

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
DENISE DA SILVA SEGURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE
HISTÓRIA

Pouso Alegre – MG

2017

DENISE DA SILVA SEGURA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Sapucaí-Univás.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sônia Aparecida Siquelli

Pouso Alegre – MG

2017

SEGURA, Denise da Silva. **Educação Patrimonial e Memória Coletiva no Ensino de História** / Denise da Silva Segura. Pouso Alegre: 2017, 104f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). 2017.

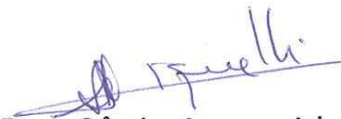
Orientadora: Dra. Sônia Aparecida Siquelli

1. Ensino de História 2. Patrimônio Cultural 3. Memória

CDD: 370

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA**” foi defendida, em 30 de maio de 2017, por Denise da Silva Segura, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 22000008, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. José Luis Sanfelice
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador



Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Dedicatória

Há muitas palavras é pessoas importantes a quem se dedicar um trabalho, e há aquelas fundamentais a quem dedicar tanto esforço e numa obra como a dissertação, que simboliza a grande luta dentro de minha formação docente, esta dedico ao meu Pai, melhor amigo que já está com Deus, à minha Mãe e melhor amiga, a meus filhos e ao meu neto, um seletor núcleo que vivencia e vibra em cada passo dessa jornada. Dedico a Deus pelo sopro da vida, por permitir sentir-me filha e aprendiz todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus Filhos e minha Mãe, que entenderam minhas ausências e me incentivaram tanto quanto me amaram.

À Querida Mestre e Orientadora Prof.^a Dra. Sônia Aparecida Siquelli, que desde o início me manteve firme, centrada e motivada. Como numa paisagem que necessita das árvores que proveem a vida e a beleza, agradeço à Mestre pelas qualidades de ser como uma árvore em minha formação, provendo e acolhendo meus avanços com serenidade.

À Prof.^a Dra. Luciana Salvatti Coutinho - UFSCar/Sorocaba, observadora e admirável mestra, agradeço por tantas contribuições e valiosas reflexões para com a pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Luís Sanfelice - UNIVÁS, sempre uma figura inspiradora pela sua trajetória intelectual e, ainda, um ser humano admirável pela liderança, carisma e comprometimento junto ao Mestrado em Educação/UNIVÁS.

À Querida Mestre, Prof.^a Dra. Carla Helena Fernandes, que deixa uma marca especial quanto ao valor do conhecimento em cada aula, da humanização das relações educacionais para atingir os grandes resultados.

Ao corpo docente do Mestrado em Educação/UNIVÁS, uma equipe de dedicados mestres com os quais tive o privilégio da convivência e da formação.

Ao amigo Cristiano Oliveira, um exemplo de sensibilidade e força, alguém para se lembrar pela dignidade das ações e pensamentos.

À Prof.^a Dr.^a Joelma Faria, pela amizade com um sabor tão especial quanto aos melhores vinhos.

À FAPEMIG, pelos recursos e pela confiança para a vivência acadêmica diferenciada na produção científica.

A contradição mais flagrante da história é sem dúvida o fato do seu objeto ser singular, um acontecimento, uma série de acontecimentos, de personagens que só existem uma vez, enquanto que o seu objetivo, como o de todas as ciências, é atingir o universal, o geral, o regular. (LE GOFF, 2003, p. 34)

SEGURA, Denise da Silva. Educação Patrimonial e Memória Coletiva no Ensino de História. 2017, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVAS, Pouso Alegre, 2017.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Educação Patrimonial e Memória Coletiva no Ensino de História”, pela Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVAS, teve como objetivo descrever e discutir, através de pesquisa em arquivos, as propostas curriculares da disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio de três escolas públicas estaduais dos municípios de Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí e Campanha no Sul de Minas Gerais. O uso de fontes históricas para investigação sobre o patrimônio histórico local e/ou distante, ser ou não, considerado no ensino de História, permitiu responder à questão central da dissertação: Faz parte da educação escolar, principalmente do ensino de História, educar para valorização do patrimônio e da memória frente ao conformismo e a indiferença cultural nos dias atuais? A partir dos referenciais teóricos, seguiram-se aprofundamentos quanto aos conceitos de história, memória, patrimônio e sua ligação com a educação escolar. Em seguida o conceito de educação patrimonial e as ações do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que inclui em suas atribuições oficinas de educação patrimonial, alinhando-se às deliberações internacionais pela preservação dos patrimônios culturais e da memória coletiva de diversas sociedades. Nesse aspecto, percebeu-se que políticas públicas deficitárias, descasos e desinformação social estão ligados às perdas patrimoniais culturais, e segundo os autores, preservar é responsabilidade das autoridades tanto quanto da sociedade que deve se mobilizar nas ações de consciência e preservação. A metodologia empregada fora de natureza qualitativa, com destaque para as visões clássicas de Le Goff (1990, 1996), Nora (1995; 1993) e Benjamin (1985). Em seguida, a pesquisa documental junto às escolas públicas ocorreu através das fontes primárias de Planos Curriculares, à época chamadas de Grades Curriculares, do período dos anos 70 até os dias atuais. Por fim, as entrevistas semi-estruturadas reunindo especialistas da educação e professores de História quanto ao sentido da educação patrimonial no cotidiano escolar e no ensino da disciplina. Dentre os resultados alcançados junto aos documentos, os currículos escolares do período investigado revelaram o caráter da educação pública para o mercado predominante, negligenciando o número de aulas de disciplinas de humanidades, e ainda, historicamente, não houve nenhuma menção oficial quanto aos estudos da memória e patrimônio integrados à educação escolar. Na sistematização das entrevistas, segundo professores de História e especialistas, admitem a relevância da temática da educação patrimonial, contudo, revelaram existir no mínimo uma omissão curricular quanto ao tema, e esta só vem a ser trabalhada nas oportunidades dos conteúdos formais. Observaram também que a ocorrência de uma educação patrimonial obteria seus melhores resultados no formato interdisciplinar, a partir dos estudos do patrimônio cultural local, desenvolvendo-se o sentimento de pertencimento, a consciência e a identidade junto aos bens culturais.

Palavras-chave: Ensino de História, Patrimônio Cultural, Memória, Ensino Fundamental.

SEGURA, Denise da Silva. Patrimonial Education and Collective Memory in History Teaching. 2016. Dissertation (Mastering in Education), UNIVAS, Pouso Alegre.

ABSTRACT

This dissertation, which is named “ Patrimonial Education and Collective Memory in History Teaching”, was developed into the research line Educative Practices Research and Teaching Formation on the Education Mastering of the Post-graduation program by Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVAS, aimed at describing and discussing, through research on archives, the curriculum proposes of History subject in Fundamental and High School in three public state schools, in cities of Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí and Campanha in the South of Minas Gerais. The use of historical sources for investigating if local and/or distant historical patrimony is or not considered in History teaching, allowed answering the core question of this dissertation: Is it part of school education, mainly History teaching, to educate for valuing patrimony and memory in face of conformism and cultural indifference nowadays? Through theoretical backgrounds, it was possible to go deeper into the concepts of history, memory, patrimony and its connection to school education. Then on the concept of patrimonial education and the actions of IPHAN (Historical Patrimony and National Artistic Patrimony), which includes in its tasks patrimonial education workshops, in aligning to international deliberation for preserving cultural patrimonies and collective memories from many societies. On this aspect, it was noticed that deficient public policies, lack of social information are connected to the lost of cultural patrimonies and, according to the authors, preserving is a responsibility of authorities as well as society which must mobilize its actions of consciousness and preservation. The methodology used was a qualitative one, highlighting the classical views of Le Goff (1990, 1996), Nora (1995;1993) and Benjamin (1985). In the sequencing, documental research was performed along with public schools through primary sources of Curricular Plans, from the 70s until now. Finally, it was performed semi-structured interviews gathering education specialists and History teachers about the sense of patrimonial education in school day by day and in the teaching of the subject. Among the results reached with the documents, the school curriculum from the investigated period showed the profile of public education for a dominant market, neglecting the number of classes for the subjects in humanities and, also, historically, presenting no official mention regarding the studies of memory and patrimony inside school education. In the interviews systematization, History teachers and the specialists admitted the relevance of the theme concerning patrimonial education, however, they revealed that there is, at least, one curricular omission regarding that, which only comes to be attended in opportunities of formal contents. They also observed that the occurrence of a patrimonial education would result in better accomplishments if it was performed in a interdisciplinary way, through the studies of local patrimony, developing the sense of belonging, consciousness and identity along with cultural wealth.

Keywords: History teaching. Cultural patrimony. Memory. Elementary teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – 1975 - Grade Curricular do Ensino de 2º Grau: Supressão da História ascensão de OSPB e Educação Moral e Cívica60
- Figura 2** – 1976 - Restrições às Humanas no Ensino de 1º Grau e presença de OSPB e EMC e privação de Geografia e História na área de Estudos Sociais..... 62
- Figura 3** – Formação Especial: Legislação trabalhista e Contabilidade como reforço ao produtivismo: Família e Saúde: Abordagem genérica. Vagos conceitos e sem conexão específica com conteúdos 64
- Figura 4** – 1977: Dobra de carga Horária de Educação Moral e Cívica, ou seja, mais interferência política na Educação. Práticas Industriais na Parte Diversificada como reforço à educação para o mercado66
- Figura 5** – 1976, 1977 e 1978: Supressão da História no Ensino Médio, apenas com três aulas semanais no 2º ano do 2º Grau. Sem espaço à espontaneidade.66
- Figura 6** – 1985 - Na Redemocratização uma notória reação pró Humanas no Ensino de 1º Grau restabelecendo na Área de Estudos Sociais a História desvinculada de OSPB.....68
- Figura 7** – 1986 - Parte Diversificada voltada à intelectualidade e saúde coletiva: Jornalismo Escolar e Higiene69
- Figura 8** – 1988 - 1991 certo equilíbrio para as ciências humanas e, nos anos posteriores. Redução das aulas de História e Geografia. Vínculos com OSPB e EMC recomendadas desde a ditadura como conteúdo cívico70
- Figura 9** – 1993 – História com 3 aulas semanais nas três séries, e uma tendência ousada de parte diversificada com a Educação Sexual, Literatura, Inglês Educação Ambiental. Artes prestigiada71
- Figura 10** – 1994 - No Calendário escolar destaque para o termo Reciclagem de Professores – horários desta atividade fora dos turnos71
- Figura 11** – 1997, 1998, 1999 - Equilíbrio entre aulas semanais de Exatas e Humanas, contudo Sociologia no 3º ano com 1 aula semanal e Filosofia no 2º com uma aula semanal..73

Figura 12 – 1998 a 2000 - Ensino Médio – Redução de Humanas História e Geografia com duas aulas semanais, supressão de Filosofia e Relações Humanas e Ética apenas no 3º ano.....	74
Figura 13 – 2001: Inglês e Autonomia para a escola na parte diversificada e, redução da História em relação à Geografia no nível intermediário. Impressão de arranjo escolar pela rasura..	75
Figura 14 – 2010 no Ensino Médio segue História e Geografia com duas aulas semanais, enquanto entra Filosofia e Sociologia do Ensino Médio com uma aula semanal. Arranjos escolares e da Secretaria de Educação. Aulas reduzidas para 40 minutos no curso Noturno...	76
Figura 15 – Em 2012, o maior achatamento dentro do Ensino Médio até aqui encontrado: História, Geografia, Filosofia e Sociologia com uma aula semanal pelos três anos. Ensino Médio	77
Figura 16 – 2014 - Reinventando o Ensino Médio - retrocesso no 1º ano -História e Geografia com uma aula semanal. Filosofia e Sociologia nos 3 anos com uma aula semanal	78
Figura 17 – 2014 – Área de Empregabilidade – 3 aulas no 1º Ano	79

Lista de Quadros

Quadro 1 - Perfil Analítico dos Especialistas das escolas investigadas	77
Quadro 2 - Perfil dos Docentes de História nas Escolas Investigadas.....	85

LISTA DE SIGLAS

CBC – Currículo Básico Comum
CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial
CF – Constituição Federal
CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural
D – Diretor
DAF – Departamento de Articulação e Fomento
DPHAN – Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EE – Escola Estadual
EMC – Educação Moral e Cívica
ICOMOS – Internacional Council on Monuments and Sites
IUCN – União Internacional para a Conservação da Natureza
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC/SEF – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
ONU – Organização das Nações Unidas
OSPB – Organização Social e Política Brasileira
P – Professor
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD – Programa das Nações Unidas
RJ – Rio de Janeiro
S – Supervisor
SEF – Secretaria da Educação Fundamental
SPHAN – Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UnB – Universidade de Brasília
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural
UNIVAS – Universidade do Vale do Sapucaí
VD – Vice diretor

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 HISTÓRIA, MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE	23
3 AS LEGISLAÇÕES NA MANUTENÇÃO DA MEMÓRIA - DESTAQUES INTERNACIONAIS E NACIONAIS	33
4 PATRIMÔNIO CULTURAL, O IPHAN E A EDUCAÇÃO	39
5 PESQUISA DOCUMENTAL: AS FONTES ESCOLARES DE 1985 AOS DIAS ATUAIS	57
5.1 1ª CATEGORIA: DÉCADA DE 70 E A EDUCAÇÃO TÉCNICA, AMPLO BOICOTE NA ÁREA DE HUMANIDADES	60
5.2 2ª CATEGORIA: DÉCADA DE 80 E A RENOVAÇÃO POLÍTICA E NO ENSINO DE HUMANAS	63
5.3 3ª CATEGORIA: DÉCADA DE 90 E O NOVO CICLO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRODUTIVISTA EM DETRIMENTO DAS HUMANIDADES	67
5.4 4ª CATEGORIA: AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI, AS DISCIPLINAS DE HUMANAS E SUAS LIMITAÇÕES	70
6 DANDO VOZ AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE	102
ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO

Entender o presente é ter diante de si todos os dias um grande desafio, pois a modernidade se apresenta cada vez mais em contato com as sociedades de mercado, de tecnicismo e de padrões que nem sempre abrem espaços ao passado, onde sobrevive a identidade cultural dos grupos humanos. Nas considerações de Pontes (2012) a respeito do conceito de modernidade, Weber (2005) é quem melhor sintetiza a ideia de que a modernidade se constitui rompendo com os valores da sociedade tradicional. “As fontes coletivas de orientação da conduta, como a religião e a própria tradição, se enfraquecem, e em seu lugar surge um mundo onde a esfera econômica ocupa o centro das preocupações.” (WEBER, 2004, p. 114). Assim, o mundo, por diversas razões, vem sendo caracterizado por uma crescente racionalização e maximização da eficiência.

O pessimismo em relação à sociedade tecnicista encontra em Benjamin (1985b) uma crítica contundente das características da modernidade. Nas palavras de Martins (2014) interpretando Benjamin (1985), a humanidade se encontra num novo estado de barbárie, no qual o que é tradicional é rejeitado em nome do novo, da modernidade. Destacando Benjamin (1985), observa-se também que a humanidade praticamente não se preocupa em preservar as experiências anteriores como base para o conhecimento e vivência do presente e do futuro.

A atitude de Benjamin face à tecnologia está no centro da crítica do progresso material sem alma, ligado ao desenvolvimento técnico e científico, a racionalidade burocrática e a quantificação da vida social em nome da cultura, o corpo orgânico dos valores morais, culturais e religiosos. (PEIXOTO, 1999, p.35)

Para Peixoto (1999), Benjamin (1985) quando se refere ao progresso, não está negando o valor do conhecimento e das atitudes humanas em meio ao progresso, mas o que Benjamin (1985) recusa é o progresso da própria humanidade que resulta das descobertas técnicas, do desenvolvimento das forças produtivas, é a dominação crescente sobre a natureza. Refletindo os impactos da vida moderna, é possível detectar pressões constantes sobre os indivíduos mediante a velocidade dos fatos, bem como a atitude material intensa que pode gerar as perdas culturais.

Daí a necessidade de se resistir aos descasos, e trazer a história da humanidade em tempos de modernidade para que, com seus símbolos, ritos e tradições explicativos da trajetória e da essência humana, se fortaleçam os elos culturais sem a perda dos valores constituídos. A partir desse argumento, Certeau (2000) evoca o singularismo da história, sua importância social, bem como a atemporalidade e a essencialidade da mesma.

A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu outro, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do passado. (CERTEAU, 2000, 48)

Os lugares de memória, representados por museus e centros culturais, por exemplo, perpetuam marcas e valores de época, comportamentos e materialidades dos grupos humanos os quais são significativamente representados nestes espaços. Para Nora (1993), em tais lugares existe a possibilidade de que as gerações se reencontrem, convivam, interpretem e preservem o passado, além do sentido de se homenagear eventos, sujeitos e a própria coletividade. É como poder se sentir parte da ancestralidade.

Evoca-se um sentimento nostálgico, um lugar duplo, um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações. (NORA, 1993, p. 27).

Para se compreender os espaços sociais e culturais da memória no presente, a pesquisa teve como etapa basilar refletir quanto aos conceitos de história, patrimônio, patrimônio cultural e memória. O pano de fundo destas reflexões conceituais dirigem-se em seguida aos riscos e impactos das perdas culturais relacionadas à velocidade da vida moderna. Entende-se nesse estudo que, ao invés da mera observação quanto às perdas, pode-se atribuir à coletividade a necessidade de desenvolver consciência e realizar ações em defesa de seus patrimônios, de sua história e da memória que a constitui.

Assim, emerge o caráter de responsabilidade social para com a causa da memória e do patrimônio, em que se pretende incluir as possibilidades da escola de base vir a cooperar diretamente com a formação de consciência e manutenção da memória, vislumbrando-se possibilidades da educação patrimonial ser associada ao currículo de

História do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Para de Horta (1999), com vistas à educação patrimonial, é necessário destacar que se trata de um processo permanente e sistemático, centrado no patrimônio cultural, como instrumento de afirmação da cidadania.

Cabe indagar quanto às possibilidades de incluir na estrutura dos currículos de História, a formação de consciência e desenvolvimento de ações de educação patrimonial. A hipótese inicial, a fim de interpretar tal indagação, em princípio, identificaria certa dificuldade no que se refere a ampliar o conteúdo de História e contemplar a educação patrimonial, ainda que a temática seja pertinente e já desenvolvida nas atribuições do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Assim, o objeto desta pesquisa foi a busca da relação entre uma educação patrimonial e a construção da memória coletiva no ensino de História. Realizado o levantamento bibliográfico, tornou-se possível aprofundamentos quanto aos conceitos de história, patrimônio, patrimônio cultural e memória, com Le Goff (1996), Nora (1993, 1995), Certeau (1975), Benjamin (1985), Horta (1999) e Martins (2015).

A pesquisa destaca, nos primeiros tempos do Pós-Guerra, a grande necessidade de impor proteção às diferentes formas de patrimônios da humanidade face às destruições do conflito, como observam Figueira e Miranda (2012). A ideia de estabelecer legislações supranacionais, voltadas às questões de proteção dos patrimônios culturais, nas considerações de Figueira e Miranda (2012), tem-se realizado mediante encontros e convenções mundo afora, presididos pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), a principal agência da ONU (Organização das Nações Unidas) destinada às ações para com a cultura. Cabe aos líderes das nações signatárias reconhecer e desenvolver ações de sensibilização e efetiva proteção, as quais vem influenciando outras legislações. “Nesses encontros são definidos importantes documentos, como as Cartas Patrimoniais, com direcionamentos relacionados ao restauro, administração e legislação dos monumentos históricos.” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p.20).

No que se refere à participação do Brasil, a pesquisa se aprofundou na história do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), órgão nacional que teve célebres idealistas pela causa da memória e do patrimônio como, por exemplo, Mário de Andrade e Rodrigo de Melo Franco, tanto quanto as recentes ações, especialmente no conjunto de atividades com vistas à educação patrimonial. O IPHAN, considerado um órgão elitista até meados da década de 80, por privilegiar a cultura luso-

brasileira, passaria a se identificar amplamente com a pluralidade cultural de outras manifestações. As questões subseqüentes, na abordagem de Lavinias (2012), e levantadas naquele contexto, foram abrangentes: Quem deveria ter legitimidade para selecionar o que deveria ser preservado? Que valores deveriam embasar esta seleção? Em nome de que interesses e de que grupos essas políticas sociais deveriam estar direcionadas?

A realização de etapas culturais pioneiras nessa área estabeleceu a necessidade de definir o que sejam *referências culturais* que, segundo Florêncio (2014), ao longo dos seus cinco anos de existência do CNRC (Centro Nacional de Referência Cultural), foram assegurados pela renovação e aditamento do convênio assinado com os órgãos federais, os projetos-pilotos orientados a partir de uma postura interdisciplinar, envolvendo linhas programáticas de pesquisa distribuídas em quatro grandes categorias: Artesanato, Levantamentos Socioculturais, História da Tecnologia e das Ciências no Brasil, Levantamentos de Documentação sobre o Brasil e uma metodologia de descrição e análise baseada em levantamentos e mapeamentos, ancorada na noção de *referência cultural*.

A noção de referência cultural, a produção de informações e a pesquisa de suportes materiais para documentá-las, mas significa algo mais: um trabalho de elaboração desses dados, de compreensão, de ressemantização de bens e práticas realizadas por determinados grupos sociais, tendo em vista a construção de um sistema referencial da cultura daquele contexto específico. (FONSECA, 2012, p. 113)

Nas considerações de Porta (2012), já no período democrático, a Constituição Federal de 1988, no tocante aos bens patrimoniais, contemplou apenas dois artigos nº 215 e 216, contudo, é considerada um marco para a atualização política de preservação do patrimônio cultural no país. A preservação patrimonial torna-se assim uma causa comum a todos. Outro avanço, segundo Porta (2012), está relacionado aos tombamentos, que além de atos administrativos constituem-se nesse sentido de ações junto ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural. “Muito mais que emitir atos do poder de coerção, vigilância ou fiscalização, importa conferir valor histórico e cultural ao bem; eleva e estabelece uma aura de respeito ao que se pretende preservar.” (PORTA, 2012, p. 14).

Destacando o perfil de democratização e acesso à cultura, o IPHAN, em seu conjunto recente de ações e projetos com vistas à educação patrimonial, vem desenvolvendo o projeto das Casas do Patrimônio nas diferentes regiões do Brasil. Nas

palavras de Florêncio (2014), o projeto está relacionado à garantia de um espaço para cooperação cultural, difusão do conhecimento, atuação na realização, promoção e fomento de ações educativas e articulação das áreas de Patrimônio Cultural, meio ambiente e turismo, com raízes na consciência local promovendo oficinas. O projeto Casa do Patrimônio, como observa Florêncio (2014), conta com estratégias que abordam a educação patrimonial na perspectiva de tema transversal e interdisciplinar, da adoção de modelos de gestão do Patrimônio Cultural que tenham como perspectiva uma proposta de colaboração de saberes.

Assim, o Patrimônio Cultural já vem encontrando formas de se comunicar com a educação significativamente. Portanto, no que se refere à educação escolar, nas considerações de Gazolla (2009), a escola de base teria nesse processo cultural formativo um papel importante, já que, depois da família, é a instituição que favorece o desenvolvimento do espírito da cidadania, fornecendo elementos para o pertencimento em relação à cultura local. As ações que podem ser alcançadas com as práticas de Educação Patrimonial envolvem visitas e, para que a interdisciplinaridade ocorra num processo de apropriação, as visitas a museus, arquivos e bibliotecas públicas são muito indicados nas considerações de Moraes (2005). No que se refere à interdisciplinaridade, Horta (1999) esclarece que os objetos patrimoniais, os monumentos, os sítios e os centros históricos, ou o patrimônio imaterial e natural, são recursos educacionais importantes, pois permitem a ultrapassagem dos limites de cada disciplina, num aprendizado voltado aos temas da realidade.

Com base no conceito de pertencimento, há que se falar de identidade associada à temática que, nas considerações de Souza (2012), é uma relação de pertencimento que faz com que o indivíduo se reconheça como parte de determinada cultura. É como ser e conhecer na história, memórias, crenças, comportamentos, tradições, modo de fazer, agir, pensar, de forma involuntária no seu dia-a-dia. No encadeamento das percepções, Souza (2012) afirma que se o indivíduo não se reconhece num patrimônio ou memória, não há razões para preservar. A noção de preservação é compreendida de forma funcional, pois como observa Souza (2012), é quando cada indivíduo social percebe a importância do patrimônio cultural para justificar a sua história.

Na etapa de campo, através de instrumentos da pesquisa qualitativa, a opção por pesquisa documental demonstrou as possibilidades de se entender o papel da escola de base junto às temáticas de memória e patrimônio. No período dos anos 70 até os dias atuais, a análise de Grades Curriculares, fontes primárias, permitiu que se conhecesse

não somente questões da educação patrimonial mas dimensionar também os contextos, que necessitaram da análise de conteúdo nas sistematizações. Nas palavras de Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), a construção dos conhecimentos através da análise de conteúdos se reveste de uma tarefa complexa de releituras e contextualizações, a fim de reunir as hipóteses da pesquisa, seus objetivos e, depois, prosseguir de forma consistente na interpretação. Ainda, no que se refere ao cuidado das sistematizações, Minayo (2012) também observa que a pesquisa passa por fases, como a exploratória, pela coleta de dados com informações que respondam ao problema, para que só então, na análise desses mesmos dados, fazer inferências e interpretações, neste trabalho facilitadas pela construção de tabelas mediante tantos dados, que levaram às categorizações.

