



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
CAMPUS RIO BRANCO

REGIANE DE SOUZA OLIVEIRA FARIAS

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: CONTRIBUIÇÕES
AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CAMPUS
RIO BRANCO**

Rio Branco

2022



REGIANE DE SOUZA OLIVEIRA FARIAS

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: CONTRIBUIÇÕES
AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CAMPUS
RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Pedroza Lobão

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica

REGIANE DE SOUZA OLIVEIRA FARIAS

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: CONTRIBUIÇÕES
AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CAMPUS
RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Mário Sérgio Pedroza Lobão
Doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio
IFAC

Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira
Doutora em Estudos Linguísticos
IFAC

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli
Doutora em Educação
UFAC

REGIANE DE SOUZA OLIVEIRA FARIAS

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: CONTRIBUIÇÕES
AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CAMPUS
RIO BRANCO**

Produto educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Validado em: ___/___/___

BANCA VALIDADORA

Prof. Dr. Mário Sérgio Pedroza Lobão
Doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio
IFAC

Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira
Doutora em Estudos Linguísticos
IFAC

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli
Doutora em Educação
UFAC

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e todas as coisas que me foram acrescentadas.

Ao professor Dr. Mário Sérgio Pedroza Lobão, pela paciência em relação as minhas limitações, pela seriedade e compromisso com a ciência, pelas ideias fornecidas em todas as etapas da pesquisa e, acima de tudo, pela amizade e confiança.

Ao Instituto Federal do Acre (Ifac), representado por gestores e professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *Campus* Rio Branco, na condicação de participantes da pesquisa.

Aos docentes e colegas da turma 2019 do ProfEPT, pela companhia e aprendizado.

Aos membros da Banca, pelas sugestões, dicas e contribuições que viabilizaram a melhoria do trabalho.

“O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

FARIAS, Regiane de Souza Oliveira. **Educação patrimonial como tema transversal: contribuições ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre, *Campus Rio Branco***. 2022. 91 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco, AC, 2022.

Resumo

Esta pesquisa buscou identificar as percepções da equipe pedagógica e de docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus Rio Branco* para, a partir delas, elaborar material didático que possa ser utilizado na promoção da educação patrimonial como tema transversal, com ênfase na preservação do patrimônio público. Por sua vez, os objetivos específicos foram: a) diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Ifac, *Campus Rio Branco*; b) identificar a existência ou não de algum processo de educação patrimonial (EP) no *Campus Rio Branco* pelos docentes junto aos alunos atuantes no Ensino Médio Integrado; c) elaborar material didático sobre a preservação do patrimônio público à gestão do Ensino Médio Integrado, à luz de uma proposta transversal de ensino. A fim de alcançar esses objetivos, o corpo dissertativo apresenta três artigos e um material didático. O primeiro artigo, de natureza básica e com procedimento bibliográfico, trabalhou conceitos em torno da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais como educação integral, omnilateralidade e politecnicidade, além da Educação Patrimonial (EP), esboçando-se certas contradições teórico-práticas e perspectivas para a concretude da EP nessa modalidade de educação. O segundo artigo pretendeu identificar a existência ou não de algum processo de educação patrimonial no Instituto Federal do Acre, *Campus Rio Branco* pelos docentes junto aos alunos do Ensino Médio Integrado. O terceiro artigo propôs diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre, *Campus Rio Branco*. Os artigos possuem abordagem qualitativa e objetivo exploratório. O segundo e o terceiro, ao contrário do primeiro artigo, possuem natureza aplicada e utilizaram questionários como técnica de coleta de dados. A análise de dados ocorreu por meio

