fundamental da Rede, reafirmamos a importância de que os processos formativos oferecidos pela SEMED incluam não apenas parte dos professores, mas todos os docentes da Rede. Essa abrangência se justifica-se pelo fato de que, conforme estabelece o *Marco Conceitual* (São Luís, 2017) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís - MA* (São Luís, 2023), todos os componentes curriculares e, conseqüentemente, todos os professores das diferentes etapas e modalidades de ensino têm a responsabilidade de desenvolver os temas integradores contemporâneos, incluindo a Educação Patrimonial.

Nesse sentido, compreendemos que a oferta de programas de formação em Educação Patrimonial, quando restrita a um grupo específico de docentes, pode acentuar desigualdades e fragmentar a abordagem dessa temática no trabalho educativo. Dessa forma, os professores que tiverem acesso à formação tendem a aprofundar seus conhecimentos sobre Educação Patrimonial, enquanto aqueles que não participarem desse processo poderão permanecer à margem desse saber. Isso compromete a equidade no desenvolvimento dessa temática para todos os estudantes da Rede, independentemente do componente curricular, etapa ou modalidade de ensino em que estejam inseridos.

Ainda, conforme discutido adiante, o Estado da Questão evidenciou que os programas de formação de professores em Educação Patrimonial não devem ser estruturados como processos isolados e intermitentes, isto é, como ações restritas a momentos e contextos políticos específicos. Pelo contrário, tais programas requerem continuidade e tempo suficientes para alcançar todos os professores da rede de ensino, visto que a interrupção dessas ações formativas tende a enfraquecer a

abordagem patrimonial entre os docentes, prejudicando a consolidação desse saber a longo prazo.

Em relação às condições materiais e históricas impostas pelo contexto em que os professores participantes da pesquisa atuam, as quais se configuram como desafios para uma formação aprofundada em Educação Patrimonial, consideramos que essas limitações também são evidenciadas pelo perfil de formação dos professores. Como destacamos na introdução desta seção, há um predomínio de formação em nível de graduação e especialização. Dos 11 docentes entrevistados, apenas um possui formação em nível de mestrado.

Nesse cenário, compreendemos que o trabalho docente nas escolas tende a concentrar-se mais em uma dimensão prática do conhecimento do que em uma dimensão voltada para a pesquisa científica. Isso ocorre devido à baixa porcentagem de professores com formação em programas *stricto sensu*, que oferecem um aprofundamento teórico por meio da pesquisa, com a intencionalidade de buscar uma compreensão e o desenvolvimento da prática pedagógica para além daquilo que se apresenta na essência do cotidiano.

Entendemos que a ênfase na dimensão relacionada aos conhecimentos da prática está associada e é reforçada, por exemplo, pela alta carga horária de trabalho dos professores, haja vista que a maioria trabalha 40 horas semanais em duas escolas distintas. Desse modo, há uma limitação quanto à disponibilidade de tempo, recursos, incentivos destinados à formação continuada dos professores, o que tensiona o desenvolvimento de suas atividades para responder às demandas imediatas do trabalho docente realizado nas escolas investigadas.

Ademais, a elevada carga horária de trabalho contribui para a baixa adesão dos professores a programas de formação *stricto sensu*. Isso se deve pelo fato de que, para ingressar e se manter em cursos de mestrado e doutorado, é necessário que os docentes disponham de tempo qualificado para se dedicar ao processo seletivo, às exigências acadêmicas e ao desenvolvimento da pesquisa. No entanto, a rotina intensa nas escolas investigadas dificulta esse engajamento, reduzindo o incentivo, as oportunidades de qualificação acadêmica e, conseqüentemente, impactando a construção do conhecimento teórico e investigativo no trabalho educativo.

Considerando as discussões realizadas na subseção relacionada ao primeiro nível de interpretação, compreendemos que a conjuntura global, influenciada pelo

neoliberalismo, impacta o processo formativo dos professores. Um dos reflexos dessa influência é a alienação do trabalho docente, que se traduz em uma atividade exaustiva e apática. Dessa forma, os professores são levados a produzir não para a realização pessoal e o desenvolvimento intelectual, mas para se adaptarem às demandas do sistema socioeconômico (Duarte, 2006; Martins, 2010; Saviani, 2011).

Como observa Mészáros (2005), a sociabilidade capitalista condiciona os sujeitos a aceitarem passivamente as estruturas de poder e as condições alienantes de trabalho. Essa aceitação ocorre de forma sutil e contínua, fazendo com que os valores capitalistas sejam internalizados, levando-os a acreditar que a ordem social e econômica vigente é natural e imutável:

Quer os indivíduos participem ou não — por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado — das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.[...] Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais (Mészáros, 2005, p. 44-45).

Desse modo, essa conjuntura política e econômica desqualifica o trabalho docente, diminuindo o prestígio e a importância dos professores na sociedade. Como resultado, o ambiente escolar deixa de ser um espaço de questionamento, transformação e formação, para tornar-se um lugar de silêncio, aceitação passiva e conformismo (Duarte, 2006; Mészáros, 2005; Saviani, 2011)

Sob tal contexto, observamos que os desafios e limitações sinalizados pelos professores em relação à formação apontam para a alienação do trabalho educativo. Isso ocorre porque, quando as condições de formação e trabalho são precárias, o desenvolvimento do trabalho intelectual dos professores é igualmente prejudicado. (Duarte, 2006; Martins, 2010; Saviani, 2011).

A precariedade das condições de trabalho e de formação dos professores tensiona ao pragmatismo e ao imediatismo, limitando sua capacidade de reflexão crítica. Esse contexto resulta na mecanização do trabalho docente, fazendo com que os professores fiquem presos a uma rotina apática e estritamente pragmática:

É, esses temas, né? 'mais relacionados à cultura, né? São trabalhados mais no período junino' [sic], da festa junina, né? No aniversário da cidade, também, existe um enfoque maior! No aniversário da cidade, né? Nós falamos sobre o patrimônio cultural de São Luís, da cultura de São Luís. Aí

que desenvolvemos mais atividades práticas com os alunos, tá? (Professor 03 – História).

É... ‘trabalhar, trabalhar’ [sic] especificamente o tema Educação patrimonial, não! Só trabalhamos em atividades festivas que envolvem o patrimônio cultural. Então, não tenho familiaridade com o tema geral proposto (Professora 07 - Geografia).

Ah, infelizmente, nós não temos isso com muita frequência. Não é uma temática, digamos assim, bem presente. Algumas situações que não foram planejadas especificamente, mas em função das datas comemorativas, eu particularmente as incluí no meu planejamento (Professor 09 – Filosofia).

No âmbito da conjuntura global neoliberal, fortalecem-se as ideias pedagógicas hegemônicas que, ao se refletirem no processo formativo dos professores, acabam por conduzi-lo a uma perspectiva técnica e direcionada às demandas cotidianas. Esse cenário resulta no enfraquecimento da profissão docente, promovendo uma concepção de educação na qual a dimensão crítica e emancipatória é marginalizada

Nesse panorama, concordamos com Coutinho (2024) ao afirmar que, especialmente no âmbito da formação continuada de professores, esta tem sido reduzida a treinamentos e capacitações de curto prazo, focados em adaptar os docentes às rápidas mudanças do mercado e às demandas tecnológicas, em detrimento de uma formação crítica e omnilateral. Para exemplificar essa realidade, cita-se o Banco Mundial, que incentiva uma lógica de ‘aprendizado contínuo’, colocando os professores em um estado permanente de obsolescência, no qual são constantemente treináveis, mas jamais plenamente formados.

Por outro lado, no campo da formação de professores, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que os saberes docentes, que abrangem tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, sejam abordados de forma sistêmica e integrada nos processos de formação inicial e continuada. Nesse sentido, a intencionalidade é de instrumentalizar os professores para desenvolverem uma prática pedagógica crítica e contextualizada que eleve qualitativamente a compreensão dos estudantes em relação à prática social (Coutinho, 2024; Saviani, 2011).

Entretanto, a realidade brasileira tem se distanciado desse ideal, resultando em um processo de desprofissionalização da docência e no esvaziamento dos saberes essenciais no trabalho docente. O processo formativo, deveria ser recorrente, mas também fundamentada na valorização do papel histórico-social do professor, fortalecendo seu compromisso com a educação pública e com a transformação social. Contudo, de acordo com Coutinho (2024), o que se observa na prática é uma

formação marcada por uma sobrecarga de responsabilidades, perda de autonomia profissional e desvalorização material e simbólica da docência.

No contexto das escolas investigadas, os aspectos apresentados influenciam diretamente a formação dos professores. Portanto, compreendemos que, para assegurar uma formação emancipatória aos docentes, para além da indissociabilidade entre os saberes pedagógicos e a prática, é necessário garantir boas condições de trabalho e recursos financeiros adequados ao sistema educacional. No entanto, as políticas públicas neoliberais frequentemente buscam reduzir custos, o que provoca o enfraquecimento da formação e do trabalho dos professores.

Como discutimos na quarta seção, considerando os documentos curriculares, observamos que a tendência de reduzir a formação dos professores ao nível do cotidiano é reforçada. Isso ocorre porque, ao se orientar pela *BNCC* (Brasil, 2018), a formação de professores é direcionada a uma racionalidade técnica, pragmática e utilitarista, adotando as competências como parâmetro epistemológico, como identificamos nos trechos a seguir da *BNC-Formação* (Brasil, 2019):

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, **visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas**, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, **da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas** (Brasil, 2019, p. 05, grifo nosso).

Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se **construir uma sociedade** mais justa e solidária **por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana** e da sociedade (Brasil, 2019, p. 19, grifo nosso).

Na perspectiva apresentada pelos documentos curriculares analisados, a intenção na formação de professores é preparar profissionais adaptados ao modelo social vigente, reduzindo essa formação ao atendimento das demandas cotidianas de seu trabalho. Dessa maneira, sob a primazia da prática, a teoria é dela dissociada, limitando a formação de professores ao desenvolvimento de competências, habilidades e conteúdos estabelecidos na *BNCC* (Brasil, 2018) (Duarte, 2003; Mazzeu, 2007; Mascarenhas; Franco, 2021).

A abordagem neoliberal de competências e habilidades, ao priorizar a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado global, desvirtua a educação de sua função emancipatória, transformando-a em instrumento de reprodução das

relações capitalistas. Ao padronizar currículos, avaliações e formações, as singularidades culturais e sociais são negligenciadas, tensionando e aprofundando as desigualdades e subordinando a formação humana à lógica produtivista e mercadológica, em detrimento das demandas reais da classe trabalhadora (Pereira, 2017).

Ademais, concordando com Zank e Malanchen (2020) compreendemos que o objetivo proposto para a formação de professores, conforme delineado nos documentos curriculares, consiste em adaptá-los para atender às necessidades individuais dos estudantes, permitindo que estes escolham o que e como estudar. Essa orientação resulta da compreensão de que os sujeitos devem desenvolver a competência de aprender continuamente, isto é, 'aprender a aprender', uma vez que, ao longo de suas trajetórias de vida, transitarão por diversas ocupações, de acordo com as variadas demandas da sociedade capitalista.

Ainda, considerando a formação de professores nos documentos curriculares analisados, observamos que a ausência de um posicionamento crítico pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho educativo relativista e multiculturalista na Educação Patrimonial. Nessa perspectiva, a formação de professores relacionada a essa temática pode resultar em um esvaziamento dos conhecimentos sistematizados e da luta pela transformação social, uma vez que o multiculturalismo aborda a cultura de maneira superficial, sem questionar as estruturas de poder e dominação que perpetuam a desigualdade social.

Apesar dessa conjuntura global, identificamos, nas falas dos professores, iniciativas individuais de busca por uma formação para além do que é oferecido no contexto institucional:

Na formação continuada, assim, eu fiz um curso pela [plataforma] Eskada e tivemos alguns elementos trabalhados principalmente essa da questão cultural da nossa cidade, e falando que é o patrimônio, tudo isso. Eu mesma me inscrevi, né? gostei do tema, vi que tinha coisas relacionadas à Educação Patrimonial que é o que a rede está propondo, tá? Então eu mesma, por minha conta, que fui atrás de fazer, porque é gratuito, é online, recebe certificado. Então é tudo aquilo que o professor precisa né? (Professora 10 – Geografia).

Não, mas tipo, assim, eu fiz uma especialização em história do Maranhão, né? Foi a primeira turma de especialização em história do Maranhão daqui da UFMA. Inclusive, nossas aulas eram lá no centro histórico. Em relação à SEMED, não tive nenhuma formação específica (Professora 11 – História).

Essas iniciativas, ainda que pontuais, demonstram uma dinâmica de resistência à adaptação às condições materiais e históricas, revelando que, apesar das limitações existentes, há uma procura pelo aprimoramento do trabalho docente. No entanto, observamos que, por não serem sistematicamente coletivas, essas buscas são fragmentadas e desarticuladas, refletindo as disparidades no movimento realizado pelos professores.

Como ressaltamos, se objetivamos o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial transformadora, é essencial que os professores também tenham tido acesso a essa formação. Dessa forma, considerando o panorama identificado no contexto da pesquisa, sinalizamos a importância de que sejam oferecidos processos formativos a todos os professores na direção histórico-crítica.

Para mais, compreendemos que a oferta de formação aos professores em relação à Educação Patrimonial não pode ser realizada de forma intermitente. Como o Estado da Questão demonstrou, por meio das pesquisas de Bertazzo Nunes (2020), Silva (2019) e Silva e Bitencourt (2018), que investigaram programas de formação de professores em Educação Patrimonial oferecidos por redes municipais de educação, a descontinuidade do processo formativo levou à dissipação da abordagem patrimonial. Isso ocorreu porque a interrupção fez com que os professores que não haviam participado do processo formativo e os novos professores que passaram a integrar as Redes não tivessem se apropriado desses conhecimentos.

Portanto, considerando a perspectiva histórico-crítica e a necessidade de que o processo formativo dos professores em Educação Patrimonial seja contínuo, concordamos com Saviani (2011) ao afirmar que a formação deve durar tempo suficiente para que se alcance o ponto de irreversibilidade, isto é, até que se constitua em uma ‘segunda natureza’. A ‘segunda natureza’ é adquirida de modo não imediato e se manifesta nos sujeitos a partir de habilidades que, com tamanha naturalidade, “sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características” (Saviani, 2011, p. 19).

Entretanto, para que isso ocorra, é necessário um trabalho educativo que conduza a um processo formativo intencional e objetivo, capaz de proporcionar as condições necessárias, como o tempo suficiente para que os sujeitos assimilem esses elementos:

Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso

que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão (Saviani, 2011, p. 19)

Assim, para que a 'segunda natureza' seja alcançada, a formação de professores em Educação Patrimonial deve oferecer o tempo suficiente para que esses profissionais possam se apropriar desses conhecimentos. A interrupção do processo formativo antes que esses conhecimentos se consolidem pode acarretar sua reversibilidade. Contudo, de forma oposta, caso a 'segunda natureza' seja alcançada, a interrupção do processo formativo, mesmo que prolongada, não levará à sua reversão.

Retomando a citação de Marx e Engels (2007), que afirma que os sujeitos são uma síntese de diversas circunstâncias e que, antes de educarem, também precisam ser educados, destacamos a importância da catarse no processo formativo, visto que ela está essencialmente ligada à transformação radical dos sujeitos e da realidade social. Isso ocorre, pois, sendo a realidade social uma construção do trabalho humano, para que ela seja modificada, é preciso que os próprios sujeitos tenham as condições e a intenção de realizar essa transformação, que só será alcançada na catarse (Cardoso; Martins; Duarte, 2019; Saviani, 2013).

Portanto, no que se refere ao processo formativo em Educação Patrimonial a ser oferecido aos professores, compreendemos a importância de que ele seja desenvolvido considerando a mediação da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa maneira, a formação deve envolver a problematização, a instrumentalização e a catarse, para que a prática social seja transformada a partir de uma alteração qualitativa na compreensão dos professores acerca da temática.

Como discutimos na segunda seção, a problematização estabelece a ligação entre a compreensão do cotidiano e a cultura sistematizada. Neste contexto, o ponto de partida é a prática social inicial, isto é, a identificação das "questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, conseqüentemente, dos conhecimentos que é necessário dominar" (Saviani, 2013, p. 233).

Na instrumentalização, os instrumentos teóricos, como os conhecimentos sistematizados, são colocados à disposição dos sujeitos. Logo, trata-se da

"apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social, para que os sujeitos possam se libertar das condições de exploração em que vivem" (Saviani, 2013, p. 233).

Finalmente, na catarse, os sujeitos em processo de formação realizam uma nova síntese, manifestando uma postura mental transformada que integra o cotidiano ao científico. Dessa forma, a catarse está relacionada à "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2013, p. 234).

Ressaltamos que é necessário evitar uma visão estática da catarse, isto é, considerá-la como um movimento que se encerra ali. Isso ocorre porque, se por um lado a catarse representa um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro, marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão em uma condição distinta da anterior. Assim, "aquilo que o indivíduo incorporou à sua segunda natureza põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos" (Duarte, 2019, p. 20).

Por fim, é importante lembrar que essa nova postura transforma o trabalho educativo desenvolvido pelos professores. Isso ocorre porque, tensionados pelo processo formativo mediado pela Pedagogia Histórico-Crítica, os professores assumem um novo posicionamento em relação à prática social, agora compreendendo-a de forma concreta e crítica.

Dessa maneira, a partir da formação de professores, o trabalho educativo na Educação Patrimonial passa a reconhecer os bens patrimoniais como potencialidades para elevar a subjetividade dos sujeitos, por meio de uma práxis em que teoria e prática se encontram indissociáveis. Nessa condição, desenvolve-se um trabalho orientado para a formação humana e a transformação da realidade social.