A análise de documentos possibilitou observar as prioridades do regime político de época, instituindo restrições e mentalidade produtivista à educação, editando políticas públicas pouco preocupadas com as Áreas de Humanidades. Explica Le Goff (1996) que o documento é como produto de uma sociedade, que manifesta o jogo de forças dos que detêm o poder. Reforça o autor (1996) que os documentos não são meras produções isentas, mas apresentam as vivências por determinado tempo e espaço dos grupos sociais, ou seja, estão marcados por intencionalidades. Assim, não se pretendeu fazer aqui um aprofundamento historiográfico, sequer responder definitivamente ao problema, pois a pesquisa documental permite ampliar interpretações e, nesse raciocínio, destaca Goldenberg (1991, p. 62), que a pesquisa documental oferece um processo sempre aproximativo daquelas realidades e, nunca definitivo, ou absoluto, mas suficiente para as conexões.

Conforme dito, as fontes primárias da pesquisa foram documentos de planos curriculares, antes denominadas grades curriculares¹ específicas do ensino de História dos anos 70 até os dias atuais. Inevitável reconhecer nas entrelinhas destes, e após a análise das categorias por datas das documentações, que houve a supressão sofrida pela disciplina de História em tempos de ditadura, com carga horária reduzida ou sendo ministrada em concomitância com outro conteúdo. Foi possível entender que as relações de poder à época inibiam disciplinas humanistas e não houve em momento algum, qualquer inclusão oficial da temática do patrimônio e memória nos currículos escolares.

¹ Pela Lei nº 5692/71, o currículo era organizado em grades curriculares, que permitia conhecer as disciplinas e suas respectivas cargas horárias.

O caráter repressor sofrido pelas disciplinas de humanidades, principalmente pela História ao longo de décadas, seja na ditadura ou mesmo no período de redemocratização, a partir de 1985, fez refletir o quanto as políticas públicas educacionais têm se portado de forma pragmática, prestigiando conteúdos de exatas, especialmente como se estes respondessem pela totalidade da formação dos indivíduos, precarizando as áreas de Humanas, que acabam sendo vistas com menor necessidade dentro da formação. Salvo por situações pontuais apontadas na pesquisa, a escola pública não possuiu ou possui perspectivas em desenvolver consciência patrimonial, até porque não se sente compromissada com a sequência da formação.

No que se refere à pesquisa de campo, na fase de entrevistas, faz-se necessário destacar o desafio dessa metodologia nos espaços escolares. Nas considerações de Minayo (2012), dentro da perspectiva dessa integração do pesquisador aos espaços investigados, obtém-se dados importantes, nos quais o pesquisador não é sujeito isolado, mas norteado pela sua intuição, valorizando de fato o contato com aquelas realidades pesquisadas, associando as informações obtidas aos seus referenciais teóricos e, por fim, possibilitando que novos conhecimentos possam emergir.

Assim, foram realizadas as entrevistas² em cinco escolas públicas de educação básica, sendo duas na cidade de Campanha/MG, a Escola Estadual Zoroastro de Oliveira e Escola Estadual Vital Brasil; duas em Santa Rita do Sapucaí/MG, a Escola Estadual Sinhá Moreira e Escola Estadual Dr. Delfim Moreira; e uma em Pouso Alegre/MG, Escola Estadual Monsenhor José Paulino. Os entrevistados foram cinco especialistas da educação, que desempenham funções na direção, vice direção e supervisão/coordenação escolar, além de sete professores de História do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. Cabe rapidamente destacar aqui, desde o início, o caráter de receptividade e cooperação dos sujeitos para com a pesquisa.

O conjunto de questões dentro da problemática procurou refletir a importância da materialidade da memória posta no patrimônio produzido pela humanidade, se tem sido integrado ou não à prática escolar. Se sim, qual a contribuição da disciplina de História e, se não, como vem sendo abordado o tema, na visão desses professores e especialistas. Em seguida, a abordagem direcionou a necessidade de preservação patrimonial, e se a

² Submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil, da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Segundo a Resolução nº 466/12 de Ética em Pesquisa, foi autorizado e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes entrevistados.

educação escolar dispõe de estruturas para tal, dentro do currículo de História. Por fim, como entendem o desenvolvimento de uma educação patrimonial no currículo vigente.

O tema da pesquisa, do ponto de vista dos entrevistados, gerou interesse e soou como relevante dentro da formação escolar, admitindo-se que, na atualidade, as perdas patrimoniais culturais já ocorridas são muitas, e que há a necessidade de não se negligenciar a história, o patrimônio e a memória coletiva, pois constituem a identidade dos grupos sociais e humanos. Entendem estes que formar o sentimento de pertencimento envolve responsabilidades políticas e sociais, que devem ser mais de perto assumidas, tanto pelo poder público quanto pela sociedade, incluindo a educação escolar, especialmente na vertente interdisciplinar, enraizada aos aspectos da cultura local como ponto de identidade.

2 HISTÓRIA, MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE

Refletir sobre o mundo e estruturar caminhos para o êxito da educação, certamente envolve formar indivíduos em sua totalidade. A escola como instituição formadora no presente, também reflete as reais demandas? Envolve totalidade? Vislumbra quais as competências essenciais ao desenvolvimento individual e coletivo? Mantém quais referências? Estas indagações encaminharam a pesquisa, que posicionou a história no centro das discussões, em defesa de importantes referências sociais e culturais geradoras de identidades dos grupos humanos através do patrimônio e da memória coletiva.

Na leitura dos clássicos que nortearam a pesquisa, mais do que entender a história em sua extensão científica, os conceitos derivados desta, na temática do patrimônio cultural, tornou-se necessário interpretar o contexto dos clássicos quanto à necessidade das permanências, o perfil das legislações, as confluências para a mentalidade de defesa da causa patrimonial, implantando-se a educação patrimonial, capaz de contemplar as marcas do tempo, e o sentimento de pertencimento cultural como bem coletivo. Nessa perspectiva, a ciência da história é ponto de partida, na qual a humanidade é objeto, e investigar é sua raiz.

O conceito e o sentido da palavra história está ancorado na figura de Heródoto, historien, do grego antigo, é a procura do saber, informar-se. Historie, significa, pois procurar, no início das suas histórias, que são investigações, procuras.” (LE GOFF, 1996, p. 17).

Assim, a percepção é a de que o conceito de história, na busca do saber, se constitui como marca da humanidade, e dentre as problemáticas modernas do conceito, a ideia da história como história do homem foi substituída pela ideia da história como história dos homens em sociedade, nas considerações de Le Goff (1996). O trabalho do historiador, desde o princípio, atende ao rigor científico, quando Heródoto, no século V a. C., já insistia na verdade ao invés dos mitos gregos. “Se a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade.” (LE GOFF, 1996, p.25) O labor histórico é minucioso e lida com reminiscências de passados diferentes, das relações sociais no tempo, que nas análises de Certeau (1975), estabelece uma relação com a origem, próxima ou longínqua, da qual

uma sociedade se separa sem poder eliminá-la, que faz dela o lugar de sua ciência.

Substituindo os mitos do passado, a ciência histórica possui funções um tanto quanto específicas, como aborda Certeau (1975), pois ao desvelar os vestígios da passagem humana e escrever sobre estes, a história explicita a conduta e o pensamento de gerações passadas nos seus meios sociais e no contexto das relações ambíguas de poder. Se por um lado, prossegue Certeau (1975), a história tem como função exprimir a posição de uma geração com respeito às precedentes, dizendo: “Eu não sou isto”, acrescenta sempre a esta afirmativa um complemento não menos perigoso, que faz uma sociedade confessar: “Eu sou outra coisa além daquilo que quero, e sou determinada por aquilo que denego.” (CERTEAU, 1975, p. 56).

A história atesta assim, uma autonomia e uma dependência cujas proporções variam segundo os meios sociais e as situações políticas que presidem à sua elaboração, como observa Certeau (1975). No que se refere ao dinamismo da história, sua escrita necessita ser impessoal, e Halbwachs (1990) a compara com uma peça de teatro, que assume tempo e sujeitos na forma dos atos.

A história, os movimentos naturais de sua renovação no tempo, e sua ocorrência lembra uma peça de teatro, onde a história divide a seqüência dos séculos em períodos, como se distribui o conteúdo de uma tragédia em vários atos. Porém, enquanto que, numa peça, de um ato para outro, a mesma ação prossegue com os mesmos personagens, que permanecem até o desenlace de acordo com seus papéis, e cujos sentimentos e paixões progredem num movimento ininterrupto, na história se tem a impressão de que, de um período a outro, tudo é renovado, interesses em jogo, orientação dos espíritos, maneiras de ver os homens e os acontecimentos, tradições também e perspectivas para o futuro. (HALBWACHS, 1990, p. 81-82)

As reflexões quanto ao caráter dinâmico da ciência da história, que tem por objeto o homem, propõe reconciliar a história, na modernidade, e o próprio homem, para que seja capaz de entender seu tempo sem deixar de refletir sobre suas ações e sua passagem. A história propõe, nas considerações de Nora (1993), que se interprete os vestígios de sua identidade, sem negar o futuro e as transformações. A História que pertence a todos, inevitavelmente, encontra-se vinculada a outra forte expressão que é memória.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, a memória está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações. (NORA, 1993, p.9)

Como parte das necessidades do homem, Nora (1993) destaca o quanto se faz com frequência a materialização da memória pelos grupos humanos, buscando num recorte do tempo, que se produzam os chamados espaços ou lugares de memória. Nos espaços de memória, os vestígios e testemunhos do tempo finalmente se comunicam com as gerações do presente. Contudo, a ação crítica do historiador, dispendo desses elementos faz-se essencial na produção de sentidos da exposição. Segundo Le Goff (1996), tal atitude crítica do historiador, em preservar determinados elementos, permite contextualizações, pois se refere à habilidade de organizar os vestígios, intervindo na ordenação destes e nas respectivas releituras.

Cronologicamente, nas palavras de Le Goff (1996), entre as manifestações importantes ou significativas da memória coletiva, encontra-se o aparecimento, no final do século XIX e no início do século XX, de dois fenômenos socialmente unificadores da memória, sendo o primeiro deles, logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a construção de monumentos aos mortos em várias nações que estiveram no conflito, inaugurando-se uma comemoração funerária com túmulos ao Soldado Desconhecido, associados à coragem, ao anonimato de um cadáver sem nome, mas refletindo a coesão nacional. O segundo fenômeno foi a fotografia, que multiplica, eterniza e democratiza a memória.

O uso da memória em diferentes sociedades permite assinalar a riqueza dos cotidianos, sejam estas sociedades orais ou sociedades com presença de escrita. Ilustrando brevemente sobre os núcleos orais, Figueira e Miranda (2012, p.48) entendem que estes lançaram mão da memória para diferentes fins, como na explicação histórica do aparecimento dos clãs familiares e das famílias, na transmissão de conhecimentos práticos e técnicos. Sempre existiram os chamados homens de memória, aqueles indivíduos responsáveis pela rememoração e pelas lembranças da vida social dos clãs, que guardavam a história dos acontecimentos de grande importância.

Sobre o valor da memória nas sociedades contemporâneas, apesar da celeridade das relações, observa Le Goff (1996) que a tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana quanto o condicionamento genético o é às sociedades dos insetos. “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, sendo uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje.” (LE GOFF, 1996, p.11)

A atitude de preservar e deixar claro o que é patrimônio e memória, o que deve institucional e socialmente ser apresentado à coletividade ou não, vem exatamente dos tempos da modernidade, dos tempos da ideologia do progresso técnico e à consequente destruição da natureza. Nas considerações de Martins (2014), as primeiras iniciativas para a proteção do patrimônio histórico datam da segunda metade do século XVIII, período em que a Revolução Industrial (1750) e a Revolução Francesa (1789), fatos que provocaram uma verdadeira transformação das relações sociais, de trabalho e de técnicas de produção, conseqüentemente, apresentaram novas relações de poder.

Quanto à instituição oficial dos museus, espaços de memória, destaca Le Goff (1996) que esses foram criados mediante atmosfera de renovação política europeia dos séculos XVIII e XIX, atendendo aos propósitos políticos burgueses, caracterizando a era dos museus públicos e nacionais. Necessário contextualizar aqui que, o sentimento de homenagear a memória coletiva ofereceu aos governos de época os elementos e técnicas com o propósito de fortalecer o nacionalismo e cativar multidões orgulhosas de seu passado, nas observações de Le Goff (1996). Os museus e sua finalidade pública passam a encarnar os símbolos nacionais, além do ideal da união dos grupos sociais.

Segundo Martins (2014), a relação entre o urbanismo e os símbolos políticos da modernidade aparece como pano de fundo daquele período de final do século XIX e início do século XX. A economia industrial, nas considerações de Martins (2014) marcou o ritmo da produção e do consumismo, instituindo a força e os símbolos das sociedades capitalistas. A partir daí, a indagação seria como harmonizar nesse contexto de indústria crescente, a urbanização acelerada. A dicotomia entre o tradicional e o novo, pois os lugares de memória, reforça Martins (2014), eram pensados pelo poder mais do que pela espontaneidade social.

Nas considerações de Le Goff (1996), o tempo foi demonstrando a manipulação do Estado para que se formasse uma memória coletiva, que não é somente uma conquista, mas também um instrumento e um objeto de poder que atribui às sociedades, aos profissionais e aos intelectuais, diante da consciência e dos recursos existentes, a responsabilidade pelas demandas da memória na referida modernidade. Mesmo no presente, nas observações de Nora (1993), os lugares como museus, arquivos, bibliotecas dentre outros, guardam e expõem a intencionalidade numa ordenação cultural.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais... é este vai e vem que os constitui: momentos da história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente à vida, nem mais inteiramente à morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva. (NORA, 1993, p.7)

A riqueza da comunicação entre os que frequentam os lugares de memória está na multiplicidade das interpretações quanto aos mesmos, além do contato com a memória, pois na análise de Nora (1993), expressa-se a necessidade contemporânea para evitar desaparecimentos rápidos e definitivos. Le Goff (1996) aborda a tecnificação vigente quanto à preservação da memória, atestando um avanço no que se refere à profissionalização dos processos de guarda e difusão dos elementos simbólicos que unificam grupos para melhor se preservar a memória. Nas considerações de Le Goff (1996), a memória coletiva integra as grandes questões das sociedades desenvolvidas e daquelas que se encontrem em desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção, cabendo sua melhor preservação sempre. Segundo Le Goff (1996) é necessário observar, nesse processo, que nada substitui o olhar crítico do historiador para apresentar o conjunto dos elementos da memória coletiva. Instituir o que é memória exige criticidade e reconhecimento.

A memória sendo legítima do passado de um grupo social atua como elemento constituinte de uma identidade social. O historiador no que se refere ao museu ou qualquer outro espaço de memória, deve acompanhar as versões e as demandas que as comunidades desejam legitimar sobre o seu passado, sobre a memória que desejam para si. (PACHECO, 2010, p.145-146)

Dentre os lugares de memória com potencial de gerar conhecimento pela sua própria organização, estão os museus, que permitem, no entendimento de Julião (2015), quanto aos objetos reunidos nestes espaços, conduzir também as pesquisas com mais dinamismo. São espaços que reúnem indícios importantes para se compreender práticas sociais, analisando o pensar e o agir humano no tempo. Julião (2015) observa, ainda, que as possibilidades de exposições representam as ações no tempo, ordenando passado e presente, de modo a conferir sentido às experiências vividas.

Quanto ao patrimônio, sempre em conexão com a memória, esse forma heranças culturais que caracterizam os grupos sociais. Historicamente, o vocábulo patrimônio, segundo Moraes (2005), vem do grego e refere-se originalmente à herança paterna, ou seja, aos bens materiais transmitidos de pai para filho. Novamente, referindo-se à França pós-revolucionária do séc. XVIII, o patrimônio, naquele contexto, é levantado quando o Estado decide tutelar e proteger as antiguidades nacionais às quais era atribuído significado para a história nacional. “O conjunto de bens, entendidos como herança do povo de uma nação, foram então designados como Patrimônio Histórico.” (Moraes, 2005, p. 4) Estabelecia-se, assim, a relação entre os aspectos políticos europeus da época, que buscavam aceitação social, com as primeiras políticas nacionais patrimoniais da modernidade recém criadas e que exaltava a burguesia no poder. “Ocorre um sentimento preservacionista ligado aos objetivos dos Estados, que colocam à disposição da sociedade os elementos significativos da memória coletiva, seja na forma de monumentos e documentos.” (MARTINS, 2014, p. 4)

Com o passar dos séculos, o conceito de Patrimônio Cultural tornou-se abrangente, segundo Martins (2015), que observa também, no presente, que o conceito envolve o feito humano atrelado a um contexto e entende-se que, uma vez que o espaço natural está repleto de símbolos resultantes da ação humana, seja no âmbito material ou simbólico (imaterial), está representada uma interferência humana que significa cultura, e assim é considerada Patrimônio Cultural. É a ideia de que o patrimônio está próximo e presente, nas considerações de Martins (2015), assinalando o perfil dinâmico deste, sua pluralidade a partir de suas expressões e produções. Reforça o autor (2015) que o patrimônio entra em contato com as necessidades da sociedade que o produziu, como fator que possibilita àqueles grupos sociais entender até mesmo seus problemas, o que os gerou, buscando explicações. Cabe associar que o patrimônio cultural, de certa forma, reflete a sociedade que o produz.

O patrimônio, este nem sempre é fruto da coletividade, existem processos nos quais o patrimônio é produto de contextos econômicos, políticos, ou culturais que, por sua vez, possuem origem em decisões de grupos concretos, ou classes, enquanto que o patrimônio cultural local reflete construções assumidas/assimiladas por uma coletividade de forma autônoma. (MARTINS, 2015, p. 53)

Quanto ao conceito de monumento ou monumento histórico, é possível encontrá-lo vinculado à história, à memória e ao patrimônio também a partir da França

pós-revolução. Nas considerações de Figueira e Miranda (2012), destaca-se novamente a ação do Estado como instituição de poder. “O Estado passa este a ser o representante da nação, registrando a materialidade do passado a partir da conservação, da preservação e do culto aos monumentos, organizando signos representantes da identidade nacional.” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 16). Por conta desses fatos, em que se reconhecem ações nacionais por seus legados e heranças culturais, Choay (1999) observa o sentimento de nostalgia em torno da patrimonialização cultural. Uma conveniente atmosfera de contemplação em função do monumento, da lembrança característica de uma determinada sociedade.

Pensar em monumento de forma mais complexa implica considerar que sua essência está na rememoração de um passado mergulhado de encantamento tanto para aqueles que o edificaram como para os destinatários da lembrança de que é portador. (CHOAY, 1999, p.18)

Os documentos como vestígios do passado também foram entendidos como expressões da memória coletiva, sendo tarefa do historiador classificá-los e organizá-los. Enaltecendo o valor com que se forma a memória coletiva, observa Le Goff (1996) que a mesma tem seus materiais apresentados sob duas formas principais: os monumentos, heranças do passado, e os documentos, uma escolha do historiador, e que somente com a análise do documento enquanto monumento, é possível que se faça a recuperação de uma memória coletiva.

Observa Choay (1999) que grande parte da memória coletiva é reconhecida nos monumentos, derivando um processo de identidade e pertencimento e, assim, emerge a questão da preservação da história, que convive com riscos e efemeridades. “Os monumentos estão permanentemente expostos às injúrias do tempo vivido. O esquecimento, a desafecção, o desuso fazem esquecer-los e deixam-nos cair.” (CHOAY, 1999, p.22-23). A desconstrução voluntária, nas considerações de Choay (1999), também os ameaça, quer pela vontade de destruir quer, pelo contrário, pelo desejo de se preservar ou escapar à ação do tempo e, ainda, pela vontade de aperfeiçoamento urbano.

Na modernidade, segundo Choay (1999), as sociedades industriais avançadas passam por um processo de perda da memória orgânica, observado no fato de que os homens dessas mesmas sociedades industriais avançadas já não aprendem de cor nem as datas, nem os textos, nem sequer a tabuada, ou seja, se nem o que é básico não é

exercitado e fixado, o esquecimento passa a ser lugar comum. “O ser humano, nesse sentido, vem estabelecendo uma série de acessórios, onde a sua memória é sempre bem mais assistida, revezada e finalmente substituída por próteses cada vez mais eficazes.” (CHOAY, 1999, p.199)

Quanto aos processos legais de proteção aos bens culturais como, por exemplo, no tombamento, Choay (1999) argumenta que não basta tomar para evitar as perdas se, um outro processo, o de restauro para recuperação real da memória, também não funcionar. A ação de consciência evita o desgaste de outra para com o patrimônio. “Tombar monumentos é uma coisa, enquanto que, saber conservá-los fisicamente e restaurá-los é algo que requer outras fontes de conhecimento, com base em práticas especializadas dos arquitetos dos monumentos históricos.” (CHOAY, 1999, p.125) Permite-se deduzir que ocorre um despreparo da sociedade em valorizar e evitar as perdas culturais.

Um distanciamento entre educação e patrimônio chama a atenção de Choay (1999), numa crítica direta à desvinculação da escola à inevitável ação de esquecimento que vem sendo provocada. O distanciamento, a desafecção dos indivíduos quanto aos bens culturais e seu valor histórico, reforça Choay (1999). Indiretamente, o silêncio da escola também seria responsável pelas possíveis fragilidades patrimoniais.

A escola não se preocupa em fornecer um contrapeso, que seria também uma segurança para o espírito, a essa mecanização dessas operações mnemônicas tradicionais. Ela acompanha pelo contrário, renúncias da sociedade com suas próprias renúncias, em particular aos ensinamentos e enquadramentos da história. (CHOAY, 1999, p. 199)

Na tentativa de entender a contemporaneidade, observa-se a hegemonia econômica e política sobrepondo-se às demais etapas da vida, atropelando etapas sociais e culturais. Nesse argumento, Teixeira (2008) alega que a modernidade tardia ou pós-modernidade na globalização, é parte do presente, quando as sociedades vivem suas crises de identidade, mergulhadas em constantes processos de mudança, nos quais se perdem os referenciais, muitas vezes despercebidamente. A manutenção da identidade, no entendimento de Teixeira (2008), passa pela necessidade de articular o global ao local, para gerar um debate acerca da identidade, educação e patrimônio. Quanto mais as sociedades se atrasarem na implantação de políticas e instrumentos de conscientização da questão patrimonial e da memória, mais rápidas serão as perdas.

Nas considerações de Martins (2015), quanto aos efeitos dos vazios deixados

pelo desaparecimento do patrimônio, seja pelo desfalque físico ou do imaterial, são inevitáveis que ocorram as rupturas, as quais o indivíduo só perceberá muito depois de estar excluída uma referência. “Retirado do sujeito o que o identifica, o valoriza no lugar em si, o lugar e o ser desqualificam-se, e resta o desinteressante, o sem sabor e o sem cheiro, só lugar comum, onde nada é interessante.” (MARTINS, 2015, p. 57).

No que se refere à falta de referenciais, observa Martins (2015), perdem-se os elementos que dão suporte à identidade social, alteram-se os vínculos de pertencimento. Os compromissos sugeridos pelos organismos públicos e membros da sociedade, segundo Martins (2015), visam colocar a responsabilidade de preservação dos bens culturais sobre todos os indivíduos. Sobre pertencimento, nas considerações de Nogueira (2014), o argumento para desenvolvê-lo ocorre a partir da conscientização da sociedade civil. De forma gradativa, deve-se passar pela consciência das comunidades que se identificam com seus próprios locais culturais, sentindo-se parte de uma sociedade específica e, depois, o indivíduo deve se sentir como parte de algo maior.

Quanto mais reconhece suas referências e as amplia, observa Nogueira (2014), o sentimento de pertencimento se fortalece, e deverá ser trabalhado desde cedo, como reforça Martins (2015), pois a valorização de um bem histórico, ou qualquer elemento de ligação dos indivíduos, seja uma simples ou rara árvore, um prédio, qualquer componente da cenografia natural, material ou simbólica, refletirá na postura de preservação.

É possível vislumbrar o papel de vários segmentos a fim de promover compromissos junto à causa patrimonial, e as vantagens em se estabelecer vínculos, para ele nesta possibilidade, cabe às instituições, desde as mais básicas, à família e à escola, em seus mais diversos níveis, incorporar o valor das tradições e do conjunto que forma o patrimônio cultural, possibilitando o valor e a importância dos museus, dos sítios históricos, das festas, do artesanato, da regionalidade, enfim, dos elementos que juntos convocam o termo patrimônio cultural. (MARTINS, 2015, p. 55)

Nas considerações de Gazolla (2009), pode-se deduzir que as crises de pertencimento e de ausência de referências sólidas são parte do presente, daí a necessidade de uma nova cidadania em que, pressupõe o autor, deve-se ir além do reivindicar acessos e inclusão ao sistema político, mas incluir a participação e acesso às referências sociais, patrimoniais e da própria história, como parte da organização e do desenvolvimento de qualquer sociedade, ainda que seja longo, mas garantido o processo de consciência para preservar. De toda forma, observa Gazolla (2009), o ritmo

com que as perdas culturais ocorrem, obriga as sociedades contemporâneas a refletir que deter tal processo, passa também pela ação da escola de base, inserindo formas de educação patrimonial que permita reconhecer referências.

3. AS LEGISLAÇÕES NA MANUTENÇÃO DA MEMÓRIA – DESTAQUES INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Historicamente, vem se reforçando a consciência e os esforços para o resgate e preservação da memória e patrimônio em escala mundial. Nas palavras de Figueira e Miranda (2012), a partir dos encontros entre líderes de várias nações, foram produzidos documentos que evocaram compromissos junto aos bens culturais, especialmente no Pós-Guerra (1945). Dentre tantas perdas humanas, materiais, culturais e sociais naquele terrível conflito, destacam Figueira e Miranda (2012) que houve, enfim, a destacada iniciativa de criar um organismo que pleiteasse regras de cooperação entre os povos, a ONU (Organização das Nações Unidas), com ramificações e atribuições para diversas áreas, ou agências. Os bens culturais classificados como representativos à humanidade, necessitam ser reconhecidos pelos órgãos atuantes num conjunto de atribuições.