da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016). Os resultados do primeiro artigo evidenciaram um campo de pesquisa ainda incipiente, dadas as escassas produções científicas no Brasil voltadas às relações entre Educação e Patrimônio Público, especialmente na modalidade Profissional e Tecnológica. No segundo artigo, entre outras evidências, o fato de os docentes participantes da pesquisa não possuírem formação ou complementação pedagógica sobre EP, nos níveis de acesso e concepção. O terceiro artigo mostrou que, quanto ao acesso e à concepção sobre educação patrimonial (EP), os gestores não possuem formação ou complementação pedagógica a respeito da temática. Em linhas gerais, não existe incentivo ao tema entre os gestores e os professores. Por fim, elaborou-se o material didático “Contribuições à gestão do ensino médio integrado sobre educação patrimonial como tema transversal”, que objetiva auxiliar a gestão de ensino no que se refere às possibilidades de inserir transversalmente a temática da Educação Patrimonial (EP) no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). Estruturalmente, o referido produto aborda os institutos federais e a oferta da Educação Profissional e Tecnológica como política pública, breve histórico, conceituação e legislação sobre educação patrimonial. Além disso, apresenta contribuições à gestão do Ensino Médio Integrado, a partir dos olhares de professores e gestores atuantes nessa modalidade, para finalmente propor possibilidades de inserção da EP no EMI.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Educação Patrimonial. Transversalidade. Material Didático.

FARIAS, Regiane de Souza Oliveira. **Heritage education as a transversal theme: contributions to Integrated High School of Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco**. 2022. 91 p. Dissertation (Professional Master in Professional and Technological Education - ProfEPT) - Federal Institute of Education, Science and Technology, Rio Branco, AC, 2022.

Abstract

This research sought to identify the perceptions of the pedagogical team and teachers working in Integrated High School of Ifac, *Campus* Rio Branco to, from them, elaborate didactic material that can be used in the promotion of heritage education as a transversal theme, with an emphasis on the preservation of public heritage. On the other hand, the specific objectives were: a) to diagnose, under the transversal bias, perceptions about the importance of preserving public heritage with the pedagogical team of the Integrated High School at Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco; b) to identify the existence or not of some heritage education (HE) process at Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco by teachers with Integrated High School students; c) elaborate didactic material about the preservation of public heritage to the management of Integrated High School, in the light of a transversal teaching proposal. In order to achieve these objectives, the dissertation body presents three articles and a didactic material. The first article, of basic nature and with a bibliographic procedure, worked concepts involved in Professional and Technological Education (PTE), such as integral education, omnilaterality and polytechnic, besides the Heritage Education (HE), outlining some theoretical-practical contradictions and perspectives for the concreteness of HE in this modality of education. The second article intended to identify the existence or not of some heritage education (HE) process at Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco by teachers with Integrated High School students. The third article intended to diagnose, under the transversal bias, perceptions about the importance of preserving public heritage with the pedagogical team of the Integrated High School at Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco. The articles have a qualitative approach and exploratory objective. The second and the third, unlike the first article, have an applied nature and used questionnaires as a data collection technique. Data analysis took place through categorical Bardin's (2016) categorical content analysis technique.

The results of the first article showed a still incipient field of research, considering the scarce scientific production in Brazil focused on the relationship between Education and Public Heritage, especially in the Professional and Technological modality. In the second article, among other evidences, the fact that the teachers participating in the research do not have training or pedagogical complementation about HE, at the levels of access and conception. The third article showed, in terms of access and conception about heritage education (HE), that managers do not have training or pedagogical complementation regarding the thematic. In general terms, there is no incentive to the theme between managers and teachers. Finally, was elaborated the didactic material "Contributions to the management of integrated high school education about heritage education as a transversal theme", which aims to auxiliary teaching management with regard to the possibilities of inserting transversally the theme of Heritage Education (HE) in the context of Integrated High School (IHS). Structurally, the product addresses federal institutes and the provision of Professional and Technological Education as a public policy, brief history, conceptualization and legislation about heritage education. Beside, it presents contributions to the management of Integrated High School, from the perspective of teachers and managers who work in this modality, to finally propose insertion possibilities of HE in IHS.

Keywords: Professional and Technological Education. Integrated High School. Heritage Education. Transversality. Didactic Material.