5.4.3 A categoria de análise: Interdisciplinaridade

Considerando a categoria de análise, a interdisciplinaridade, a conjuntura analisada evidencia um cenário caracterizado pelo desenvolvimento de um trabalho educativo interdisciplinar pontual, superficial e fragmentado. Em relação à pontualidade, conforme também ressaltado na categoria de análise Educação Patrimonial, observamos que o trabalho educativo relacionado aos elementos culturais de São Luís, MA, está especialmente concentrado em datas comemorativas,

como o aniversário deste município e os festejos em homenagem a São João, sendo abordado principalmente por meio de projetos.

Quanto à superficialidade e fragmentação, os professores reconhecem que o trabalho educativo interdisciplinar apresenta um alcance restrito, devido à sua concentração em determinados eventos do ano letivo e às dificuldades relacionadas a uma efetiva articulação entre os componentes curriculares. Em relação a essas limitações, são destacados aspectos como a sobrecarga de trabalho, a resistência de alguns docentes em adotar novas metodologias e a falta de tempo qualificado necessário para o planejamento interdisciplinar dessa abordagem referente à Educação Patrimonial:

Sim, principalmente nas festas populares e aniversário da cidade! Mas, não tem nenhum projeto amarrado com relação ao patrimônio cultural [...] (Professor 02 – Geografia).

[...] Eu não tenho tanta dificuldade, né? Aliás, né? Tem essa questão, né? 'De cada pessoa ser uma pessoa' [sic], né? Cada profissional é um profissional, então isso vai do planejamento prévio dos professores, tentar trabalhar isso de forma conjunta ao longo do ano, né? Seja na forma de um projeto ou adicionando isso no currículo em sala de aula, né? No planejamento. A maior dificuldade seria essa, né? Porque às vezes o professor quer ficar naquela linha de trabalho dele restrita, né? 'Tem professores que são mais resistentes a trabalharem' [sic] de forma conjunta (Professor 05 – História e Geografia).

[...] o que tem são alguns projetos, em algumas disciplinas, mas muito pontual, né? cada professor fazendo o seu trabalho. [...] É, como eu te falei, né? são trabalhos pontuais, realizados por alguns professores. Que eu me recordo, só um projeto de Língua Portuguesa, mas não sei te falar ao certo, como foi realizado, né? como se deu. Na minha disciplina, em História, né? é algo mais do cotidiano em relação aos conteúdos (Professor 08 - História).

O trabalho educativo interdisciplinar nas escolas investigadas reflete a crítica realizada por Severino (2002), isto é, de que, na maioria das vezes, as abordagens e práticas pedagógicas relacionadas à cultura são desenvolvidas por meio de uma justaposição de atividades. Nesse sentido, os componentes curriculares, os conteúdos, as temáticas e as atividades pedagógicas não se integram, resultando na superficialidade e fragmentação dos conhecimentos culturais.

Além disso, considerando o Estado da Questão, observamos que a falta de tempo qualificado para o planejamento interdisciplinar da Educação Patrimonial é um desafio compartilhado com outros contextos brasileiros. No trabalho de Liberalesso (2008), por exemplo, foi indicado que, entre as limitações que dificultaram o desenvolvimento do trabalho educativo, estava o tempo insuficiente destinado aos

professores para o planejamento das atividades relacionadas à abordagem dos bens patrimoniais.

Nessa condição, concordamos com Saviani (2014) ao afirmar que, juntamente com o desenvolvimento de um sistema nacional de educação, é necessário que haja uma valorização do trabalho docente, o que implica na implementação de uma jornada integral em uma única escola e na dedicação de metade do tempo de atividade à organização do trabalho educativo. Desse modo, os professores teriam um tempo qualificado para a correção das atividades escolares, atendimento aos estudantes, participação na gestão escolar, planejamento das aulas e atividades pedagógicas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento qualitativo do trabalho educativo.

Como apresentamos no primeiro nível de análise, referente às determinações socioeconômicas e políticas que acabam por repercutir no trabalho educativo, as limitações apontadas nas falas dos professores refletem um modo de produção que orienta à precarização do trabalho. Esse contexto é marcado por políticas neoliberais e ideias pedagógicas hegemônicas que promovem a alienação do trabalho educativo, limitando-o ao cotidiano das demandas da sociedade capitalista.

As frágeis condições de formação e trabalho impostas aos professores comprometem as potencialidades do trabalho intelectual que eles realizam, uma vez que esse processo é condicionado tanto pelas condições materiais quanto pelas contradições sociais do modo de produção capitalista. Os professores refletem essa conjuntura, ao reconhecerem que suas condições de trabalho impactam negativamente o desenvolvimento do trabalho educativo interdisciplinar relacionado aos elementos culturais de São Luís, MA:

Olha a principal dificuldade, que eu vejo, né? É em relação à falta de materiais, de instrumentos aqui na escola, tá? Para te dar um exemplo, aqui na escola não tem um mapa de São Luís, né? Então, Yuri, eu vejo essa dificuldade (Professor 03 – História).

Eu diria a falta de material didático apropriado e tempo para o desenvolvimento de atividades voltadas para essas temáticas (Professora 06 - Filosofia).

Eu constantemente vejo, Yuri, a falta de recursos, até mesmo financeiros, para visitas, para realizar projetos. Talvez esteja sendo redundante, mas a própria falta de capacitação, como eu tinha citado, né? dos professores, num contexto específico, também é uma dificuldade grande. Outra coisa que eu observo é a falta de integração desses temas nos currículos escolares, principalmente o de Filosofia, que eu acredito que você tenha ciência de como a Filosofia se encontra no contexto do Ensino Fundamental 2 (Professor 09 – Filosofia).

Em relação ao trabalho educativo sob uma perspectiva interdisciplinar, conforme discutido na terceira seção, ressaltamos que ele não pode ser plenamente alcançado senão como parte de um processo mais amplo de transformação do paradigma capitalista. Isso se deve ao fato de que o capitalismo está fundamentado na divisão social do trabalho, a qual tende à especialização, à fragmentação e à reprodução das desigualdades sociais, favorecendo, assim, a alienação do trabalho humano.

Entretanto, embora a interdisciplinaridade não seja efetivamente alcançada em uma economia de mercado, tendo em vista a contradição imanente ao sistema capitalista, entendemos que refletir a partir de perspectivas críticas, voltadas a um trabalho educativo intencional e orientado por objetivos claros, é essencial para a resistência da classe trabalhadora diante dos desafios impostos pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido, no que se refere ao trabalho educativo interdisciplinar, concordamos com Malanchen (2014), ao considerar que a categoria capaz de contribuir para a articulação dos diferentes saberes e componentes curriculares é o trabalho.

Nessa direção, assentimos com Leontiev (2004), haja vista compreendermos que o trabalho constitui uma atividade essencialmente transformadora, a qual não apenas modifica o mundo exterior, mas também molda os sujeitos, suas aptidões e sua consciência. Por meio do trabalho, os seres humanos se apropriam dos conhecimentos e habilidades historicamente acumulados, e essa apropriação ocorre no contexto das relações sociais. Nessa perspectiva, o trabalho é a principal força da evolução cultural, possibilitando a criação e a perpetuação de realizações imateriais e materiais.

Assim, o trabalho não é apenas físico ou manual, mas envolve também uma dimensão intelectual. Ao criar ferramentas, desenvolver técnicas e produzir bens materiais, o ser humano imprime na natureza os traços de sua atividade mental e social, constituindo a cultura. A interação entre o trabalho e a cultura, isto é, com o acúmulo de criações e avanços provenientes da experiência humana coletiva, permite o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores, que são transformadas por meio da educação e da comunicação entre os sujeitos (Leontiev, 2004).

Nesse mesmo sentido, Malanchen (2014) destaca que o trabalho corresponde à prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a natureza, produzindo o mundo humanizado. Consequentemente, a cultura é o resultado dessa

atividade de transformação humana sobre a natureza. Logo, tudo aquilo que não é naturalmente imediato precisa ser produzido, construído e moldado pelo trabalho humano, que transforma o mundo natural a partir de seus próprios significados.

Sendo produto do trabalho humano, a cultura é um fenômeno material. No entanto, esse fenômeno produz elementos que transcendem a materialidade, como a linguagem, as ideias, a ciência, a Filosofia e as Artes, que constituem parte da cultura na dimensão da imaterialidade. Por sua vez, a apropriação da cultura pelos seres humanos envolve sempre o trabalho, neste caso, o trabalho educativo, que exige a mediação dos conhecimentos historicamente sistematizados para ser transmitido e assimilado em direção à formação humana dos sujeitos (Malanchen, 2014; Saviani, 2011).

Concordamos com Saviani (2011, p. 13), dado que, para este autor, o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente a humanidade que é produzida histórica e coletivamente”. Desse modo, compreendemos que a interdisciplinaridade não deve ser abordada a partir de uma perspectiva reducionista do conhecimento, mas sim como parte da totalidade concreta, articulando teoria e prática no trabalho educativo, na interação dinâmica entre os diferentes elementos que compõe a sociedade, bem como das mediações históricas que a constituem.

Nesse contexto, os conhecimentos sistematizados são nucleares no desenvolvimento do trabalho educativo interdisciplinar. Isso ocorre porque, como elementos permanentes e de referência para a sociedade, esses conhecimentos carregam a “qualidade de maneira abstrata e universal e, ao mesmo tempo, as potencialidades de conexões particulares com diversas outras singularidades” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 54).

Assim, considerando a perspectiva histórico-crítica, a interdisciplinaridade só será coerente na medida em que puder enriquecer as atividades nucleares da escola, isto é, a transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados em seu nível mais elaborado. Dessa maneira, o objetivo é que a mediação realizada pelo trabalho educativo interdisciplinar ocorra intencionalmente na direção da formação humana dos sujeitos e da transformação da realidade social.

A intencionalidade ao refletirmos sobre a interdisciplinaridade no trabalho educativo é que ela se oriente à valorização e ao fortalecimento da especificidade da prática pedagógica, na qual o ato de ensinar é central. Nesse contexto, os conhecimentos historicamente sistematizados são colocados no núcleo do trabalho

educativo. A educação, assim, prioriza o ensino e a aprendizagem como atividades centrais, garantindo que outras dimensões não enfraqueçam sua função primordial, mas, ao contrário, complementem o objetivo de formação intelectual e social dos estudantes (Duarte, 1998; Saviani, 2011).

A centralidade dos conhecimentos em seu nível mais elaborado na interdisciplinaridade é reforçada a partir da concepção crítica de autores como Bianchetti e Jantsch (2002a), Etges (1993), Follari (2002), Frigotto (2008) e Young (2011). De maneira geral, observam que a interdisciplinaridade não deve se limitar à superficialidade do conhecimento, mas constituir uma possibilidade para o aprofundamento das temáticas estudadas a partir de cada um dos componentes curriculares.

À vista disso, segundo Etges (1993), a interdisciplinaridade não se resume a um ponto comum que elimina as especificidades inerentes a cada componente curricular. Diferentemente, deve propiciar uma integração que viabilize a interação entre esses componentes. Dessa forma, orienta-se por um princípio que, por um lado, reconhece as diferenças entre os conhecimentos específicos de cada área científica e, por outro, enfatiza a mediação entre o sujeito e o objeto de estudo.

Complementarmente a essa perspectiva, Bianchetti e Jantsch (2002a), compreendem que o trabalho interdisciplinar requer respeito pelos limites de cada área do conhecimento e de seus componentes curriculares. Contudo, enfatizam que isso não implica na impossibilidade de uma área ou componente curricular se sobressair em determinados momentos. A intenção é que os conhecimentos sejam aplicados para aprofundar a compreensão do objeto de estudo, respeitando suas características e particularidades.

Na visão de Follari (2002) a interdisciplinaridade se manifesta em confluências momentâneas entre os componentes curriculares, sem que isso signifique uma fusão definitiva entre eles. Destaca-se a importância de reconhecer o valor dos conhecimentos prévios de cada componente curricular como ingredientes essenciais para uma interdisciplinaridade rica em determinações. Logo, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma etapa avançada dos componentes curriculares, e não como uma substituição ou negação deles.

Nessa mesma direção, para Young (2014), o avanço de uma abordagem interdisciplinar depende do acesso dos estudantes aos conceitos fundamentais de cada componente curricular. Esses conceitos, que ele chama de 'conhecimentos

poderosos', são aqueles que fornecem as bases mais sólidas e próximas da verdade sobre o mundo em que vivemos, e são essenciais para uma compreensão mais profunda.

Por fim, alinhando-nos à perspectiva de Frigotto (2008), observamos que a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento está enraizada no caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, unitária e diversa. Esse caráter dialético requer que se considere tanto as limitações dos pesquisadores quanto as dos objetos de investigação.

Investigar a realidade envolve desvendar as múltiplas determinações e mediações históricas que constituem um objeto específico. A interdisciplinaridade, portanto, não pode ser alcançada se permanecermos presos à fragmentação ou ao plano fenomênico do objeto estudado, nem se abandonarmos a dimensão histórico-empírica, correndo o risco de cair em um reducionismo estruturalista (Frigotto, 2008).

Nesse sentido, com base nas contribuições de Frigotto (2008) e Kosik (1969), compreendemos que a totalidade concreta exige uma análise que abarque as múltiplas dimensões e interações entre os diferentes elementos sociais, econômicos, políticos e culturais que constituem a sociedade. Assim, a intencionalidade ao refletirmos sobre a interdisciplinaridade é que ela se configure como uma possibilidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares, de modo a permitir uma compreensão radical das contradições e dos movimentos dinâmicos que permeiam a realidade social.

Dessa forma, ao considerarmos a sociedade como um todo interconectado, cada componente curricular e cada sujeito contribui, em um conjunto articulado, para o entendimento das determinações históricas que moldam os fenômenos sociais. Além disso, o caráter dialético da realidade implica que qualquer objeto de estudo, por mais delimitado que esteja, não possa ser adequadamente compreendido sem considerar as múltiplas mediações que o constituem. Isso exige que os diferentes conhecimentos estejam dialeticamente indissociáveis, para captar as complexas determinações e mediações que constituem a unidade na diversidade da totalidade concreta (Frigotto, 2008; Kosik, 1969).

À luz das discussões realizadas, em especial na terceira seção, e considerando a perspectiva histórico-crítica, compreendemos que a Educação Patrimonial sob o ponto de vista interdisciplinar, deve ser abordada tendo os bens patrimoniais como base para a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, em níveis

cada vez mais elevados. Desse modo, a interdisciplinaridade consiste em integrar, na mediação histórica, os diversos conhecimentos, saberes e sujeitos envolvidos no patrimônio cultural, com o objetivo de elevar a subjetividade humana e aprofundar a compreensão dos objetos específicos de cada componente curricular.

Ainda, a interdisciplinaridade na Educação Patrimonial compreende pensar o patrimônio cultural a partir de sua relação com as outras dimensões que constituem a totalidade concreta da realidade. Portanto, embora seja possível isolar, para efeito pedagógico, determinado bem patrimonial, é necessário considerar a articulação de suas qualidades e características com o todo, para que seja possível compreendê-lo em sua essência.

Como um trabalho educativo interdisciplinar, na Educação Patrimonial os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares devem convergir, de modo que os estudantes possam compreender que, apesar de a cultura ser múltipla, ela apresenta uma unidade interna. Busca-se, dessa maneira, romper com a perspectiva de que os estudantes vivenciem "suas aprendizagens como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si" (Severino, 2002, p. 169).

Com relação aos documentos curriculares, conforme análise realizada, a *BNCC* (Brasil, 2018), o *DCTMA* (Maranhão, 2019) e a *Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís - MA* (São Luís, 2023) indicam que a interdisciplinaridade deve ser uma abordagem adotada. Essa recomendação visa promover maior dinamismo e interatividade aos conteúdos abordados, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. [...] organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p. 16).

A partir dessa visão, é necessário que as ações pedagógicas sejam realizadas partindo de uma concepção de um currículo crítico e reflexivo, que aborde o conhecimento de forma interdisciplinar e se utilize de temas transversais, que seja capaz de auxiliar na formação humana e cidadã dos estudantes maranhenses. Assim, as ações dos professores e os conteúdos devem ir ao encontro dessa intencionalidade, ou seja, devem ser pautadas na formação integral e cidadã dos estudantes (Maranhão, 2019, p. 18).

Assim, a escola que por tanto tempo compartimentalizou o conhecimento, precisa, numa tentativa integral e interdisciplinar, comungar conhecimentos e vida, possibilitando, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, a construção de novas formas de compreender e atuar na realidade que os cerca. [...] para desenvolver a organização curricular proposta, é indispensável o planejamento coletivo na escola, bem como o planejamento individual de cada professor educador, buscando articulação do seu componente com os diversos, em uma perspectiva interdisciplinar (São Luís, 2023, p. 23).

No entanto, diante do que analisamos, ressaltamos a necessidade de que a interdisciplinaridade, indicada nos documentos curriculares, esteja alinhada a um posicionamento histórico-crítico do trabalho educativo. Isso ocorre porque, sem uma perspectiva crítica sobre essa dimensão curricular, a interdisciplinaridade pode acabar reforçando um trabalho pautado meramente em conceitos do cotidiano, em detrimento de um posicionamento mais crítico diante da realidade social. Como destaca Malanchen (2014, p. 44):

As pedagogias atuais acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito. Numa direção oposta, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a função da escola e do professor se justificam com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano esvaziado e utilitário dos sujeitos.

Além disso, quando relacionada a projetos e temas transversais, a interdisciplinaridade pode fazer com que o trabalho educativo enfrente dificuldades para articular o conhecimento sistematizado no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o desenvolvimento interdisciplinar dos projetos e temas transversais pode levar à desconsideração dos fundamentos teóricos dos componentes curriculares, de seus métodos próprios e das especificidades de seus objetos de estudo (Malanchen, 2014; Saviani, 2011).