Existe a consciência de bens considerados significativos para a todos os povos, ocorrendo a ação de órgãos consultivos para os bens que se candidatam à Lista dos Patrimônios Mundiais da Humanidade, que podem ser exemplificados o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, Internacional Council on Monuments and Sites (ICOMOS) para bens culturais, ligado à UNESCO, e a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), International Union for Conservation of Nature, que inclui ONGs (Organizações Não Governamentais) nacionais e internacionais.(FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 21-22).

Assim como nos Tratados Internacionais, observa Zanirato (2008), que impõe cooperação entre seus signatários, a UNESCO deliberou a criação de um órgão específico, de amplo alcance nas questões patrimoniais mundiais, estabeleceu compromissos. O Comitê do Patrimônio Mundial, o primeiro órgão intergovernamental, constitui-se por representantes de 21 Estados membros na Convenção de 1972 (Conferência sobre o Meio Ambiente Humano), eleitos periodicamente. Nas palavras de Zanirato (2008), quanto ao Comitê, há que se observar especificidades de sua ação em identificar o patrimônio e inscrevê-lo na Lista Mundial. “Zelar pelo patrimônio em conjunto com o Estado onde quer que ele se encontre, decidir se estiver em perigo e determinar as condições e os meios para que um Estado possa aceder ao Fundo do Patrimônio Mundial.” (ZANIRATO, 2008, p.27).

Quanto aos recursos, nas considerações de Zanirato (2008), estes seriam oriundos de contribuições obrigatórias e voluntárias dos Estados membros, da UNESCO, de outras agências da ONU, principalmente do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de organismos públicos e privados, bem como de receitas de manifestações organizadas em prol do Fundo.

Ajudar aos Estados membros a salvaguardar os lugares do Patrimônio Mundial, fornecendo assistência técnica e formação profissional e assistência de emergência aos lugares em que haja um patrimônio mundial em perigo imediato”. (UNESCO, 2015)

Dentro das discussões e deliberações, em 1965, de acordo com o site oficial da UNESCO no Brasil, observa Zanirato (2008), houve, por iniciativa da Casa Branca (Estados Unidos), a proposta de associação do patrimônio cultural e o patrimônio natural. No que se refere às Conferências, na Casa Branca, em Washington, foi pedido que se criasse a "Fundação do Patrimônio Mundial, que pudesse estimular a cooperação internacional, protegendo maravilhosas áreas naturais e paisagísticas do mundo e os sítios históricos para o presente e para o futuro de toda a humanidade" (2008). Pouco depois, ainda nas análises de Zanirato (2008), em 1968, a União Internacional para a Conservação da Natureza e seus Recursos (IUCN) elaborou propostas similares para seus membros, logo apresentadas à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, em 1972. Assim, complementa Zanirato (2008) em suas considerações que, as partes interessadas se puseram de acordo quanto à adoção de um único texto e a Conferência Geral da UNESCO aprovou, em 16 de novembro de 1972, a Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural.

Por meio dessas medidas, em caráter pioneiro, os Estados membros seriam os primeiros a defender seus próprios patrimônios culturais e naturais e dos outros signatários. Também ficou estabelecido, observou Zanirato (2008), que o comitê faria, atualizaria e divulgaria a Lista do Patrimônio Mundial em Perigo, na qual constariam os bens cuja salvaguarda exigiria a intervenção da UNESCO. Observando-se, dentro das questões da modernidade, as razões para a perda de um bem cultural, foram pensadas internacionalmente suas causas em decorrência de fatores diversos.

A degradação acelerada, desenvolvimento urbano além do turismo em caráter de aceleração, destruição em função de mudanças de uso ou da função, alterações profundas por causas desconhecidas, ocorrência de

abandono, conflito armado já iniciado ou latente, cataclismos, calamidades naturais, incêndios, terremotos, deslizamentos de terra, erupções vulcânicas, modificação do nível das águas, inundações e maremotos. Finalmente, ficou aclarado que o Comitê é quem definiria os critérios para que um bem fosse inscrito ou na Lista Patrimônio Mundial ou na Lista do Patrimônio Mundial em Perigo.(CONVENÇÃO,1972, artigo 11º, 4).

Segundo Zanirato (2008), em janeiro de 2006, conforme as diretrizes da Convenção de 1972, da Carta de Amsterdã de 1975, e da competência do Comitê do Patrimônio Mundial, a UNESCO divulgou a Lista atualizada do patrimônio da humanidade que compreendia 812 locais, distribuídos nos cinco continentes. Destes, 628 eram elementos culturais, 160 naturais e 24 uma combinação de ambos. A seleção para inclusão na Lista do Patrimônio Mundial deve satisfazer alguns critérios para os bens culturais e os bens naturais. Para os culturais, estabelece a UNESCO (2015):

i. representar uma obra-prima do gênio criativo humano, ou ii. ser a manifestação de um intercâmbio considerável de valores humanos durante um determinado período ou em uma área cultural específica, no desenvolvimento da arquitetura, das artes monumentais, de planejamento urbano ou de paisagismo, ou iii. aportar um testemunho único ou excepcional de uma tradição cultural ou de uma civilização ainda viva ou que tenha desaparecido, ou iv. ser um exemplo excepcional de um tipo de edifício ou de conjunto arquitetônico ou tecnológico, ou de paisagem que ilustre uma ou várias etapas significativas da história da humanidade, ou v. constituir um exemplo excepcional de habitat ou estabelecimento humano tradicional ou do uso da terra, que seja representativo de uma cultura ou de culturas, especialmente as que tenham se tornado vulneráveis por efeitos de mudanças irreversíveis, ou vi. estar associados diretamente ou tangivelmente a acontecimentos ou tradições vivas, com idéias ou crenças, ou com obras artísticas ou literárias de significado universal excepcional (o Comitê considera que este critério deve justificar a inscrição na Lista, salvo em circunstâncias excepcionais e na aplicação conjunta com outros critérios culturais ou naturais). É igualmente importante o critério da autenticidade do sítio e a forma pela qual ele esteja protegido e administrado.

Os critérios para os bens naturais são:

i. ser exemplos excepcionais representativos dos diferentes períodos da história da Terra, incluindo o registro da evolução, dos processos geológicos significativos em curso, do desenvolvimento das formas terrestres ou de elementos geomórficos e fisiográficos significativos, ou ii. ser exemplos excepcionais que representem processos ecológicos e biológicos significativos para a evolução e o desenvolvimento de ecossistemas terrestres, costeiros, marítimos e de água doce e de comunidades de plantas e animais, ou iii. conter fenômenos naturais extraordinários ou áreas de uma beleza natural e uma importância estética excepcionais, ou iv. conter os habitats naturais mais importantes e mais representativos para conservação in situ da diversidade biológica, incluindo aqueles que abrigam espécies ameaçadas que possuam um valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação. Também são critérios importantes a proteção, a

administração e a integridade do sítio. Os sítios mistos têm, ao mesmo tempo, excepcional valor natural e cultural. Desde 1992, interações significativas entre o homem e o meio natural têm sido reconhecidas como paisagens culturais.

O caminho aberto pela ONU através da UNESCO (2015), nas palavras de Figueira e Miranda (2012), além de influenciar as nações a constituir seus órgãos nacionais e instituições responsáveis, reitera a necessidade de consciência social para a manutenção dos patrimônios culturais. Desde 1972, segundo o documento da Convenção de Paris em seção VI, finalmente é registrada a importância dos Programas Educativos para a causa patrimonial, descritos no artigo 27, em seu parágrafo primeiro, no qual cabe aos Estados parte na presente Convenção, o esforço por todos os meios apropriados nomeadamente, mediante programas de educação e de informação, reforçar o respeito e o apego dos seus povos ao patrimônio cultural e natural definido e, no parágrafo segundo do mesmo artigo da Convenção, que comprometam-se os Estados a informar largamente o público das ameaças a que está sujeito tal patrimônio, tanto quanto das atividades levadas a cabo em aplicação da presente Convenção.

Nas observações de Figueira e Miranda (2012), na Carta de Amsterdã de 1975, ou Declaração de Amsterdã, constam as linhas de ação da UNESCO, prevalecendo na conclusão do documento recomendações de tombamentos de cidades históricas e, ainda, nova referência a uma educação patrimonial, como parte dos caminhos para de fato salvaguardar patrimônios instituídos.

(...)

b) O patrimônio cultural inclui não só edifícios individuais de excepcional qualidade e suas envolventes, mas também todas as áreas das cidades ou das vilas com interesse histórico ou cultural.(...)

i) O patrimônio cultural só conseguirá sobreviver se for apreciado pelo público, e em particular, pelas gerações mais novas. Os programas educacionais para todas as idades devem, portanto, prestar atenção redobrada a este assunto.

j) Devem ser encorajadas as organizações independentes – internacionais, nacionais e locais – o que ajudará a potenciar o interesse público. (...)
(Declaração de Amsterdã In: Congresso sobre o Patrimônio Arquitetônico Europeu – 21-25 de outubro de 1975 in FIGUEIRA; MIRANDA, 2012.).

O esforço da comunidade internacional para que a história se faça representar em sua plenitude, através do patrimônio e memória constituídos, nas considerações de Porta (2012), vem aprimorando legislações, contudo, é imperativo que haja vontade política tanto quanto consciência social. Nesse sentido, Porta (2012) destaca o papel

social que deve ser proporcional ao grau de conhecimento e informação a que se tem acesso, e assim os instrumentos de participação que lhes sejam disponibilizados.

Entende-se que a informação e os compromissos em defesa da história, do patrimônio e da memória necessitam da educação patrimonial, sendo esta também partilhada e recomendada na Declaração de Amsterdã. “Há um destaque para o desafio no setor da educação formal, em incluir o patrimônio cultural no currículo escolar, seguindo o que vem ocorrendo com o tema meio ambiente.” (PORTA, 2012, p.81). Nesse sentido, Le Goff (1996) reforça o quanto o conhecimento dos símbolos do patrimônio e da memória vincula a sociedade para a defesa dos mesmos.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p. 411)

Dentre os avanços das legislações patrimoniais, cabe aqui destacar aspectos contemplados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, mais conhecida como “Constituição Cidadã”, que nas considerações de Figueira e Miranda (2012), ainda que tão aclamada sob aspectos sociais, estabeleceu apenas dois artigos na definição dos bens culturais e sua defesa. No artigo 215 do capítulo III, Seção II da Cultura, a parceria entre o Estado e a sociedade para defender nosso patrimônio cultural e, no artigo 216 do mesmo Capítulo e Seção, a composição desse patrimônio por bens materiais e imateriais relacionados à memória dos diferentes grupos que conformam a sociedade brasileira.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL - CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE Seção II DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II produção, promoção e difusão de bens culturais; III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV democratização do acesso aos bens de cultura; V valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. § 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. § 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. § 6º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de: I - despesas com pessoal e encargos sociais; II - serviço da dívida; III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.

Nas considerações de Calabre (2015), ao longo das últimas décadas, diversos estados e municípios brasileiros criaram legislações de patrimônio. “Certos conjuntos edificados foram considerados patrimônio da humanidade e passaram a contar com proteção adicional da legislação da UNESCO.” (2015, p.161-162). Ainda assim, uma das grandes questões que assombram o patrimônio nacional é a falta de recursos para sua manutenção. Reforça Calabre (2015), quanto ao Brasil, que é literalmente um país com grandes desigualdades regionais tanto quanto possui recursos, que na área da preservação do patrimônio não é diferente, seja pelas necessidades ou desigualdades postas.

4. PATRIMÔNIO CULTURAL, O IPHAN E A EDUCAÇÃO

Os benefícios do desenvolvimento não podem ser medidos exclusivamente pelos ganhos financeiros, pois sabe-se que a participação cidadã aporta outros benefícios à comunidade e ao lugar. Como observa Martins (2014), por exemplo, aproximar, convocar os grupos sociais à cooperação, gera responsabilidades a partir dos compromissos assumidos. As dificuldades de maior participação cultural, nas palavras do próprio Martins (2014), passam por diversos motivos, explicados pela carência social, que afeta a dignidade humana e distancia os indivíduos do estágio de qualquer contemplação cultural.

Será possível uma população com problemas de primeira necessidade, como alimentação, trabalho, segurança, econômicos, de saúde e sem informações, se interessar pelo destino de uma igreja barroca, de casas coloniais, de uma floresta ou de uma praça? (MARTINS, 2015, p.54)

Na presente abordagem do termo patrimônio como herança cultural para uma coletividade, Teixeira (2008) faz referência aos patrimônios enquanto evidências materiais e manifestações das culturas. Atribuir competência ao poder público a fim de que se promova a preservação e valorização dos bens culturais, exige iniciativas e investimento na área da Educação. “É possível ver no ambiente escolar uma possibilidade de propagação dessas idéias de preservação e valorização”. (TEIXEIRA, 2008, p. 202)

Nessa linha de ação educativa, vem se democratizando ainda mais o conceito de patrimônio, com novas interpretações. Como analisa Teixeira (2008), o Patrimônio Cultural ainda estava associado aos monumentos, casas antigas, numa visão do senso comum. “O conceito de Patrimônio Cultural envolve o feito humano atrelado ao contexto, uma vez que todo o espaço ocupado pelo homem está demarcado e oferece testemunho de sua ação em busca de sobrevivência e bem-estar.” (MARTINS, 2015, p. 53). Todas as modificações feitas por uma sociedade na paisagem para melhorar suas condições de vida, segundo Teixeira (2008), bem como todas as formas de manifestação socialmente compartilhadas, são incluídas naquele patrimônio.

A moderna classificação dos bens culturais no presente, com base nas várias manifestações democraticamente entendidas por seu valor inestimável, podem ser consideradas bens intangíveis (crenças, costumes, fazeres, saberes, ideias, danças, cantigas, cantorias, tradição oral, entre as diversas manifestações, e pelos bens tangíveis (móveis e imóveis). (FIGUEIRA;MIRANDA, 2012, p. 38).

Seguindo por outras classificações, Figueira e Miranda (2012) destacam ainda os bens móveis, identificados por diversos objetos relacionados à arte, a religião, ao trabalho, aos livros e aos documentos, aos achados arqueológicos, às coleções e aos acervos museológicos e às diversificadas fontes documentais; e os chamados bens imóveis, constituído pelos monumentos, os templos religiosos, os bens individuais, os núcleos urbanos, as edificações, os sítios arqueológicos, históricos e paisagísticos.

Outro vocábulo que constitui a temática são os sítios patrimoniais, relacionados às identidades e memórias coletivas da humanidade, apresentando-se, de forma diversa, segundo Figueira e Miranda (2012), como manifestações artísticas, científicas e tecnológicas. Podem se apresentar sob a forma de objetos, documentos, construções, paisagens culturais, conjuntos urbanos e sítios históricos e arqueológicos. Entender os vocábulos, mais que colecionar significados, é entender a multiplicidade dos significados desses vestígios para a ciência da história, pois representam as marcas da humanidade, com possibilidades de gerar ricos conteúdos para uma educação escolar que atue na defesa da memória e patrimônio.

Nas análises de Martins (2015), é compreendendo o significado de ser sujeito cidadão, de sua condição na possibilidade de participação, preservação e manutenção de patrimônio, que é possível propor uma relação entre os termos, e deduzir que o patrimônio que se desfruta, a que se tem acesso, é uma consequência da participação do cidadão e seu valor no contexto.

A possibilidade de Educação Patrimonial no mundo encontra diversificadas referências, como dito nas Cartas Patrimoniais, na Constituição Brasileira de 1988, incluindo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) de História, com discursos de sua aplicabilidade desenvolvendo, conjuntamente, aspectos de cidadania. Segundo Matos (2009), há necessidade de se trabalhar o Patrimônio Cultural nas escolas porque fortalece a relação das pessoas com suas heranças culturais, estabelecendo um melhor relacionamento dessas com esses bens, percebendo sua responsabilidade pela valorização e preservação do patrimônio, fortalecendo a vivência real com a cidadania, em um processo de inclusão social.

A escola é um dos espaços mais privilegiados, pois a sala de aula, o pátio, a biblioteca, os laboratórios estão repletos de evidências culturais, trocas de experiências, expressões, opiniões e por assim dizer, de multiplicação de idéias, de valorização do que é individual e principalmente do que é coletivo. Os professores, como disseminadores destes conhecimentos e conceitos, podem colaborar para um diagnóstico onde será possível identificar as potencialidades e carências no desenvolvimento do processo de Educação Patrimonial e, por que não dizer, da formação dos educadores. (GAZZOLA, 2009, p.1446)

No presente, de forma concreta, nas análises de Porta (2012) vale destacar o trabalho educativo com vistas à preservação patrimonial promovido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Esse órgão adquiriu um perfil de integração, de consciência, firmando parcerias integradoras e, segundo Porta (2012), significa integração a aproximação também com a administração municipal e com os órgãos estaduais de preservação, somando-se ideias, recursos e capacidade de gestão por resultados mais expressivos.

Quanto à trajetória do IPHAN, nas considerações de Calabre (2015), é correto observar que o órgão vem se estruturando historicamente dentro de um amplo processo pela identidade nacional, que se estendeu pelo ocidente a partir do século XIX. A história das políticas públicas no Brasil voltadas à questão patrimonial só se desenvolve a partir dos anos 30 do século XX, com destaque para a figura do modernista Mário de Andrade que, segundo Calabre (2015), ainda ocupava a direção do Departamento de Cultura de São Paulo, quando foi convidado pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1934, para elaborar o anteprojeto da criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

As funções atribuídas ao ministro para o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), segundo as considerações de Calabre (2015), seriam as de determinar e organizar o tombamento de bens culturais, sugerir a conservação e defesa, determinar a conservação e restauração, sugerir aquisição e fazer os serviços de publicidade necessários para a propagação e conhecimento do patrimônio artístico nacional, estabelecendo-se de modo inédito no Brasil, nessa diretriz, oito categorias de arte: arqueológica, ameríndia, popular, histórica, erudita nacional, erudita estrangeira, aplicadas nacionais e aplicadas estrangeiras.

No anteprojeto para a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, Mário de Andrade apontava para a relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens. A criação de um órgão federal dedicado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional foi motivada, de um lado, por uma série de iniciativas institucionais

regionais e, de outro, por clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculados na grande imprensa brasileira. (FLORÊNCIO, 2014, p.7)

Havia naquele contexto, sob a direção de Mário de Andrade, uma clara disposição, nas análises de Calabre (2015), para que cada museu mantivesse no seu saguão de entrada, a cópia do livro de tombo das artes a que ele correspondesse, para ser consultado pelos visitantes. “Havia uma grande preocupação com a popularização (ou vulgarização, do conceito de patrimônio e das obras patrimonializadas associadas à ideia de apropriação e reconhecimento dos bens pelo conjunto da sociedade.” (CALABRE, 2015, p. 161).

Historicamente, Florêncio (2014) ainda destaca que a sigla do órgão nacional sofreu alterações ao longo das décadas. Tornou-se Diretoria em 1946 (DPHAN); em 1970, assume a denominação de Instituto (IPHAN) e, em 1979, de Secretaria (novamente SPHAN). Em 1981, passa a Subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN. Finalmente, em 1994, readquire a designação de Instituto e, recebe a nomenclatura de IPHAN. Como aponta Florêncio (2014), ao longo da chamada fase heróica (1937-1967) é possível afirmar que as iniciativas educativas em defesa do Patrimônio e Memória avançaram e as ações buscaram amparo legal promovidas pelo IPHAN, concentrando-se na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento, que é um registro do bem em um livro do tombo, estabelecendo a guarda para bens culturais preservando suas características originárias, na proteção de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar, além do incentivo às publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão.

Necessário destacar, segundo Florêncio (2014), a figura empreendedora e apaixonada de Rodrigo Melo Franco de Andrade, dirigente do IPHAN desde sua criação até 1967, que incansavelmente apontou em seus artigos e discursos para a importância da educação na preservação do Patrimônio Cultural. Em depoimentos ou discursos nos últimos anos de sua gestão, observa Florêncio (2014), ele declarava que o meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio, da arte e da história do país seria através da educação popular.

Uma campanha ingente, visando fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado, à insistência da ação educativa pelos bens culturais, nas análises de Florêncio (2014), era uma necessidade permanente.

Nesse embate, habilmente, observa Oliveira (2011), Rodrigo Melo Franco, por meio de seus discursos, no contexto do Populismo brasileiro e avanços econômicos, explorava mais iniciativas políticas, provocando o poder. “Como não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo é nosso, o patrimônio histórico e artístico do Brasil que também é nosso, será certamente praticável.” (OLVEIRA, 2011, p. 32).

Interessante destacar, nas considerações de Figueira; Miranda (2012), que na década de 70, a perspectiva e os critérios de referência cultural começam a ser mais debatidos no Brasil, sendo que antes desse período, a visão predominante do patrimônio era bastante técnica. Alguns documentos foram lançados ainda em 1970 e 1971. Nas palavras de Figueira e Miranda (2012), nos anos da ditadura no Brasil (1964-1985), contudo, por influências internacionais, ocorria um incentivo interno governamental, um espécie de aceno positivo para a ampliação da política patrimonial nacional.

Nas observações de Lavinias (2012) a respeito dessa ação que envolveria municípios e estados, dois documentos tiveram como finalidade incentivar à descentralização das políticas de preservação dos bens culturais, o *Compromisso de Brasília e o Compromisso de Salvador*. Definia-se, segundo Lavinias (2012), a proteção dos patrimônios culturais de valor nacional, assumindo também a preservação dos bens que fossem tombamentos regionais, podendo, para isso, no sentido da federação e autonomia administrativa, criar instituições e legislações próprias. Lavinias (2012) exalta ainda nesse período, meados dos anos 70, o brilhantismo de Aloísio Magalhães assumindo a questão operacional de preservação do patrimônio cultural, ampliando-se as ações ou evitando futuras perdas, oficializando a criação de mais um órgão com linhas específicas, o Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC.

Nas considerações de Florêncio (2014), os futuros processos para pluralizar a identidade, o patrimônio e a memória nacional surgiram de discussões semanais promovidas por um pequeno grupo, envolvendo funcionários do alto escalão do governo federal e do Distrito Federal, aos quais se uniram alguns professores da UnB (Universidade de Brasília). O CNRC iniciou suas atividades em junho de 1975, mediante convênio firmado entre a Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal e a Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério da Indústria e Comércio. Percebe-se a articulação de um perfil técnico que assessoraria a perenidade cultural.

A proposta contemplou envolver diferentes setores nacionais, e nas palavras dos autores, se orientava para a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação, convergia para a ampliação da concepção de

patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da Diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação. (FLORÊNCIO, 2014, p.7)

Convictos da necessidade de impedir o esmagamento dos valores da formação cultural brasileira, em meio ao acelerado processo de desenvolvimento econômico e à expansão dos meios de comunicação de massa, analisa Florêncio (2014), o CNRC propôs a formulação de um sistema de coleta, processamento e divulgação de informações, com o intuito de subsidiar o planejamento de ações e a futura instalação de um sistema de referência básico, e de abrangência nacional, de informações referentes à cultura brasileira. Em 1975, fase do governo do General Ernesto Geisel na Ditadura Militar (1964-1985), publicaram-se documentos e diretrizes de políticas públicas culturais. Ainda que parecesse evidente associar a questão do desenvolvimento nacional à cultura, havia ali uma faceta a mais para tornar mais carismático o regime. De acordo com as análises de Lavinias (2012), pela primeira vez, desde que os militares assumiram a presidência, foi lançado um documento que expunha as orientações para as políticas públicas culturais nacionais, a Política Nacional de Cultura.

Tanto o documento quanto o discurso, apresentam a importância da cultura como mecanismo propulsor do desenvolvimento econômico e social, ressaltando diversidade regional, apontando para a identidade do brasileiro pela perspectiva pluralista, criando a ideia de inclusão social e valorização das diferenças. (LAVINAS, 2012, p.5)

Em relação ao conceito de Patrimônio Cultural, que no presente é entendido como bens culturais referentes às identidades e às memórias coletivas, contrastando com a visão do passado, quando se associava patrimônio expressamente aos monumentos, nas palavras de Figueira e Miranda (2012), no presente esse conceito está democratizado e mais universalizado. Ocorre, nos dias atuais, a evolução do conceito na seara cultural, abordando também a pluralidade de categorias dos bens culturais, nos quais podem ser incluídos, segundo Figueira e Miranda (2012), múltiplas paisagens, arquiteturas, tradições, gastronomia, expressões de arte, documentos e sítios arqueológicos que passam a ser reconhecidos e valorizados por comunidades e organismos governamentais nas várias esferas.

Na década de 1970 estabeleceu-se um consenso para a questão das referências culturais e se fortaleceu, cada vez mais, a concepção de que o Patrimônio Cultural

brasileiro não deveria se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história oficial. “Deveria incluir também manifestações culturais representativas de diversos grupos que compõem a população brasileira: indígenas, afrodescendentes, imigrantes, as classes populares em geral.” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 34). A democratização da questão dos bens culturais, a princípio, convida o povo a ir além de conhecer tais bens, mas se reconhecer neles.