LISTA DE QUADROS

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR DOS PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Perfil dos sujeitos | 44 |
| Quadro 2 – Acesso dos sujeitos da pesquisa à Educação Patrimonial | 47 |
| Quadro 3 – Incentivo da equipe pedagógica aos docentes..... | 52 |
| Quadro 4 – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais..... | 54 |

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: PERCEPÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa | 69 |
| Quadro 2 – Acesso dos participantes à educação patrimonial..... | 71 |
| Quadro 3 – Conceituações dos gestores sobre educação patrimonial | 72 |
| Quadro 4 – Incentivo recebido pelos gestores quanto à educação patrimonial | 75 |
| Quadro 5 – Incentivo da equipe pedagógica aos docentes..... | 76 |
| Quadro 6 – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais..... | 78 |
| Quadro 7 – Potencial da EP no combate a fenômenos prejudiciais ao bem público..... | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Ceduc | Coordenação de Educação Patrimonial |
| CEFETs | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNGEB | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica |
| EAFs | Escolas Agrotécnicas Federais |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| Eng. | Engenharia |
| EP | Educação Patrimonial |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| ETFs | Escolas Técnicas Federais |
| IFAC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre |
| IPHAN | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCTs | Temas Contemporâneos Transversais |
| TE | Técnico em Edificações |
| TII | Técnico em Informática para Internet |
| TRC | Técnico em Redes de Computadores |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| | REFERÊNCIAS | 19 |
| 2 | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO COMPONENTE TRANSVERSAL À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA | 21 |
| | RESUMO | 22 |
| 2.1 | INTRODUÇÃO | 23 |
| 2.2 | PERCURSO METODOLÓGICO | 23 |
| 2.3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 25 |
| 2.3.1 | Educação profissional e tecnológica: breve histórico após a constituição de 1988 | 25 |
| 2.3.2 | Ideais relacionados à educação profissional e tecnológica | 28 |
| 2.3.3 | Educação patrimonial como tema transversal na educação profissional e tecnológica | 30 |
| 2.4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 33 |
| | REFERÊNCIAS | 34 |
| 3 | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR DOS PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 38 |
| | RESUMO | 38 |
| 3.1 | INTRODUÇÃO | 39 |
| 3.2 | MATERIAL E MÉTODOS | 41 |
| 3.3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 44 |
| 3.3.1 | Perfil dos sujeitos | 44 |
| 3.3.2 | Acesso e concepção sobre educação patrimonial | 47 |
| 3.3.3 | Incentivo da equipe pedagógica e dos docentes à educação patrimonial | 52 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.3.4 | Manuseio de bens, potencialidade e material didático sobre educação patrimonial | 54 |
| 3.4 | CONCLUSÃO | 57 |
| | REFERÊNCIAS | 58 |
| 4 | ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: PERCEPÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL | 61 |
| | RESUMO | 61 |
| 4.1 | INTRODUÇÃO | 62 |
| 4.2 | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL DE ENSINO À LUZ DA LEGISLAÇÃO | 63 |
| 4.3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 66 |
| 4.4 | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL E PERCEPÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, <i>CAMPUS</i> RIO BRANCO | 68 |
| 4.4.1 | Perfil dos participantes | 69 |
| 4.4.2 | Acessibilidade e conceitos sobre educação patrimonial | 71 |
| 4.4.3 | Incentivo da equipe pedagógica aos docentes sobre educação patrimonial | 74 |
| 4.4.4 | Manuseio de bens, potencialidade e material didático sobre educação patrimonial | 78 |
| 4.5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| | REFERÊNCIAS | 83 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| 6 | APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES | 89 |
| 7 | APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES | 90 |
| 8 | APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL | 91 |

1 INTRODUÇÃO

Os temas transversais, que passaram a fazer parte do contexto educacional brasileiro após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação, na década de 1990, enfrentam desafios que ainda impedem sua definitiva incorporação nos espaços de ensino.