Nas falas dos professores, observamos a dificuldade dos projetos em rearticular os conhecimentos sistematizados no contexto do trabalho educativo interdisciplinar. Um exemplo disso é o fato de que os docentes concentram as atividades relacionadas aos elementos culturais de São Luís, MA, em datas comemorativas específicas, o que evidencia os desafios para estabelecer uma articulação efetiva e orgânica entre os componentes curriculares, para além desses momentos:

Então, como eu te falei, né? Essas questões de São Luís são muito trabalhadas no aniversário de São Luís, né? Então, a gente realiza os planejamentos por componente curricular (Professora 01 – Filosofia).

[...] é mais comum trabalhar isso nas 'culminâncias cívicas' [sic], né? Aí, nesses momentos, é feito um trabalho na escola visando o amor à terra onde nasceu, e o caso de São Luís é assim mais especial porque é uma cidade histórica. Aí a gente aproveita e faz a viagem lá desde a época da colonização para mostrar aos alunos como a nossa cidade surgiu, quem foram os primeiros colonizadores, 'de onde a cidade cresceu!' [sic] (Professor 02 – Geografia).

[...] Agora, sobre o patrimônio cultural, né? falamos em especial nos meses de junho, do São João, né? que é um mês muito festivo da nossa cidade. Muitos dos alunos participam das festividades, fazendo apresentações em grupos de bumba meu boi, tambor de crioula, Cacuriá, quadrilhas, então é uma questão bem legal (Professora 07 - Geografia).

As dificuldades que observamos em relação aos projetos decorrem, em grande parte, do fato de a interdisciplinaridade estar limitada a momentos e datas determinadas, bem como da ausência de tempo qualificado para o planejamento efetivo desse trabalho interdisciplinar. Nessas condições, concordamos com a crítica realizada por Saviani (2011) e Malanchen (2014), pois, nesse contexto, a interdisciplinaridade é fragilizada devido ao não aprofundamento dos conhecimentos e componentes curriculares envolvidos, bem como à falta de tempo disponível para a adequada dosagem e sequenciamento dos conteúdos, o que compromete a transmissão e a assimilação dos conhecimentos no trabalho educativo.

Considerando o exposto e o nosso posicionamento histórico-crítico frente à realidade social, compreendemos que a Educação Patrimonial não deve ser reduzida a projetos ou semanas temáticas. Pelo contrário, deve ser desenvolvida de maneira orgânica ao longo do ano letivo, integrando-se ao trabalho educativo dos professores em seu respectivo componente curricular.

Dessa maneira, conforme analisamos na terceira seção, é possível aprofundar os objetos específicos dos componentes curriculares de modo contínuo. A Educação Patrimonial pode, portanto, ser trabalhada ao longo do ano letivo, seja simultaneamente ou em momentos distintos em relação aos demais docentes e componentes curriculares, dependendo da organização lógica e metodológica do planejamento objetivo e intencional do trabalho educativo.

Em relação aos documentos curriculares, considerando a dimensão da formação de professores à luz da categoria da interdisciplinaridade, é evidente uma oposição em relação à ideia de interdisciplinaridade que defendemos. Isso porque os documentos curriculares analisados enfatizam uma formação técnica e pragmática,

centrada no desenvolvimento de competências e habilidades práticas, voltadas basicamente para as demandas imediatas do capitalismo.

Nesses documentos curriculares, a formação de professores aponta para uma fragmentação do conhecimento, contrária à totalidade, isto é, de maneira oposta a uma articulação dialética com o todo integrado. Nessa lógica, a formação de professores é reduzida ao mínimo necessário para a organização de conteúdos e a aplicação de metodologias, inserindo-se em uma racionalidade técnica e se afastando de uma articulação indissociável entre a teoria e a prática no trabalho educativo.

Por outro lado, entendemos que refletir sobre a interdisciplinaridade exige uma mediação crítica entre os diferentes saberes e componentes curriculares, de modo a preservar e verticalizar a especificidade de cada objeto de conhecimento. Assim, nossa perspectiva contrapõe-se à lógica utilitarista na formação de professores, que subordina a prática pedagógica interdisciplinar às demandas imediatas do cotidiano escolar, este, por sua vez, tensionado pelas condições materiais e históricas da sociedade de consumo.

Como estamos discutindo nesta categoria, a interdisciplinaridade requer uma abordagem que abarque os conhecimentos e os objetos específicos dos componentes curriculares, ao mesmo tempo que os articule na compreensão dos fenômenos estudados. Portanto, torna-se indispensável uma formação de professores que seja capaz de relacionar a dinamicidade e a complexidade do conhecimento em seu nível mais elaborado.

No âmbito específico da Educação Patrimonial, ao se priorizar uma formação de professores com enfoque técnico e pragmático, os documentos curriculares tensionam a articulação interdisciplinar, subordinando-a ao utilitarismo das competências e habilidades. Esse modelo, de fato, limita o desenvolvimento de um trabalho educativo capaz de inter-relacionar e articular os conhecimentos imbricados na Educação Patrimonial.

Em oposição ao modelo que atualmente se impõe na formação de professores, entendemos que a interdisciplinaridade constitui uma dimensão fundamental para o desenvolvimento da Educação Patrimonial, na medida em que possibilita o estabelecimento de conexões entre diversos campos do conhecimento e entre as múltiplas formas da realidade vivida pelos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho educativo em Educação Patrimonial deve ocorrer de forma integrada aos objetivos específicos dos componentes curriculares, ao longo dos conteúdos essenciais abordados durante o ano letivo. A intenção e a objetividade dessa abordagem são que, com base no patrimônio cultural, os conhecimentos específicos dos componentes curriculares sejam verticalizados, resultando em uma nova compreensão dos saberes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho educativo interdisciplinar na Educação Patrimonial deve, então, compreender os bens patrimoniais como uma potencialidade para aprofundar os conhecimentos sistematizados dos componentes curriculares em cada área do conhecimento. Assim, com base nesses conhecimentos, o trabalho educativo intencional e objetivo pode elevar a subjetividade humana e promover a transformação social (Malanchen, 2014; Pasqualini, 2019; Saviani, 2011; 2020).

Ainda, compreendemos que a interdisciplinaridade na Educação Patrimonial envolve considerar a colaboração entre os diferentes sujeitos e espaços de ensino envolvidos com o patrimônio cultural, em direção ao objetivo nuclear da escola. Essa dimensão é refletida nas falas dos professores participantes da pesquisa, que sugerem, como forma de favorecer a abordagem dos elementos culturais de São Luís, MA, a promoção da vinda de técnicos e profissionais especializados para discutir a temática com estudantes e professores.

Além disso, recomendam a realização de oficinas que aproximem tanto estudantes quanto professores do patrimônio cultural, bem como o incentivo a visitas a exposições e museus, com o objetivo de sensibilizar todos os envolvidos para a temática patrimonial:

No passado, e algo que poderia ser feito, era de fazer as oficinas onde os alunos desenhavam os prédios antigos do centro histórico, as ruas. De levar a eles a questão da preservação, de não depredar os prédios, não pichar, não jogar lixo nas ruas, não quebrar as mudas de plantas que são colocadas (Professor 02 – Geografia).

Realizar atividades extraclasse, né? visitas aos museus, né? Trazer palestrantes que abordem o tema, né? seria interessante, né? mais atividades extraclasse para os alunos (Professor 05 – História e Geografia).

Por outro lado, a gente percebe algumas facilidades, entre aspas, que eu poderia elencar. Pode incluir, por exemplo, a disponibilidade de especialistas e artistas locais para corroborar conosco no potencial de engajamento. A gente percebe isso de uma forma muito visível nos alunos. Eles são extremamente motivados, se sentem motivados quando o tema é esse (Professor 09 – Filosofia).

Ressaltamos que essa dimensão, isto é, a interdisciplinaridade a partir da articulação do trabalho educativo escolar com os diferentes sujeitos e espaços relacionados à Educação Patrimonial, é reforçada no Estado da Questão. Observamos que os trabalhos de Benevides (2018), Furtado e Campos (2022), Jung (2020), Liberalesso (2013), Santos (2017), Silva (2019) e Silva e Bitencourt (2018), destacam positivamente a colaboração entre diferentes instituições educacionais, como museus, universidades e a comunidade, com os professores da Educação Básica para o desenvolvimento de materiais didáticos e a sistematização de metodologias específicas para a Educação Patrimonial. Esses recursos visam apoiar os professores no planejamento e na execução do trabalho educativo que aborde o patrimônio cultural.

Ademais, a necessidade de envolver diferentes profissionais e técnicos no estudo do patrimônio cultural decorre da complexidade da temática, que abrange diversas áreas do conhecimento. Portanto, abordar a interdisciplinaridade também implica considerar os diferentes espaços e instituições que estejam direta ou indiretamente envolvidos com a Educação Patrimonial, alinhando-se ao objetivo nuclear da escola.

À vista disso, os conhecimentos específicos dos diferentes profissionais envolvidos com o patrimônio cultural podem enriquecer o trabalho educativo por meio de uma abordagem interdisciplinar intencionalmente mediada pelos professores. Nesse contexto, é reconhecido que o patrimônio cultural abrange múltiplas determinações e, para compreendê-lo, é necessário estabelecer inter-relações que permitam entender a complexidade da realidade concreta. Dessa forma, objetiva-se a construção de uma nova síntese do conhecimento, que contribua para a formação humana e para a transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise do trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, buscamos, nesta pesquisa, em consonância com os objetivos propostos, refletir sobre a articulação de aspectos singulares da prática social com dimensões mais amplas, com o intuito de evidenciar a unidade entre o particular e o universal. Procuramos, enfim, apresentar, ao longo da exposição, subsídios teóricos e práticos para uma educação fundamentada nas potencialidades transformadoras dos bens patrimoniais.

Com base em nossas discussões, a Educação Patrimonial configura-se como uma abordagem que utiliza o patrimônio cultural como eixo estruturante para a construção do conhecimento e a formação dos sujeitos, promovendo a valorização, a preservação e a conscientização sobre os bens patrimoniais. Seu objetivo é sensibilizar os indivíduos quanto ao valor do patrimônio cultural, fortalecendo, assim, o sentimento de pertencimento.

No entanto, sob a dinâmica do sistema capitalista, a Educação Patrimonial enfrenta tensões na sociedade brasileira, que contribuem para a reprodução de uma perspectiva conservadora e tradicional. Essa concepção privilegia elementos culturais hegemônicos, desvinculados da prática social dos estudantes da classe trabalhadora. Além disso, ignora a complexidade das identidades dos sujeitos ao adotar uma visão homogênea do patrimônio cultural, vinculada a um passado idealizado e aristocrático, com ênfase na dimensão material dos bens patrimoniais.

Como consequência, o trabalho educativo em uma Educação Patrimonial conservadora e tradicional contribuiu para a reprodução de valores e saberes de interesse da classe dominante, orientando-se, assim, contrariamente às reais especificidades, experiências e necessidades dos sujeitos pertencentes à classe dominada.

Em oposição a essa conjuntura, defendemos uma Educação Patrimonial transformadora, fundamentada na perspectiva histórico-crítica, que supere a visão burguesa acerca da finalidade e das potencialidades pedagógicas dos patrimônios culturais. Nessa concepção contra-hegemônica, são valorizados os diferentes elementos culturais, reconhecendo-se a unidade na diversidade e articulando-os a uma luta coletiva e organizada, voltada à formação humana e à transformação da realidade social.

A Educação Patrimonial transformadora, ao valorizar a unidade presente na diversidade cultural, reconhece a universalidade e a objetividade do saber elaborado. Dessa forma, essa abordagem vincula-se, em essência, à transmissão e à assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados, além de promover o acesso às ferramentas indispensáveis à transformação da prática social por meio dos bens patrimoniais.

Portanto, a Educação Patrimonial transformadora, se orientada de maneira objetiva e intencional, possibilita um avanço qualitativo no desenvolvimento dos estudantes. Essa orientação se concretiza por meio da mediação histórico-crítica realizada no trabalho educativo dos professores, que começa na síntese, avança para a análise e culmina na síntese. Desse modo, os professores instrumentalizam os estudantes, permitindo-lhes compreender a unidade presente na diversidade que caracteriza a cultura, os bens patrimoniais e a própria prática social.

São Luís, MA, possui, de forma genuína, um potencial para o desenvolvimento de um trabalho educativo transformador no campo da Educação Patrimonial. Essa potencialidade se justifica pelo fato de seus bens patrimoniais, sejam eles oficialmente reconhecidos ou ainda não formalmente patrimonializados, representarem expressões da diversidade de diferentes povos. Nesse universo, esses sujeitos, especialmente os da classe trabalhadora, entrelaçaram suas histórias ao longo do tempo na capital maranhense, contribuindo para a formação da identidade cultural ludovicense.

À luz dessa realidade, surgiu a necessidade de aprofundar o estudo sobre como a Educação Patrimonial pode ser compreendida e desenvolvida com base em fundamentos histórico-críticos. Ao examinarmos essa temática sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, identificamos uma lacuna na literatura existente. A revisão bibliográfica e o Estado da Questão indicaram que poucas pesquisas exploraram essa articulação teórico-metodológica, especialmente em nível de doutorado, o que indica a singularidade do desenvolvimento de nossa investigação.

Nosso estudo também objetivou avançar nas discussões relacionadas à Educação Patrimonial a partir de duas dimensões: a formação de professores e a interdisciplinaridade. Em relação à primeira, destacamos a importância de uma formação histórico-crítica para o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial transformadora. A pesquisa permitiu-nos observar que, para que os professores possam articular teoria e prática em suas práxis, é imprescindível que tenham

recebido uma formação que lhes permita compreender as múltiplas determinações e inter-relações que constituem os bens patrimoniais.

Nessa direção, a formação de professores para a Educação Patrimonial transformadora está diretamente relacionada aos momentos de mediação propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social. Essa mediação, fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática, permite que os professores utilizem as potencialidades pedagógicas do patrimônio cultural como base para a transmissão de conhecimentos, visando à formação dos estudantes e à transformação da realidade social.

No que se refere à dimensão da interdisciplinaridade, as discussões evidenciaram que a Educação Patrimonial transformadora não deve ser abordada de forma isolada, mas sim como parte integrante do trabalho educativo nas diversas áreas do conhecimento, enquanto expressão da totalidade concreta. Isso implica, portanto, a utilização do patrimônio cultural como uma possibilidade pedagógica para verticalizar os conhecimentos específicos dos componentes curriculares, frente à fragmentação desarticulada dos saberes. Dessa forma, busca-se que os estudantes desenvolvam uma compreensão em conjunto articulado da realidade, o que contribui para a superação das aparências e da superficialidade do plano fenomênico.

Ademais, temos como relevante a colaboração entre diferentes sujeitos e espaços educativos, para que a Educação Patrimonial transformadora alcance, interdisciplinarmente, seus objetivos. Nas entrevistas realizadas com os professores, foi enfatizada a necessidade de parcerias com técnicos e profissionais especializados, além da promoção de oficinas, visitas a museus e exposições, como estratégias para sensibilizar tanto os professores quanto os estudantes. Essas ações colaborativas e articuladas aproximam o trabalho educativo da realidade cultural, enriquecendo o seu planejamento e desenvolvimento, ao oferecer suporte e subsídios teóricos e práticos aos docentes.

Outro aspecto a merecer atenção refere-se às repercussões da legislação educacional sobre o trabalho educativo na Educação Patrimonial. Nossas discussões revelaram a ausência de diretrizes objetivas nos documentos curriculares, como a *BNCC* (Brasil, 2018), a *BNC-Formação* (Brasil, 2019) e o *DCTMA* (Maranhão, 2019), bem como de uma não padronização em relação ao termo utilizado para se referir ao patrimônio cultural.

Consideramos essencial que os documentos curriculares ofereçam orientações acerca da Educação Patrimonial, pois isso contribuiu para consolidar essa temática no contexto escolar. Ainda que tais diretrizes, por si só, não assegurem sua efetiva implementação, elas representam um ponto de partida para que os professores possam desenvolver essa abordagem em seu trabalho educativo.

Para mais, compreendemos que a falta de orientação objetiva sobre a temática relacionada à Educação Patrimonial contribui para a reprodução de abordagens fragmentadas e superficiais no trabalho educativo. Sob a dinâmica do capitalismo, essa ausência de orientação tensiona a reprodução práticas pedagógicas que não favorecem uma crítica sobre o patrimônio cultural.

Como consequência, tende-se a fortalecer uma visão tradicional e conservadora da Educação Patrimonial, que valoriza apenas os bens patrimoniais hegemônicos. Nessa condição, os professores, e consequentemente os estudantes, acabam alienados das potencialidades pedagógicas das riquezas culturais presentes em suas próprias comunidades, o que limita o potencial transformador dessa abordagem.

Observamos que esse contexto é tensionado pela racionalidade técnica, pragmática e utilitarista da lógica neoliberal, na qual esses documentos curriculares foram constituídos. Esse modelo desconsidera as complexidades sociais e culturais locais que influenciam o trabalho educativo. Por conseguinte, o currículo alinha-se às demandas de interesse do capital, afastando-se das reais necessidades da classe trabalhadora.

Em conformidade com essa racionalidade, a dimensão da formação de professores nos documentos curriculares analisados apresenta-se carregada por uma perspectiva de flexibilidade e de desenvolvimento de competências técnicas, orientando o trabalho educativo com o objetivo de adaptá-lo às demandas pragmáticas do cotidiano. Desse modo, a formação docente limita-se ao desenvolvimento de competências e habilidades utilitárias, em oposição a uma formação teórica e crítica, capaz de enriquecer o trabalho educativo com uma compreensão dialética da prática social.

Em contraposição a essa abordagem pragmática, defendemos uma perspectiva histórico-crítica, que privilegia a articulação entre teoria e prática, tanto no âmbito da formação quanto no do trabalho educativo. Para enfrentar os desafios relacionados à Educação Patrimonial, os professores necessitam de uma formação

sólida, que os capacite a superar a superficialidade das abordagens utilitárias e a reconhecer as contradições materiais e históricas da sociedade.