Dessa forma, devemos deixar bem claro que patrimônio não é necessariamente tudo aquilo que determinada sociedade considera significativo no presente, mas também o que foi importante no contexto do passado. Conseqüentemente, não é apenas o belo, o grandioso, o heróico. Também é o corriqueiro, o cotidiano, e o simples. (TEIXEIRA, 2008, p. 202)

No que se refere concretamente às ações do IPHAN, esse órgão vem atuando de forma cada vez mais dinâmica para consolidar o reconhecimento do patrimônio cultural pela sociedade. De acordo com os primeiros idealizadores do IPHAN, pioneiros que enxergaram a necessidade do viés educacional junto à consciência da memória e do patrimônio, Florêncio (2014) observa também a necessidade de uma maior sistematização das ações educativas no âmbito das políticas de preservação. Por meio de seu setor de promoção, o órgão passou a estruturar e consolidar uma área específica voltada para as ações educativas ligadas à preservação do Patrimônio Cultural brasileiro.

Em 2004, criado o Decreto nº 5.040/04, uma unidade administrativa ficou responsável por promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais, estabelecer eixos temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e à reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil. Nas análises de Teixeira (2008), é necessário destacar as várias e diversificadas frentes de atuação do IPHAN no presente:

1. Valorizar a diversidade da base social na qual o patrimônio é constituído e reconhecido;
2. Reconhecer, preservar e difundir as referências culturais brasileiras em sua heterogeneidade e complexidade e considerando os valores singulares, sentidos atribuídos e modos de transmissão elaborados pela sociedade;
3. Permitir ao acesso de todos aos direitos e benefícios gerados por uma política compartilhada e participativa de preservação do patrimônio cultural;
4. Promover a apropriação simbólica e o uso sustentável dos recursos patrimoniais com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural;
5. Valorizar os acervos documentais como fonte de conhecimento para o desenvolvimento das ações de preservação;
- 6.

Atualizar e desenvolver, em parceria com a sociedade, as políticas, mecanismos e procedimentos de preservação do patrimônio cultural, com vistas a democratizar e ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural do país; 7. Promover e estimular a transmissão do patrimônio cultural e da memória social a gerações futuras. (TEIXEIRA 2012, p. 200)

Acrescentado em 7 de maio de 2009, o Decreto nº 6.844 vincula a Coordenação de Educação Patrimonial – CEDUC ao recém-criado Departamento de Articulação e Fomento – DAF, como observa Florêncio (2014), com o objetivo de fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural. Os pontos positivos dessa sistematização são diretrizes e eixos norteadores fundamentais, abarcando, de um lado, a noção ampliada de Patrimônio Cultural (presente no artigo 216 da Constituição Federal de 1988) da área do Patrimônio Imaterial, criada por decreto no ano de 2000) e, de outro, os novos modelos de gestão pública que privilegiam a construção coletiva e intersetorial das ações do Estado. Quanto ao aspecto imaterial, Florêncio (2014) reverencia a definição do conceito do Ministro Gilberto Gil e do que este contempla, passando pela tradição popular.

(...) pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além as paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial. (FLORÊNCIO, IPHAN, 2008, p. 14)

No rol de ações das políticas patrimoniais, confere-se legalmente ênfase ao envolvimento da sociedade para proteger bens culturais, contudo, esta mesma sociedade necessita conhecer a chamada função social de um bem cultural. Nas análises de Porta (2012), não bastam a restauração, a conservação ou a documentação, pois um bem cultural é preservado quando este tem função social e se degrada quando a perde. “Por função social, o reconhecimento de sua relevância para um grupo, integrada à memória coletiva.” (PORTA, 2012, p.18) Recentemente, apenas como dado de benefícios para as comunidades cientes dessa relação, conhecendo a função social e as vantagens da permanência de seus bens culturais, é fato que várias atividades econômicas podem ser estimuladas ou atraídas para a localidade em função de seu patrimônio preservado. Porta (2012) considera ser nítida a relação econômica nas pautas dos órgãos de preservação.

A própria atividade de preservação do patrimônio, seja através de restauração, promoção, salvaguarda ou gestão dos bens culturais, gera dinâmica econômica e empregos diretos e indiretos, forma profissionais locais e abre oportunidades, completa Porta (2012). Diante desse quadro, Costa e Steinke (2013) associam o desenvolvimento à preservação das diversas manifestações patrimoniais e observam a vigência dos preceitos da Declaração de Paris 2011.

O resgate dos valores de identidade e da memória histórica para a manutenção da autenticidade, integridade e *esprit du lieu*, deve ser tratado como componente indispensável do processo de desenvolvimento. Este não é entendido apenas no viés econômico, mas como meio de ascender a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual. (COSTA E STEINKE, 2013, p. 202)

Nessa perspectiva de encantamento para formar o sentimento de pertencimento, é possível perceber o alinhamento das considerações da Carta de Paris de 2011, aos propósitos e ações do IPHAN diante das possíveis contribuições da escola e seus compromissos na formação ampla. A Educação Patrimonial mencionada é uma etapa de evolução na integração da sociedade, é parte da compreensão da função social dos bens e questões preservacionistas.

A preservação, seja na forma de um monumento, de uma dança popular, de um canto, de uma festa religiosa, de um artesanato, de uma peça arqueológica, de um casarão antigo, de um objeto de infância, de uma festa, todos são entendidos como elementos da memória de um povo, como descreveu Souza (2012), importando a conservação de suas histórias. Assim, dentro do leque de pluralidade, a iniciativa das Casas do Patrimônio, dentro da estrutura do IPHAN, assumiu importantes traços de uma educação patrimonial.

Na perspectiva das ações educativas do IPHAN, é importante destacar as atuações da Casa do Patrimônio, que tem por objetivo constituir-se como um espaço de interlocução com a comunidade local, de articulação institucional e de promoção de ações educativas, visando fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do Patrimônio Cultural. (FLORÊNCIO, 2014, p. 46)

Dentre as atribuições, Florêncio (2014) destaca que o Projeto Casas do Patrimônio também se volta à manutenção e disponibilização das informações de acervos para acesso da população, estímulo à participação da população na gestão,

salvaguarda, valorização e usufruto do Patrimônio Cultural e a promoção permanente de oficinas, cursos e outros eventos voltados à socialização, qualificando-se profissionais para atuar na área.

Cabe uma reflexão quanto à extensão do projeto Casas do Patrimônio, envolvida na Criação da Política Nacional de Educação Patrimonial, segundo Florêncio (2014), identificando os parceiros potenciais, estruturando e/ou adquirindo espaços físicos próprios para as Casas do Patrimônio, preferencialmente integrados às atividades institucionais e, ainda qualificando o corpo técnico e administrativo do IPHAN para atuação em conjunto (2014).

Quanto às diretrizes gerais, descritas pelo IPHAN, através de eixos temáticos, a exemplo descreve-se o primeiro deles, sobre as Perspectivas Teóricas em Educação, Patrimônio Cultural e Memória que objetivou criar mecanismos que permitam o debate e o aprofundamento da base conceitual e dos referenciais teórico-metodológicos, bem como a sistematização e a difusão da produção bibliográfica e da diversidade de experiências e inovações na área, considerando a troca entre os diferentes campos do conhecimento tradicional e acadêmico em sua interdisciplinaridade. “É necessário ainda fomentar e promover programas e projetos de formação interdisciplinar em diferentes espaços educativos e culturais.” (FLORÊNCIO, 2014, p. 52-53). A disposição final deste eixo é de promover um diálogo com a comunidade escolar e com as instituições que atuam na área, mediadas pelo Patrimônio Cultural, estabelecendo-se mais vínculos junto à escola.

Atualmente, a GEDUC – Gerência de Educação Patrimonial e Projetos de 2004, primeira instância da área central do IPHAN, defende que a Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. (Florêncio, 2014, p.19)

Conhecer o histórico das ações educativas pela causa patrimonial envolve também falar do contexto e influência estrangeira, até que se efetivassem no Brasil diretrizes próprias. “Paralelamente ao 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, ocorre em 1983 a introdução no Brasil da expressão Educação Patrimonial como uma metodologia.” (FLORÊNCIO, 2014, p. 13).

Em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, que se tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada. Um caminho por onde a sociedade pudesse transitar, integrando o Currículo formal ao potencial de conteúdos voltados à memória coletiva e ao patrimônio, cientes de que o processo educacional é mais amplo que a escolarização.

Educação Patrimonial consiste em um “processo permanente e sistemático”, centrado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”, cuja metodologia se aplica a [...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6)

No processo educativo em apoio à memória e ao patrimônio, conforme as análises de Moraes (2005), é possível oferecer oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. A Educação Patrimonial vem com o intuito de desmistificar o senso comum, como analisa Teixeira (2008), fazendo com que os estudantes e a comunidade em geral percebam nos bens as possibilidades de patrimônios culturais pertencentes à sua história. “É sempre mais fácil e cômodo dar valor e significado ao que está distante de nós, e muitas vezes, o que está próximo torna-se invisível e não é digno de ser valorizado e preservado.” (TEIXEIRA, 2008, p. 203).

Desta forma, podem ser usados como motivadores para qualquer área do currículo ou para reunir áreas aparentemente distantes no processo de ensino/aprendizagem. Moraes (2005) destaca as contribuições dos PCNs que harmonizam e buscam contextualizar o aprendizado das diferentes áreas, repensando o papel das Ciências Humanas na escola básica.

Os PCNs inovaram ao trazer maneiras de se trabalhar a transversalidade, que abre espaços para a inclusão de saberes extra-escolares, além da mencionada interdisciplinaridade nos currículos, ressaltando que a temática da Educação Patrimonial está prevista nos PCNs para o ensino de História. (MORAES, 2005, p.8)

Dentre as possíveis dificuldades de se implantar no currículo a educação patrimonial, Moraes (2005) aborda também o fato de os professores formados nas universidades, sejam elas públicas ou particulares, ter um preparo limitado e, em muitos casos, nenhuma formação específica sobre as temáticas referentes às discussões e reflexões relativas ao Patrimônio. Há de se enaltecer a atuação do IPHAN por implementar ações específicas, colaborando com a confecção do Guia Básico de Educação Patrimonial e outras publicações de cunho educacional, para efetivar seu trabalho em conjunto com a população.

Nas considerações de Horta (1999), cabe às Secretarias de Educação (municipal, estadual e federal), sobretudo municipal, ter interesse pelas vivências locais, implantando programas educativos de preservação do seu próprio Patrimônio Histórico-Cultural. Sobre a Educação Patrimonial, nas análises de Horta (1999), esta “consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, seus produtos e manifestações que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva.” (HORTA, 1999, p. 8)

No que se refere às formas de integração nos currículos, a Educação Patrimonial encontrou uma abrangência do tema, pois na visão de alguns autores, como Horta (1999) e Moraes (2005), esta pode ser ministrada em caráter interdisciplinar, enquanto que, para outros, como Figueira e Miranda (2012), a associação do conteúdo junto à disciplina de História parece emergir naturalmente. A metodologia necessita, contudo, de objetivos práticos nos estudos patrimoniais e do envolvimento docente. “Os professores ao utilizar objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, são como as peças chave nos currículos, e não como mera ilustração.” (HORTA 1999, p.8)

Nas análises de Souza (2012), o aproveitamento e a localização do patrimônio material ou imaterial despertam no aluno um aprendizado na prática do que venha a ser a história e do que está sendo pesquisado. Assim, o aluno será agente transformador através das suas próprias curiosidades e percepções. O contato real desperta um sentimento de veracidade, de vida.

Ao encontrar o objeto de estudo na ação educativa, sugere as seguintes etapas metodológicas: Observação/ percepção/ identificação do objeto. Registro/ visual, descrição verbal ou escrito/fixação do conhecimento. Exploração/ análise do problema levantamento/ interpretação, evidências.

Apropriação/releitura, interpretações diferentes, novas fontes/ envolvimento.
(HORTA, 1999, p. 9)

A cada elaboração dentro da pesquisa, observam-se critérios delimitados e a ser seguidos, que propõem um resultado final apurado. Segundo Souza (2012), alguns passos da Educação Patrimonial são sugeridos com os primeiros contatos ocorrendo face à História local e, através da história local, se constroem importantes objetos de estudos, que podem apresentar-se como uma experiência potencializadora para o currículo escolar e na articulação de um processo pela busca e o confronto de dados. Reforça Souza (2012) que, se for possível uma verificação *in loco*, o educando construirá mecanismos visuais de comprovação dos fatos, reconhecendo valores, costumes e tradições da comunidade em que vive. A metodologia que venha a ser aplicada na Educação Patrimonial não pretende estabelecer rigidez quanto à proximidade dos vestígios estudados.

Não se trata de limitar as vivências simbólicas e educativas a um único contexto cultural específico. Não se trata de cair em um localismo esterilizante, onde todos os processos de aprendizagem se realizam em seus limites e com seus exemplos. Ao contrário, a partir das referências culturais locais para, por meio delas, acessar processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, em um registro no qual cada sujeito, a partir de seu repertório de referências, possa compreender e refletir, tanto sobre contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca. (BRANDÃO, 1996, p.73).

Posteriormente a este processo gradativo de formação de vivências e experiências, segundo Moraes (2005), são formados pré-requisitos voltados para ações cidadãs. “A Educação Patrimonial contribui na formação de professores e estudantes, tornando esses sujeitos ativos e conscientes, atentos com seu entorno, no mundo e com o mundo, e exercendo de fato a cidadania.” (MORAES, 2005, p. 13). A inserção curricular da educação patrimonial como tema deste estudo, encontra variedades de opinião quanto à sua forma e metodologias, contudo, até aqui, há um consenso de que esta ferramenta contribui para o compromisso da coletividade para com seus bens culturais. Nas considerações de Figueira e Miranda (2012), nos PCNs existem referências desse trabalho de modo interdisciplinar e também dentro da transversalidade no ensino da disciplina de História. Sobre a transversalidade, o documento afirma que:

(...) diz respeito à possibilidade de estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos

teoricamente sistematizados, aprender sobre a realidade, e as questões da vida real, aprender na realidade e da realidade. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, MEC/SEF.1997, p. 40)

No mesmo documento MEC/SEF (1997), também existe a orientação de estímulo ao aluno no que se refere a conhecer a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Assim, enfatiza o MEC/SEF (1997), o aluno torna-se capaz de se posicionar e de se opor a quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia e de outras características individuais e sociais. “As iniciativas destes conteúdos estão relacionadas ao fortalecimento da identidade nacional nas palavras das autoras, à preservação das culturas locais e à defesa e preservação de nossa diversidade cultural.” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 70).

No que se refere às repercussões a estas orientações curriculares, destacam-se num amplo contexto, nas considerações de Figueira e Miranda (2012), a criação dos centros de memória, a execução de projetos de revitalização de sítios históricos e urbanos por todo país, a instalação de núcleos de documentação e pesquisa, a criação de memoriais, a abertura e a reforma de museus, o estímulo a programas de história oral e o incentivo à produção de vídeos e de documentários como registros do patrimônio cultural das comunidades, nos bairros e nas escolas.

A temática da educação patrimonial no que se refere às publicações editoriais, de certa forma tem-se encontrado muito próxima às obras dentro de História e de Geografia, ora descrevendo a temática articulada a conteúdos, ora na forma de capítulos específicos, e ainda, aquelas que abordam como tema transversal. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 71)

A pluralidade e diversidade brasileira constam nessas obras, relacionando o patrimônio à formação da identidade cultural e da cidadania, bem como as atividades, como analisam Figueira e Miranda (2012). “A área de História é responsável por desenvolver práticas de Educação Patrimonial, todavia, é recomendável que atividades e os projetos interdisciplinares contemplem temas transversais envolvendo a comunidade escolar”. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 72) De forma conclusiva, nas análises de Figueira e Miranda (2012), as ações educativas voltadas aos bens patrimoniais são condutas de ensino aprendizagem e devem possibilitar aos estudantes relacionar vários saberes, entendendo mais dos diversos lugares de memória ao Patrimônio Cultural.

Deve-se reforçar em relação à escola, que a mesma, no entendimento de Teixeira (2008), ao longo dos tempos, vê-se com sua estrutura também sendo depredada, desvalorizada dia após dia pelos seus próprios beneficiários. A necessidade da

efetivação da Educação Patrimonial no contexto escolar é muito necessária, partindo da realidade dos estudantes, possibilitando sua atuação aprendendo os significados dos bens culturais e as formas de participação nas soluções desses problemas. O cunho científico da Educação Patrimonial gera benefícios em comum, desenvolvendo na base o sentimento de pertencimento.

A comunidade é a melhor guardiã do patrimônio... Só se protege o que se ama, só se ama o que se conhece. Todos os setores da vida em sociedade saem beneficiados quando ocorre o investimento em Educação Patrimonial, pois mediante a valorização e preservação do patrimônio cultural, estabelecem-se vínculos entre políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo cultural, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo, então, o intercâmbio de ferramentas educativas de modo a enriquecer o processo pedagógico inerente a elas. (FLORENCIO, 2012, p. 26)

Seja de forma interdisciplinar, nas considerações de Figueira e Miranda (2012), como tema transversal, ou contemplado na disciplina de História, existem algumas propostas plurais, de acordo com a pesquisa, de como trabalhar a Educação Patrimonial. A reunião de professores de diferentes áreas para discutir e planejar sequências de ações didáticas e projetos educativos voltados ao patrimônio cultural na escola, envolvendo os alunos, os membros da comunidade escolar, os pais de alunos, os funcionários e os moradores do bairro. “O trabalho na forma de temas transversais, especialmente Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, previstos nos PCNs favorecem um estudo integrado.” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 26)

Escolher a temática patrimonial deve ser uma etapa em que se leve em conta os lugares de memória próximos dos estudantes e das manifestações culturais locais, possibilitando reconhecer-se nos objetos de estudo daquela coletividade. O apreço pelo bem cultural é pressuposto da ação do professor, contemplando diferentes tipos de bens patrimoniais. Para Figueira e Miranda (2012), alguns questionamentos são pertinentes de ser realizados a partir da identificação do bem patrimonial:

Como ele é preservado? O que é preservado? Por quais razões é preservado? Quem o preserva? Em seguida, classificar evoca novos vocabulários: Trata-se de um bem cultural material (construções, monumentos, igrejas, entre outros), ou de um bem cultural imaterial (canções, danças, festas, técnicas de artesanato, modos de falar, rezas, entre outras)? Ou ainda, trata-se de um bem natural? (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 85).

Conceitos passam a ser definidos, assimilados e incorporados gradativamente a uma série de vocábulos pertinentes à temática. Para as etapas como o trabalho de campo, sugere-se o bom senso do educador, estabelecendo, nos planejamentos, objetivos e resultados esperados. Segundo Figueira e Miranda (2012), o professor deve ser um pesquisador de seus próprios conteúdos, selecionando materiais como livros, revistas, jornais e filmes e, em seguida, elaborar procedimentos como roteiros de observação no trabalho de campo, entrevistas, construção de linha do tempo, interpretação de imagens (fotografias, obra de arte e pinturas), além de exames de textos literários.

Enfim, estruturar um suporte didático acessível nas escolas de todo país, cabendo ao professor fazer as devidas adaptações, pois, cada lugar de memória e manifestações culturais carregam seus diferentes significados e suas diversas representações. Tal proposta de estudos contempla a percepção do objeto em estudo, a análise da função dos objetos, a interpretação das informações coletadas e analisadas e, por fim, Figueira e Miranda (2012) observam que, através do registro, da releitura ou da representação do objeto em estudo, permite-se ao estudante exteriorizar as descobertas feitas.

Ao longo da execução de uma atividade, sequência didática ou projeto, o professor deve ainda prever momentos e situações em que os alunos tenham a oportunidade de compartilhar seus sentimentos e descobertas com a classe, expressando-se, ouvindo os colegas, trocando opiniões e defendendo posições.(FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 88)

Na perspectiva de ações pedagógicas ligadas às oficinas e às artes, Horta, Grumberg e Monteiro (1999) sugerem atividades envolvendo as possibilidades de desenhar o objeto, de um familiar escrever os dados importantes para serem lidos peloicineiro e pelo professor no dia da apresentação para outras turmas e, assim, a oficina contemplará também o público infantil, transformando o lúdico em conhecimento enraizado. Oicineiro e o professor, nas análises de Matos (2009), devem ser intermediadores dessa conversa, fazendo questões que levem à observação do material.

Essas questões devem envolver: a) Aspectos físicos: O que parece ser este objeto? Que cor tem? Que cheiro tem? Que barulho faz? De que material é feito? O material é natural ou manufaturado? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está em uso? b) Construção: Como foi feito? Onde foi feito? Foi feito à mão ou à máquina? Foi feito em uma peça única, ou em partes separadas? Com uso de

molde ou modelado à mão? Como foi montado (parafusos, pregos, cola ou encaixes)?
c) Função: Para que foi feito? Quem o fez? Para que finalidade? Como foi ou é usado? O uso inicial foi mudado? d) Forma (design): O objeto tem uma boa forma? É bem-desenhado? De que maneira a forma indica a função? Ele é bem-adequado para o uso pretendido? O material utilizado é adequado? É decorado, ornamentado? Como é decorado? O que a forma e a decoração indicam? Sua aparência lhe agrada?

O exercício de escolha ou eleição de bens culturais auxiliará na compreensão de estilos, formas, funções, características, tipologias e épocas diferentes que são eleitos por uma comunidade ou por agentes que detêm o poder, quando tornam os bens culturais uma memória coletiva que pode ser apresentada até em museus. (MATOS, 2009, p. 287)

Finalmente, não se pode deixar de mencionar as etapas de uma educação patrimonial que contemple museus, lugares de memória com diferenciados bens culturais, que se destacam secularmente na formação do conhecimento efetivo da memória e do patrimônio. Observam Figueira e Miranda (2012), ser de fundamental importância que o professor organize projetos de visitas dos alunos aos diversos museus e espaços culturais das cidades. Os autores (2012) apontam, também, a importância do professor nesse processo, com metodologias planejadas, realizando pesquisa prévia dos lugares visitados, definindo os itens que permitam a problematização dos conhecimentos e a reflexão do que foi observado.

Cabe ao professor elaborar objetivos em relação à visita, orientar a forma dos registros efetuados pelas turmas, disponibilizar conceitos para as conexões entre as descobertas e os conhecimentos prévios e, impreterivelmente, como observam Figueira e Miranda (2012), após as visitas, realizar atividades de sistematização da visita, partindo de rodas de conversa, debate, elaboração de mural, textos, enfim, materiais para avaliação que permitam observar novos procedimentos dentro da educação patrimonial.

Sobre a funcionalidade da roda de conversa, para que os alunos falem ou escrevam sobre o que aprenderam com aquela atividade. “É recomendável que se repitam indagações propostas nos primeiros momentos como: O que é um museu? Por que visitamos os museus?” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 172). Assim, por meio da comparação das respostas do início da atividade e com aquelas feitas ao final, é importante destacar os avanços, bem como verificar se os objetivos foram alcançados e que significados foram produzidos.

A Educação Patrimonial, em primeiro lugar, deve considerar que a preservação dos bens culturais é uma prática social, inserida nos contextos culturais, nos espaços da vida das pessoas. Ela não deve se utilizar de práticas que enaltecem e reificam coisas e objetos sem submetê-los a um universo de ressignificação dos bens culturais. (FLORENCIO, 2012, p. 25)

Com base nos múltiplos aspectos apresentados, a Educação Patrimonial se constitui num permanente processo conforme o entendimento de Horta (1999), Grumberg e Monteiro (1999), pois uma vez interpretados e compreendidos os significados, os bens culturais serão defendidos pelo simples entendimento de pertencer a todos. O desenvolvimento dessa educação nos currículos por si só, confere importância na formação dos indivíduos, mostra-se viável e acessível e, dentre os mais expressivos resultados, fortalece a identidade e a memória dos grupos sociais, mais próximos de sua história, lutando pela permanência do conhecimento que a escola significativamente pode trabalhar.

No que se refere às realidades educacionais pesquisadas, percebeu-se que a questão da consciência pelo patrimônio e memória coletiva está longe do trabalho pedagógico mais efetivo. A educação patrimonial não encontrou no passado ou no presente os subsídios para ocorrer formalmente na escola de base, ainda que tenham sido reconhecidos os benefícios da mesma. Vale observar na etapa documental as omissões curriculares ao tema tanto quanto a supressão das disciplinas de humanidades que poderiam incluir consciência patrimonial, enquanto que na etapa de entrevistas, os especialistas da educação e professores de História mostraram-se convencidos quanto à relevância da educação patrimonial, destacando a finalidade de desenvolver pertencimento e consciência.

5. PESQUISA DOCUMENTAL: AS FONTES ESCOLARES DE 1985 AOS DIAS ATUAIS.

Os caminhos da pesquisa qualitativa, através da etapa de investigação documental, está constantemente vinculada à pergunta O que a escola pública de educação básica tem feito pela questão do patrimônio e memória, especialmente nas perspectivas da disciplina de História. Investigada a realidade escolar pública de um determinado contexto e seus documentos de planos curriculares, emergiu o perfil da disciplina de História, sendo suprimida bem como a área de humanidades e, ainda, não havendo menções oficiais feitas à educação patrimonial.

Importante que se destaque na metodologia, a clareza dos objetivos do trabalho de pesquisa em que Minayo (2012) observa ser necessário explicitar a teoria, o método e técnicas adequados descritos e possíveis de ser avaliados por qualquer outro investigador. O caráter de confiabilidade e fidedignidade das informações foi definido com o levantamento das fontes, os planos curriculares, à época chamadas de Grades Curriculares, a partir de 1975. Foram fontes escolhidas dentro da realidade de qualquer escola, sendo estes documentos que ofereceram dados da realidade escolar relacionados às disciplinas naqueles períodos, ou anos letivos analisados. Complementa Minayo (2012), acerca dos aspectos do pesquisador quanto ao seu envolvimento e planejamento em todo o processo, os quais necessitam de alguns cuidados imprescindíveis, assegurando confiabilidade, especialmente quando se reúnem diferentes técnicas de pesquisa.