O pensamento de muitos profissionais da educação em não conceberem o ensino para além da sala de aula ou de conteúdos preestabelecidos, por vezes afastado da realidade dos alunos, e de forma a comprometer o processo de ensino e aprendizagem, certamente exemplifica um desses desafios enfrentados (GAVÍDIA, 2002).

Sob o olhar da legislação, há possibilidades de se trabalhar a Educação Patrimonial por meio da transversalidade. Para mencionar as principais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As referidas legislações são objeto de discussão ao longo do corpo dissertativo.

Além do estabelecimento de linhas, áreas e espaços, para a abordagem dos temas transversais é indispensável a concessão deles à luz dos projetos curriculares estabelecidos pela escola e, sobretudo, das reflexões entre os profissionais da educação, a fim de que diversas temáticas sejam inseridas no processo formativo dos alunos, como é (ou seria) o caso da Educação Patrimonial.

Na etapa do ensino médio, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a integração deve ser promovida. Desse modo, o Ensino Médio Integrado (EMI) se materializa como uma proposta, um espaço viável para fomentar, muito além da integração de conteúdos e áreas, a valorização e preservação da cultura, das identidades e do patrimônio.

Logo, a inserção da EP nos tempos e espaços da escola é ferramenta capaz de disseminar conhecimento crítico, fazendo incutir maiores níveis de consciência e desejo de apropriação da herança cultural por parte da sociedade, promovendo cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Vale ressaltar o fato de o trabalho fazer referência à espécie de patrimônio material, que passou a ser objeto de proteção maior nos últimos anos por parte das políticas públicas.

Além da legislação, há iniciativas científicas que tentam aproximar os campos da educação e do patrimônio, cujo foco é discutir possibilidades de preservação patrimonial, de modo que a EP é tratada nesses estudos, a exemplo de Florêncio (2012, 2014, 2019) e Silva e Ribeiro (2018).

Assim, aborda-se a possibilidade de inserir a educação patrimonial transversalmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio, isto é, na modalidade de educação profissional, mesmo diante da evidência de que a referida temática é pouco discutida no ambiente escolar (SILVA; MORAES, 2016).

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Ensino Médio Integrado (EMI) surge como uma proposta visando à materialização de um de seus principais eixos norteadores: a integralidade. Educação integral, ressalte-se, é a que ocorre nos espaços da vida, na intenção de aproximar as práticas escolares às mais diferenciadas práticas sociais e culturais existentes (MOLL, 2010), capaz de valorizar os processos educativos que unem o saber escolar ao saber que circula na comunidade.

Nesse sentido, o Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco, que tem suas instalações sediadas desde o ano de 2012 no bairro Xavier Maia, foi o ambiente da pesquisa realizada. Até o ano de 2020, e levando-se em conta apenas os cursos integrados ao ensino médio, a referida instituição atendia, aproximadamente, 500 alunos, estes matriculados em 15 turmas e distribuídos em três cursos: Técnico em Edificações, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Redes de Computadores (IFAC, 2019). Cursos que, frise-se, são oferecidos via modalidade presencial.

A questão norteadora da pesquisa foi: como promover a educação patrimonial com ênfase na importância da preservação do patrimônio público no Ensino Médio Integrado do IFAC, *Campus* Rio Branco?

Na tentativa de encontrar respostas para essa pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral identificar as percepções da equipe pedagógica e de docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco para, a partir delas, elaborar material didático que possa ser utilizado na promoção da educação patrimonial como tema transversal, com ênfase na preservação do patrimônio público.

No que se refere aos objetivos específicos, elencaram-se: a) diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Ifac, *Campus* Rio

Branco; b) identificar a existência ou não de algum processo de educação patrimonial (EP) no *Campus* Rio Branco pelos docentes junto aos alunos atuantes no Ensino Médio Integrado; c) elaborar material didático sobre a preservação do patrimônio público à gestão do Ensino Médio Integrado, à luz de uma proposta transversal de ensino.