Considerando a ausência de diretrizes objetivas sobre a Educação Patrimonial nos documentos curriculares, entendemos ser essencial a incorporação de orientações sistematizadas para essa abordagem pedagógica. Isso inclui a dimensão formativa, bem como a elaboração de conteúdos e materiais que valorizem as diferenças culturais dentro da unidade na diversidade, promovendo a transmissão e a assimilação de conhecimentos em seu nível mais elaborado.

Além disso, é fundamental investir no desenvolvimento de programas específicos, com um tempo adequado de formação continuada para todos os professores, que permita a superação das limitações ainda existentes. Essas ações podem contribuir para o fortalecimento de um trabalho educativo que valorize os bens patrimoniais em sua totalidade, promovendo a formação e o fortalecimento do sentimento de identidade dos sujeitos.

Por fim, o trabalho educativo relacionado à Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, revela um cenário complexo. De modo geral, a maioria dos professores entrevistados não possui familiaridade teórica e prática com a Educação Patrimonial. Esse desconhecimento contribui para a realização de práticas pedagógicas relacionadas à temática de forma fragmentada e pontual, restringindo o potencial transformador do patrimônio cultural no processo educativo.

Por outro lado, os professores demonstram uma percepção favorável quanto à possibilidade de utilizar pedagogicamente os elementos culturais de São Luís, MA, a fim de enriquecer seu trabalho educativo. Para mais, identificam nos bens patrimoniais uma oportunidade de contextualizar os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes, ampliando seu interesse e engajamento na aprendizagem.

O panorama encontrado confirmou nossas hipóteses iniciais de que, mesmo sem um conhecimento aprofundado sobre Educação Patrimonial, os professores desenvolvem atividades relacionadas a essa temática. Ademais, corroborou-se a percepção de que os bens patrimoniais são concebidos pelos docentes como recursos pedagógicos capazes de enriquecer o trabalho educativo.

Diante disso, apesar de não apresentarem familiaridade com uma abordagem sistematizada da Educação Patrimonial, esses professores, ainda que de forma pontual e desarticulada, trabalham com os bens patrimoniais de São Luís, MA,

especialmente em ocasiões comemorativas, como festas juninas e o aniversário deste município. No entanto, essa abordagem, embora contribua para contextualizar momentaneamente os conteúdos escolares, limita as potencialidades educativas da temática, pois a desvincula de uma compreensão histórico-crítica e não a articula ao objeto de estudo do componente curricular, impedindo, assim, que seu desenvolvimento ocorra de maneira orgânica ao longo de todo o ano letivo.

Conforme objetivou demonstrar a pesquisa, para que a Educação Patrimonial seja transformadora, é necessário romper com a superficialidade do conhecimento e avançar em direção a uma compreensão que alcance a essência dos fenômenos estudados. Nesse sentido, defendemos que o trabalho educativo seja desenvolvido por meio de uma mediação histórico-crítica, capaz de integrar teoria e prática, articulando os conhecimentos específicos dos componentes curriculares ao patrimônio cultural.

Assim, a temática dos bens patrimoniais pode ser abordada de forma aprofundada pelos professores em seus componentes curriculares, em direção aos seus objetos de estudos e ao longo de todo o ano escolar. Ainda, a mediação histórico-crítica possibilita alcançar a essência dos fenômenos ao reconhecer os processos históricos e contraditórios que os moldam, bem como as inter-relações dinâmicas que os constituem. Em razão disso, supera-se a pseudoconcreticidade, isto é, a percepção de que os fenômenos sociais, históricos e culturais são naturais, inquestionáveis e imutáveis.

No rol dessas discussões uma outra dimensão destaca-se importante: a ausência de formação específica em Educação Patrimonial, tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores entrevistados. Essa carência de formação sistematizada compromete o aprofundamento teórico e prático necessário para desenvolver um trabalho educativo que articule, de forma objetiva e intencional, os bens patrimoniais ao ensino e à aprendizagem.

Os processos formativos relacionados à Educação Patrimonial devem abranger todos os professores, independentemente do componente curricular, da etapa e da modalidade de ensino, além de oferecer tempo suficiente para que esses profissionais assimilem os elementos dessa formação até alcançarem uma 'segunda natureza', isto é, um ponto de irreversibilidade. Isso ocorre porque, como apontado no Estado da Questão, programas de formação de professores restritos a um grupo específico e

interrompidos precocemente enfraquecem a abordagem entre os docentes, prejudicando a consolidação desses conhecimentos a longo prazo.

Destacamos também os desafios para a abordagem em Educação Patrimonial, relacionados à elevada carga horária e às condições materiais e históricas enfrentadas pelos professores. A sobrecarga de trabalho, frequentemente decorrente da atuação em mais de uma escola e de jornadas de 40 horas semanais, reduz o tempo disponível para planejar e articular essa temática aos componentes curriculares. Ainda, a carência de recursos pedagógicos e materiais didáticos específicos, aliada à dificuldade de realizar visitas a locais como museus e ao Centro Histórico de São Luís, agrava esse cenário.

Esses fatores, ao mesmo tempo que reforçam a necessidade de uma formação de professores sistematizada e contínua, também evidenciam contradições inerentes à lógica neoliberal. Esse contexto, marcado pela alienação dos trabalhadores e pela sobrecarga de trabalho, intensifica a adaptação às demandas imediatas do sistema produtivo, em detrimento da formação histórico-crítica e do desenvolvimento pessoal e intelectual dos docentes. Como consequência, embora reconheçam o valor e as possibilidades dos bens patrimoniais, os professores enfrentam dificuldades para superar as limitações impostas pelos condicionantes do sistema capitalista.

Outro aspecto, articulado aos anteriores, cuja superação se torna essencial, consiste na falta de tempo adequado para o planejamento interdisciplinar do trabalho educativo voltado à Educação Patrimonial. A ausência desse tempo qualificado faz com que a temática seja abordada de forma desarticulada e pontual, comprometendo sua efetividade no contexto escolar. Com efeito, trata-se de um desafio recorrente não apenas no contexto de São Luís, MA, mas também em outros cenários educacionais brasileiros, conforme evidenciado no Estado da Questão.

Nesse sentido, a garantia de um tempo apropriado para o planejamento interdisciplinar possibilita aos professores, por exemplo, selecionar materiais didáticos de maneira criteriosa, articular os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e estabelecer parcerias pedagógicas estratégicas com instituições e sujeitos envolvidos com os bens patrimoniais.

Assim, é imprescindível que sejam asseguradas condições adequadas para o trabalho educativo em Educação Patrimonial. A superação das contradições entre o reconhecimento da importância do patrimônio cultural e o trabalho docente exige, necessariamente, a reestruturação das condições de trabalho e a oferta de uma

formação que promova tanto o aprofundamento teórico quanto o prático. Todos esses elementos, indissociáveis, devem estar direcionados à formação humana dos sujeitos e à transformação da realidade social.

À vista de nossas discussões e considerando a natureza dinâmica e complexa da realidade, que inclui nosso objeto de estudo, reconhecemos as limitações inerentes a este trabalho. Portanto, admitimos a impossibilidade de explorar todas as discussões e nuances sobre o tema. O trabalho educativo em Educação Patrimonial, no contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA, é influenciado por diferentes determinações e marcado por transformações contínuas. Trata-se de um campo de estudo amplo e em constante evolução, o que impede e limita esgotamento das complexas contradições que o constituem.

Concordamos com Frigotto (1989) ao entender que a investigação deve ser vista como uma aproximação parcial e provisória da realidade. Na perspectiva histórico-crítica, a relação entre o todo e as partes não implica a obtenção de uma compreensão absoluta do fenômeno estudado, mas, sim, o reconhecimento de que o conhecimento é determinado e está sujeito a revisões e reinterpretações, no desenvolvimento espiral dialético da história. Assim, à medida que novas mediações e contradições emergem, o entendimento sobre o trabalho educativo em Educação Patrimonial também se transforma.

Reconhecemos que as reflexões apresentadas neste estudo refletem um momento histórico específico e precisam ser complementadas por investigações futuras, capazes de abordar outros contextos, ampliar as perspectivas sobre o trabalho educativo e avançar na sistematização da articulação entre a Educação Patrimonial e os conhecimentos em seu nível mais elaborado. Contudo, vislumbramos que nossas discussões possam oferecer uma nova síntese do conhecimento, constituindo-se como ponto de partida para novas pesquisas e trabalhos educativos que busquem articular as potencialidades da Educação Patrimonial na formação humana dos sujeitos e na transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da Educação Infantil. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **A Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. Dinâmicas do Bumba meu boi maranhense: classificação em “sotaques” e participação do público. **Revista Olhares Sociais**, v. 2, n. 2, p. 3-24, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/HJbG0>. Acesso em: 22 abril. 2025.

ALENCAR, Katia Perpetuo Socorro Viana Santos. **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA - MARANHÃO**: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara. Orientadora: Klautenys Dellene Guedes Cutrim. 2023. 162 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/4741>. Acesso em: 15 mai. 2024.

ALVES, Denilce de Castro; MOURA, Daniela de Deus; SILVA, Walteíse Rodrigues; Alves, Dorisane Castro; FIGUEIREDO, Viviane Monteiro. **Interdisciplinaridade e a Formação Do Professor**. 2006. 45 f. Curso de Pedagogia, Educação, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6737/1/40351114.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ANDRADE FERNANDES, Gabriel; CHAHIN, Samira Bueno. Formação de professores em educação patrimonial: conteúdos, metodologia, práticas. Relato de uma experiência em andamento. **Revista CPC**, n. 15, p. 163-173, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/68640>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ANDRÈS, Luiz Philipe (Org.). **CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS, MARANHÃO**: patrimônio mundial. São Paulo: Audichromo Editora, 1998.

ARAGÃO, Ivan Rêgo; CARVALHO, Karoliny Diniz. Turismo, Cultura e Memória: um estudo sobre dois patrimônios culturais da humanidade no Brasil. **Revista Turismo em Análise**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 694-719, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/79793>. Acesso em: 20 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Nota de esclarecimento**: posição da ANFOPE sobre Parecer CNE/CP nº 4/2024. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

BANDEIRA, Arkley Marques. 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, p. 129–148, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8764>. Acesso em: 20 set. 2023.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/201138>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BAUER, Letícia. **O homem e o monumento**: criações e recriações de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Orientador: Benito Bisso Schmidt. 2015. 273 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/134298>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BENEVIDES, Fernando Vasconcelos. **O Farol do Mucuripe iluminando o ensino de História no caminho para a prática da cidadania em Fortaleza**: projeto de Educação Patrimonial. Orientador: José Evangelista Fagundes. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26021>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BERTAZZO NUNES, Fernanda. **Educação Patrimonial**: experiência aplicada para o município de Santiago – RS. 2020. 122 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – RS, Centro de Ciências Sociais e Humanas, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19830/DIS_PPGPC_2020_NUNES_FERNANDA_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 set 2023.

BEZERRA, Márcia. “Educação[bem]Patrimonial e Escola”. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (Orgs.). **A Educação Se Faz (na) Política**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2006, p.79-97.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, p. 127-142, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Imanência, história e interdisciplinaridade. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, p. 177-194, 2002a.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Universidade e interdisciplinaridade. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, p. 195-204, 2002b.

BOGÉA, Kátia Santos; BRITO, Stella Regina Soares; PESTANA, Raphael Gama. **Centro Histórico de São Luís Patrimônio Mundial**. São Luís: IPHAN, 2007.

BORJA, Bruno. O capital e a cultura: elementos de economia política da cultura em Marx. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, 2020. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/545>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho**: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: DF, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: DF, 1996.

BUENO, Giuliana; MELO, Patrícia Siqueira; NETO, Luiz Bezerra. **Ensaio sobre a relação entre cultura popular e educação popular no olhar de Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4145>. Acesso em: 01 jun 2025.

CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: TOLENTINO, Átila (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. p. 38-43. (Caderno Temático, 2). Disponível em: http://issuu.com/daniellalira/docs/caderno_tem_tico_02_-_baixa_resolu_o/47?e=0. Acesso em: 7 abr. 2022.

CAMPOS, Rayra Chrystina Veiga. **O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a Inclusão da Lei n.º 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís – MA**. Orientadora: Klautenys Dellene Guedes Cutrim. 2018. 239 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2190>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/613573/mod_resource/content/1/CANCLINI_1997_Consumidores_e_Cidadaos.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004. Disponível em: <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes->

[desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf](#). Acesso em: 20 dez. 2024.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **O Estado Novo**: o que trouxe de novo? O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo - do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Tradução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Disponível em: 1nq.com/X4TP4. Acesso em: 13 jun. 2022.

CARDOSO, Lucas Antônio Ribeiro; Mendonça, Larissa Katarina. A educação como instrumento de desenvolvimento regional: as políticas públicas dos estados do Maranhão e Pernambuco. **Anais IV CONAPESC...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56356>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 57, p. 146-164, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CARVALHO, Conceição de Maria Belfort. **A genealogia do patrimônio em São Luís**: da Athenas a capital da diversidade. 2009. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103556>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CARVALHO, Diogo Cesar Oliveira. Influência da urbanística colonial espanhola em cidades do nordeste do Brasil fundadas no período da União Ibérica (1580-1640). In: ENCONTRO E CONGRESSO DE ESCOLAS E FACULDADES PÚBLICAS DE ARQUITETURA DA AMÉRICA DO SUL, 10., 2022, Porto Alegre. **Anais do XL Encontro e XXV Congresso de Escolas e Faculdades Públicas de Arquitetura da América do Sul (ARQUISUR)** [recurso eletrônico]: arquitetura, urbanismo, educação / organizado por Faculdade de Arquitetura/UFRGS. Porto Alegre: FA/UFRGS, 2022. Disponível em: https://www.sisgeenco.com.br/anais/arquisur/2022/arquivos/GT7_COM_26_70_2022_0713093048.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila (Org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 03. 1.^a ed. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p.27-31, 2013. Disponível em: <https://mariochagas.com/wp-content/uploads/2020/01/6educacaomuseupatrimonio.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CHAVES, César Roberto Castro. **Educação patrimonial no bairro do Desterro**: estudos sobre os projetos de patrimonialização no Centro Histórico de São Luís - MA. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/30?mode=full>. Acesso em: 20 set. 2023.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

CHUVA, Márcia. **Sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (1930 -1490)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COELHO, Samary Pinheiro. **Educação patrimonial na formação inicial de professores**: um estudo acerca das percepções dos gestores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Orientadora: Klautenys Dellene Guedes Cutrim. 2021. 132 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3636?mode=full>. Acesso em: 20 set 2023.

COSTA, Maurício José Morais; SANTOS, Donny Wallesson dos; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes. Educação patrimonial em bibliotecas, arquivos e museus: ações voltadas para a preservação e valorização do patrimônio cultural de São Luís-MA. **Convergências em Ciência da Informação**, Aracaju, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/conci/article/view/13672>. Acesso em: 20 set 2023.

COSTA, Maurício José Morasi; DUALIBE, Rafael de Oliveira; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes; FEITOSA, Antonio Cordeiro Feitosa. Educação ambiental e patrimonial: perspectivas e contribuições para a preservação do patrimônio natural e desenvolvimento da área Itaqui-Bacanga em São Luís-MA. **Revista CPC**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 96-123, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/165491>. Acesso em: 20 set. 2023.

COSTA, Maurício José Morasi; CUTRIM, Kláutenys Dellene Guedes. Biblioteca Pública, memória e educação patrimonial: a atuação interdisciplinar do bibliotecário e do turismólogo nos serviços educativos da Biblioteca Pública Benedito Leite. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/37613>. Acesso em: 20 set. 2023.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE. In: BERTONO, Luci Mara; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SILVA, Régis Henrique dos Reis (Orgs.). **Ciência, Educação e Luta de Classes**: desafios e perspectivas de resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Editora: Cortez e Autores Associados. 7ª edição. 2000.

DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 25, p. 140–162, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DORNELLES, Bruna. Pasetti. **A cidade colonial brasileira na União Ibérica: base da expansão territorial e lugar de defesa**. Orientadora: Ruth Maria Chittó Gauer.

2011. 173 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/3989>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 89–110, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: Martins, Lígia Martins; Duarte, Newton (Orgs.). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=113. Acesso em: 30 abr. 2024.

DUARTE, Newton. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 59–72, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Proposições**, v. 30, p. 1–23, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656737>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 39-64.

DUARTE, Newton. **A PHC como uma teoria pedagógica marxista da escola de ensino fundamental-anos iniciais**. YouTube, 14 mar. 2024. 1h18min–1h54min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JaTadkpF-8I>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DUARTE, Newton; EIDT, Nádia Mara. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 51-72, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUARTE, Newton; SILVA, Efrain Maciel; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17541, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17541>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

ETGES, Norberto Jacob. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e realidade**, v. 18, n. 2, p. 73-82, 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3053/319>. Acesso em: 26 set. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n.1, p. 10-23, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16202/12210>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. Patrimônio: discutindo alguns conceitos. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, v. 10, n. 3, p. 79-88, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526866005.pdf.com>. Acesso em: 23 mai. 2022.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. CULTURA POPULAR E PATRIMÔNIO IMATERIAL: o contexto do tambor de crioula do Maranhão. **Revista de Políticas Públicas**, v. 14, p. 165–172, 2012. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/398>. Acesso em: 22 jan 2025.

FLORENCIO, Sônia Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo (Org). **Cadernos do Patrimônio Cultural**. Fortaleza:

Secultfor; Iphan, v. 01, p. 21-32, 2015. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll\(3\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll(3).pdf). Acesso em: 26 jun 2023.

FLORENCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. 2. Ed. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

FOLLARI, Roberto. Interdisciplinaridade e Dialética: Sobre um mal-entendido. *In*: FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-Iphan, 295p, 2005a.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, v. 28, p. 56-76, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3160394/mod_resource/content/1/Para%20a%20l%C3%A9m%20da%20pedra%20e%20cal%20por%20uma%20concep%C3%A7%C3%A3o%20ampla%20de%20patrim%C3%B4nio%20cultural.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio histórico na sociedade contemporânea. **RIHGB**, v. 166, p.165-175, 2005b. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/36466002/o-patrimonio-historico-na-sociedade-contemporanea>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Profissão docente**: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <https://sistemas.uepg.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, 53p. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 01 jun 2025.

FREITAS, Marcos Aurelio dos Santos. **Tambor de Crioula como pressuposto para a implementação da Lei 10.639/2003**: Um estudo de caso na unidade de educação básica professora Rosália Freire. 2021. 235 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, 1989, p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE E COMO PROBLEMA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FUNARI, Pedro Paulo.; PELEGRINI, Sandra Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

FURTADO, Henrique Sepulchro; CAMPOS, Carlos Roberto Pires. Patrimônio cultural e memória do município de Serra-ES: extensão universitária e formação continuada de professores para a Educação Patrimonial. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 1, p. 53-62. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11703>. Acesso em: 20 set 2023.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARACIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; Martins, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 53-76.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Ver., 2. Reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 01-14, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 14 set 2024.

GIANNECCHINI, Ana Clara. O IPHAN e o Programa Monumenta: lições para a gestão do patrimônio cultural. In: SILVA, Frederico Barbosa (Org.). **Direito e Políticas culturais**. Rio de Janeiro: Ipea, 2021, p. 265-284. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10910/1/lphanProgramaMonumenta_c ap08.pdf. Acesso em: 14 set 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOÉS, Macao; DORAZIO, Nilcéia. **Relatório 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial**. 2005. Disponível em:

http://cmsportal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/l_encontro_nacional_de_edu_c_patrimonial.pdf. Acesso em: 17 set 2023.

GOMES, Marta Taets. **Patrimônios de Duque de Caxias**: história e memória no Museu Vivo do São Bento. Orientadora: Maria Aparecida Silva Cabral. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/12142/1/Dissertacao%20Marta%20Gomes.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Os limites do patrimônio. *In*: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia e BELTRÃO, Jane (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007, p.239-248.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. Maquiavel, a política e o Estado moderno, v. 8, 1987.

GRAMSCI, Antônio. Socialismo e cultura (Il Grido del popolo, 29.01.1916). *In*: MONASTA, Attilio Antonio (tradutor). **Gramsci**. Recife: Editora Massangana, 2010.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2003.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

GUEDES, Maria Denise. Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. **Anais** do 5.º Colóquio Internacional do Cemarx – Centro de Estudos Marxistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP, 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/qt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL: INFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DE PROFESSORES. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 106–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703>. Acesso em: 23 set. 2023.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Fundamentos da educação patrimonial. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 13-35, jan/jul. 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. PREPARANDO O TERRENO E PRIMEIRA SEMEADURA: O SEMINÁRIO DE PETRÓPOLIS (1983). **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 23-40, 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

IGLÉSIAS, Francisco. Modernismo: Uma reverificação da inteligência nacional. *In*: ÁVILA, Affonso (Org.). **O Modernismo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 13-26.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Cidades históricas; inventário e pesquisa**: São Luís. Brasília: Editora do Senado Federal, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO, ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Coletânea de Leis sobre Preservação do Patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação patrimonial**: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília, 29 abr. 2016, sec. 1, n. 81, p. 06. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **O Iphan**. (Portão Oficial). 2022. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ITAQUI, José; VILLAGRÁN, Maria Angélica. **Educação patrimonial**: a experiência da quarta colônia. Santa Maria: Pallotti, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. São Paulo: Imago editora, 1976.

JUNG, Éber Gustavo. **Educação patrimonial**: práticas docentes para a preservação do patrimônio cultural no município de Brochier, RS. Orientadora: Cleusa Maria Gomes Gaebin. 2020. 129 f. Dissertação (mestrado) – Curso de Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/1592>. Acesso em: 5 fev. 2022.

KONDER, Leandro. **Hegel**: a razão quase enlouquecida. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1969.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A Dialética como Fundamento Didático da Pedagogia Histórico-Crítica em Contraposição ao Pragmatismo das Pedagogia Hegemônicas. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide Silveira Duarte; Orso, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 47-62.

LE GOFF, Jacques. **Patrimônio histórico, cidadania e identidade cultural: o direito à memória.** O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

LE MOS, Carlos Alberto Cerqueira. **O que é patrimônio histórico.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LIBERALESSO, Cibele Pase. **A educação patrimonial e o ensino de geografia: experiência nas escolas públicas da cidade de Santa Maria - RS.** Orientador: Lauro César Figueiredo. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9415/LIBERALESSO%2c%20CIBELE%20PASE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 fev. 2022.

LIMA, Carollina Carvalho Ramos; MAGALHÃES, Alcides Santos. Quando a rua é a sala de aula: potencialidades da Educação Patrimonial para o desenvolvimento do pensamento histórico. **CEM Cultura, Espaço & Memória**, n. 12, 2021. Disponível em: <http://193.137.34.195/index.php/CITCEM/article/view/10494>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor? **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 88–101, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/154>. Acesso em: 14 set. 2023.

LIMA FILHO, Pedro de Alcantara. **Uma análise de dados educacionais a partir do Programa Mais Ideb do estado do Maranhão.** 2023. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13379/1/pedrodealcantaralimafilho.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2024.

LOPES, José Antônio Viana (Org). **São Luís Ilha do Maranhão e Alcântara: guia de arquitetura e paisagem.** Ed. Bilingüe. Sevilha: Consejería de Obras Públicas y Transportes, Dirección de Arquitectura y Vivienda, 238p, 2008.

LOPES, José Antônio Viana. **Capital Moderna e Cidade Colonial: o pensamento preservacionista na história do urbanismo ludovicense.** 2004. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3557?locale=pt_BR. Acesso em: 14 set 2023.

LOUZADO, Eduardo Alexandre. **Patrimônio Cultural de Rio Pardo/RS: A educação patrimonial como mediadora dos conflitos entre o tombamento e a salvaguarda patrimonial.** Orientadora: Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da Costa. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Patrimônio Cultural, Universidade Federal de

Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14212/DIS_PPGPC_2017_LOUZADO_EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 fev. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.

Em Aberto, v. 5, n. 31, 2013. Disponível em:

<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1971>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a questão do Currículo**. *YouTube*, (22 out. 2020). 09min45s – 59min40s. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=prJKkLxeSLU&t=7459s>. Acesso em: 03 mai. 2024.

MALANCHEN, Julia. CURRÍCULO ESCOLAR E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FORMAÇÃO EMANCIPADORA E RESISTÊNCIA AO CAPITAL.

Colloquium Humanarum. [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 20 - 47, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>.

Acesso em: 26 abr. 2024.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MALANCHEN, Julia; ZANK, Debora Trindade. O CURRÍCULO ESCOLAR E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL. **Paulo Freire. Revista de Pedagogia Crítica**, n. 23, p. 195-216, 2020.

Disponível em: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1592>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MALTÊZ, Camila Rodrigues; SOBRINHO, Cristiane Paula Corrêa; BITTENCOURT, Daphne Lorene Alves; MIRANDA, Kelly Reis; MARTINS, Lilian Nascimento; CASTRO, Magali. Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em ação**, v. 2, n.02, p. 39-49, 2010. Disponível em:

http://www4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110023.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Maranhão**. São Luís: MA, 2014.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju_pkAbykeAbPsE7ce. Acesso em: 06 ago. 2024.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação Patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio. **Questões sociocientíficas na prática docente**: Ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bd67t/pdf/martinez-9788539303540-12.pdf>. Acesso em: 14 set 2023.

MARTINS, Ana Amélia Lage; MARTELETO, Regina Maria. Cultura, ideologia e hegemonia: Antônio Gramsci e o campo de estudos da informação. **InCID**: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, Brasil, v. 10, n. 1, p. 5–24, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/incid/article/view/148808>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; Duarte, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: Limites contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-31, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARX, Karl. **Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Tradução: Maria Duayer e Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90328>. Acesso em: 14 set 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, metodologia e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLINA, Eduardo Castejon. **ENSINAR O PATRIMÔNIO: O estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181362>. Acesso em: 17 set 2023.

MORAES, Raquel de Almeida. Gramsci e a questão da cultura. **Pedagogia on-line**. Universidade de Brasília, 2000. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Gramsci-e-a-Quest%C3%A3o-da-Cultura.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. São Paulo: Editora Garamond, 2000.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NOVAES, Luciana de Castro Nunes. Por uma educação patrimonial das relações étnico-raciais. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 118–138, 2022. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/943>. Acesso em: 22 dez. 2024.

NOZELLA GAMA, Carolina; COTRIM PRATES, Ailton. Currículo e Trato com o Conhecimento: Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Revista GESTO-Debate**, v. 4, n. 01-09, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17099>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural**. [S. l.], 1972. Disponível em: <https://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Budapeste sobre o patrimônio mundial**. [S. l.], 2002. Disponível em: https://culturanorte.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/2002_declaracao_de_budapeste_sobre_o_patrimonio_mundial-unesco.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto. 2001, p. 39-49. Disponível em: http://www4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110023.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

ORSO, Paulino José. O NOVO CORONAVÍRUS, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A SOCIEDADE DE CLASSES E O INTERNACIONALISMO PROLETÁRIO. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020048, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2024.

OTTO, Clarícia. Educação patrimonial: desafios formativos e perspectivas da história escolar para crianças. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 140-155, 2016. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1007>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PAES, Maria Tereza Duarte. Patrimônio cultural, turismo e identidades territoriais: um olhar geográfico. In: GRUBER, Sansolo Davi; BURSZTYN, Ivan (Orgs.). **Turismo de base comunitária–diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Ed. Letra e Imagem, p. 162-176, 2009. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/marcosaraujo/disciplinas/geografia-aplicada-ao-turismo/material-complementar/turismo-de-base-comunitaria-diversidades-de-olhares-e-experiencias-brasileiras/view>. Acesso em: 25 set. 2023.

PASQUALINI, Juliana. Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Rev. Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e214167, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945214167. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164248>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 2018.

PEREIRA, José Hermes Martins. Notas sobre II Encontro Nacional de Educação Patrimonial-Iphan Ouro Preto-MG, 17 a 21 de julho de 2011. **Revista CPC**, n. 13, p. 141-174, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15693/17267>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Edilene da Silva. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/3642>. Acesso em: 26 abr. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 107–127, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 24 dez. 2024.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78–102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PINHEIRO, Nathalia Rodrigues. **Design Participativo para cultura patrimonial**: contribuições metodológicas no bairro do Desterro - Centro histórico - São Luís-MA. 2021. 176 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Design/CCET, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/3347>. Acesso em: 20 set. 2023.

RAPOSO, Conceição. A EDUCAÇÃO MARANHENSE NO LIMIAR DO 3º MILÊNIO. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n. 1, p. 7–26, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3750>. Acesso em: 01 nov. 2024.

REGIS, Kátia; BASILIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300033&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2024.

REGO, Fabiane Costa. **VIVENCIAR A CIDADE**: uma experiência com o patrimônio cultural através da mediação com a Arte-Educação. Orientador: Marcus Ramúsy de Almeida Brasil. 2018. 168 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Rede – Prof. Artes em Rede Nacional, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/9719/FABIANE_COSTA_REGO_13_de_agosto DISSERTA_O PDF corrigida e finalizada 16008119127926_9719.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

REIS, Diego Geovan; CARDOZO, Poliana Fabíula; PRINCIVAL, Viviane Cristina. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: concepções epistemológicas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 210-227, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4138>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RIBEIRO JÚNIOR. José Reinaldo Barros. **Formação do Espaço Urbano de São Luís**: 1612-1991. São Luís: Edições FUNC, 2001.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico Marxista: “Dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 236-248, 2012. [Seção] Resenha. Resenha da obra de: KOSIK, KAREL. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17383>. Acesso em: 14 set 2023.

ROMEY, Gomes. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, metodologia e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 2012.

SALGUEIRO, Valéria. Grand Tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, 2002, p. 289-310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/6hKN4T5Shdv7gn5w7c8RWRf/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SAMIRA, Amara Alves; Lorena, Sancho Querol. Palhas que transformam vidas: a criação do Museu-Oficina da Ilha das Canárias, no Maranhão, Brasil. **e-cadernos CES**, online, 30, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3865>. Acesso em: 20 set. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Shilling – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Anderson Cunha. **Patrimônio cultural e história local: a educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento dos sentimentos de pertença à cidade de contagem**. Orientador: Bernardo Jefferson de Oliveira. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação e Docência, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARJHJB/1/disserta_o_mestrado_anderson_cunha_santos.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

SANTOS, Cristina Sueli dos. **Educação patrimonial nos anos iniciais de uma escola pública de Viçosa, Minas Gerais**. Orientador: Sueli Cristina dos Santos. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/10039/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SANTOS, Marisa Veloso Motta. **O tecido do tempo: a ideia de patrimônio cultural no Brasil (1920 – 1970)**. 1992. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Marco Conceitual**. São Luís, MA, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Marco%20Conceitual.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA**. São Luís, MA, 2023. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semec/conteudo/4040>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, ago. 2010a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 769-787, 2010b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815007>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12ª ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados; 2012.

SAVIANI, Dermeval. ESCOLA E DEMOCRACIA: PARA ALÉM DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA”. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 227–239, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, 2016. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/88/2366/3987?inline=1. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 21, n. 62, p. 711-24, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. CRISE ESTRUTURAL, CONJUNTURA NACIONAL, CORONAVIRUS E EDUCAÇÃO – O DESMONTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 30 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p.07-30.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 15-38.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 137-164.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; VIEIRA, Vanize Misael de Andrade. **O papel da educação escolar no relatório Jacques Delors e nos parâmetros curriculares Nacionais**. Maringá: UEM, 2008. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/Educacao Escolar Marta Sforni.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/arquivos/File/PEDAGOGAS/CURRICULO/Educacao%20Escolar%20Marta%20Sforni.pdf). Acesso em: 26 abr. 2024.

SCIFONI, Simone. DESAFIOS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5–16, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SCIFONI, Simone. PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE HÁ DE NOVO?. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e255310, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p. 159-175, 2002.

SILVA JUNIOR, Acioli Gonçalves. **Educação patrimonial, história local e ensino de história: uma proposta para o trabalho docente**. Orientadora: Larissa Viana. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4606/Educa%20a7%20a3o%20patrimonial%20e%20hist%20b3ria%20local%20e%20ensino%20de%20hist%20b3ria%20uma%20proposta%20para%20o%20trabalho%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SILVA PINTO, Solange; BOBEK, João Vinícius. Ensino–pesquisa–extensão: perspectivas presentes no projeto Formação de professores e cidadania social: UM TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO AO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E AMBIENTAL. **Revista Conexão UEPG**, v. 7, n. 1, pág. 96-103, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5141/514151725012.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, Angélica Brito; BITENCOURT, Eron Matheus. Descobrir o museu, (re) descobrir a cidade. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 586-603, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651710>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, Frederico Fernando Souza. **Coleção de gravuras Arthur Azevedo: memória e patrimônio cultural**. Orientador: Marcos Rizolli. 2011. 127 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24722>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Georgia Patrícia. **DE VOLTA À PRAIA GRANDE**: o velho centro com o novo discurso. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/841>. Acesso em: 14 set 2023.

SILVA, Gercimária Sales. **Educação patrimonial**: ação educativa no Museu Casa Margarida Maria Alves - Alagoa Grande/ PB. Orientador: João Batista Gonçalves. 2019. 168 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2019. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3592>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SILVA, Ivanilde da Conceição. **REPRESENTAÇÕES SOBRE O PATRIMÔNIO**: participação popular nas políticas habitacionais do interesse social no Centro Histórico de São Luís – MA. Orientadora: Klautenys Dellene Guedes Cutrim. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2536>. Acesso em: 5 out. 2023.

SILVA, Luciana Mendonça da. **Preservação do patrimônio cultural e práticas docentes**: um estudo sobre o Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no estado do Maranhão no município de Alcântara. Orientadora: Conceição de Maria Belfort de Carvalho. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2531>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias. Educação patrimonial e políticas de escolarização no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 467-489, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5xJ9jMqNfzFQk4z9PsCBYMd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu; BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: Perspectivas e Dilemas. In: FILHO, Manuel Ferreira Lima; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2017, p. 21-53. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/442/1/CapitulodeLivro_EducacaoPatrimonialPerspectivas.pdf. Acesso em 08 jun. 2022.

SOARES, André Luís Ramos. **Educação patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; LOMBARDI, José Claudinei. Resistir e avançar na educação pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. e17109, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17109>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SOLÉ, Glória. Aprendizagem histórica e formação de professores dos anos iniciais na Universidade do Minho (Portugal): a articulação entre a prática e a investigação

em educação histórica. **Roteiro**, n. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924901>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOUZA, Osmar Martins; MEDEIROS, Dalva Helena. Marx e Engels: a importância da leitura dos clássicos na formação do educador. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 82–90, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9495>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; OLIVEIRA, Emanuel (Orgs.). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016, p. 38-48. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O Método Materialista Histórico e Dialético Para a Pesquisa Em Educação. **Rev. Simbio-Logias**, Botucatu, v.12, n.17, p.67-84. 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 14 set 2023.

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

XIMENES NETO, João Clímaco. **O ensino de geografia na educação patrimonial: ações educativas no ensino médio integrado do IFPB de Catolé do Rocha - PB**. Orientadora: Patrícia Cristina de Aragão. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2935>. Acesso em: 5 fev. 2022.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação, divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-31.

YOUNG, Michael. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. (Entrevista). In: GALLAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ZAGO, Luís Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion: Revista de Filosofia** [online]. 2013, v. 54, n. 127. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/tMzcgmxNY3NJS3MY3MZBSxH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, p. 131-160, 2020.