Nas observações de Vieira (2011), no que se refere às características das Grades Curriculares, são documentos nos quais se observa um estabelecido jogo de poder, afinal, elas podem vir prontas das Secretarias de Educação, sendo impostas aos professores, prevalecendo os interesses administrativos governamentais ou, numa segunda hipótese, as Grades são discutidas em Reuniões Pedagógico-Administrativas de todo início de ano letivo. De acordo com as fontes da presente pesquisa, as Grades Curriculares são oriundas da primeira situação, ou seja, à base da imposição governamental.

O contato com os ambientes escolares do recorte das escolas de três cidades sul-mineiras ocorreu entre 25/10/2016 a 04/11/2016, reconhecendo nas fontes documentais, explicitamente, quais eram as diretrizes educacionais nacionais e a influência dos

contextos políticos a partir dos anos 70 sobre as escolas públicas. Foi necessário esclarecer junto aos responsáveis pelas Instituições escolares visitadas quanto ao caráter científico da visita, o breve manuseio a ser realizado nos documentos, os cuidados, a escolha de imagens a ser fotografadas, devolvendo-os em seguida, em ordem, às suas secretarias.

Foi analisado o período de 1975 até os dias atuais como recorte histórico da pesquisa junto às fontes. Tal escolha se deu pelo fato de abranger parte do período de Ditadura Civil Militar, parte da fase de redemocratização em 1985, até o presente momento. A análise panorâmica, num primeiro momento da fase ditatorial, permitiu observar que o fato do país ter vivenciado um regime de exceção por anos, trazia nos conteúdos um certo pragmatismo, consolidando disciplinas patrióticas ao Currículo e, ainda, refletindo a conjuntura internacional, com restrições para a educação humanista e privilegiando o tecnicismo. Enquanto que, num segundo período, a partir de 1985, o país viveu a redemocratização, não foram observadas mudanças estruturais significativas na educação.

A análise de dados foi tarefa complexa, desenvolvida a partir da confrontação das informações, até que fosse produzido um conjunto de sínteses e os novos conhecimentos. “A triangulação interna à abordagem, consiste em olhar o objeto sob diversos ângulos, comparar resultados de duas ou mais técnicas de coleta, de duas ou mais fontes de informação.” (MINAYO, 2002, p.625).

É verdade que as sínteses necessitam ser classificadas, e nas considerações de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a importância em se reunir todas as partes, dentre elas a problemática, o quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade das fontes, a natureza do texto, conceitos-chave, para então definir-se que categorias devem, antes de tudo, refletir os propósitos da pesquisa. As ações ligadas às elaborações de categorias pressupõem leituras e releituras da coleta de dados, no que Ludke e André (1986) observam que o texto contenha sentidos e significados patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele.

LIBRO CURRICULAR DE 2º GRAU
 ESCOLA ESTADUAL VITAL BRASIL DE 1º E 2º GRAUS 6.3
 CAMPANHA - MG
 CURSO COLESIAL SECUNDÁRIO (situação Atual - 1975)

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL							
	1ª Série		2ª Série		3ª Série		TOTAL	
	S	A	S	A	S	A	S	A
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	120	4	120	5	150		
Educação Artística	1	30	-	-	1	30		
Língua Estrangeira	2	60	-	-	-	-		
Geografia	2	60	2	60	-	-		
História e OSPB	-	-	3	90	2	60		
Moral e Cívica	-	-	1	30	-	-		
Matemática	4	120	4	120	4	120		
Física	4	120	3	90	4	120		
Química	3	90	3	90	4	120		
Biologia e Programas de Saúde	3	90	3	90	3	90		

Figura 1. 1975- Grade Curricular do Ensino de 2º Grau: Supressão da História ascensão de OSPB e Educação Moral e Cívica

Fonte: Grade Curricular - 1975 - EE Vital Brasil- Campanha/MG

As categorias de análise de conteúdo foram definidas por décadas, dos anos 70 até os dias atuais. A partir daí, a análise voltou-se para o entendimento das tendências educacionais de época, o volume de aulas da disciplina de História na composição das grades e a busca por menções da educação patrimonial no corpo dos documentos. Na análise dessas fontes, as interpretações do contexto da educação de 1º e 2º graus, terminologia designada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação n.º 5692/71 das escolas públicas, serviram de amostra da diretriz nacional. Interpretadas as informações mediante as categorias, um conjunto de anotações facilitou a análise dos dados, e a elaboração de sistematizações.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. (...) Em primeiro lugar (...) faça o exame do material procurando encontrar aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 43)

As fontes permitiram elencar quatro categorias de análise intituladas: 1- Década de 70: Educação Técnica e o amplo boicote à Área de Humanidades; 2) Década de 80: A Renovação Política e as Frágeis Renovações no Ensino de Humanas ; 3) Década de 90: Novo Ciclo de expansão da Educação Instrumentalizada em detrimento das

Humanidades; 4) Duas Primeiras década do século XXI: Aumento das disciplinas de Ciências Humanas e suas limitações. Foram separadas e interpretadas 45 figuras de páginas de Grades Curriculares de duas escolas da cidade de Campanha- MG, e uma escola de Pouso Alegre – MG.

5.1. DÉCADA DE 70 E A EDUCAÇÃO TÉCNICA, AMPLO BOICOTE NA ÁREA DE HUMANIDADES

Os dados contidos nessa categoria permitiram as primeiras conclusões, que diziam respeito à supressão da disciplina de História, especialmente através dos documentos dos anos de 1975 e 1976, no 2º Grau, atual Ensino Médio das escolas visitadas. Foi percebido naquele contexto de ditadura, a forte presença da censura às Humanidades e a disciplina de História, que já possuía poucas aulas semanais, teve que dividir sua carga horária com a disciplina de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), instituída pelo Decreto-lei Nº 869 de 12 de setembro de 1969. A História sofria nova redução de aulas também na 3ª série do 2º Grau, ou seja, era uma formação relâmpago se comparada às Exatas e à distribuição de aulas de Língua Portuguesa, muito mais consistentes nos três anos da formação.

É importante observar que, além do conteúdo de OSPB, outra disciplina já elencada numa outra fase ditatorial do Brasil (1937-1945), a Educação Moral e Cívica, estava de volta pelo mesmo Decreto, coexistindo na área de Estudos Sociais, voltada para o desenvolvimento de princípios como o civismo, ritos de cidadania e a ordem nacional. Nessa documentação de 1976, enquanto as disciplinas humanistas enfrentavam “o boicote” do MEC (Ministério da Educação e Cultura), a Educação Física, as Ciências Exatas e as Biológicas estavam em franca expansão na Grade Curricular.

Plano Curricular da Escola de 1º Grau
 ESTABELECIDO - Esc. Est. "Mons. José Paulino" de 1º Grau
 AUTORIZADO E/OU RECONHECIDO - 5ª e 6ª séries, de acordo com
 Resolução 267/73, de 4/9/73 Secretaria da Educação.
 Resolução 138/72 de 1/2/72
 MUNICIPIO - Pouso Alegre. 1976

MATERIA		5ª Sér.		6ª Sér.		7ª Sér.		8ª Sér.		Total
Áreas	Áreas de Estudo	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Ling. Portuguesa	5	150	5	150	4	120	4	120	540
	Ed. Artística	1	30	1	30	1	30	1	30	120
	Ed. Física	2	60	2	60	2	60	2	60	240
	Inglês	2	60	2	60	2	60	2	60	240
ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	2	60	2	60	2	60	2	60	240
	História e OSPB	2	60	2	60	2	60	2	60	240
	Moral e Cívica	2	60	2	60	1	30	1	30	180

Figura 2: 1976 - Restrições às Humanas no Ensino de 1º Grau e presença de OSPB e EMC privando aulas de Geografia e História na área de Estudos Sociais.
Fonte: Grade Curricular -1976- EE Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/MG

Form. Espe	1- Legislação Trabalhista					
	2- Noções Gerais de Contabilidade.					
	Ed. para o Lar					
	1- Família					2
	2- Saúde					
TOTAL		25	750	25	750	25

Duração do módulo - 50 min.
 Nº de dias letivos - 180
 Nº de dias letivos semanais - 5
 Nº de semanas letivas anuais - 36
 AS : aulas semanais - 25
 HA : horas anuais - 750

Carga horária prevista
 1 módulo por dia - 2
 60 horas anuais.
 Pouso Alegre, 23 de

Figura 3: Formação Especial: Legislação trabalhista e Contabilidade reforçando o produtivismo: Família e Saúde: Abordagem genérica. Vagos conceitos e sem conexão específica com conteúdos.

Fonte: Grade Curricular – 1976- EE Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/MG

Como as Grades Curriculares, hoje denominadas Planos Curriculares, normalmente são organizadas por períodos, observou-se que a grande parte delas teve vigência de triênios, apesar de possíveis alterações que pudessem ocorrer nos períodos. De 1976 até 1978, manteve-se a orientação da Grade anterior e o prestígio das

disciplinas de controle, OSPB e Educação Moral e Cívica, foi notório. Elas estavam presentes em todas as séries da formação do 2º Grau, contendo a História em sua essência, fragmentando-se e reduzindo conteúdos, certamente registrando em seu modesto número de aulas em todo o curso.

O prestígio dado à Educação Física e ao Ensino Religioso foi outra recomendação persistente, segundo as Grades daquele período. Estavam inseridos conteúdos que dispensam os debates, com poucos espaços à espontaneidade de pensamento. Na parte de Formação Especial das Grades, ou Parte Diversificada, dirigida aos conteúdos extras, sempre presente o produtivismo de época, como a Legislação Trabalhista e Noções de Contabilidade, e como a cereja de um bolo, como uma centelha de Humanismo, o título vago de: Formação para o Lar/ Família e Saúde.

No 1º Grau, dentro do mesmo período, equivalente ao Ensino Fundamental II de 6º ao 9º ano, permaneceram as orientações das Secretarias de Educação, como no 2º Grau, para uma ampla presença da Educação Moral e Cívica em todos os anos. Chama a atenção, especialmente no ano de 1977 do ensino do 1º Grau, enquanto as disciplinas tradicionais de Humanas enfrentavam retração de aulas semanais, esta disciplina permanecia com aumento de carga horária. Mais uma vez, na parte diversificada da Grade, abordados conteúdos voltados para a orientação em torno do mercado de trabalho, denominada Práticas Industriais, seguida da Educação para o Lar, Família e Saúde, enfim, conteúdos genéricos mas, presentes.

Plano Curricular da Escola de 1º Grau
ESTABELECIMENTO - Ess. Est. "Mons. José Paulino" de 1º Grau
AUTORIZADO E/OU RECONHECIDO - 5ª série, de acordo com
Resolução 248/73, de 4/9/73 Sec. da Educação
Resolução 248/73 de 19/11/73
Município - Pouso Alegre, 1977.

MATÉRIA	5ª Sér.		6ª Sér.		7ª Sér.		8ª Sér.		TOTAL
	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Áreas de Estudo Ling. Portuguesa	5	150	5	150	4	120	4	120	540
Áreas de Estudo M. Artística	1	30	1	30	1	30	1	30	120
Áreas de Estudo Ed. Física	2	60	2	60	2	60	2	60	240
Áreas de Estudo Inglês	2	60	2	60	2	60	2	60	240
ESTUDOS SOCIAIS	2	60	2	60	2	60	2	60	240
ESTUDOS SOCIAIS	2	60	2	60	2	60	2	60	240
ESTUDOS SOCIAIS	2	60	2	60	2	60	2	60	240
CIÊNCIAS	4	120	4	120	4	120	4	120	480
CIÊNCIAS	4	120	4	120	4	120	4	120	480
ENSINO RELIGIOSO	1	30	1	30	1	30	1	30	120
Área Econ. Secundária					1	30	2	60	90
Área Econ. Secundária					2	60	1	30	90
TOTAL	25	750	25	750	25	750	25	750	3000

Tempo do módulo - 50 min.
dias letivos - 180
dias letivos semanais - 5
semanas letivas anuais - 36
aulas semanais - 25
aulas anuais - 720

Carga horária prevista para o recreio 1 módulo por dia - 20 min.
60 horas anuais.

Dahel Rodrigues Torres
Dahel Rodrigues Torres
DIRETORA - REGISTRO 5078
Inspetora

Figura 4. 1977: Dobrada a carga Horária de Educação Moral e Cívica, ou seja, mais interferência política na Educação. Práticas Industriais na Parte Diversificada reforçam educação para o mercado
Fonte: Grade Curricular – 1977 – EE Vital Brasil – Campanha/ MG

ESCOLA ESTADUAL "VITAL BRASIL" - 1º e 2º GRAUS - CAMPANHA
 GRADE CURRICULAR DE 2º GRAU - 1976/1977/1978
 CURSO COLEGIAL SECUNDÁRIO

Disciplinas	Carga horária anual					
	1ª série		2ª série		3ª série	
	S	A	S	A	S	A
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	120	4	120	5	150
Educação Artística	1	30				
Língua Estrangeira-Inglês	2	60				
Geografia	2	60	2	60		
História			3	90		
OSB					2	60
Educação Moral e Cívica	1	30	1	30	1	30
Matemática	4	120	4	120	4	120
Física	3	90	3	90	4	120
Química	3	90	3	90	4	120
Biologia e Programas de Saúde	3	90	3	90	3	90
Ensino Religioso	1	30	1	30	1	30
Educação Física	2	60	2	60	2	60
Total horas / ano	26	780	26	780	26	780

Carga horária anual : 780 horas
 Nº de dias letivos anuais : 180
 Nº de dias letivos semanais : 05
 Duração do módulo : 50 minutos
 Nº de semanas letivas : 36
 Educação Moral e Cívica será tratada na

Estado de Goiás da Educação do
 27.ª DELEGACIA REGIONAL
 APROVADA

Figura 5. 1976, 1977 e 1978: Supressão da História no Ensino Médio, contando apenas com três aulas semanais no 2º ano do 2º Grau. Sem espaço à espontaneidade de conteúdos.
Fonte: Grade Curricular – 1976, 1977, 1978 - EE Vital Brasil - Campanha/ MG

A recomendação pedagógica implícita nesse conjunto de disciplinas, bem como a forma como eram dispostas, apregoavam o caráter de submissão da educação humanista em detrimento da tecnicista, o que levou, com o passar dos anos, ao empobrecimento da educação em si. Um explícito centralismo quanto aos valores produtivistas e a vigência da censura, não permitiam que se repensassem as Grades com equilíbrio e, ainda, sequer na parte diversificada houve qualquer menção à memória e patrimônio. Assim, a História naquele período estava quase que banida da formação estudantil.

5.2. DÉCADA DE 80 E A RENOVAÇÃO POLÍTICA E NO ENSINO DE HUMANAS

Nos anos 80 do século XX, a partir de 1985, com a transição democrática já em vigor, a volta de um civil à presidência da República acabou trazendo otimismo ao clima de redemocratização e renovação política, otimismo também permitia mudanças educacionais. Dentre estes reflexos otimistas, de acordo com as Grades de 1985, houve um resgate das disciplinas de Humanas quanto ao número de aulas. No Ensino de 1º

Graduado, na área de Estudos Sociais, a História teve um aumento de sua carga horária para 3 aulas semanais, depois 2 aulas semanais, contudo, fora desvinculada de OSPB, que permaneceu apenas no último ano da formação.

Áreas de Estudo	Conteúdos	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total de Horas
		AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Comunicação e Expressão	.Ling. Portuguesa	05	150	05	150	04	120	04	120	540
	.Educ. Artística	01	30	01	30	01	30	01	30	120
	.Educ. Física	02	60	02	60	02	60	02	60	240
Estudos Sociais	.Geografia	02	60	02	60	02	60	02	60	240
	.História	01	30	01	30	01	30	01	30	120
	.Ed. Moral e Cívica .O.S.P.B.	-	-	-	-	-	-	01	30	30
Ciência	.Matemática	05	150	05	150	04	120	04	120	540
	.Ciências e Programa de Saúde	03	90	03	90	03	90	03	90	360
Atelier Livre		-	-	-	-	01	30	02	60	90
Atividades Comerciais		-	-	-	-	02	60	01	30	90
Língua Estrangeira (Inglês)		02	60	02	60	02	60	01	30	210
Ensino Religioso		01	30	01	30	01	30	01	30	120
Recreio		-	-	-	-	-	-	-	-	-
T a t a l						25	750	25	750	3.000

Duração do módulo: 50 min.
 Nº de dias letivos anuais: 110
 Nº de dias letivos semanais: 05
 Nº de semanas letivas anuais: 36
 AS: Aulas Semanais: 25
 HA: Horas Anuais: 750

OBSERVAÇÕES:
 OSPB está integrada à história nas 5ª, 6ª e 7ª séries.
 parte diversificada está sendo ministrada na sala de aula.

Estado da Região do Ensino de Trabalho
 A B R A O
 Trabalho 17 de abril de 1985
 Responsável: *Marcos Antonio Aguiar*
 Assist. Adm. área de Inspeção

APROVAÇÃO
[Assinatura]
 Assinatura do Diretor

Figura 6. 1985-Na Redemocratização uma notória reação pró Humanas no Ensino de 1º Grau restabelecendo na Área de Estudos Sociais, a História desvinculada de OSPB.
Fonte: Grade Curricular – EE Vital Brasil- Campanha/ MG

Na parte diversificada desse período, permaneceu a orientação de disciplinas com vistas ao mercado de trabalho, mas Artes ganhou espaços através da expressão Atelier Livre. Em 1986, destaque na parte diversificada de uma das Grades, o fato de que havia uma recomendação voltada à produção da intelectualidade com Jornalismo Escolar e Saúde Coletiva, com o tema Higiene. Essa tendência, que de certa forma dava prestígio às disciplinas de humanas, duraria de 1988 a 1991, naquele contexto de redemocratização.

Parte Diversificada		01	02	03
Atividades	Ensino Religioso	-	-	-
	• Jornalismo Escolar (incluído à Com. e Ex/p.)	-	-	-
	• Higiene (incluído à Ciências e Educ. p/ a Saúde)	-	-	-
	Recreio	05	90	05
	Total em Módulos	44	-	44
	Total em Horas	23:00	82	23:00
	Duração do módulo: 30 min			
	Duração do módulo especializado			

Figura 7:1986 - Parte Diversificada voltada à intelectualidade e saúde coletiva:
Jornalismo Escolar e Higiene

Fonte: Grade Escolar EE Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/ MG

O 2º Grau apresentava certo equilíbrio nos primeiros anos da formação no que se refere à distribuição de aulas em ciências humanas, porém, segundo as Grades, mais retrocessos ocorreram nas séries finais do 2º Grau. Foram sendo reduzidas tanto as aulas de História quanto as de Geografia, mantendo-se os vínculos educacionais com OSPB e Educação Moral e Cívica, enfim, os incômodos vestígios cívicos da fase ditatorial ainda persistiam. Inevitável perceber que, enquanto os conteúdos de Humanas sofriam oscilações, ora com aumento de carga horária, ora com redução, a formação privilegiava as disciplinas de Exatas, também na parte diversificada. Havia a recomendação de que fossem conteúdos integrados às disciplinas, em aulas extras, como por exemplo, Química Aplicada, Ecologia e Física Aplicada. Aquele fôlego inicial direcionado às disciplinas de Humanas, que combinava com a euforia democrática, aos poucos foi se reduzindo e, novamente a tendência educacional ancorou-se no produtivismo e tecnicismo.

Estabelecimento: Escola Estadual Vital Brasil de 1º e 2º Graus - 1.5.6.8
 Campanha Cursos: 2º Grau Grade Curricular Minas

Materias	Conteúdos Específicos	88/90 e 89/91						Total
		1es		2es		3es		
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
Núcleo Comum	Português	03	90	03	90	03	90	270
	L. Est. Mod.	01	30	02	60	02	60	150
	Geografia	02	60	02	60	-	-	120
	História	03	90	02	60	02	60	210
	OSP	03	90	02	60	02	60	210
	Matemática	-	-	-	-	01	30	30
	Física	04	120	04	120	04	120	360
	Química	02	60	03	90	03	90	240
	Biologia e P. Saúde	02	60	03	90	03	90	240
	02	60	02	60	03	90	210	
Art. 7º	EArt	-	-	-	-	01	30	30
	EFis	02	60	02	60	02	60	180
	EdMC	01	30	-	-	-	-	30
	PSaú	-	-	01	30	-	-	30
	ERel	01	30	-	-	-	-	30
Parte Diversificada	Química Aplicada	02	60	-	-	-	-	60
	Física Aplicada	-	-	02	60	02	60	60
Total		28	840	28	840	28	840	2.520

<p>Indicadores fixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Núcleo Comum e Conteúdos do Art. 7º Carga horária total 2.340h Nº de aulas semanais 28 Nº de semanas letivas 36 Nº de dias letivos 180 Módulo aula 50m <p>Parte Diversificada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Carga horária anual 180h Nº de aulas semanais 02 	<p>Observação:</p> <p>A preparação para o trabalho desenvolver-se-á sob a forma de atividades integradas aos conteúdos do Núcleo Comum, Art. 7º e da Parte Diversificada, como elemento de formação integral do aluno.</p> <p>Visto (Direção)</p> <p><i>Albuquerque</i></p>
---	--

Aprovação (27º DRE)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Delegacia Regional de Ensino - Varginha

Figura 8 : 1988- 1991 certo equilíbrio para as ciências humanas e, nos anos posteriores foramsendo reduzidos as aulas de História e Geografia. Vínculos com OSPB e EMC recomendadas desde a ditadura como conteúdo cívico

Fonte: Grade Curricular 1988/1991 – EE Vital Brasil – Campanha/ MG

Ocasionalmente, alguns conteúdos humanistas vinham à tona na parte diversificada mas, no triênio seguinte esmoreciam e, em momento algum cogitou-se qualquer conteúdo que contemplasse o patrimônio e memória coletiva. A disciplina de História ainda coexistiu com a Educação Moral e Cívica e OSPB, representantes de mentalidades opressoras de outros tempos, e que custariam a ser excluídas.

As mentalidades mantêm com as estruturas sociais relações complexas, porém, não desligadas delas. Existe para cada sociedade, para cada época que a história distingue na sua evolução, uma mentalidade dominante ou várias mentalidades?...Também delicada é a apreensão das transformações das mentalidades. Quando se desfaz mentalidade, quando surge outra? A renovação nesse sentido das permanências e das resistências não é fácil de aprender. (LE GOFF, 1976, p. 77)

Os novos símbolos de uma mudança no cenário nacional ainda eram lentos e por vezes obscuros. Estava longe compreender a complexidade daquela transição. Instigante é a história das mentalidades, que é das morosidades, segundo Le Goff (1976, p.78), e que tem um tempo diferente da história das transformações.

5.3. DÉCADA DE 90 E O NOVO CICLO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PRODUTIVISTA EM DETRIMENTO DAS HUMANIDADES

No triênio 1991 a 1993, fase em que já era possível notar as consolidações da democracia, a educação pública no Ensino de 2º Grau ainda abrigava a disciplina de OSPB, infiltrada nas Humanidades desde a ditadura. Importante contemplar um ligeiro avanço para as áreas de Humanas, quando, em 1991, a História recuperou sua carga horária com a proposta de 3 aulas semanais nas três séries do Ensino de 2º Grau. Uma tendência humanista que na parte diversificada da Grade encontrava o suporte de conteúdos inovadores, temas educacionais delicados e mais questionadores, como a Educação Sexual, Literatura e Educação Ambiental.

Diurno

ANEXO V - QUADRO CURRICULAR DE 5ª a 8ª SÉRIE - 1º GRAU

NOME DO ESTABELECIMENTO: Escola Estadual "Monsenhor José Paulino" - 1

LOCALIDADE: POUZO ALEGRE - MG. ANO: 1993

Matérias	Conteúdos Específicos	Aulas Semanais e Carga Horária Anual					
		5ª Série		6ª Série		7ª Série	
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
Português	Português	6	180	6	180	5	150
Matemática	Matemática	6	180	6	180	6	180
Estudos Sociais	Geografia	3	90	3	90	2	60
	História	3	90	3	90	3	90
	O.S.P.B. e E.M.C.	-	-	-	-	-	-
	Ed. M. Cívica	-	-	-	-	1	30
Ciências	Ciências Fís. e Biol. e Prog. Saúde	* 3	90	* 3	90	3	90
Educação Física		2	60	2	60	2	60
Educação Artística		* 2	60	* 2	60	* 2	60
Ensino Religioso		* 1	30	* 1	30	* 1	30
Literatura		2	60	2	60	1	30
Educação Sexual		-	-	-	-	1	30
Inglês		-	-	-	-	2	60
Total		28	840	28	840	29	870

Indicadores fixos:
 Nº de dias letivos: 180
 Nº de dias semanais: 05
 Nº de semanas letivas: 36
 Duração do módulo: 50' min.
 Carga horária anual (5ª e 6ª) 840 horas
 (7ª e 8ª) 870 horas.