No intuito de atingir os objetivos da pesquisa, foram elaborados três artigos científicos e um produto educacional (material didático). O primeiro artigo, “Educação patrimonial como componente transversal à educação profissional e tecnológica: uma abordagem teórica”, trabalhou conceitos em torno da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais como educação integral, omnilateralidade e politecnia, além da Educação Patrimonial (EP), esboçando-se certas contradições teórico-práticas e perspectivas para a concretude da EP nessa modalidade de educação.

À luz de uma revisão literária e sob uma abordagem qualitativa, o objetivo do trabalho consistiu em historiar a EPT após o advento da Constituição Federal Brasileira de 1988, vislumbrando-se a Educação Patrimonial como proposta de tema transversal na EPT.

O segundo artigo, “Educação patrimonial como tema transversal no ensino médio integrado: um olhar dos professores em uma instituição de educação profissional e tecnológica”, pretendeu identificar a existência ou não de algum processo de educação patrimonial no Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco pelos docentes junto aos alunos do Ensino Médio Integrado. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, de natureza aplicada e com objetivo exploratório.

A coleta de dados se deu com aplicação de questionário aos professores atuantes nos cursos técnicos integrados em Edificações, Informática para Internet e Redes de Computadores. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016), a partir da detecção de eixos temáticos mais representativos.

O terceiro artigo, “Ensino médio integrado e educação patrimonial como tema transversal: percepções da equipe pedagógica em uma instituição de ensino profissional” propôs diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, de natureza aplicada e com objetivo exploratório. A coleta de dados ocorreu com a utilização de questionário à equipe pedagógica atuante nos cursos técnicos integrados em Edificações, Informática para

Internet e Redes de Computadores. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016), por meio da detecção de eixos temáticos.

Finalmente, elaborou-se o material didático (produto educacional) “Contribuições à gestão do ensino médio integrado sobre educação patrimonial como tema transversal”, a fim de auxiliar a gestão de ensino no que se refere às possibilidades de inserir transversalmente a temática da Educação Patrimonial (EP) no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), com ênfase na preservação do patrimônio público.

No material, abordam-se os principais pilares em torno da investigação, isto é, o EMI, a EP e a transversalidade para, finalmente, delinear algumas contribuições à gestão, assim como, indiretamente, à docência, a fim de que percebam a importância da temática na vida dos alunos, estes sujeitos em formação para o mundo do trabalho e para a vida. Portanto, espera-se que o produto contribua para inserir os sujeitos em uma educação verdadeiramente integral, a partir de um viés transversal de ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: um processo de mediação. *In*: TOLENTINO, A. (org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012, p. 22-29.

FLORÊNCIO, S. R. R. Política de Educação Patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, São Paulo, v. [S/], n.27 especial, p. 55-89, 2019.

FLORÊNCIO, S. R. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

GAVÍDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. *In*: ÁLVAREZ, M. N. et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORTA, M. de L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
SILVA, M. S; RIBEIRO, A. M. A. Educação patrimonial e interdisciplinaridade: instrumentos para fortalecimento da cidadania no ambiente escolar. *In*: **Anais do**

Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 5, 2018. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SILVA, R. M. D.; MORAES, M. A. C. Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar: a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 22-35, 2016.

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO COMPONENTE TRANSVERSAL À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA¹

Resumo

O presente estudo, à luz de uma revisão literária e sob uma abordagem qualitativa, trabalha conceitos envolvidos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais como educação integral, omnilateralidade e politecnia, além da Educação Patrimonial (EP), esboçando-se certas contradições teórico-práticas e perspectivas para a concretude da EP nessa modalidade de educação. O objetivo do trabalho é historiar a EPT após o advento da Constituição Federal Brasileira de 1988, vislumbrando-se, em seu contexto, a Educação Patrimonial como proposta de tema transversal na EPT. Há indícios de um campo de pesquisa ainda incipiente, dadas as escassas produções científicas no Brasil voltadas às relações entre Educação e Patrimônio Público, especialmente na modalidade Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Educação Profissional e Tecnológica. Transversalidade.