ZANON, Elisa Roberta; MAGALHÃES, Leandro Henrique; CASTELO BRANCO, Patrícia Martins. **Educação patrimonial**: da teoria à prática. Londrina: Editora UniFil, 2020. Disponível em: http://periodicos.unifil.br/index.php/livros_unifil/article/view/1423. Acesso em: 25 ago. 2023.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Estratégias didáticas e aprendizagem histórica: fundamentações da educação patrimonial nas aulas de História. **História, histórias**, v. 5, n. 10, p. 61–Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10998>. Acesso em: 28 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Dados do Entrevistador:

Data:

Nome: Yuri Barros Lobo da Silva

Título da pesquisa: CASARÕES, PEDRAS E AZULEJOS: a Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Dados do Entrevistado:

Nível e área(s) de formação:

☐ Graduação:	☐ Mestrado:
☐ Especialização:	☐ Doutorado:

Tempo pedagógico total de atuação (em anos):

Rede(s) em que atua no momento:

- ☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ Privada ☐ Outro:

Escola(s) em que atua no momento:

Componente(s) curricular(es) que leciona:

Anos/séries em que está atuando no momento:

Roteiro de entrevista:

- 1) Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?**
- 2) De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma**

incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

- 3) Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?**
- 4) Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?**
- 5) Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?**
- 6) Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde alguma temática relacionada aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordado? Quais temáticas foram trabalhadas? Como se deu o planejamento desse momento?**
- 7) Nesse momento coletivo em que as temáticas relacionadas aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordadas, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?**
- 8) Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?**
- 9) A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?**

() Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?

() Não

10) A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- () Não

11) Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- () SEMED
- () Universidade. Qual?
- () Outra(s):

12) Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- () Formação continuada de gestores sobre a Educação Patrimonial
- () Formação continuada de coordenadores pedagógicos sobre a Educação Patrimonial
- () Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- () Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- () Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- () Outros: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“CASARÕES, TOADAS E AZULEJOS: A Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, MA”**, de autoria do discente Yuri Barros Lobo da Silva, do doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral da Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação. Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar como os professores desenvolvem atividades relacionadas à Educação Patrimonial, considerando o contexto de uma cidade como São Luís que detém o título de Patrimônio Mundial.

Caso aceite participar desta pesquisa, você responderá a uma entrevista semiestruturada, com um roteiro composto por três (2) blocos com perguntas que contemplam: Dados gerais, Formação e Atividades desenvolvidas, respectivamente. Essa entrevista será realizada no próprio local de seu trabalho e será gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com o pesquisador, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com o seu local de trabalho.

Riscos: Durante a entrevista, o participante pode sentir-se constrangido com alguma pergunta. Porém, o mesmo tem a liberdade de não responder qualquer pergunta ou retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa. Também ocorreria o risco de suas informações serem vazadas, contudo, todas as entrevistas podem ser respondidas de forma anônima e os pesquisadores se comprometem em guardar as informações de forma segura e sigilosa.

Benefícios: A partir de sua participação, e considerando a importância da formação docente, o professor terá maior contato com a metodologia da Educação Patrimonial e com as temáticas relacionadas. Ainda, poderá ter uma maior aproximação com o patrimônio de São Luís, potencializando o uso pedagógico do capital histórico, artístico e cultural ludovicense.

A Secretaria de Educação pode extrapolar os resultados desta pesquisa e fundamentar ações que visem o reforço dos pontos positivos e melhoramento dos pontos frágeis. Também o próprio sistema educacional pode utilizar dos resultados desta pesquisa para aprimorar sua forma de ensinar.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada no próprio local de trabalho, em horário combinado com você e a direção da instituição. Os docentes, também, não receberão nenhum tipo de recurso financeiro para participarem da pesquisa.

Fica assegurado aos participantes o sigilo das informações e a sua identidade será preservada. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por números ou letras. O consentimento para a participação é voluntário e poderá ser retirado em qualquer momento sem afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contém a rubrica e assinatura do pesquisador. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço do pesquisador para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA).

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

São Luís, _____ de _____ de _____.

Participante de Pesquisa

Pesquisador

PESQUISADOR:

Yuri Barros Lobo da Silva

ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 3272-8660. E-mail: lobo.yuri19@gmail.com

ORIENTADORA:

Prof.^a Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento

ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 3272-8660. E-mail: ilmavieira13@gmail.com

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. E-mail: cepufma@ufma.br

APÊNDICE C – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados do Entrevistado:

Nome: Professora 01 - Filosofia

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(X) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 21 anos

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: UEB Alberto Pinheiro

Componente(s) curricular(es) que leciona: Filosofia

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º ao 9.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

Yuri, para fazer o meu planejamento, né? Eu levo em consideração a BNCC e a Proposta curricular de Filosofia. Também procuro montar esse planejamento, né? a partir dos livros didáticos, apostilas e pesquisando nos sites.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

Olha, eu entendo que contribui muito! não somente por causa da relevância da carga histórica, né? do patrimônio cultural de São Luís, mas também como uma questão reflexiva que se relaciona à preservação desse legado. Então, assim, costumo trabalhar esses elementos de forma contextualizada, considerando os objetos do conhecimento inclusos na proposta curricular, né? utilizando, textos, imagens, pesquisas e fazendo rodas de conversa.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Bom, olha, uma das maiores dificuldades, né? É a questão da Filosofia, o meu componente curricular, né? ter só um horário por turma. Então é pouco tempo que nós temos para trabalhar com os alunos. Tem também a questão de materiais, né? de usar um data show em sala aula, ou de trocar uma turma de sala para poder passar os vídeos.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Acho que por projetos, né? Acredito que os projetos! Os projetos são uma ferramenta significativa para trabalhar os temas de forma interdisciplinar, né? Os professores podem trabalhar o seu componente curricular a partir do tema, né? então, acredito que possa ser assim.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Olha, o tema é bem interessante, mas só é abordado quando se aproxima o aniversário de São Luís.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Então, como eu te falei, né? Essas questões de São Luís são muito trabalhadas no aniversário de São Luís, né? Então, a gente realiza os planejamentos por componente curricular.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Todos os componentes curriculares participaram. Em Filosofia, esse tema foi desenvolvido a partir do objeto de conhecimento, diversidade cultural, identidade cultural, bens materiais e imateriais, ressaltando os elementos culturais de São Luís, São Luís como patrimônio cultural, né? e aí, fiz as aulas expositivas, dialogadas, trabalhos em grupo, pesquisas.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Ao meu ver, a Educação Patrimonial contribui para despertar o interesse dos alunos, né? para aprender sobre a cultura, as manifestações, de modo que possam vivenciar experiências que permitam a resolução de questões significativas para a sua vida pessoal e social, mas, assim, eu, particularmente, tenho uma leitura superficial sobre essa questão.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

() Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?

(X) Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

() Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?

(X) Não

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

() SEMED

() Universidade. Qual?

() Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

(X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial

(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores

(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes

() Outros: _____

Eu assinaria todas, né? à formação e à disponibilidade de materiais, para professores e os alunos ajudariam muito, né? para desenvolver essa questão.

Dados do Entrevistado:

Nome: Professor 02 - Geografia

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(X) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 18 anos

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: UEB Alberto Pinheiro

Componente(s) curricular(es) que leciona: Geografia

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º e 8.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

Livro didático, artigos, matérias de jornais, revistas e internet.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

No meu componente curricular, muito pouco, mas sempre que se faz necessário trabalhamos através de projetos e atividades. Também, desde quando

começou, a gente vem fazendo acolhida na escola, e este ano eu fiquei com o sexto e o sétimo ano, e tenho trabalhado nessa questão das atividades diagnósticas. Sobre a gente, logo, iniciamos com paisagem, lugar, essas coisas, né? Então, a gente fala sobre os elementos da paisagem: os elementos naturais e os elementos artificiais, que são aqueles criados pelo homem. E aí, quando a gente fala nos elementos antrópicos que foram criados pelo homem, eu sempre dou como exemplo a questão de São Luís. Como ela foi transformada, modificada ao longo de tantos anos, né? Porque as pessoas não sabem, a maioria delas, que São Luís nasceu a partir do Centro Histórico. Foi ali que foram fundados os primeiros prédios com o forte, que hoje é o Palácio dos Leões, né? Ali é o centro de defesa da Ilha, onde os colonizadores foram se expandindo e São Luís transformou-se no que é hoje. Por isso, a gente tem a cidade nova e a cidade antiga. Então, assim, a questão da preservação patrimonial da nossa cidade, a gente trabalha sempre! É uma coisa que está intrínseca à nossa condição de professor.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

O assunto em questão não faz parte da grade curricular nas escolas, mas é mais comum trabalhar isso nas culminâncias cívicas, né? Aí, nesses momentos, é feito um trabalho na escola visando o amor à terra onde nasceu, e o caso de São Luís é assim mais especial porque é uma cidade histórica. Aí a gente aproveita e faz a viagem lá desde a época da colonização para mostrar aos alunos como a nossa cidade surgiu, quem foram os primeiros colonizadores, de onde a cidade cresceu.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

É a questão da preservação da memória e da história desta cidade. Tudo aqui respira história, então não é difícil falar do que conhecemos bem.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Apoio, incentivo, investimentos em oficinas, nada disso existe na maioria das escolas. Esse tema nem faz parte do currículo da escola, apesar de ser importante.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Sim, principalmente nas festas populares e aniversário da cidade! Mas Não tem nenhum projeto amarrado com relação ao patrimônio cultural, mas a escola como um todo ela trabalha a questão do patrimônio. Não só da escola, esse aí é constante. Quando a gente inicia o ano, a gente passa para o aluno a questão da preservação dos bens da escola, porque eles acabam com tudo, entendeu? eles depredam. Então isso é uma questão de educação, a gente vai passando para o aluno direitos e deveres: você deve preservar os bens da escola, a carteira, a cadeira, não riscar as paredes, o banheiro, porque o aluno vai lá e ele picha e a escola investiga para descobrir quem é que tá pichando na escola e quebrando tudo e são vários. É, então a gente trabalha a questão da educação patrimonial constantemente.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Todos são envolvidos de maneira interdisciplinar. No caso da Geografia, por ser uma ciência humana, aborda-se os aspectos do trabalho da população com relação ao tema e construção do espaço. Os projetos que eu falei a você, por exemplo, quando vai iniciar a semana da pátria, né? Nós temos a semana da pátria cívica, mas

a gente planeja isso na semana pedagógica, aquelas datas que já são amarradas que a gente vê e procura envolver toda a escola no projeto que visa a educação do patrimônio de São Luís, né? Como é feito isso, né? Toda a escola se engaja. No passado, e algo que poderia ser feito, era de fazer as oficinas onde os alunos desenhavam os prédios antigos do centro histórico, as ruas. De levar a eles a questão da preservação, de não depredar os prédios, não pichar, não jogar lixo nas ruas, não quebrar as mudas de plantas que são colocadas. As pessoas até levam para casa, enfim.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Eu nasci no Centro Histórico de São Luís e vi muita mudança de parte acontecer.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- ☐ Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- ☒ Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- ☐ Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- ☒ Não

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- ☐ SEMED
- ☐ Universidade. Qual?
- ☐ Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- (X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- (X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- (X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- () Outros: _____

Como sugestão além dessas três? Eu poderia te dizer que isso deveria ser levado mais a sério pelas escolas e pelos governantes, né? Eu tinha te falado que, há uns três anos atrás, tinha surgido um projeto na prefeitura, onde os professores de História, Geografia e Arte teriam que trabalhar mais a questão do patrimônio cultural de São Luís. E este ano, eu vi uma mensagem da Silva, na verdade ela colocou aqui até para a gente fazer as inscrições, que a prefeitura ia voltar a esse projeto novamente, de a gente trabalhar a questão do patrimônio histórico e cultural de São Luís. Se isso não for feito, Yuri, se os professores não ficarem sempre, e eu acredito que todos fazem isso ou a maioria, se a gente não ficar trabalhando sempre a questão da historização da nossa cidade, lembrar os alunos de onde viemos e quem somos, essa questão de preservar fica muito difícil. Mas eu acredito que isso já tem melhorado muito, porque no passado a depredação em São Luís era muito pior, eles arrancavam até as cabeças daqueles monumentos que tinham na praça, pichavam tudo, e hoje a gente vê que isso tem melhorado mais um pouco. A sugestão é que as escolas trabalhem mais isso, coloquem no currículo escolar... nas formações... a questão da preservação patrimonial. Quem deveria fazer isso? Todos, mas principalmente os professores de Geografia, História e Arte.

Dados do Entrevistado:

Nome: Professor 03 - História

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(X) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 10 anos

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: UEB Alberto Pinheiro

Componente(s) curricular(es) que leciona: História

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º e 7.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

É, o planejamento aqui na escola, ele ocorre mensalmente, tá? a gente realiza junto com a coordenação pedagógica. Então, o documento básico que utilizo, que eu uso como referencial é a proposta curricular da Rede, tá?

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

É, eu vejo que por meio do folclore, da arquitetura, da música, né? das manifestações populares, poesia, da literatura. Então, Yuri, eu busco sempre associar à minha disciplina com eles elementos, né? trabalhando ao longo do ano.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Olha à principal dificuldade, que eu vejo, né? É em relação à falta de materiais, de instrumentos aqui na escola, tá? Para te dar um exemplo, aqui na escola não tem um mapa de São Luís, né? Então, Yuri, eu vejo essa dificuldade.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Yuri, eu vejo esses temas, né? Eles podem ser desenvolvidos de forma contínua, né? ao longo do ano letivo, de forma interdisciplinar. No 6.º ano, eu costumo usar as imagens de São Luís quando eu trabalho os temas de fontes históricas, né? falando sobre mudanças, permanências, assim...

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Yuri, como eu te falei, né? Para mim, a principal dificuldade é a falta de materiais, de instrumentos na escola, tá?

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

É, esses temas, né? mais relacionados à cultura, né? São trabalhados mais no período junino, da festa junina, né? No aniversário da cidade, também, existe um enfoque maior! No aniversário da cidade, né? Nós falamos sobre o patrimônio cultural de São Luís, da cultura de São Luís. Aí que desenvolvemos mais atividades práticas com os alunos, tá?

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Como eu te falei, nos momentos coletivos todos estão envolvidos, tá? No meu caso eu trabalho os aspectos históricos.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Olha, eu vejo como um processo, né? de leitura, de compreensão de mundo, né? da cultura. Então, assim, é algo que não aprendemos apenas na escola, mas na história, na realidade da vida, né?

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

() Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?

(X) Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

() Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?

(X) Não

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- ☐ SEMED
- ☐ Universidade. Qual?
- ☐ Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- ☒ Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- ☐ Outros: _____

Ah, com certeza a disponibilidade de materiais, né? Como eu tinha te falado, falta muito material, né? Entende, às vezes a gente tenta fazer alguma coisa diferente, mas é muito difícil conseguir. E, também à formação, acho que ajudaria bastante.

Dados do Entrevistado:

Nome: Professor 04 – Filosofia

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(x) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 17 anos

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal () Estadual () Federal (X) Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: Duas escolas, na UEB Gomes de Souza e outra na Rede Privada

Componente(s) curricular(es) que leciona: Filosofia

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

É o planejamento aqui na escola, nós fazemos mensalmente, né? Para o meu componente curricular, particularmente, eu uso o PPP da escola, né? que é o Projeto Político Pedagógico da escola e o Currículo Nacional.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o

desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

Yuri, como a minha disciplina é Filosofia, né? eu vejo que isso pode ser trabalhado considerando aspectos da transcendência e da cultura humana, né? Então, é fazendo o aluno entender, olhar, né? para além da experiência comum, do senso comum. Para isso, eu costumo trazer a questão das religiões, das práticas religiosas, né? da filosofia, né? da Arte. Buscando com que os alunos questionem a realidade, tá? Aí você me pergunta de que forma eu faço isso? Como eu falei pra você, contextualizando com a matéria, trazendo para à aula as questões da realidade dos alunos, né? à questão das religiões, né? Assim, dessa forma.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Olha, desenvolver esses temas, né? eu entendo que exista uma certa facilidade, já que muitas dessas coisas já são da realidade dos alunos, né? Mas, então, se você me perguntar o que eu vejo de dificuldade, eu vejo que é, né? o próprio processo cognitivo dos alunos, né? esse processo de aprendizagem, de eles compreenderem realmente, né? de ter a certeza de que realmente eles estão interiorizando esse conhecimento. E, outra dificuldade, eu vejo no caso da escassez de materiais, né? Isso é uma questão difícil, de a gente ter acesso aqui na escola, com mais facilidade à materiais que a gente precisa.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Contextualizando... trazendo para à matéria. projetos.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Olha, Yuri, como eu te falei, na escola, é à falta de materiais.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Então, do que eu tenho conhecimento, é trabalhado à capoeira, trambor de crioula, visitas aos museus, né? Agora, à forma como se dá esse planejamento, eu desconheço, porque, particularmente, no meu caso, né? Minha disciplina não estava envolvida.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Estiveram, acho, que História e Literatura. Mas, é, como eu te falei, como minha disciplina não estava envolvida, eu desconheço.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Yuri, familiaridade, familiaridade, eu não tenho, não.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

() Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?

(X) Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

Não, não, aqui não. As nossas formações eram muito voltadas para a questão de algumas tendências pedagógicas, né? Então, mais recentemente, é que a gente veio abordar outras temáticas, né? Como capacitar o professor com relação às tecnologias da informação, mas com relação a isso ainda não teve aqui.

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- () SEMED
() Universidade. Qual?
() Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- (X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
() Outros: _____

Dessas opções, todas são importantes, claro! mas eu destacaria a formação continuada e a disponibilidade de materiais!