Observações:
 1 - E.M.C.: como atividade nas 5ª e 6ª
 2 - Ed. Artística: permeará todo o processo educativo até a 6ª série.
 3 - Preparação para o trabalho: desen- integrada aos conteúdos do Núcleo artigo 7º da Lei 5.692/71 e da Pa- ficada, como elemento de formação

Figura 9: 1993 – História com 3 aulas semanais nas três séries, e uma tendência ousada de parte diversificada com a Educação Sexual, Literatura, Inglês Educação Ambiental. Artes prestigiada

Fonte: Grade Curricular 1993 – EE Monsenhor José Paulino- Pouso Alegre/ MG

Em 1994, chamou a atenção o fato da necessidade desses documentos destacarem as orientações docentes, como se formalizassem compromissos e ações da escola, atendendo novos contextos dentro do calendário escolar. A expressão “Reciclagem de Professores”, termo obsoleto no presente, fazia alusão às necessidades de capacitação pedagógica e orientações pertinentes à docência. Nesse período, o

conteúdo de Ética também foi uma novidade, constando na parte diversificada da Grade, e como já não era surpresa, nenhuma inferência se fez ao tema do patrimônio e memória.

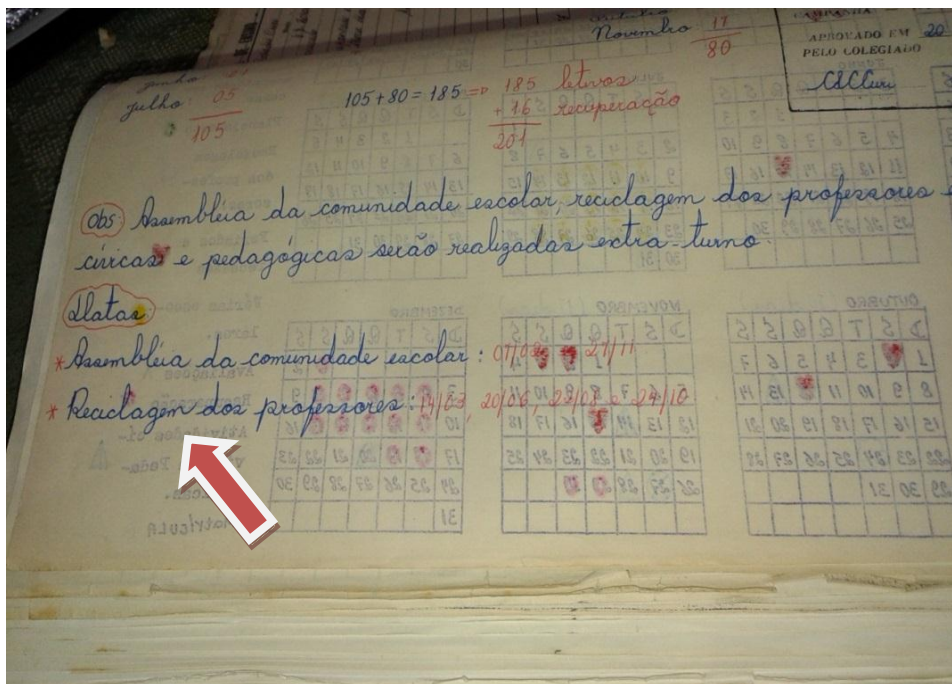


Figura 10. 1994 - No Calendário escolar chama a atenção o termo Reciclagem de Professores – horários desta atividade fora dos turnos.
Fonte: Grade Curricular - 1994- EE Zoroastro de Oliveira – Campanha/ MG

Posteriormente, o que se assistiu na segunda metade da década de 90 foram os violentos retrocessos quanto ao número de aulas de disciplinas de Humanas, algo que se supunha apenas parte do passado da ditadura. A redução de carga horária para História e Geografia em duas aulas semanais no 2º e 3º ano do 2º Grau, para que ocorresse um aumento do número de outras disciplinas de Humanas como Sociologia e Filosofia, explica em parte esse retrocesso na formação. Nos triênios de 1994, 1995 e 1996, tanto quanto em 1997, 1998 e 1999 na Base Nacional Comum, um discreto equilíbrio entre aulas semanais de Exatas e Humanas foi identificado, contudo, os espaços abertos às disciplinas de Filosofia e Sociologia com uma aula semanal no 2º ano ou 3º ano sacrificavam o número de aulas de História ou Geografia. Ao final, a formação dentro de Humanas era fragmentada, de poucas análises e apreensão de conhecimentos específicos.

CAMPAÑA		CURSO MEDIO GERAL		MINAS		ANOS: 98 a 2000		Dias semanais aulas letivas Duração do módulo	
MATERIAS	CONTEUDOS ESPECIFICOS	1ª Série		2ª Série		3ª Série		TOTAL	C. Horário do Curso Conteúdos Básicos Parte Diversificada
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA		
PORTUGUES	Língua Portuguesa	03	100:00	03	100:00	03	100:00	300:00	A preparação de trabalho constará do Curricular e atividades inter- disciplinares Conteúdos Básicos
	Lit. c/ênfase à Lit. Bras.	02	66:40	02	66:40	01	33:20	166:40	
L. EST. MODERNA	Inglês	01	33:20	01	33:20	01	33:20	100:00	Parte Diversificada
	Geografia	02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00	
ESTUDOS SOCIAIS	História	02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00	A preparação de trabalho constará do Curricular e atividades inter- disciplinares Conteúdos Básicos
	Física	03	100:00	03	100:00	03	100:00	300:00	
CIÊNCIAS	Química	03	100:00	03	100:00	03	100:00	300:00	A preparação de trabalho constará do Curricular e atividades inter- disciplinares Conteúdos Básicos
	Biologia e Pr. de Saúde	03	100:00	03	100:00	02	66:40	266:40	
MATEMÁTICA	Matemática	04	133:20	04	133:20	04	133:20	400:00	A preparação de trabalho constará do Curricular e atividades inter- disciplinares Conteúdos Básicos
ED. ARTÍSTICA	Educação Artística	-	-	-	-	01	33:20	33:20	
ED. FÍSICA	Educação Física	02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00	A preparação de trabalho constará do Curricular e atividades inter- disciplinares Conteúdos Básicos
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	
	Relações Humanas e Ética	-	-	-	-	01	33:20	33:20	
MÓDULOS SEMANAIS E CARGA HORÁRIA ANUAL		25	833:20	25	833:20	25	833:20	2500:00	A preparação de trabalho constará do Curricular e atividades inter- disciplinares Conteúdos Básicos
MÓDULOS ANUAIS				1000		1000		3000	
Aprovação						Homologação			
Aprovada em 03/02/98						João			

Figura 12. 1998 a 2000 - Ensino Médio – Reduzidas as Humanas História e Geografia com 2 aulas semanais, suprimida a Filosofia e Relações Humanas e Ética no 3º ano.

Fonte: Grade Curricular 1998- 2000 - EE Vital Brasil – Campanha/ MG

5.4. 4ª CATEGORIA: AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI, AS DISCIPLINAS DE HUMANAS E SUAS LIMITAÇÕES

No início de 2001, as escolas públicas, cumprindo mais um ciclo de mudanças, repetem as ações que devolvem aulas semanais às disciplinas de Humanas. Disciplinas do Curso Noturno, em 2001, contam com carga horária de Geografia e História com mais equilíbrio, sendo 3 aulas semanais no Ensino Fundamental II. Alguns documentos chamam a atenção por suas rasuras (figura 13). No caso, numa das Grades Curriculares de 2001, justamente a História em relação à Geografia teve uma redução de carga horária no Ensino Fundamental II o que, de certa forma, remete aos arranjos que as escolas também poderiam efetuar, mediante uma orientação geral que pressupunha a fragilidade da carga horária de Humanas, sempre com poucas aulas semanais, passível de alterações sem nenhuma crítica.

"E.E. MONSENHOR JOSÉ PAULINO" R.O.4.5.C.3
Av. Dr. Lisboa, 323 Pouso Alegre (035) 421-5377 CEP 37950-000
Pouso Alegre - MG

PLANO CURRICULAR - VIGÊNCIA 2001
ENSINO FUNDAMENTAL - ORGANIZAÇÃO EM CICLOS (8 ANOS)
Base Legal CEB 09/98 - Resolução CEB 02/98 - Resolução SEE 06/2000

ÁREAS DE CONHECIMENTO COMPONENTES CURRICULARES	BÁSICO			INTERMEDIÁRIO				AVANÇADO			
	AS	MC	CHC	AS	AS	AS	MC	CHC	AS	AS	MC
LINGUA PORTUGUESA	46		920:00	14	06	06		680:00	06	05	
MATEMÁTICA	41		820:00	13	05	05		593:20	05	06	
HISTÓRIA	06		120:00	03	02	03		220:00			
GEOGRAFIA	07		140:00	03	02	03		260:00			
CIÊNCIAS	10		200:00	04	03	03		280:00	03	04	
EDUCAÇÃO FÍSICA	06		200:00	02	02	02		200:00	02	02	
EDUC. ARTÍSTICA	01		20:00	-	01	-		33:20	-	01	
EDUC. RELIGIOSA	03		100:00	01	01	01		100:00	01	01	
LINGUA ESTRANG. MODERNA: INGLÊS	-		-	02	02			133:20	02	01	
OUTROS QUE A ESCOLA JULGAR CONVENIENTE CONFORME A PROPOSTA PEDAGÓGICA											
TOTAL	120		2520:00	40	25	25		2506:40	25	25	

INDICADORES FIXOS
Duração do módulo/regente de turma: 30 minutos
Duração do módulo aula: 50 minutos
Número de dias letivos: 200
Número de semanas letivas: 40
Número de dias semanais: 05
Carga horária semanal: 125 horas
Módulo/aula de Educação Física e Ensino Religioso 50 minutos e ministrado por professor próprio contendo inclusive para o ciclo básico e intermediário.

Figura 13 - 2001: Inglês e Autonomia para a escola na parte diversificada e, redução da História em relação à Geografia nível intermediário. Impressão de arranjo escolar pela rasura
Fonte: Grade Curricular –2001 - EE Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/MG

Em 2003, apesar da igualdade entre Geografia e História, com apenas duas aulas semanais, o Ensino Médio abria e fechava espaços à Sociologia e à Filosofia, ora na composição das disciplinas de Humanas, ora excluídas das Grades, como por exemplo, em 2005. Em 2010, verificada a introdução da disciplina de Espanhol nos Currículos, observou-se um aceno da educação face às conjunturas da globalização. Quanto a esse último conteúdo, vale destacar que sua inserção, com carga horária diminuta, representava mais um paliativo, como se a proposta educacional estivesse respondendo e cumprindo bem seu papel naquele contexto.

RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 2.197/2012 DE 26/10/2012 - MÓDULOS DE 50 MINUTOS
ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO		
		A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	50h	3	60	50h	3	60	50h
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	40	33h20min	2	40	33h20min	2	40	33h20min
	ARTE	1	20	16h40min	1	20	16h40min	1	20	16h40min
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	16h40min	1	20	16h40min	1	20	16h40min
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3	60	50h	3	60	50h	3	60	50h
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	40	33h20min	2	40	33h20min	2	40	33h20min
	FÍSICA	2	40	33h20min	2	40	33h20min	2	40	33h20min
	QUÍMICA	2	40	33h20min	2	40	33h20min	2	40	33h20min
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	20	16h40min	1	20	16h40min	1	20	16h40min
	GEOGRAFIA	1	20	16h40min	1	20	16h40min	1	20	16h40min
	FILOSOFIA	1	20	16h40min	1	20	16h40min	1	20	16h40min
	SOCIOLOGIA	1	20	16h40min	1	20	16h40min	1	20	16h40min
ATIVIDADES DE ESTUDOS COMPLEMENTARES		x	x	66h40min	x	x	66h40min	x	x	66h40min
TOTAL		20	400	400h	20	400	400h	20	400	400h

LEGENDA: A/S: AULAS SEMANAIS M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS HORAS/SEM: HORAS SEMESTRAIS
INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 100 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS MÓDULO-AULA: 50 MINUTOS
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 200 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 1200 HORAS

EDUCAÇÃO FÍSICA: As aulas de Educação Física deverão ser ministradas no primeiro horário do turno ou no último horário para que os alunos sem obrigatoriedade de cursar esse componente curricular sejam dispensados desse horário. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com obrigatoriedade de cursar a Educação Física, a fim de compor as turmas.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: As atividades complementares serão desenvolvidas pelos Professores sob a coordenação do Especialista em Educação Básica e, na falta deste, sob a coordenação de um dos Professores.

Figura 15 – Em 2012, o maior achatamento dentro do Ensino Médio até aqui encontrado: História, Geografia, Filosofia e Sociologia com uma aula semanal pelos três anos. Ensino Médio

Fonte: Grade Curricular – 2012 - da EE Vital Brasil - Campanha/MG

No último triênio pesquisado, 2014 a 2016, mais uma vez são constatadas ações de aumento e redução de carga horária de História. O projeto governamental repassado às instituições, *Reinventando o Ensino Médio*, em 2014, por exemplo, promoveu um retrocesso na carga horária do 1º ano, com História e Geografia contando com uma única aula semanal e apenas no 2º ano e 3º ano aumentadas para duas aulas semanais. Filosofia e Sociologia permanecem nos três anos do Ensino Médio com uma aula semanal, em mais uma reduzida distribuição para quatro disciplinas de Humanas. Os pequenos espaços concedidos às ciências humanas na formação estudantil é uma prática lamentável e cruel na educação brasileira, fato consistente nessa análise documental.

Entende-se melhor este quadro de insuficiências na formação humanista, quando se observa na pesquisa, de forma crítica, que a Grade Curricular traz como mais uma novidade dos dias atuais, na parte diversificada, um núcleo de área de Empregabilidade, e destina a este conteúdos 3 aulas de Comunicação e Sociabilidade e Redes Comunicativas, exatamente no 1º Colegial, onde ocorreram as perdas de Geografia e História. Prosseguindo com as novidades, em 2015, o Empreendedorismo aparece no Núcleo de Empregabilidade também e substitui o título anterior, aglutinando três aulas na versão do empreendedorismo e ambiente empresarial.

EE. "MONSENHOR JOSÉ PAULINO" R. 0. 3. 5. C. 3
 AV. DR. LISBOA, 323 – CENTRO – POUSO ALEGRE - MG
 AUTORIZADA A FUNCIONAR - DEC. 345 MG 12.05.1976
 PLANO CURRICULAR – VIGÊNCIA 2014
 ENSINO MÉDIO REGULAR – NOTURNO
 1º ANO - REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO - COMUNICAÇÃO APLICADA
 2º E 3º ANO - TERMINALIDADE

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO COMPONENTES CURRICULARES	2014		2014		2014		TOTAL
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	133:20	4	133:20	4	133:20	400:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	33:20	2	66:40	2	66:40	200:00
	ARTE	1	33:20	-	-	-	-	33:20
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	33:20	2	66:40	2	66:40	200:00
	GEOGRAFIA	1	33:20	2	66:40	2	66:40	200:00
	SOCIOLOGIA	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
	FILOSOFIA	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
	LÍNGUA	4	133:20	4	133:20	4	133:20	400:00

Figura 16. 2014 - Reinventando o Ensino Médio - retrocesso no 1º ano com História e Geografia com 1 aula semanal . Filosofia e Sociologia nos 3 anos com uma aula semanal.
FONTE: Grade Curricular – 2014 - EE Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/MG

Figura 17. 2014 – Área de Empregabilidade – 3 aulas

DIVERSIFICADA		(INGLÊS)						
*PROJETOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS		-	100:00	-	-	-	-	100:00
SUB - TOTAL		22	833:20	25	833:20	25	833:20	2500:00
ÁREA DE EMPREGABILIDADE	CONTEÚDOS DA ÁREA	FUNDAMENTOS DE GESTÃO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	2	66:40	-	-	-	66:40
		AMBIENTE EMPRESARIAL	1	33:20	-	-	-	33:20
	CONTEÚDO PRÁTICO	*EMPREENDEDORISMO	-	66:40	-	-	-	66:40
TOTAL		25	1000:00	25	833:20	25	833:20	2666:40

INDICADORES FIXOS 2014
 Dias letivos anuais: 200
 Duração do módulo/aula: 50 minutos
 Número de semanas letivas: 40
 *Atividades desenvolvidas sob a forma de projetos extraclasse.

Horário dos turnos:
 Noturno: 18h30min. às 22h50min.

Enseino Médio: Lei Federal nº 9394/96, de 20/12/1996, Resol. SEE nº 2197/12, de 26/10/2012, Resol. SEE nº 2486/12, de 20/12/2013

DIRETORA ESCOLAR: _____
 INSPETORA ESCOLAR: _____

Figura 17. 2014 – Área de Empregabilidade – 3 aulas no 1º Ano.
FONTE: 2014 – EE Monsenhor José Paulino – Pouso Alegre/MG

Um processo de constantes novidades e rupturas do conhecimento é o que de fato ocorreu na escola pública, dentro do período investigado, especialmente no que se refere às diretrizes e distribuição de aulas para as Ciências Humanas. Políticas educacionais foram construídas sob a fachada dos avanços e acabaram punindo os conteúdos de História e Geografia, reduzindo-se suas aulas semanais numa ação quase constante, segundo as categorias analisadas. Fica a percepção de que o papel do Estado, no que se refere às Ciências Humanas, vem produzindo arranjos e insuficiências, começos e finais repentinos dos programas das disciplinas, ou seja, consistência não é uma expressão que habita o dicionário da educação brasileira voltada para humanidades na rede pública. Notória também a manipulação de conteúdos, como os cívicos dos anos 70, que propositalmente desprestigiava as Ciências Humanas, produzindo nos indivíduos a sensação de menor importância dessas áreas.

Seja em tempos de ditadura ou de democracia, as propostas curriculares para a História não puderam ser aplicadas em sua totalidade e, em parte, esta pesquisa explica porque, naturalmente, nenhuma menção de educação patrimonial foi feita no período investigado. Segundo a análise das fontes, várias gerações vêm sendo formadas sob as proposições do mercado, muito mais do que na plenitude do pensar para transformar. As consequências negativas dessa política educacional de Estado permanecem cada vez mais atuais e não poderiam ser outras que não fosse o desestímulo para com as humanidades e, ainda, a formação de gerações sem qualquer contato ou sentimento de pertencimento com os temas direcionados à memória coletiva, apartando a etapa cultural da formação para a vida.

6. DANDO VOZ AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Nas análises de Goldenberg (2004), as entrevistas promovem a relação pessoal entre os sujeitos e a relação entrevistador/pesquisador e entrevistado depende fortemente da criação de uma atmosfera amigável e de confiança. Assim, além de oferecer voz aos especialistas e professores de História das escolas públicas, que são agentes que influenciam e são influenciados em suas realidades, estabeleceu-se sim uma breve relação cooperativa entre entrevistador e pesquisados. Muito mais que simples respostas, faz-se aqui um exercício para interpretar expressões, silêncios, sorrisos, feições, opiniões e os anseios destes quanto a um tema tão novo para a maioria, quanto é a educação patrimonial.

Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorre no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. (MINAYO, 2012)

Buscou-se relativa flexibilidade das questões, no que Oliveira (2008) bem observa para este tipo de entrevista, pois tratou-se de um formato de perguntas anteriormente determinadas, com esperadas relativizações nas respostas. Destarte, ocorre a necessidade de organizar os questionamentos sem que se enrijeça o tempo de cada um. “Não há como deixar de lado as perguntas, mas ocorre justamente a necessidade de certa liberdade para a melhor compreensão do objeto em questão”. (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

As razões para gravar, mais do que uma simples razão de conforto, associou-se à qualidade da escuta. É necessário pontuar, na atmosfera do encontro entre entrevistado e entrevistador, um momento que marca a trajetória da pesquisa, do contato entre formações diferentes e seres diferentes estreitando a experiência em função do novo conhecimento científico.

Nas entrevistas você irá encontrar e descobrir pessoas admiráveis que se revelarão sob nova luz. Poderá sentir grande prazer, guardar boas lembranças; certas entrevistas serão para você, à sua maneira,

“acontecimentos”. Saiba, também, que esse prazer da entrevista é compartilhado com os pesquisados que também podem vivê-lo intensamente. (BEAUD; WEBER. 2007, p. 150)

No que se refere à construção do conhecimento, o momento da análise dos dados, notoriamente exige toda cautela e a primeira ação foi transcrever rapidamente as falas dos entrevistados, utilizando-se para a leitura das respostas, boas doses comparativas como recomenda Goldenberg (2004, p. 94). Nesse momento, realizada a análise, deve-se comparativamente perceber também as diferentes respostas, categorizar as novas ideias que aparecem, o que confirma e o que rejeita as hipóteses iniciais. Um exercício paciente de análise do princípio ao fim. De modo direto, Goldenberg (2004) associa que, ao organizar os dados dessa forma, é inevitável pensar de maneira mais ampla. Este momento exige muito tempo de reflexão e dedicação a fim de que se retire o máximo de ideias das respostas. “É o ponto em que se percebe com mais nitidez o estilo do pesquisador: seu conhecimento teórico acumulado durante anos, sua criatividade para analisar cada dado e seu bom senso”.(GOLDENBERG; 2004; p. 94).

Quanto às generalizações produzidas, que independem de leis, mas objetivam uma compreensão mais profunda de certos fenômenos sociais, nas considerações de Goldenberg (2004), são expostas nas análise dos dados através da regularidade de certas expressões obtidas a partir do contexto das perguntas. Nas considerações de Alves e Silva (1992), o momento de sistematização é um movimento constante, movimento este que ocorre em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de desenho significativo de um quadro, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis.

Observam Alves e Silva (1992) que a pesquisa qualitativa também necessita dessa interação do ambiente natural entre os sujeitos e se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos entrevistados, inseridos nos seus próprios contextos, somando-se à abordagem conceitual (teoria) do pesquisador. A amostra da etapa de entrevistas se constituiu com 12 participantes nas cinco escolas públicas visitadas, sendo duas delas na cidade de Campanha, MG (Escola Estadual Zoroastro de Oliveira e Escola Estadual Vital Brasil), duas em Santa Rita do Sapucaí (Escola Estadual Sinhá Moreira e Escola Estadual Dr. Delfim Moreira) e uma delas em Pouso Alegre (Escola Estadual Monsenhor José Paulino) – MG. Foram entrevistados cinco especialistas da educação que desempenham funções de direção, vice direção,

supervisão e coordenação, conforme a proposta da pesquisa, e sete professores de História atuantes no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio.

Realizadas as gravações, posteriormente essas foram transcritas em sua literalidade. Nos quadros a seguir, apresentam-se as respostas da análise de dados, segundo o referencial teórico, sendo o critério utilizado para construir as generalizações ou sínteses o da regularidade com que as expressões ocorriam nas respostas. Quanto ao perfil dos profissionais que participaram da pesquisa, respeitando-se questões do anonimato, aqui serão reconhecidos por D para um Diretor, VD1 e VD2 para vice-diretores (a), S1 e S2 para Supervisores, e P para os professores de História das escolas visitadas, reconhecidos nas inferências por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Quadro 1. Perfil Analítico dos Especialistas das escolas investigadas

	FORMAÇÃO	CARGO	TEMPO DE DOCÊNCIA/ ESPECIALISTA
S1	Pedagogia, Letras, e Artes	Supervisão	20
VD1	Pedagogia	Vice-diretora	11
VD2	Pedagogia	Vice-diretora	16
D	História e Geografia	Diretor	10
S2	Pedagogia	Supervisora	10

Fonte: construído pelo pesquisador

A análise inicial sobre o perfil dos especialistas da educação entrevistados, permitiu observar que nos aspectos da formação destes existe certa regularidade quanto ao tempo na carreira educação. Perguntados quanto à formação, quatro deles possuem Pedagogia e um deles a formação de História, sendo este diretor de uma das escolas. Quanto ao tempo de carreira, os gestores, ou especialistas, possuem experiência dentro da educação, em média, de mais de uma década de atuação, sendo alguns deles vindos da sala de aula como S1, hoje na supervisão e D, atuante na direção. Quanto à receptividade dos sujeitos da pesquisa à entrevista, foi amigável e com muita disponibilidade de todos, especialmente no primeiro momento dos especialistas, sensibilizando seus professores quanto à participação das entrevistas.

Análise do Perfil dos Especialistas:

S1: ...prestei concurso público e passei, e há três anos estou nessa escola. Tenho 20 anos como professor da educação pública que nós fazemos aqui num total de vinte e cinco anos.

VD1 :Supervisão escolar. No atual momento, na carreira como vice-diretora, na carreira há onze anos.

VD2: Na instituição há quinze anos, nas escolas municipais também há dezesseis anos e comecei na vice direção nessa gestão com a diretora Marta.

D: ...no cargo de Diretor da escola há dez anos. Atuo há dez anos como diretor, e há mais de 20 como professor.

S2: Aqui nessa escola estou concluindo o segundo ano mas, já faz dez anos que eu sou supervisora.

Através da análise do Quadro 2, do perfil dos docentes entrevistados, emergiu panoramicamente, com regularidade, o fato de possuírem formação específica junto à disciplina de História e certa longevidade de carreira, em média de seis anos a vinte e sete anos de carreira. Como um dado extra, chamou atenção o fato de apenas três deles, P2, P3 e P7 possuírem formação continuada, lato senso ou cursos complementares em tempos de grande concorrência.