Abstract

The present study, in the light of a literary review and under a qualitative and bibliographic approach, works concepts involved in Professional and Technological Education (PTE), such as integral education, omnilaterality and polytechnic, besides the Heritage Education (HE), outlining some theoretical-practical contradictions and perspectives for the concreteness of HE in this modality of education. The objective of the work is historicize the PTE after the advent of the Brazilian Federal Constitution of 1988, glimpsing Heritage Education as a proposal for a transversal theme in the PTE. There is evidence of a still incipient field of research, considering the scarce scientific production in Brazil focused on the relationship between Education and Public Heritage, especially in the Professional and Technological modality.

Keywords: Heritage Education. Professional and Technological Education. Transversality.

¹ Artigo submetido à **Educação Profissional e Tecnológica em Revista (EPT em Revista)** em 18 de fevereiro de 2021 (*status*: em avaliação). Referências: FARIAS, R. S. O.; MORAIS, A. F.; SOUSA, R. A.; LOBÃO, M. S. P. Educação patrimonial como componente transversal à educação profissional e tecnológica: uma abordagem teórica.

2.1 INTRODUÇÃO

Educação Patrimonial (EP) faz parte de uma construção maior, a do patrimônio cultural, este devidamente previsto na atual Constituição Federal Brasileira sob o *status* de direito fundamental à pessoa humana, exigindo-se sua preservação por parte do Estado e da sociedade, especialmente os artigos 215, 216 e 216-A (BRASIL, 1988). A proteção do patrimônio recai sobre as categorias de bens materiais e imateriais.

É a partir da Constituição que o poder público passa a ter um olhar mais protecionista em relação a mecanismos, inventários, registros e vigilâncias para salvaguardar o patrimônio. Após esse marco, iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial têm sido multiplicadas, sendo a educação patrimonial um exemplo dessas ações (SILVA, 2018).

A proposta desta pesquisa se limita à abordagem da categoria material, isto é, à possibilidade de se trabalhar o tema da EP sob o viés transversal na última etapa da Educação Básica na modalidade profissional. Nesse sentido, a transversalidade se configura como opção para introduzir esse tema, que geralmente não é muito discutido em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), artigos 1º e 26, por exemplo, abrem um importante espaço para se trabalhar as características regionais nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Mais que uma garantia presente na legislação, a EP pode se materializar transversalmente em espaços de ensino e aprendizagem diversos, sejam eles formais, não-formais e informais. É preciso que se reconheça o papel, ao menos no plano transversal, da EP para uma formação cidadã.

Na etapa do ensino médio, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a integração deve ser promovida. Assim, o Ensino Médio Integrado se materializa como uma proposta, um espaço viável para fomentar, muito além da integração de conteúdos e áreas, a valorização e preservação da cultura, das identidades e do patrimônio.

Logo, a inserção da EP nos tempos e espaços da escola é ferramenta capaz de disseminar conhecimento crítico, fazendo incutir maiores níveis de consciência e desejo de apropriação da herança cultural por parte da sociedade, promovendo cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Em diferentes espaços, projetos e atividades de EP ajudam a consolidar vínculos sociais, criam redes de solidariedade entre os sujeitos e contribui para apropriar e dar novo significado ao espaço público (GOHN, 2011), pois é um importante instrumento na criação do cidadão crítico, este capaz de aprender a valorizar o que lhe está perto, o que lhe é caro (MORO, 2017).

Nesse contexto, portanto, pergunta-se: qual a história da Educação Profissional e Tecnológica após a Constituição de 1988, seus principais ideais, assim como os desafios para a inserção da educação patrimonial como tema transversal nessa modalidade de Educação Básica?