Dados do Entrevistado:**Nome:** Professor 05 – História e Geografia**Nível e área(s) de formação:**☒ Graduação☐ Mestrado☐ Especialização☐ Doutorado**Tempo total de atuação (em anos) na docência:** 4 anos**Rede(s) em que atua no momento:**☒ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ Privada ☐ Outro:**Escola(s) em que atua no momento:** Duas escolas, UEB Gomes de Souza e outra UEB da Rede Pública Municipal de São Luís**Componente(s) curricular(es) que leciona:** História e Geografia**Anos/séries em que está atuando no momento:** 6.º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental**Roteiro de entrevista:****01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?**

Até esse ano, né? Eu uso o livro didático do ano, né? A BNCC, né? É um documento da prefeitura, né? Que a gente adotou até esse ano, pelo menos eu adotei, né? Que é o chamado Contínuo Curricular, né? Que é um documento elaborado com base na BNCC, né? E com habilidades próprias também para o município de São Luís, que a gente pode usar como referência, né? Que serviu como base para a Rede durante o ensino remoto, né? Mas eu optei também por utilizar nesses anos de ensino

presencial, né? Então, são esses três: o livro didático de História e de Geografia do Programa Nacional do Livro Didático, a BNCC e o Contínuo Curricular da prefeitura.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

Bom, dentro da minha disciplina, né? Eu gosto muito de contextualizar com a realidade local, né? E, dependendo do conteúdo, né? Essa questão da Educação Patrimonial, no caso, o patrimônio de São Luís, né? Contribuiria muito, né? O professor que gosta de contextualizar, né? Pode trazer o conteúdo porque o conteúdo que a gente traz que vem no livro didático, né? Ele é muito desconexo aqui com a nossa realidade nordestina, né? maranhense e ludovicense por consequência, né? Então, cabe a gente, né? Até para a nossa metodologia, né? Para que a gente consiga trazer esses conteúdos para a realidade do aluno, né? Trabalhar essa questão da Educação Patrimonial, né? Seria uma boa forma de fazer isso, né? Só que a gente tem que alinhar isso com o conteúdo que a gente trabalha ao longo do ano. Esse ano ainda eu não trabalhei, né? Porque aqui na escola eu trabalho exclusivamente com o 6.º ano e no 6.º ano o conteúdo é muito voltado para a Geografia física. A gente que é da área, né? Sabe que ela é dividida em duas vertentes principais: Geografia física e Geografia humana, e a Geografia do 6.º ano ela é muito voltada para Geografia física, né? Hidrografia, relevo, clima e vegetação, essas coisas. Então, dentro dessa disciplina, né? Tem pouco espaço para ele trabalhar esse tema, né? Que seria mais simples trabalhar no 7.º ano, né? Que trabalha mais à Geografia do Brasil, mas como eu trabalho exclusivamente com o 6.º ano, também não consegui aplicar, né? A não ser que fosse em algum projeto, né? Uma feira cultural, né? Que a gente tem duas vezes por ano aqui, mas, desde o começo do ano, né? Eu já tinha outros dois temas em mente, né? Para falar a verdade, desde o ano passado, desde a última feira eu já tinha outro tema em mente e acabei trabalhando com esse tema. Dentro da História também, né? No 6.º ano, eu também encontrei certa dificuldade em abordar esse tema, porque no 6.º ano, na História, a gente trabalha muito com civilizações antigas,

né? Grécia Antiga, Roma, né? Pré-história, né? Então, não consegui encaixar esse tema também na disciplina de História.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Assim, pedagogicamente falando, né? Não creio que seja um tema difícil de ser trabalhado, né? A gente vive em um estado culturalmente muito diverso, né? Com diversas manifestações culturais e com um acervo patrimonial, né? A gente tem um acervo muito rico, né? Então, é um assunto, de certa forma, simples de ser trabalhado, né? A dificuldade em si, que eu acho, né? Para mim, especificamente, é alinhar isso, né? Com o conteúdo já previamente do 6.º ano, né? Para as disciplinas que eu trabalho.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Bom, para isso, né? Teria que ter o envolvimento de boa parte do corpo docente, né? Principalmente dos professores das áreas afins, né? Ciências, Geografia, Filosofia também, né? Poderiam ter um planejamento conjunto, né? Para que isso fosse viável, né? A nível de escola, que é uma escola grande, né? Então, teria que ter todos os professores, né? Principalmente dessas disciplinas da área de humanas, né? Concordarem, né? Terem o interesse de trabalhar isso de forma conjunta.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Eu não tenho tanta dificuldade, né? Aliás, né? Tem essa questão, né? De cada pessoa ser uma pessoa, né? Cada profissional é um profissional, então isso vai do planejamento prévio dos professores, tentar trabalhar isso de forma conjunta ao longo

do ano, né? Seja na forma de um projeto ou adicionando isso no currículo em sala de aula, né? No planejamento. A maior dificuldade seria essa, né? Porque às vezes o professor quer ficar naquela linha de trabalho dele restrita, né? Tem professores que são mais resistentes a trabalharem de forma conjunta. Agora, assim, as facilidades, eu creio que tem bastante, né? A escola tem várias atividades extraclasse, muitas dessas atividades voltadas inclusive para a valorização do nosso patrimônio. A gente já fez várias visitas a museus, né? Já fomos a palestras e exposições, né? Que trabalham justamente, seja diretamente ou indiretamente, essa questão da valorização do nosso patrimônio.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Essa ida aos museus foi comigo, os alunos do 6.º ano na exposição panorâmica, né? Aquela exposição em comemoração aos 411 anos da cidade. Eu, particularmente, fiz uma abordagem dentro de sala de aula com relação a esse tema, né? Expliquei, dei uma explicação extra sobre o que foi exposto, né? E fiz perguntas para os alunos para ver se eles tinham compreendido aquilo que foi exposto, né? Agora, com relação aos outros professores, isso fica muito restrito ao professor que levou os alunos ao passeio, né? A exposição, a visita ao museu, né? Isso aí com relação aos outros professores, eu não sei o que foi abordado. No primeiro semestre, a gente teve o desenvolvimento de projetos, né? Com nossas turmas, mas cada professor com as suas turmas, mais especificamente, teve um dia que foi chamado o dia da culminância, né? É onde todos os trabalhos, de todos os professores, tanto os alunos, né? Foram expostos. Eu trabalhei somente com Geografia, botei os alunos para trabalharem com a análise de corpos hídricos, né? Aqui é uma região por ser a zona rural, né? É uma região que tem ainda um número expressivo de corpos hídricos relativamente preservados, né? Aí eu preparei uma tabela com alguns atributos para eles visitarem esses corpos hídricos, marcando os atributos que eles percebessem *in loco*.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Não, eu sou um cara que procuro estudar bastante, principalmente da cultura, né? Os aspectos culturais do nosso estado, procuro ler, né? Procuro me inteirar bastante acerca disso, né? Inclusive, eu já cogitei, né? Fazer um mestrado nessa área, mas acabei me “bandeando” para outra, mas era uma linha de pesquisa que eu tinha vontade de seguir, né? Então, para mim, não seria uma dificuldade, apesar de eu ainda não ter abordado em sala de aula aqui, né?

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Não, não que eu me lembre.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- (X) Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- (X) Não

Não, não, aqui não. As nossas formações eram muito voltadas para a questão de algumas tendências pedagógicas, né? Então, mais recentemente, é que a gente veio abordar outras temáticas, né? Como capacitar o professor com relação às tecnologias da informação, mas com relação a isso ainda não teve aqui.

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- ☐ SEMED
- ☐ Universidade. Qual?
- ☐ Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- ☒ Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- ☐ Outros: _____

Realizar atividades extraclasse, né? visitas aos museus, né? Trazer palestrantes que abordem o tema, né? seria interessante, né? mais atividades Extraclasse para os alunos.

Dados do Entrevistado:

Nome: Professor 06 – Filosofia

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(x) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 20 anos

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal (x) Estadual () Federal (X) Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: Duas escolas, na UEB Prof.^a Rosália Freire e outra na Rede Pública Estadual.

Componente(s) curricular(es) que leciona: Filosofia

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

Yuri, basicamente eu uso os livros didáticos voltados para o Fundamental 2, né?

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

É, eu acredito ser importante conhecer a cultural local para que os alunos possam refletir sobre sua história e sua realidade. Yuri, bem, talvez as melhores disciplinas para você trabalhar essas questões, sejam História, Geografia... Na minha disciplina eu não trabalho com essa temática.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

É, eu nunca trabalhei com essa temática.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Através de projetos voltados para essa temática.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Falta de material didático apropriado e tempo para o desenvolvimento de atividades voltadas para essa temática.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Olha, Yuri, na escola, até o momento, que eu saiba, não existe nenhum projeto com essa temática, né? Também em anos anteriores não trabalhamos essa temática.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Esse momento não ocorreu

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Não, não tenho familiaridade sobre o tema.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- (X) Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- (X) Não

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- () SEMED
- () Universidade. Qual?
- () Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- (X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- (X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- (X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- () Outros: _____

Além desses, eu acho que o primeiro desafio seria de promover uma formação mais ampla para todos os professores da rede sobre essa temática, né?

Dados do Entrevistado:**Nome:** Professora 07 – Geografia**Nível e área(s) de formação:**☐ Graduação☐ Mestrado☒ Especialização☐ Doutorado**Tempo total de atuação (em anos) na docência:** 22 anos**Rede(s) em que atua no momento:**☒ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☒ Privada ☐ Outro:**Escola(s) em que atua no momento:** Duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.**Componente(s) curricular(es) que leciona:** Geografia**Anos/séries em que está atuando no momento:** 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.**Roteiro de entrevista:****01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?**

É o planejamento aqui na escola, né? Ele é anual, e depois realizamos o planejamento mensal, né? Quais materiais eu utilizo? Eu utilizo, principalmente, o livro didático, né? que os alunos têm acesso, o livro didático adotado pela Rede, e também faço buscas na internet, em sites sobre educação, né? buscando ser o mais didático, para que os alunos possam aprender.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o

desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

Yuri, eu vejo que falar sobre o patrimônio cultural de São Luís, né? Especialmente para a gente que é da Geografia, é uma forma de fortalecer a identidade local do aluno, falando de dados, fatos, lugares e histórias da nossa cidade. Agora, sobre o patrimônio cultural, né? falamos em especial nos meses de junho, do São João, né? que é um mês muito festivo da nossa cidade. Muitos dos alunos participam das festividades, fazendo apresentações em grupos de bumba meu boi, tambor de crioula, cacuriá, quadrilhas, então é uma questão bem legal.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Olha, as dificuldades? As maiores dificuldades estão relacionadas ao espaço, né? espaço de apresentação nas escolas, pois é pequeno, à indumentária, que não tem para todos os alunos, especialmente essas. Agora, sobre as facilidades, os alunos não resistem às propostas, né? eles gostam, é diferente, aprendem sempre com facilidade e se divertem bastante.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

É, eu vejo que essas questões né? Podem ser abordados de várias maneiras, várias formas, trazendo vídeos, fazendo eles fazer apresentações, cartazes informativos, à escola realizando palestras, essas coisas.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Dificuldades, são como eu falei, né? o espaço físico das escolas, né? A quadra é pequena, não tem um pátio amplo que caiba todo mundo. Então faltam materiais, as indumentárias e isso dificulta. E à facilidade é à boa vontade dos alunos em fazer as apresentações, em participar desses eventos, né?

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Principalmente no mês de junho. É, pelas festividades juninas, São João. Tem também o carnaval, também. No dia do folclore, em agosto.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Olha, quando aqui na escola nós fazemos essas atividades relacionadas à cultura, ao patrimônio cultural de São Luís, né? São divididas as temáticas por componentes curriculares, cada professor ou a cada dois professores ficam responsáveis por uma turma, né? bem divididinho. Então, sim, meu componente curricular, Geografia, sempre está envolvido nessas atividades, trabalhando as questões planejadas.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

É, trabalhar, trabalhar especificamente o tema Educação patrimonial, não! Só trabalhamos em atividades festivas que envolvem o patrimônio cultural. Então, não tenho familiaridade com o tema geral proposto.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- () SEMED
() Universidade. Qual?
() Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- (X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
() Outros: _____

Dados do Entrevistado:**Nome:** Professor 08 – História**Nível e área(s) de formação:**

(☒) Graduação: Formado em Filosofia () Mestrado
 () Especialização () Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 24 anos**Rede(s) em que atua no momento:**(☒) Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outro:**Escola(s) em que atua no momento:** Duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.**Componente(s) curricular(es) que leciona:** Na UEB participante da pesquisa, o professor leciona História.**Anos/séries em que está atuando no momento:** 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.**Roteiro de entrevista:**

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

Bom, o planejamento eu realizo anual e aí vou replanejando ao longo dos períodos. Também aqui na escola, né? todo início do ano letivo, é realizada a avaliação diagnóstica, né? que eu também utilizo para o planejamento. Utilizo também referência bibliográfica, né? À internet, notícias jornalísticas e vídeos no *YouTube*.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o

desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

É, eu procuro relacionar as relações sociais de produção ao longo da história com a construção do casario local, né? de São Luís. Relacionar outras formas de riqueza, por meio da exploração, da opressão e da escravização, que foi utilizado como boa parte da mão de obra. Então, na disciplina de História, né? tem muitos elementos que a gente vai conseguindo realizar essas contextualizações, tá?

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Uma coisa que eu percebo, em relação aos alunos, é que muitos deles desconhecem, né? não visitam o centro histórico da Cidade. A maior parte das referências vêm da mídia, da televisão, né? Então essa é uma dificuldade que eu observo. Quanto às facilidades, Yuri, bom, eu tenho minhas próprias vivências no centro histórico, né? que ajuda muito na hora de contextualizar, as visitas aos museus e à história oral.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Está relacionado à cultura local com à regional, à nacional, né? à global ao longo do tempo. É fazendo essas conexões interdisciplinares, os professores trabalhando no coletivo.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Yuri, as mesmas dificuldades, né? poderiam ser solucionadas, né? para se transformarem em facilidades. Então, eu vejo a questão do acesso ao patrimônio

histórico de São Luís, à questão de levar os alunos para o centro histórico, para conseguir o ônibus, é uma dificuldade, muitas turmas também, né? O que contribuiria seriam essas visitas, as visitas guiadas, os passeios, né? essas questões.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Olha, coletivo, não! o que tem são alguns projetos, em algumas disciplinas, mas muito pontual, né? cada professor fazendo o seu trabalho.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

É, como eu te falei, né? são trabalhos pontuais, realizados por alguns professores. Que eu me recordo, só um projeto de Língua Portuguesa, mas não sei te falar ao certo, como foi realizado, né? como se deu. Na minha disciplina, em História, né? é algo mais do cotidiano em relação aos conteúdos.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Não tenho familiaridade com a abordagem da Educação Patrimonial. Trato da questão sobretudo pelo viés econômico e político, né? Deixo o estético mais para a disciplina de Arte.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

Não tenho preparo formal nenhum em Educação Patrimonial. Minha formação inicial é em filosofia.

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- () SEMED
() Universidade. Qual?
() Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- (X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
() Outros: _____

Yuri, eu assinaria todos, né? E vejo também que cursos de formação continuada, textos e vídeos disponíveis na Internet contribuíram também.

Dados do Entrevistado:**Nome:** Professor 09 – Filosofia**Nível e área(s) de formação:**☐ Graduação☒ Mestrado☐ Especialização☐ Doutorado**Tempo total de atuação (em anos) na docência:** 20 anos.**Rede(s) em que atua no momento:**☒ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☒ Privada ☐ Outro:**Escola(s) em que atua no momento:** Duas escolas, uma da Rede Pública Municipal de São Luís e outra da rede privada.**Componente(s) curricular(es) que leciona:** Filosofia**Anos/séries em que está atuando no momento:** 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.**Roteiro de entrevista:****01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?**

Bem, Yuri, eu sempre tenho uma preocupação de sondar os alunos antes de preparar o conteúdo do planejamento. Então eu faço uma espécie de anamnese epistemológica para que eu possa mapear o nível de cognição da turma, o nível de conhecimento, e a partir daí que eu seleciono, por exemplo, alguns livros didáticos e seleciono vídeos, revistas, documentos e geralmente utilizo isso como referência. Além, claro, da minha vivência no chão da sala.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

Eu vou tentar dar uma resposta simples, mas talvez não simplista, e de cunho muito pragmático. Os elementos culturais de São Luís, como a rica herança afro-brasileira, a arquitetura colonial, as manifestações culturais, podem contribuir para o desenvolvimento do meu componente curricular ao proporcionar um espaço dialético de reflexões. Isso pode envolver a identidade, a pessoalidade, a diversidade cultural e até mesmo a memória histórica e questões sociais. Então, é fazendo esse link que a gente pode aproximar a Filosofia como proposta de conversa a respeito daquilo que nos cerca enquanto influência cultural.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Eu observo, em relação a colocar em prática o meu planejamento, meu conteúdo. Bem, em relação às dificuldades, eu posso elencar principalmente a falta de materiais educacionais específicos ao assunto. Também sinto como dificuldade a necessidade de uma capacitação, né? de uma formação mais específica no que tange a esses conteúdos, para que eu possa abordar os temas de uma forma mais adequada. E uma grande preocupação que eu encontro nesse caminho é a resistência ao diálogo intercultural. Isso aí eu tenho enfrentado também.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

Bem, na minha matéria especificamente falando, acredito que esses temas podem ser abordados por meio de atividades como estudos de caso, visitas a locais históricos. Eu fiz muitas visitas ao projeto Reviver, ao teatro, debates também. Já fiz um certo projeto de pesquisa em algumas regiões de São Luís e, depois disso, eu

transformo isso em trabalhos de produções artísticas, principalmente discussões sobre identidade cultural e também a preservação do patrimônio.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Eu constantemente vejo, Yuri, a falta de recursos, até mesmo financeiros, para visitas, para realizar projetos. Talvez esteja sendo redundante, mas a própria falta de capacitação, como eu tinha citado, né? dos professores, num contexto específico, também é uma dificuldade grande. Outra coisa que eu observo é a falta de integração desses temas nos currículos escolares, principalmente o de Filosofia, que eu acredito que você tenha ciência de como a Filosofia se encontra no contexto do Ensino Fundamental 2. Por outro lado, a gente percebe algumas facilidades, entre aspas, que eu poderia elencar. Pode incluir, por exemplo, a disponibilidade de especialistas e artistas locais para corroborar conosco no potencial de engajamento. A gente percebe isso de uma forma muito visível nos alunos. Eles são extremamente motivados, se sentem motivados quando o tema é esse. Então, o potencial de engajamento dos alunos, devido à relevância cultural e à possibilidade de parcerias, instituições culturais, principalmente locais, podem colaborar com as questões de facilitação do nosso trabalho.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

Ah, infelizmente, nós não temos isso com muita frequência. Não é uma temática, digamos assim, bem presente. Algumas situações que não foram planejadas especificamente, mas em função das datas comemorativas, eu particularmente as incluí no meu planejamento. Então, aquelas que incluem mais a história do local, festividades tradicionais e manifestações artísticas, a preservação do patrimônio cultural. Então, eu vejo que é importante buscarmos esse apoio pedagógico junto aos

estudantes, principalmente nas datas comemorativas ou até mesmo eventos culturais locais, para a gente promover essa aproximação. Mas, infelizmente, é uma realidade, pelo menos a que vivo contextualmente, muito distante.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Bem, eu penso que diversos componentes curriculares podem estar envolvidos nesse tipo de trabalho. No meu caso, com a Filosofia, já desenvolvi uma interdisciplinaridade com História, com Geografia, com Artes, e a Literatura. E quanto ao meu componente curricular especificamente falando, eu sempre produzo uma reflexão sobre a relação entre identidade cultural, principalmente no contexto em que a gente vive hoje, de preconceito e racismo. Recentemente, eu trouxe uma temática em relação à Consciência Negra. Também escuto muito as memórias históricas, a ética, e tudo isso visando sempre à preservação da ética, do patrimônio e da diversidade cultural, e assim sucessivamente.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Bem, a visão que eu tenho talvez seja muito reducionista, porque não é um tema que está muito presente no meu cotidiano, no contexto educacional. Mas, na minha opinião, a Educação Patrimonial não deixa de ser uma abordagem educacional cuja finalidade é promover o conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural, histórico e natural, por assim dizer, de uma determinada comunidade. A minha familiaridade com essa abordagem deixa muito a desejar, infelizmente, em relação às diversas dificuldades que já foram mencionadas nas perguntas anteriores. Então, a gente se sente assim pouco motivado nesse sentido. Mas reconheço a importância na formação cidadã e, sobretudo, na valorização da diversidade cultural.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

Infelizmente, ele não foi incluído.