Quadro 2: Perfil dos Docentes de História nas Escolas Investigadas

	Formação:	Cargo na Instituição	Tempo de atuação na carreira:
P1	UNIVAS, História.	Sou professor efetivo em dois cargos.	25 Anos
P2	História em 1998 pela Federal de Uberlândia, fiz uma Pós Graduação na área de Educação e uma Pós também em Gestão na área Educacional.	Professora	18 anos
P3	História. Formações complementares, aluno especial do Mestrado	Professor	11 anos
P4	Professora de História	Professora	25 anos
P5	2008 na UEMG, História, Campanha	Professora de História.	6 anos
P6	Tenho formação superior.	Professor de História	12 anos.
P7	História, e tenho pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira.	Professora e, hoje trabalho na preservação dos documentos da escola.	27 anos

Fonte: construído pela pesquisadora

Nas observações dos entrevistados, iniciada pelo perfil, foi interessante agregar, aqui, como se tornaram mais sérias as fisionomias assim que foi ligado o gravador. Entrevistados e entrevistadora buscaram refletir as palavras e, depois de alguns minutos, a serenidade foi se apresentando. As entrevistas foram realizadas nos momentos de intervalos escolares ou entrada de turnos. Ao fundo das gravações, podia ser percebida a movimentação dos estudantes e, de alguma forma ocorreram breves contatos com os mesmos dentro de toda aquela energia característica da escola.

P1: .Minha formação é só em História, não tenho habilitação em Geografia ou qualquer outra área. Trabalho com Ensino Fundamental II com alunos de 6º ao 9º Ano, e com o Ensino Médio dando aula do 1º até o 3º. Há uns vinte e cinco anos.

P2:...professora, me formei em História em 1998 pela Universidade Federal de Uberlândia e desde a faculdade eu já lecionava História... entrei aqui em 2003, no Concurso de 2003 então já tem uns dezoito anos que eu trabalho com História no Fundamental II de 6º ao 9º ano...eu fiz uma Pós Graduação na área de Educação e uma Pós também em Gestão na área Educacional.

P3: eu sou formado na licenciatura plena em História. Tenho algumas formações complementares, todos na área de Educação. No Monsenhor José Paulino eu atuo há quatro anos, lecionando em sala de aula vão fazer onze anos em sala de aula

P4: ... como professora há vinte anos, professora de História, completando vinte e cinco anos de carreira já.

P5: Atualmente sou professora de História e eu comecei a trabalhar mesmo nessa área em 2010, na escola privada, e a partir de 2013 na escola do estado.

P 6: Tenho formação superior, cargo de professor de História há mais ou menos doze anos.

P7: Minha formação é em História, e tenho pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira... São quatorze anos na escola e vinte e sete anos de carreira.

QUESTÃO 1

Na sua opinião o patrimônio e memória faz-se necessário para a formação do aluno/cidadão? Se, sim, Por quê? Se, não, comente.

Ao se realizar a análise da primeira questão da entrevista, direcionada a todos os participantes, ocorreram algumas repetidas expressões, sendo interessante observar que, de forma unânime, na primeira parte da questão 1, consideram necessária a formação que contemple memória e patrimônio associada às noções de cidadania. Na sequência, dentro da análise, emergiu entre os gestores ou professores, três aspectos aqui destacados, sendo o primeiro deles o fato de se visualizar a memória e patrimônio possibilitando “resgates da história”; no segundo, o fato de que estes são matrizes de “identidade de um povo”; e, por fim, o não conhecimento destes bens culturais, que a princípio a escola não trabalha, explica “a postura de vandalismo e do desprezo pelos bens culturais locais.”

- Resgates da História

VD1: Sim, o patrimônio de uma sociedade e o resgate de memória só contribuem para a formação da cidadania e dos nossos alunos

VD3: ... é muito importante por que... porque a gente resgata valores que de antigamente que em contrapartida, com os de hoje são de fundamental importância...

P2. Se você pega nas séries iniciais e mesmo até o 9º ano e tudo, você consegue trazer, dependendo do que você está trabalhando, a realidade da criança na cidade, isso é o resgate da memória.

P5. Na minha opinião, eu acho que sim, com certeza, é fundamental, é muito importante que o aluno ele entenda, ele compreenda a história local pra a partir daí ele conseguir resgatar a identidade histórica e social

- Patrimônio e Memória como fatores identidade.

P1: quem não valoriza a sua identidade se torna uma pessoa incompleta. O verdadeiro cidadão tem que ter uma noção de identidade e de passado. Valorizar o patrimônio é valorizar o passado, e a própria identidade.

P3. Com certeza, o patrimônio é algo importantíssimo se você quer identificar uma cidade, ou você se entender como sujeito daquela localidade você tem que ter uma noção patrimonial, patrimônio é uma representação de uma cidade.

P5. Na minha opinião, eu acho que sim, com certeza, é fundamental, é muito importante que o aluno ele entenda, ele compreenda a história local pra a partir daí ele conseguir resgatar a identidade histórica e social.

- Postura de destruição e desprezo em função do desconhecimento do patrimônio e da memória.

D: isso é uma coisa interessante que se o aluno não tiver essa formação ele acaba tendo uma falha na sua formação e, conseqüentemente, existe aí um desleixo com o patrimônio cultural e até mesmo artístico de uma cultura.

P1...porque o patrimônio faz parte da nossa identidade enquanto povo, enquanto cidadão, então eu acredito que sem a valorização do patrimônio você se torna um cidadão incompleto, isso quando se torna um cidadão porque em muitos casos a ausência dessa valorização pode levar você até a atitudes que não são de um cidadão, você não valoriza você pode destruir, você pode menosprezar.

P4. não está tendo essa consciência, não existe essa consciência pelo lado deles que tem que haver a preservação. Eles acham que tudo pode ser detonado e ponto final.

P7 : . Então eu vejo, dentro da vivência na escola, que se não tiver isso, o aluno não vai dar valor no que tem, então ele destrói o patrimônio, ele não conserva o que já tem, ele não conhece a história da escola, da cidade, então a gente vê muitos casos em que o aluno destrói o patrimônio por falta de conhecimento.

Observou-se, nas respostas, a disposição para que existam vínculos do patrimônio com as suas respectivas comunidades. Os entrevistados enaltecem o valor da história, e apontam para uma necessidade da temática dentro da educação cooperando com aspectos de cidadania, uma vez que torne os indivíduos mais conscientes, preservando elementos de identidade.

QUESTÃO 2

Você trabalha em suas aulas com ou sobre patrimônio e memória? Se não, por quê? Se sim, descreva como estão inseridos no cotidiano escolar em que atua:

A questão foi direcionada a todos os participantes, estando ou não em sala de aula, pensando-se as iniciativas administrativas que pudessem nortear as ações docentes.

Assim, do ponto de vista dos especialistas, inicialmente, três deles assumiram que quase não trabalham a temática de forma específica, contudo, não estão fechados às possibilidades de eventuais atividades que surjam e estejam ligadas ao patrimônio e memória.

VD1: Não trabalho no momento mas, estando em âmbito escolar inserida no dia a dia da supervisão, e no acompanhamento dos planos temáticos, a manutenção do patrimônio e memória se faz necessário no dia a dia.

S2 : Eu acho que, assim trabalha-se muito pouco, só em épocas comemorativas mesmo porque, a cidade sendo histórica aí por exemplo, acaba trabalhando alguma coisa sobre o patrimônio, a memória, os casarios, essas coisas que a cidade tem né?

D: O Professor de História em si trabalha por natureza com a memória, todos nós trabalhamos com esse patrimônio cultural e dentro da forma didática.

Os outros dois especialistas demonstraram que, de forma individualizada, já propuseram em seus planejamentos atividades desenvolvidas quanto ao patrimônio e a memória, e trabalharam junto dos professores, desenvolvendo a consciência do valor cultural para a escola. No cotidiano escolar inseriram com pesquisas in loco, voltados para os pontos históricos do município ou, através de pesquisa e Feiras de Conhecimento apresentadas para a comunidade. Ambos destacaram grande envolvimento de si e observam que ocorre uma pronta adesão por parte dos alunos.

VD2: Quando eu fui coordenador eu desenvolvi com os professores de História, e a gente resgatou os valores do patrimônio público. Nós trabalhamos com a fachada do Cinema e com a fachada de onde hoje é o Museu. Eu sinceramente, que não conhecia bem a história, fiquei conhecendo e achei muito interessante, e para os alunos também porque eles conheceram a história dentro de um ambiente do município que eles também não conheciam.

S1: Dentro disso, nós procuramos, no caso eu procuro, levar aos professores a importância de se trabalhar isso dentro da questão curricular, essa questão da memória e do patrimônio, que isso também faz parte da questão curricular. Nós temos também algumas Feiras durante o ano, onde se trabalha com estas questões. Uma das nossas feiras, que é a Feira Cultural que nós fazemos durante o ano, onde eles apresentam trabalhos voltados para a questão da História que eles estudaram, isso abrange a questão memorial, a questão cultural, patrimonial também.

Dentre os professores de História que não trabalham com a temática, apenas um deles foi contundente, atribuindo ao CBC e preparação para o ENEM um certo engessamento do currículo, um obstáculo para se desenvolver a temática dos bens culturais, tornando o trabalho em História vinculado ao acesso.

P3: Muito do currículo escolar do Ensino Médio você faz voltado para o ENEM, as perspectivas do Patrimônio e Memória no ENEM são poucas, o ENEM é um vestibular bem mecânico, é um vestibular de acesso então você não vai ter essas explorações de reflexões, coisas mais subjetivas nas questões. Nas aulas de História, eu confesso que dificilmente eu trabalho essa área, apesar de entender a importância dela.

Dando prosseguimento às análises, três deles apontaram que já trabalharam ou trabalham com formas de educação patrimonial em seus cotidianos escolares, utilizando-se de pesquisa com documentos, visitas a museus, desenvolvendo trabalhos que utilizem elementos artísticos dentro da temática, partindo-se principalmente de suas realidades e história local, e percebem nessas atividades um trabalho importante a se fazer perto dos alunos.

P7: Trabalhei sim, a gente começa com o aluno na vivência familiar primeiro. A gente trabalha com recortes, com revistas, com as questões da comunidade, museus, visita a museus, isso tudo é importante.

P5: Eu trabalho sim, eu trabalho nas minhas aulas. gosto de fazer comparações com as realidades passadas e as realidades atuais, o modo de vida utilizando ali como aquela comunidade, aquele povo, como ele vivia, muitas das vezes utilizando desenhos, pinturas, coloco também documentos quando nós podemos estar analisando as fotografias.

P4: Trabalhava sim, como professora de história também atuei na área de Arte então, trabalhei bastante essa parte de preservação com eles, mostrar o valor, o comprometimento de respeitar, de valorizar. A gente fez este trabalho com os alunos para que eles fizessem as suas salas de aula como patrimônio.

Observou-se também, nessa questão, que três professores de História não trabalham frequentemente formas de educação patrimonial, a não ser que o conteúdo ofereça oportunidades, ou seja, se os assuntos em História oferecerem conexões, planejam-se visitas aos locais de patrimônios, ou fazem-se as abordagens rápidas no plano de aula. Reconhecem a importância de se oferecer mais em suas aulas quanto ao

conteúdo dos bens culturais, mas o caráter esporádico, de acordo com as oportunidades do currículo formal, prevalece no cotidiano destes.

P6: Bom, sempre que eu tenho a oportunidade de entrar no tema eu tento explorar conforme a oportunidade porque, dentro da matéria, do CBC, nem sempre a gente consegue né, encaixar isso no planejamento... por exemplo, fala-se na arte barroca, eu dou exemplo daqui, da nossa catedral, eu tento explicar os símbolos para os alunos.

P2: Eu não tenho um tema específico, ele entra, como eu já falei, na medida em que você vai trabalhando as matérias, surge a oportunidade. Eu trabalho no oitavo ano com o Brasil Colonial, a Independência, e no nono eu trabalho a República, então, quando eu falo da República Velha, por exemplo, Pouso Alegre é uma cidade que tem algum tipo de patrimônio preservado, e a gente vai ao Museu.

P1: De forma específica, como um ponto específico do conteúdo, não. Mas História abre bastante espaço pra isso, sempre que surge a oportunidade a gente tá analisando as questões de patrimônio dentro do contexto do conteúdo... Vai fazendo a interligação, não trabalho de forma específica com os conteúdos mas, à medida que vão surgindo as oportunidades... relacionando com o momento atual e integrando com a questão local.

QUESTÃO 3

Em sua opinião, somente a disciplina de História pode ou não contemplar a temática? Por quê? Quais outras disciplinas? E, de que forma?

A análise dessa questão pôde ser efetivada sem separar os pontos de vista de especialistas e professores, pois, dentro de seus cotidianos escolares era possível contextualizar. Daí, interessante registrar que houve duas fortes tendências para essa resposta, sendo a primeira, o fato de História ser a disciplina que tem o peso maior, por ser a matéria que trabalha com essa questão da memória e da identidade histórica do povo nas considerações de VD1, P1, D e P2, e, numa segunda vertente, por unanimidade, o caráter interdisciplinar seria muito apreciado e bem executado em educação patrimonial, ou seja, um conjunto de disciplinas poderiam envolver-se e dentro de suas especificidades, variadas atividades poderiam ser desenvolvidas.

S2: Eu acho que todas as disciplinas poderiam estar trabalhando sim, com a exceção de uma ou outra, mas assim, Português pode trabalhar com parte textual. Tem também muita documentação que poderia ser trabalhada em Português. Geografia, a localização, essa parte toda de Cartografia e a História que seria primordial se tivesse trabalhando mais frequentemente com esta questão.

P7: Eu acho que esse trabalho não envolve só a História, eu acho que tem que ser interdisciplinar mesmo. Na forma de projetos, isso deve ser na vivência da escola, no dia a dia. Não deve ser isolado só na disciplina de História não.

P6: Bom, eu acho que essencial em História, trabalhar esse tema, tem tudo a ver mas, com certeza outras disciplinas também podem inserir o tema proposto. Seria de grande valia.

P5: Ela pode ser contemplada por outras matérias, outros conteúdos também como Geografia, Artes, Português, Matemática e Informática. Eu vou dar um exemplo de como eu faço isso.

P4: Eu acho que todas as disciplinas poderiam trabalhar. Certo, que todas têm essa possibilidade de trabalhar essa questão

P3: Com certeza, todas as disciplinas da Área de Humanas, Sociais, e também das áreas de Ciências da Natureza, todas elas podem trabalhar essa questão patrimonial, a gente pode fazer um plano interdisciplinar, inter-curricular.

P2: Eu imagino que História não precisa ser sozinha. Você pode trabalhar com interdisciplinaridade, as matérias afins, como por exemplo a Geografia, dá pra você trabalhar também a transformação do espaço urbano, a própria questão da ruralização, então eu acho que a Geografia também ajudaria, e outras áreas, mesmo a área de Ciências poderia pensar.

D: A História, considero uma matéria essencial mas, qualquer uma outra disciplina seja ela voltada para essa função, ela tem abrangência, seja a Geografia, seja a Sociologia, ela tem a ver com o patrimônio cultural.

P1: Eu acho que não deve ficar limitado só à História. Eu creio que a própria Filosofia e Sociologia tem espaço ora trabalhar essas questões e creio também, a Literatura, há um trabalho em que a Literatura tem que estar contextualizada com a época, e mesmo as outras matérias têm que trabalhar interdisciplinar. Todas as disciplinas trabalhando essas questões do Patrimônio.

VD2: Eu acredito que, qualquer disciplina possa ser trabalhada a questão do patrimônio. Por quê? O Patrimônio ele é história, é vida, é literatura... Ele pode ser desenvolvido na Literatura, na língua Portuguesa também...

VD1: Na minha opinião, todas as disciplinas, a História de maneira mais específica direcionada mas, as demais se direcionadas ao tema tem a função de resgate e manutenção do patrimônio.

S1: Não só a disciplina de História mas, as outras também trabalhem, é importante que elas trabalhem com isso.

Nesses relatos, ocorre uma confluência com determinados autores aqui pesquisados, que defendem a temática da educação patrimonial submetida à realidade escolar, destacada como objeto da pesquisa, como é o caso de Florêncio (2014), Horta e Grumberg (1999), Moraes (2005). Apontam estes para as atividades interdisciplinares, ou seja, envolvendo outras disciplinas além da História, com ênfase no conhecimento local que, gradativamente, atinge conhecimento e pertencimento de outras realidades.

QUESTÃO 4

Você já pensou em promover uma educação a partir do patrimônio cultural local e regional do conteúdo de sua disciplina? Se sim, como pensa desenvolver? Se não, qual sua opinião sobre essa possibilidade?

Quanto à primeira parte da questão, observou-se que apenas três deles não pensavam em promover qualquer educação patrimonial, a não ser que houvesse o engajamento de outros profissionais. Atribuíam, comumente, que essa atitude de não pensar a temática em suas práticas, ocorre em função do engessamento curricular, ou seja, à necessidade de se cumprir a programação definida no CBC (Conteúdos da Base Comum), que prevalece, sem que haja tempo, dentro da realidade escolar, para as questões culturais, como por exemplo, de uma educação patrimonial.

S2: O currículo é muito engessado, a verdade é essa. Porque a gente recebe um CBC e tem que se cumprir o CBC, então, o que a gente pode a gente até coloca dentro da partes que são trabalhadas mas, é muito pouco. o CBC que tem que ser cumprido, que tem que ser trabalhado, e dentro do CBC a gente não consegue fazer um trabalho dentro dessa questão.

P1: Olha, pessoalmente eu ainda não pensei em desenvolver algum projeto específico. Já em algumas oportunidades tive contato com algumas a experiências e tal mas, eu sou um pouco reticente a essa questão de desenvolvimento de projeto porque, o conteúdo que a gente tem que trabalhar em sala de aula, que eu acredito que é importante, toma muito tempo. O ideal é que seria pensado coletivamente, ou seja, a escola como um todo pensar nisso.

VD2: Não, não pensei mas, quando a gente começa a descobrir pessoas que estão engajadas nesse processo, a gente se sente mais motivado pra correr atrás.

Importante observar que, com expressiva regularidade, seis destes profissionais pensam e já colocaram ou colocam em prática experiências culturais para a preservação, destacando a memória e o patrimônio local e escolar especialmente. Ainda que não sejam aplicados todos os anos, descreveram aqui práticas planejadas e a postura de valorização quanto ao tema, utilizando-se de diversificadas metodologias e recursos junto às turmas. A visitação aos locais de memória e o contato com documentos representaram as bases para a produção dos trabalhos na escola. Os entrevistados expressam nessa fala um entusiasmo e reforçam o êxito de tais atividades, as transformações produzidas e mais reflexões dos estudantes sobre o tema, principalmente a partir da liderança dos professores.

P7: ...estou tentando ao menos preservar os documentos sabe...e a gente tenta também conscientizar os profissionais. A gente fala da história da escola, conta como foi no começo, a dificuldade, isso vai conscientizando... Eu acho interessante conhecer a história da escola, como ela surgiu?porquê?em que contexto pensaram em abrir essa escola? É importante conhecer este aspecto também da escola. Isso faz com que o aluno veja um pertencimento nessa comunidade.

P6: Bom, eu já pensei em trabalhar talvez com excursões, não sei se seria possível e seria importante também utilizar essa parte assim, fora dos cunhos ideológicos, tentando valorizar mesmo a memória do passado, como eles pensavam, como eles viviam, por que eles agiam daquela forma, se as mudanças foram boas ou não, a mudança de mentalidade. Porque a gente também pensa nessa questão.

P5: Geralmente, eu faço isso principalmente com os alunos do sétimo ano. Como eu faço? No momento do quarto bimestre eu estou expondo o conteúdo Brasil Pré-Colonial e Brasil Colonial. A chegada dos portugueses, como foi o surgimento dos primeiros arraiais, das vilas, das cidades. Depois o que eu faço? Depois que eu já expliquei os conteúdos eu vou resgatar a história local. Como eu faço isso? Eu vou mostrar para aquele aluno como que se deu a formação do arraial que hoje é a cidade da Campanha. Os alunos vão tirando as fotos, porque em certo momento do projeto nós vamos fazer a comparação, da cidade antiga e da cidade atual que, não mudou em muita coisa.

P4: Eu realizei um trabalho com uma turma na escola particular. Eles saíram, foram a campo, fotografaram, pesquisaram o por quê daquele patrimônio histórico da cidade e, procuraram também saber o por quê estava havendo a depredação daquele patrimônio. Eles fizeram esse trabalho e ficaram assim, indignados com a falta de respeito da comunidade para com o patrimônio.

P2: Eu já pensei. Quando eu cheguei aqui em Pouso Alegre eu gostava muito de trabalhar com a história oral, com a história local, eu cheguei a fazer alguns cursos nessa área e tal. Eu cheguei a trabalhar com eles, tiraram fotos dos patrimônios históricos da cidade. Não só dos casarões por exemplo, algumas fazendas, e também do museu.

D: Nós desenvolvemos uma atividade dessa através do trabalho de campo, levantamos nossos pontos, especialmente arquitetura da cidade, catalogando e datando esse patrimônio e levando isso para os alunos, inclusive até o próprio cemitério que é uma fonte muito grande, ele traz.

Por fim, destaca-se nessa análise, formando-se uma terceira tendência de respostas, o fato de três dos participantes incluírem a ocorrência de educação patrimonial já inserida em projetos escolares, aproveitando-se do caráter interdisciplinar de Exposições direcionadas depois à comunidade. Tais participantes enfatizaram que nesses eventos de Feira Escolar, de algumas formas, a memória e o patrimônio são pesquisados e apresentados, envolvem muitos indivíduos, todos movidos pela cultura e a preservação das histórias locais, em destaque a história da própria escola tem espaços muito apreciados. Na visão destes, a participação de diferentes professores nesses eventos é um fator muito positivo, marcante, no qual ocorre a conexão com outros saberes naqueles espaços escolares.

VD1: Sim, eu gosto até muito do tema, através de pesquisas de campo, resgatando a memória da cultura local como foi feito na ocasião do centenário de nossa escola em 2009, onde nós trouxemos à tona a memória da escola, o resgate local. Fiquei muito envolvida com o trabalho, com a cultura local, com todas as pessoas que já haviam passado pela nossa Instituição.

S1:Então, a gente já tem esse trabalho, como eu disse anteriormente, a gente já faz a Feira que é um projeto que é feito anualmente, e nós temos outros momentos em que nós fazemos esse tipo de trabalho. Tem alguns professores que fazem estudo e nós temos outras disciplinas que fazem isso, trabalha-se contos e histórias que abrangem a história da cidade, a história da escola em si, e de outros patrimônios históricos que a cidade tem, e questão da memória também.

P3: No ano passado, o próprio Monsenhor iniciou uma série de trabalhos com Feiras científicas dentro de Feiras de Linguagens, nós trabalhamos muitas questões tipo Ética, trabalhamos com as questões de teatro, trabalhamos muito com as questões de literatura, memórias, as representações do Brasil, queira ou não você já está trabalhando com algo patrimonial que é a parte literária.

Dessa forma, foram encontrados pontos de heterogeneidade quanto aqueles que não enxergam a educação patrimonial como parte de seus cotidianos escolares, aqueles que não apenas enxergam, mas já a aplicam apesar das pressões da rotina escolar e, por fim, aqueles que enxergam que sua ocorrência já se faz a partir dos projetos escolares, no formato transdisciplinar. Assim, seja na produção de pontos de convergências tanto quanto de divergências, ocorreram resultados que respondem à questão central da pesquisa e houve, sim, a produção do conhecimento.

A pesquisa ainda destacou a relação direta entre preservação dos bens culturais mediante as ações da escola, numa perspectiva de que há avanços a ser conquistados em relação à temática, bem como as possibilidades especialmente interdisciplinares na aplicabilidade. A educação patrimonial, quando trabalhada nos diferentes contextos escolares, pode fortalecer a história, o patrimônio e a memória coletiva, produzindo novas visões, conferindo status de bens comuns e vitais à identidade dos grupos, aqueles bens que não podem se perder apesar dos tempos de modernidade, porque ajudam a explicar esses tempos também.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida da educação patrimonial foi trazer a história, a memória e o patrimônio como conceitos que pertencem à humanidade e foram constituídos na trajetória do tempo, encontrando dificuldades na modernidade em coexistir com a lógica tecnicista. Quanto aos prejuízos das perdas culturais, segundo a pesquisa, não são possíveis de ser medidos, pois alguns são definitivos e ocorreram graças ao sentimento de esquecimento da memória coletiva, instalando-se vazios espaciais e culturais num processo de perda, também, da identidade dos grupos humanos. Os conceitos de história e memória não são a mesma coisa, mas importante destacar o quanto são indissociáveis e enraizados na trajetória humana.

Enquanto a História representa fatos distantes, a memória age sobre o que foi vivido. Nesse sentido, não seria possível trabalharmos a memória como documento histórico. Apesar de haver uma distinção entre memória e História, essas são inseparáveis, pois se a história é uma construção que resgata o passado do ponto de vista social, é também um processo que encontra paralelos em cada indivíduo por meio da memória. (SILVA; SILVA, 2006)

Historicamente, as resoluções do Estado moderno definindo o que deveria ser patrimônio e memória coletiva, remontam às Revoluções Burguesas na Europa do século XVIII, com desdobramentos até o século XX. Conforme destacou a pesquisa, os bens considerados essenciais de preservação naquele contexto, em grande parte, correspondiam à lógica burguesa e representavam os interesses das classes dirigentes, insuflando o nacionalismo nos espaços públicos e irradiando o orgulho nacional. Desde os anos 30 do século XX, as influências culturais alcançaram várias nações e, no Brasil, Mário de Andrade e Rodrigo Melo Franco foram figuras muito destacadas nas políticas patrimoniais à frente do SPHAN e depois, IPHAN, o órgão nacional que edita as políticas públicas do patrimônio e memória.