A presente proposta de estudo justifica-se pela necessidade de preservar o patrimônio material das instituições públicas, a partir da promoção da EP aos estudantes, pois se parte do pressuposto de que significados como pertencimento, memória e identidade são capazes de tornar um ambiente melhor para se viver. A integração, tão representativa na Educação Profissional e Tecnológica, pode se materializar por meio de ações que formam, ou transformam, o sujeito em um ser cidadão.

A EP pode se consolidar como instrumento que conecta a escola à comunidade e vice-versa, por meio do ensino e da participação dos sujeitos (MATOS; BERTOLOTO; DOURADO, 2019). Há a necessidade de incorporar, com mais efetividade, a EP como um mecanismo de análises e questionamentos sobre valores éticos, estéticos e socioambientais da sociedade brasileira (DROPA; OLIVEIRA, 2015). A referida incorporação poderá orientar as comunidades estudantil e docente a respeito da importância da preservação do patrimônio material das instituições.

Nesse sentido, revela-se como objetivo deste estudo: historiar a EPT após o advento da Constituição Federal Brasileira de 1988, discutindo os principais termos e conceitos envolvidos da EPT, evidenciando-se certas contradições, além de esboçar a educação patrimonial como proposta de tema transversal na EPT.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de encontrar possíveis respostas para o problema levantado na parte introdutória, o desenho metodológico foi elaborado a partir de uma abordagem do tipo qualitativa, de natureza básica, com objetivo exploratório e procedimento bibliográfico.

A abordagem adotada no estudo é qualitativa devido ao fato de os focos serem o processo e seu respectivo significado, defendendo-se a existência de uma vinculação inseparável entre o mundo real (objetivo) e a intimidade (aspecto subjetivo) do sujeito, incapaz de ser narrado a partir de números. Mais um aspecto que condiz com a presente abordagem é o fato de a interpretação dos fenômenos e os juízos de valor e significados relativos à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e à educação patrimonial serem o pano de fundo de toda argumentação presente. Estas considerações do aspecto qualitativo têm por base a doutrina de Gerhardt e Silveira (2009).

A natureza básica da pesquisa condiz com o fato de ter potencialidade de gerar conhecimentos que podem vir a subsidiar a pesquisa do tipo aplicada (ou tecnológica), no sentir de Costa e Costa (2018). E, realmente, se pretende aqui construir uma revisão teórica que venha servir de base para pesquisas de cunho aplicado, tidas como aquelas que têm como objetivo uma finalidade imediata.

Para Gil (2017), o objetivo é exploratório na medida em que pretende oferecer mais familiaridade com o problema, para explicitar e construir hipóteses, aprimorar certos pensamentos ou mesmo descobrir intuições que permeiam a mente do pesquisador. Como consequência, a flexibilidade do planejamento é uma característica que marca esta classificação da pesquisa.

O procedimento adotado é o bibliográfico, pois são trazidos à discussão fontes oriundas de artigos científicos, dissertações de licenciatura e mestrado e livros. O método de pesquisa será o dedutivo, este entendido por Prodanov (2013, p. 27) como aquele que visa “[...] explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão”.

Sabendo-se da dificuldade para se obter argumentos de cunho geral, no contexto das Ciências Sociais, a utilização do mencionado método será bastante restrita, a fim de não colocar em xeque a veracidade das deduções levantadas no decorrer da pesquisa.

2.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados concernentes à pesquisa, assim como uma discussão sobre a Educação Patrimonial como tema transversal na Educação Profissional e Tecnológica.

2.3.1 Educação profissional e tecnológica: breve histórico após a constituição de 1988

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estipulou que a educação brasileira seria composta por uma educação básica, esta composta pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, e uma superior (BRASIL, 1996). Assim, a educação de cunho profissional até então se mantinha fora do ensino regular, não permitindo que os alunos continuassem seus estudos, mantendo o aspecto dualista da educação brasileira.

A LDB/1996 estabeleceu que o ensino médio tinha condições de preparar o estudante para exercer uma profissão, porém não estabeleceu sua profissionalização (MOURA, 2007). Nesse sentido, a indefinição trazida por aquela lei atendeu aos interesses governamentais de colocar em lados opostos a educação profissional e o ensino médio (VIAMONTE, 2011).