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

Infelizmente, não. As temáticas apresentadas foram de outra ordem.

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- () SEMED
() Universidade. Qual?
() Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- (X) Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
(X) Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
() Outros: _____

A formação continuada de professores sobre a educação patrimonial, a disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores - inclusive eu toquei em uma dessas questões que você perguntou, né? À

deficiência disso - e a disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes. Então, eu incluiria essas três. Eu acho que elas abarcam uma visão global do assunto.

Dados do Entrevistado:

Nome: Professora 10 – Geografia

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(x) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 23 anos.

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: Duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

Componente(s) curricular(es) que leciona: História.

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

Bem, o planejamento segue alguns documentos orientadores, dentre eles o documento da própria SEMED, né? A recomposição curricular, a gente usa a BNCC, né? Aí a LDB, os documentos orientadores, né? Os normativos orientadores, né?

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o

desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

Como eu entendo que elementos culturais contribuem para o desenvolvimento do meu componente curricular? Na verdade, na Geografia a gente tem também a questão cultural, né? Trabalha em muitos aspectos, incorporam alguns elementos, a questão patrimonial de São Luís, sim! Os alunos precisam conhecer onde eles moram, geograficamente falando, culturalmente falando. E coloco trazendo a questão local para eles, né? A gente vê em nível internacional, mundial, em nível nacional, em nível regional e nível local, né? Para que eles possam entender a Geografia próxima da vida deles.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Na verdade, as dificuldades ou facilidades de incorporar esses elementos no componente curricular se dá pela falta de uma sistematização mais direta para o nível fundamental. Muita coisa, né? De patrimônio, muitas vezes a gente vê numa linguagem, numa leitura mais acessível para pessoas do Ensino Médio, né? Que já tem uma noção melhor ou mesmo para o Nível Superior, né? Quando tem! E para trazer essa linguagem, incorporar de maneira mais condizente com os alunos a linguagem, imagens, tudo isso, né?

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

A gente pode trabalhar a questão dos elementos culturais em todas as datas festivas, desde o carnaval, né? Como é o carnaval em São Luís, os elementos culturais. Como é o São João daqui? Que é típico do Maranhão. Quais são os bumba meu boi, as casas? Como são as outras danças, os outros elementos. A gente tem o próprio aniversário de São Luís, que a gente pode estar trazendo à tona isso, né?

Trazendo esses elementos culturais do patrimônio também para a Geografia e para o aluno enquanto conteúdo, né?

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

Na verdade, não existe, pelo menos até o momento, não existe um direcionamento em que a gente tem que incluir essa temática de Educação Patrimonial, pelo menos até então. Já há uma proposta de uma formação continuada para os professores da Rede para que possam estar levando isso para os alunos. Mas assim fica nosso critério, né? Ficar a critério do professor adequar ou mesmo criar algum mecanismo interdisciplinar para isso.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

É, eu posso falar que eu, dentro da minha da minha disciplina, eu abordei com eles, sim! Tanto no período do São João, quanto no período do carnaval e do próprio aniversário de São Luís. Coloquei isso no planejamento, coloquei isso para os alunos, levei, imagens, levei textos, né? Vídeos para que eles pudessem conhecer, ter acesso e fazer a relação teoria prática, né?

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Na verdade, essas questões aí dos componentes, eu acredito que história tenha também, de certa forma, inserido. E os outros componentes também, porque foi

interdisciplinar, né? Então de alguma forma os outros professores colocaram uma coisa a respeito.

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Eu compreendo a educação patrimonial como uma necessidade dos alunos conhecerem patrimônio material, patrimônio material, é a importância da formação cultural, né? na própria preservação, né? A importância da história do povo, que isso acaba sendo inerente à questão patrimonial. E tenho feito algumas formações. Porque, assim, a gente tem noção do que seja a importância, mas não é uma coisa muito comum de material disponível, né? de ser muito acessível para nós.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

Na minha formação Inicial não teve Educação Patrimonial.

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
(X) Não

Na formação continuada, assim, eu fiz um curso pela eskada e tivemos alguns elementos trabalhados principalmente essa da questão cultural da nossa cidade, e falando que é o patrimônio, tudo isso. Eu mesma me inscrevi, né? gostei do tema, vi que tinha coisas relacionadas à Educação Patrimonial que é o que a rede está propondo, tá? Então eu mesma, por minha conta, que fui atrás de fazer, porque é gratuito, é *online*, recebe certificado. Então é tudo aquilo que o professor precisa né?

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- ☐ SEMED
- ☐ Universidade. Qual?
- ☐ Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- ☒ Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- ☐ Outros: _____

Eu marcaria todas as três respostas: formação continuada de professores para educação patrimonial; disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para professores e para estudantes. A questão na prática, a gente sabe muita coisa, tem noção, consegue identificar, mas quando vem para a teoria às vezes fica mais complicado de você, porque você não tem acervos, né? mais acessíveis, como eu falei antes, então a questão do material condizente para aluno com nível de sua faixa de idade e de ensino bem como para professores como atividades coisas do tipo.

Dados do Entrevistado:

Nome: Professora 11 – História

Nível e área(s) de formação:

() Graduação

() Mestrado

(x) Especialização

() Doutorado

Tempo total de atuação (em anos) na docência: 17 anos.

Rede(s) em que atua no momento:

(X) Municipal () Estadual () Federal () Privada () Outro:

Escola(s) em que atua no momento: Duas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís.

Componente(s) curricular(es) que leciona: História.

Anos/séries em que está atuando no momento: 6.º aos 9.º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Roteiro de entrevista:

01. Como você costuma planejar o seu componente curricular? Quais documentos ou materiais você costuma utilizar como referência para esse planejamento?

Atualmente a gente usa a BNCC, né? Para ver aí as habilidades que a gente precisa trabalhar e o livro didático, né? Porque ainda é a questão do tradicional, de a gente seguir o roteiro do livro, né? Aí é a BNCC e o livro didático.

02. De que maneira você compreende que os elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem contribuir para o

desenvolvimento do seu componente curricular? Você costuma incorporar esses elementos em seu componente curricular? De que forma?

História é uma cidade que é Patrimônio Histórico, né? Tem tudo a ver! Assim, por mais que o conteúdo, porque aqui eu trabalho com o 6.º e 7.º ano, né? E o nosso conteúdo de 6.º e 7.º ano é um conteúdo mais antigo, né? Por exemplo, o 6.º ano é o começo da história, introdução da história, né? E a gente chega até atualmente, até o feudalismo. Então a gente começa trabalhando com questões interdisciplinares, esse ano, por exemplo, a gente levou os meninos para uma exposição no Centro Cultural da Vale, né? E aí, apesar de ser um museu, né? A gente não foi para um espaço para andar pelo Centro Histórico, mas no caminho a gente tem acesso ao centro histórico, né? Então a gente já conversa um pouquinho com os meninos sobre o que é o patrimônio histórico. Inclusive a nossa visita foi sobre a exposição daquele fotógrafo Mobi sobre a questão urbana e o quanto a cidade mudou, né? Os olhares, aí! Um acervo de mais de 3 mil fotos da década de 70, se eu não tô enganada, até, né? Mais recente, começo dos anos 2000, para ver essas mudanças onde os meninos se depararam com aquela área ali do centro onde é, por exemplo, a Praia Grande e que não tinha o cais da forma que tem hoje, né? E eles disseram assim: “nossa, mas o que é isso aqui? Um dia não teve isso aqui e tal?”, Né? Foi bem legal. Então tento incluir esses conteúdos numa forma mais interdisciplinar.

03. Ao desenvolver temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís no seu componente curricular, quais dificuldades ou facilidades você observa em realizá-los?

Tipo, uma visita a Campo. Ônibus, transporte, é muito complicado! É uma logística, uma demanda muito grande, né? Por exemplo, essa visita que nós fizemos no Centro Cultural da Vale, show de bola! Porque eles mandam o ônibus, buscam e deixam a gente, sabe? Ônibus de qualidade e tal, mas para fazer outras visitas a gente pena, tem que implorar um aqui outro ali, né? É mais essa questão mesmo.

04. Como você entende que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou do patrimônio cultural de São Luís podem ser abordados na escola?

É questão de projetos, né? A gente trabalha em projetos interdisciplinares, trabalhar à fundação de São Luís até desmistificar a ideia de que São Luís foi fundada pelos franceses, né? que o senso comum diz. Fazer projetos nesse sentido, né? Dessas datas, buscar essas datas, resgatar essas datas, né? mais nesse sentido.

05. Com relação à escola, para o desenvolvimento de temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís, quais dificuldades e facilidades você observa para que eles sejam realizados?

É questão de projetos, né? A gente trabalha em projetos interdisciplinares, trabalhar a fundação de São Luís até desmistificar a ideia de que São Luís foi fundada pelos franceses, né? Que o senso comum diz. Fazer projetos nesse sentido, né? Dessas datas, buscar essas datas, resgatar essas datas, né? Mais nesse sentido.

06. Ao longo do ano letivo, existe algum momento coletivo entre o corpo pedagógico ou entre o corpo pedagógico e os estudantes onde algum tema relacionado aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís seja abordada? Quais temas foram trabalhados? Como se deu o planejamento desse momento?

A gente tem mensalmente os planejamentos coletivos, mas com essa abordagem, dessa temática também não. No São João foi pensado assim, nós fizemos uma festividade do São João, mas aquela questão específica do São João, não necessariamente do patrimônio, né? De São Luís, ou alguma coisa nesse sentido.

07. Nesse momento coletivo em que os temas relacionados aos elementos culturais de São Luís e/ou ao patrimônio cultural de São Luís foram abordados, quais componentes curriculares estiveram envolvidos? O seu componente curricular esteve envolvido? Como esse tema foi desenvolvido em seu componente curricular?

Todos, do 6.º ao 9.º ano, todos. A gente busca com eles a questão da origem, né? Do São João, de onde vem a festividade, né? Qual a importância, buscar mais no

foco mesmo deles saberem, né? De onde veio, de onde vem a tradição, né? Quais são as heranças, quais são as vestimentas envolvidas na festividade, qual é a importância dessa atividade. Eu lembro que a gente fez um trabalho com eles até onde se buscou a questão econômica, né? Do desenvolvimento econômico, a importância econômica, o quanto São João alavanca a questão econômica na cidade, né? Que virá como a mídia gosta de dizer: um verdadeiro arraial!

08. Como você compreende a Educação Patrimonial? Você tem familiaridade com essa abordagem?

Não, não. Assim, de antes eu tinha o do geral, do meio acadêmico, mas não da sala de aula.

09. A sua formação inicial (graduação) incluiu a Educação Patrimonial na organização curricular?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- (X) Não

Não, nós tivemos história do Maranhão, estado do Maranhão 1 e 2, mas aspectos gerais.

10. A sua formação continuada envolve estudos sobre a Educação Patrimonial e/ou sobre elementos culturais de São Luís?

- () Sim, em quais aspectos, temáticas ou conteúdos foram trabalhados?
- (X) Não

Não, mas tipo, assim, eu fiz uma especialização em história do Maranhão, né? Foi a primeira turma de especialização em história do Maranhão daqui da UFMA. Inclusive, nossas aulas eram lá no centro histórico. Em relação à SEMED, não tive nenhuma formação específica.

11. Caso a sua formação continuada tenha envolvido a Educação Patrimonial e/ou elementos culturais de São Luís, qual entidade ofereceu essa formação?

- ☐ SEMED
- ☐ Universidade. Qual?
- ☐ Outra(s):

12. Quais ações você considera importantes para contribuir com a integração e o desenvolvimento da Educação Patrimonial em seu trabalho educativo?

- ☒ Formação continuada de professores sobre a Educação Patrimonial
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os professores
- ☒ Disponibilidade de materiais relacionados ao assunto para os estudantes
- ☐ Outros: _____

Marco todos, especialmente o material para os alunos, material para os professores e formação, acho que tá ok.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO NA COMISSÃO DE ÉTICA PÚBLICA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CASARÕES, PEDRAS E AZULEJOS: a Educação Patrimonial em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Pesquisador: YURI BARROS LOBO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68991723.8.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.314.180

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será qualitativa com uma abordagem crítica, partindo do pressuposto de que a realidade é uma construção social subjetiva e

intersubjetiva, marcada por um contexto histórico e influenciada por valores políticos, culturais e econômicos (MARTINEZ, 2012). E consiste na

realização de entrevistas, com questões fechadas e abertas, com os professores de História, Geografia e Filosofia da 6.ª série do Ensino

Fundamental, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Gerais das Unidades de Educação Básica (UEB)

Alberto Pinheiro, UEB Gomes de Sousa,

UEB Teixeira Goulart e UEB Rosália Freire.

Critérios de inclusão

- Aceitação do TCLE;

- Ser professor de História, Geografia ou Filosofia da 6.ª série do Ensino das UEBs Alberto Pinheiro, Gomes de Sousa, Teixeira Goulart e/ou Rosália

Freire.

Critérios de exclusão

- Recusa dos termos da pesquisa (TCLE);

- Incapacidade física para responder ao instrumento;

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.314.180

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o desenvolvimento da Educação Patrimonial nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de São

Luís.

Objetivo Secundário:

1. Investigar a formação inicial e continuada dos docentes em relação à Educação Patrimonial nas escolas pesquisadas; 2. Examinar as atividades de Educação Patrimonial e o seu desenvolvimento pelos professores nas escolas investigadas; 3. Comparar as experiências em Educação Patrimonial entre as escolas investigadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos: Durante a entrevista, o participante pode sentir-se constrangido com alguma pergunta. Porém, o mesmo tem a liberdade de não responder qualquer pergunta ou retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa. Também ocorreria o risco de suas informações serem vazadas, contudo, todas as entrevistas podem ser respondidas de forma anônima e os pesquisadores se comprometem em guardar as informações de forma segura e sigilosa.

Benefícios:

Benefícios: A partir de sua participação, e considerando a importância da formação docente, o professor terá maior contato com a metodologia da Educação Patrimonial e com as temáticas relacionadas. Ainda, poderá ter uma maior aproximação com o patrimônio de São Luís, potencializando o uso pedagógico do capital histórico, artístico e cultural ludovicense.

A Secretaria de Educação pode extrapolar os resultados desta pesquisa e fundamentar ações que visem o reforço dos pontos positivos e melhoramento dos pontos frágeis. Também o próprio sistema educacional pode utilizar dos resultados desta pesquisa para aprimorar sua forma de ensinar.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.314.180

SAO LUIS, 20 de Setembro de 2023

Assinado por:
Emanuel Pércles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

ANEXO B – APROVAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa intitulado: **CASARÕES, PEDRAS E AZULEJOS**: a Educação Patrimonial em Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, sob a responsabilidade do pesquisador Yuri Barros Lobo da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação (PPGE), da **Universidade Federal do Maranhão – UFMA**.

A pesquisa será realizada nas **UEB's Rosália Freire, Gomes de Sousa, Alberto Pinheiro e Rubem Teixeira Goulart**, até 18/03/2023. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renovará, a pedido, a autorização para o ano seguinte sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

O pesquisador e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

por 2 pessoas: JULIANA LIMA SILVA BARROS e GUSMAIA MOUSINHO PESTANA
Para verificar a validade das assinaturas, acesse <https://saoluiz.1doc.com.br/verificacao/1CF6-1814-7A52-67F0> e informe o código 1CF6-1814-7A52-67F0