Quanto às políticas públicas internacionais, especialmente no pós-guerra, é importante destacar a mobilização das nações para que a memória coletiva e os patrimônios culturais fossem, enfim, devidamente protegidos para que sobrevivessem às futuras gerações. Assim que a ONU foi criada, um segmento desta, a UNESCO, voltada à cultura, editou documentos oficiais, as chamadas Cartas Patrimoniais celebradas ao final dos Congressos, que preconizavam ações e responsabilidades pela preservação do

patrimônio mundial, definindo-se, a partir daí, os critérios para os bens culturais e classificações dentro de cada país signatário, sendo alguns deles classificados como pertencentes à humanidade. Os documentos que foram lavrados entre as nações modernas tinham o mesmo peso dos Tratados Internacionais e as classificações democratizavam os elementos culturais além das tradicionais edificações ou obras de arte.

Nesse sentido, o Brasil foi se adequando à dinâmica internacional de proteção patrimonial. A partir dos anos 80, a pesquisa brasileira indicou interessantes ações em políticas públicas desenvolvidas pelo IPHAN que, além de se adequar às tendências internacionais de preservação e seus encaminhamentos para a educação patrimonial, implantou propostas educativas bem sucedidas, a exemplo das Casas do Patrimônio com suas Oficinas espalhadas pelo país exaltando, especialmente, a memória coletiva. Percebeu-se, neste estudo, que a temática de preservação dos bens culturais é bem recebida, ainda que ora sirva aos interesses políticos, ora descobrindo-se em sua própria gente.

A temática em si vem ganhando alguns espaços de acordo com as leituras e, especialmente Porta (2012) considera desafiador que o setor formal da escola brasileira se alinhe para incluir a educação patrimonial no currículo escolar, assim como já foi estabelecido com o tema meio ambiente, iniciativa capaz de fortalecer os vínculos entre educação e a cultura. Conhecer as possibilidades da escola de base para desenvolver formas de educação patrimonial, seja no currículo de História, seja na transversalidade ou interdisciplinaridade, permite falar em certa formação do docente que, por sua natural liderança, atribuiria de forma criativa os significados e metodologias de educação patrimonial em cada ação desenvolvida no cotidiano escolar, associando-se conteúdos, criando oportunidades de efetiva participação do estudante.

Dentre os defensores da educação patrimonial aplicada à partir da interdisciplinaridade, destaque para Horta (1999), que exemplificou os bens culturais como recursos educacionais importantes, sejam estes objetos patrimoniais, monumentos, sítios arqueológicos e centros históricos, ou através da riqueza do patrimônio imaterial (tradições e modos de fazer) e os naturais, enfim, permitem ultrapassar os limites de cada disciplina em sala de aula, num aprendizado fora dos espaços escolares. Nas considerações de Horta (1999), qualquer área do currículo pode desenvolver dinâmicas do ensino/aprendizagem relacionando-se aos bens patrimoniais e memória coletiva.

Indagou-se aqui quanto às possibilidades da atuação da escola de base nesse contexto, constituindo estratégias e conteúdos para uma educação patrimonial, a princípio através dos vínculos originais da disciplina de História. Constatou-se viabilidade e aplicabilidade, todavia, as formas de educação patrimonial preferidas, segundo os entrevistados, recaem sobre o caráter transdisciplinar ou interdisciplinar, que significa incluir outras áreas do conhecimento de forma integrada.

No contato com as fontes, Planos Curriculares à época denominados Grades Curriculares do Ensino Fundamental II e Médio dos anos 70 até o presente momento, alguns cuidados especiais dessa metodologia foram tomados no manuseio dos mesmos e na produção de fotografias. Quanto à ritualística de apreciação dos documentos, as principais observações recaíram sobre os cabeçalhos, datas, apontamentos específicos nos títulos e subtítulos das extremidades das tabelas, sobre a interpretação dos textos no corpo do documento, enfim, o apreciar que tipo de controle era exercido sobre a educação de cada período analisado.

Cabe enfatizar que os resultados da pesquisa foram alcançados, atribuindo que as escolhas metodológicas corresponderam à questão central referente às possibilidades da escola de base desenvolver a educação patrimonial nas etapas da disciplina de História. Ampliou-se o olhar sobre outros fatos paralelos, como por exemplo, quanto às restrições educativas sobre algumas áreas do saber enquanto que outras se expandiram. Iniciada a análise de conteúdo, foram notórios os retrocessos da década de 70 para com a educação humanista nos currículos da escola pública, nos quais as disciplinas de História e Geografia se espremiavam nas grades com outras disciplinas de cunho cívico assim que se instalou a ditadura no Brasil (1964-1985).

Com a rápida supressão do número de aulas de História, que originalmente poderia ter sido base de algumas formas de educação patrimonial, ficou entendido porque em nenhum momento da pesquisa, sequer na área diversificada das grades, mencionou-se o tema. Outra constatação mediante as análises nas fontes foi que, mesmo na fase democrática, a partir de 1985, as disciplinas de humanas continuaram com oportunidades restritas de se expandirem nos currículos, mantendo-se em média três aulas semanais nas diferentes séries, com retrocessos de duas aulas semanais pouco tempo depois, enquanto que, as áreas de exatas e biológicas reinaram absolutas.

O contexto em que se encontra a escola pública é marcado por rupturas quanto às políticas educacionais implantadas. A pesquisa revelou uma série de programas educacionais implantados mas, temporários, nos quais as gestões pretenderam

demonstrar modernização, inserindo nos currículos novas disciplinas como os idiomas, algumas disciplinas de cunho profissionalizante e outras de caráter administrativo, sem que perdurassem por períodos duradouros, quando outros programas surgiam. Era como promover adequações da escola para o mercado de trabalho a todo momento e, assim que lançados os tais programas, novas disciplinas eram forjadas e encaixadas na grade, reduzindo-se contudo, a carga horária apenas de Humanas.

Ao longo dos anos, o desprestígio da educação brasileira para com as áreas de formação do pensamento, as Humanidades, vem sendo um processo ininterrupto, como se a mensagem de sua menor necessidade para a formação estudantil, pudesse ser implicitamente entendida. Em nada surpreendeu constatar, na longa análise documental, que não há qualquer menção à educação patrimonial na fase democrática também, pois nenhum programa ousou apresentar qualquer espaço à memória ou patrimônio.

Quanto à estrutura curricular analisada, é notório observar o quanto as políticas públicas estiveram e estão propensas às rupturas à medida em que novos governos se sucedem, sem que haja um pacto do setor pela continuidade e a qualidade. Historicamente, a formação dos alunos vem ocorrendo de forma fragmentada, descompromissada para com as áreas de humanas, inertes em relação à história, à memória ou ao patrimônio cultural, dependendo estes da iniciativa de seus professores e especialistas para um encontro com estes temas, que felizmente ocorrem na segunda etapa da pesquisa de campo.

Durante as entrevistas, seguindo-se uma série de outros cuidados quanto à ambientação, os recursos de gravação e de anotações, as experiências com cada um remete também a se desenvolver uma breve relação de receptividade e confiança. Alguns dos sujeitos ofereceram mais aprofundamentos às suas falas, enquanto que outros se ativeram às sínteses. Enfim, foi desafiador lidar com o personalismo e, ainda, foi necessário observar o roteiro ao mesmo tempo.

As entrevistas permitiram perceber que, segundo os especialistas e professores de História, emergiu o fato de que há no mínimo uma omissão curricular quanto à questão da educação patrimonial, sendo esta trabalhada apenas de forma fragmentada nas possíveis oportunidades que o conteúdo do CBC ofereça dentro da disciplina de História. Estes profissionais concordam que existe relevância social quanto ao tema e sugerem que, se instituída a educação patrimonial, possa esta ocorrer nas escolas num formato interdisciplinar, dentro dos projetos ou temas transversais, que oferecem

suporte para a cidadania, num trabalho pelos bens culturais locais inicialmente que possa fortalecer a memória social, coletiva.

Com regularidade sistematizou-se o fato de que ocorre a ausência do tema de preservação cultural na realidade escolar pública, salvo algumas iniciativas como excursões, visitas a museus, projetos e exposições destacando a memória local, que não podem contudo, ser apontadas como efetiva educação patrimonial. Justificando as ausências deste trabalho, atestam especialmente os professores para a pressão que se cumpram os conteúdos escolares do CBC.

Segundo os entrevistados, em princípio há um interesse quanto à temática, mas a inexistência de uma orientação curricular faz com que o trabalho junto à memória e o patrimônio, ocorra de forma pontual, mediante as oportunidades dos currículos ou nas oportunidades de projetos interdisciplinares escolares para a comunidade, conforme alguns entrevistados observam. A pesquisa revelou ainda que, apesar das dificuldades de inserir a temática mais efetivamente, alguns deles já realizam ou realizaram formas de educação patrimonial a partir de excursões, visitas aos locais de memória, produzindo-se imagens, registros, debates, enfim, revelam com prazer as percepções de que ocorrem transformações produzidas nos alunos desde que as atividades sejam bem orientadas.

Por fim, as entrevistas permitiram conhecer as possibilidades da educação patrimonial como uma realidade a ser pensada e desenvolvida, ainda que algumas dificuldades de várias ordens existam. Segundo os participantes, de forma contundente, a educação patrimonial teria seus melhores resultados vinculados ao trabalho de caráter interdisciplinar, no qual várias áreas do saber colaboram com o tema, buscando-se em princípio, o contato com os bens culturais mais próximos, dentro de suas próprias comunidades, reconhecendo a identidade à qual pertençam.

De todas essas ações, decorrem os sentimentos de pertencimento, aqueles que, apesar da modernidade, apesar dos interesses, e mesmo das negligências, são alcançados graças ao conhecimento e, de fato, podem responder pelas permanências do patrimônio e memória coletiva como bens inestimáveis, de suas próprias vidas ligadas à história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia** - Ribeirão Preto. SP. Ano. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007> - Acessado em 15/11/2016

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.

BENJAMIN, W. 1955. *A Obra de Arte na era de sua Reprodutibilidade Técnica*. In Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985. Disponível em <<https://viniciusfigueira.com/2011/03/31/walter-benjamin/>> Acesso em: 30 nov. 2016

____ BENJAMIN, W. **Experiência e Pobreza**. In Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. Editora Brasiliense. São Paulo: 1985b. Disponível em:<<http://www.eduardoguerreirolosso.com/Experiencia-e-Pobreza-Walter Benjamin.pdf>> Acesso em 30 nov. 2016

____ BENJAMIN, W. 1985c. *O narrador*. In Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense. Disponível em <http://www.transcriacoes.art.br/wp-content/uploads/2016/05/NC_-O-narrador-walter-benjamin-2.pdf> Acesso em 30 nov. 2016

____ BENJAMIN, W. 1985d. *Sobre Alguns Temas em Baudelaire*. In Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense. Disponível em<http://postllc.fflch.usp.br/sites/postllc.fflch.usp.br/files/Sobre_alguns_temas_em_Baudelaire.pdf> Acesso em 30 nov. 2016

BRANDÃO, C. R. **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação**. Rio de Janeiro, Iphan, 1996. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/title/difical-espelho-limites-e-possibilidades-de-uma-experiencia-de-cultura-e-educacao/oclc/36727841?referer=di&ht=edition>> Acesso em 30 nov. 2016

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Apresentação dos temas transversais** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

CALABRE, L. Diálogos sobre o patrimônio: Estado e sociedade em ação. Cadernos do Patrimônio Cultural. Organização Adson Rodrigo S. Pinheiro. Volume 1. Fortaleza, CE, SECULTFOR: IPHAN, 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 nov. 2016

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Forense Universitária. 2ª Edição, Rio de Janeiro: 2000.

CONVENÇÃO DE ESTOCOLMO DE 1972. **CONVENÇÃO PARA A PROTECÇÃO DO PATRIMÓNIO MUNDIAL, CULTURAL E NATURAL**. UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>> Acesso em: 23 de jun.2016.

COSTA, E. B.; STEINKE. V. A. Riscos ao patrimônio mundial motor de desenvolvimento: desígnios à cultura e à natureza. **Revista do Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo. USP. Volume 25, 2013**. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/download/75181/78729>>Acesso em 27 nov. 2016

CHOAY,F. **Alegoria do Patrimônio**. Arte e Comunicação, Edições 70, Lisboa, Portugal. 1999. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/19887197/a-alegoria-do-patrimonio---francoise-choay>>Acesso em 05 out. 2016

FIGUEIRA, C. R; MIRANDA, L. L. **Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. Somos Mestres SM, São Paulo, 1ª edição, 2012.

FLORÊNCIO, S. R. R.Educação Patrimonial: um processo de mediação.IPHAN. **Cadernos Temáticos de Educação Patrimonial 2, reflexões e práticas**. Casa do Patrimônio de João Pessoa. PB. p. 22-30, 2012.Disponível em <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/39/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Patrimonial%20um%20processo%20de%20media%C3%A7%C3%A3o.pdf>>Acesso em 04 nov. 2016

____FLORÊNCIO, S. R.; et al. IPHAN. **Educação Patrimonial, Histórico, conceitos e processos**. DAF – CEDUC. 2014. Disponível em:<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf> Acesso em 30 nov. 2016

FONSECA, M. C. L. **Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio**. In: *Políticas sociais: acompanhamento e análise*, 2012. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3305>>. Acesso em: 29nov.2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra 2000.

GAZZOLA, L. Educação Patrimonial: Teoria e Prática. IX Congresso Nacional de Educação. **III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. PUC PR, 2009**. Disponível em<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2902_1182.pdf>Acesso em 09 out. 2016

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar– Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Editora Record. 8ª Edição. Rio de Janeiro – São Paulo. 2004. Disponível em <<https://docs.google.com/file/d/0B3ACsS8GcONYNTEwODBIZGQtNThkMC00YzQ4LTg2NjAtZTY1MzUxZmUzNmZh/edit>> Acesso em: 12 nov. 2016

GONÇALVES, J. R. S. **A Retórica da Perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2002 Disponível em <https://books.google.com/books/about/A_ret%C3%B3rica_da_perda.html?id=w_8rAAAAYAAJ> Acesso em 27 nov. 2016

_____**GONÇALVES, J. R. S. Teorias Antropológicas e Objetos Materiais.** In GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônios. Coleção Museu – Memória e Cidadania. Rio de Janeiro: IPHAN. 2007. Disponível em <http://docplayer.com.br/133229-Antropologia-dos-objetos-colecoes-museus-e-patrimonios-jose-reginaldo-santos-goncalves.html>> Acesso em 28 nov. 2016

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: **Vértice**, 1990. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/48811146/Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva>> Acesso em 30 nov. 2016

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

_____**HORTA, M. de L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

JULIÃO, L. **Museu, Patrimônio E História: Cruzamentos Disciplinares.** VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XVI ENANCIB- João Pessoa, PB. Outubro de 2015. Disponível: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/view/3135> Acesso em 22 nov. 2016

LAVINAS, L. V. **Aloísio Magalhães e a ditadura: desenvolvimento e Legitimação.** Espaço Aloísio Magalhães. Rio de Janeiro, 2012 <<https://aloisiomagalhaesbr.wordpress.com/memoria-politica/aloisio-magalhaes-e-aditadura-desenvolvimento-e-legitimacao/>> Acesso em 30 out. 2016

LE GOFF, J. História. In: LE GOFF, **Jacques História e Memória.** 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3122_1893.pdf> Acesso em 08 mar./2017

LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios). Disponível em <<http://www.teses.ufc.br/>> Acesso em 28 out./2016

Le GOFF, J.; NORA, P.; **As Mentalidades. Uma história ambígua;** História: Novos Objetos. Novos Objetos. F. Alves. Rio de Janeiro, p. 77- 78, 1976.

LONDRES, C. **O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações.** Educação patrimonial: reflexões e práticas. Átila Bezerra Tolentino (Org.) João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, p. 14-21, 2012.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, p. 43, 1986.

MARTINS, S. Experiência da modernidade e o patrimônio cultural. **REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, ano 1, volume 1, p. 51: 2014. Disponível em <http://www.revista.ufpe.br/reia/index.php/reia/article/viewFile/1/8>>Acesso em 30 nov. 2016

MARTINS, J. C. O. Patrimônio Cultural: Sujeito, Memória E Sentido para o Lugar. **Cadernos do Patrimônio Cultural. Educação Patrimonial.** ISBN 978-85-7334-273-4. Volume I. - Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 49-58, 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: 30 nov. 2016.

MATOS, A. P. **Educação patrimonial nas escolas de Ensino Fundamental e Médio: a cultura material no bem cultural familiar.** MÉTIS: história & cultura – v. 8, n. 16, p. 277-290, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/962/684>>Acesso em: 11 out. 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências e saúde coletiva**. vol.17 no.3. Rio de Janeiro, 2012. <Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007.>Acesso em 09/11/2016.

MORAES, A. P. **Educação patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural.** p. 1-14, 2005. Disponível em:<<https://ensinodehistoriaepatrimonio.files.wordpress.com/2015/07/educac3a7c3a3o-patrimonial-nas-escolas-aprendendo-a-resgatar-o-patrimc3b4nio-cultural-e28093-allana-pessanha-de-moraes.pdf>>Acesso em 30 nov. 2016

NOGUEIRA, N. **Construindo um sentimento de pertencimento.** História Hoje. com. 2014. Disponível em:<<http://historiahoje.com/construindo-um-sentimento-de-pertencimento/>>Acesso em 30 nov. 2016.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** 1984. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n.10, 1993, p.7-28. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>Acesso em 30 nov. 2016

OLIVEIRA, C. L. Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre A Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas E Características. **Revista Travessias**, vol. 2, nº 3, 2008 Disponível em < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>.> Acesso em 09 nov.2016

PACHECO, R. A. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. Volume 30. nº 60, São Paulo, 2010. p. 143-154.

PEIXOTO, L.A. S. Walter Benjamin: Uma Visão Crítica Do Progresso e Da Tecnologia. Revista Vértices – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Fluminense, 1999. P. 34, v.2N.1,1999. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/18092667.19990006>> Acesso em 22 de nov.2016

PONTE, A. C. **Aspectos penais da preservação do patrimônio histórico e cultural**. (2006). Disponível em: <<http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/PENAIIS.pdf>.> Acesso em 30/10/2016.

PONTES, A. L. Modernidade em crise: a ação em Hannah Arendt e Max Weber. **Revista Interseções Revista de Estudos Interdisciplinares**. PPCIS – UERJ. Volume 14, 2012. WEBER, Max (2005). Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/5770>> Acesso em 22 nov.2016.

PORTA, P. **Política de Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil. Diretrizes, linhas de ação e resultados. 2000/2010**. Brasília: Ministério da Cultura, 2012.

RIBEIRO, R. R. **Nos jardins do tempo: memória e história na perspectiva de Pierre Nora. História e história de historiadores**. ISSN 1807-1783. UNICAMP. São Paulo. atualizado em 17 de agosto de 2004. Disponível em <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=11>> Acesso em 30 nov. 2016

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, Número 1 – jul .de 2009.

SANTANA, E.J. **Projeto Educação Patrimonial**. Webartigos. Educação. 22/04/2013. Declaração de Paris. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/projeto-educacao-patrimonial/107319/>> Acesso em 24 out.2016.

SILVA, K.V.; SILVA, M. H. *Dicionário de Conceitos Históricos, Contexto*. São Paulo, 2006. Disponível <<http://www.igtf.rs.gov.br/wpcontent/uploads/2012/03/conceito.pdf>> Acesso em 05 mar. 2017.

SOUZA, R. C. Guia Básico de Educação Patrimonial: Referência Nos Arquivos Digitais. VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão. Sergipe. 20 a 22 de set. 2012.

TEIXEIRA. C. A. R. A Educação Patrimonial No Ensino De História. 2008. **Biblos Revista do Instituto de Ciências humanas e informação**. BIBLOS, V.22, n.1. Rio Grande, Brasil. P.199-211, 2008

UNESCO. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/heritage-legacy-from-past-to-the-future/#c1048735>> acesso em: 24 de out.2016

UNESCO. CONVENÇÃO PARA A PROTECÇÃO DO PATRIMÓNIO MUNDIAL, CULTURAL E NATURAL. Disponível em : <<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>> acesso em : 24. de out. 2016

VIEIRA, Antônio Carlos. **Analisando a Grade Curricular**. Debatendo a Educação. 2011. Disponível em < <http://debatendo-aeducacao.blogspot.com.br/2011/02/analizando-grade-curricular.html>> acesso em 11 de nov.2016.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Desafios para a Conservação do Patrimônio da Humanidade diante das Mudanças Climáticas**. X Coloquio Internacional de Geocrítica. DIEZ AÑOS DE CAMBIOS EN EL MUNDO, EN LA GEOGRAFÍA Y EN LAS CIENCIAS SOCIALES, 1999-2008 Barcelona, Universidad de Barcelona. p. 26 – 30. de mayo de 2008. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/378.htm>> Acesso em 29. de nov.2016

APÊNDICE I - Entrevista Semi-estruturada

Roteiro de entrevista com Professores de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e Coordenadores Pedagógico / Supervisores da Rede Pública – Sul de Minas

1ª Parte

Perfil do Profissional Docente:

- a) Formação:
- b) Cargo na Instituição:
- c) Tempo de atuação na carreira:

2ª Parte

1) Na sua opinião o patrimônio e memória faz-se necessário para a formação do aluno/cidadão? Se, sim, por quê? Se, não, comente.

2) Você trabalha em suas aulas com ou sobre patrimônio e memória? Se não, por quê? Se sim, descreva como estão inseridos no cotidiano escolar em que atua:

3) Na sua opinião a somente a disciplina de História pode ou não contemplar a temática? Por quê? Quais outras disciplinas? E, de que forma?

4) Você já pensou em promover uma educação a partir do patrimônio cultural local e regional do conteúdo de sua disciplina? Se sim, como pensa desenvolver? Se não, qual sua opinião sobre essa possibilidade?

ANEXO I
CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Denise da Silva Segura, inscrita no CPF sob nº 693 707 886 20, portadora do RG nº 18.054.264 SP/SSP, mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, juntamente com a Professora pesquisadora do Mestrado em Educação da UNIVÁS, Dr^a SONIA APARECIDA SIQUELI, solicitamos autorização de Vossa Senhoria para a realização de uma pesquisa nas dependências da Escola..... na cidade de

.....O trabalho intitulado **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA** tem por objetivo conhecer e apropriar de conceitos como: memória, história, patrimônio e sua ligação com a educação escolar. Para desenvolvimento deste estudo faz-se necessário visitar os Arquivos e pesquisar junto aos documentos escolares quais diretrizes curriculares a partir dos anos 70 do século passado referentes à disciplina de História, e ainda, aplicar um questionário aos docentes da área de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, bem como aos Coordenadores Pedagógicos e Supervisores da respectiva Instituição que aceitarem participar do estudo.

A pesquisa será desenvolvida mantendo-se anonimato e privacidade da IES e dos sujeitos, realizando análise sigilosa e criteriosa dos dados levantados que, somente serão coletados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVÁS. O estudo seguirá os preceitos estabelecidos pela resolução 466/12. Os questionários serão aplicados com a autorização dos sujeitos mediante gravação, transcrita posteriormente, e os registros destruídos ao término da pesquisa salvo as transcrições. Para a participação na pesquisa os sujeitos assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção ficando à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Pouso Alegre, 31 de agosto de 2016.

Denise da Silva Segura
Mestranda

Sônia Aparecida Siquelli
Pesquisadora Responsável da Pesquisa

- () Concordamos com a solicitação
() Não concordamos com a solicitação

Diretor (a) Escolar

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Denise da Silva Segura, discente do curso de Mestrado em Educação, juntamente com a docente Prof^ªDr^a Sônia Aparecida Siquelli, discente e docente respectivamente, da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, MG, estamos realizando uma pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E MEMÓRIA COLETIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA**, nas perspectivas desua ligação com a educação escolar. A realização deste estudo permitirá despertar a consciência pela questão patrimonial e pela memória como sendo uma questão de pertencimento das sociedades ao longo da História, que necessita do suporte da escola na abordagem cotidiana por preservação. A coleta de dados se fará por meio de pesquisa documental nos arquivos escolares curriculares a partir dos anos 70 (setenta) do século XX, e também uma entrevista semi-estruturada aplicada aos professores de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de escolas públicas, bem como aos coordenadores pedagógicos e supervisores através de gravações e posteriormente, transcrições. A entrevista é composta por uma etapa de perfil e uma segunda etapa com quatro questões abertas. Para a realização da pesquisa, o (a) senhor (a) não será identificado pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim, como o sigilo das informações obtidas e será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar sua vontade. A realização deste estudo não lhe trará conseqüências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto nas respostas, porém serão tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Saúde “Dr. José Antônio Garcia Coutinho” que é o órgão que irá controlar a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (35) 3449 21 99, Pouso Alegre – MG. O Senhor (a) concorda em participar deste estudo? Em caso afirmativo deverá ler a “Declaração” , que segue abaixo, assinando-a no local próprio ou imprimindo a impressão digital do polegar direito.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, entrevista, relevância, assim, como me foram retiradas todas as dúvidas. Mediante isto, concordo livremente em participar dela, fornecendo as informações necessárias. Estou também ciente que, se quiser e em qualquer momento, poderei retirar o meu consentimento deste estudo. Para tanto, lavro minha assinatura (impressão digital do polegar direito) em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com o (a) pesquisador (a).

Pouso Alegre, _____, _____ de 2016.

Participante: _____

Assinatura: _____

Pesquisador (a): Sônia Aparecida Siquelli

Denise da Silva Segura - Mestranda em Educação na Universidade do Vale do Sapucaí, residente à Avenida Antônio Augusto Ribeiro, 46, Jardim Elisa, Pouso Alegre/MG. Telefone: 35 – 3422 – 2726. Endereço Eletrônico: denisesilvasegura@yahoo.com.br

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I”**

Autoria: **Denise da Silva Segura**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:

Pouso Alegre, 13 de julho de 2017.