No ano seguinte, com a sanção do Decreto nº 2.208/1997, que veio para regulamentar alguns artigos da LDB, determinando objetivos, meios de articulação, níveis, dentre outras características da educação profissional, o Poder Legislativo separou, de vez, a educação profissional e o ensino médio. Pois a educação profissional seria oferecida no formato concomitante ou no formato subsequente ao ensino médio (MOURA, 2007).

Após aquele decreto, no ano de 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso reformulou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), atribuindo-lhe autonomia e tornando isenta a responsabilidade do Estado por seu financiamento (CONCIANI; FIGUEIREDO, 2015).

Em termos gerais, o PROEP (1997-2003) foi uma parceria realizada entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, a fim de estimular

ações que integrassem educação, trabalho, ciência e tecnologia. O referido programa estava ancorado em recursos estrangeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Fundo de Amparo ao Trabalhador e do próprio Ministério da Educação.

No ano de 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/1997 foi rediscutido, assim como as relações entre educação profissional e ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). As discussões serviram para promulgar o Decreto nº 5.154/2004, revogando a norma anterior e trazendo a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).

Assim, a educação profissional passou a ser composta por “[...] cursos e programas de qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004). A referida norma redefiniu os níveis da educação profissional e conferiu novas roupagens à articulação com o ensino médio (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Com a inserção da EPTNM “[...] a partir de 16/07/2008, com a publicação da Lei nº 11.741, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a ser considerada direito de todos os cidadãos brasileiros [...]” (AFONSO; GONZALES, 2016, p. 725), pois passou a integrar parte da Educação Básica. Logo, as alterações que a LDB sofreu serviram para gerar certa estabilidade, tornando possível planejar a longo prazo as políticas de Estado definidas na legislação.

A Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), acabou por transformar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A integração das políticas de EPT com os programas de trabalho é imprescindível para o fortalecimento da cidadania e da democratização (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2009).

O fio condutor da proposta dos Institutos Federais é o ato de integrar a formação acadêmica à preparação para o trabalho, em uma perspectiva de educação integral, isto é, que não separe o ensino técnico do ensino científico. Para tanto, a mesma lei que criou os institutos estabeleceu ainda que metade das vagas ofertadas

sejam para atender o público da educação técnica de nível médio, com prioridade na modalidade integrada (BRASIL, 2008).

Desde o ano de 2003, construíram-se mais de 500 novas unidades relativas ao Plano de Expansão da Rede Profissional de Educação. Há um total de 659 unidades funcionando atualmente no Brasil, distribuídas em 38 Institutos Federais e 27 instituições federais que fazem parte da rede (BRASIL, 2018a).

Compõem a RFEPCT: os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2018a).

Na legislação, vê-se que os institutos federais se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, baseadas em currículos plurais e distribuição *multicampi*, cuja oferta principal é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e com finalidades ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como na promoção da “[...] integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (BRASIL, 2008, p. 2).

Pensar os institutos federais como políticas públicas é lembrar que eles nasceram para valorizar a EPT, missão política assumida na construção de um país soberano e democrático, o que prevê, sem dúvidas, o combate às desigualdades estruturais (PACHECO, 2010). As desigualdades vão, por exemplo, desde as diversas estruturas do Estado, dos processos de financiamento e da dimensão política. O fato é que, mesmo com enormes diversidades, todos os institutos têm o papel de afirmar a EPT como política pública.

Nesse sentido, os institutos federais são “[...] agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (PACHECO, 2010, p. 17). Para isso, deve-se combater visões reducionistas, oferecendo condição para um projeto viável de país se concretize. A construção e a manutenção das identidades, bem como o sentimento de pertencimento devem ser estimulados nessas instituições de ensino.

2.3.2 Ideais relacionados à educação profissional e tecnológica

A seguir, algumas idealizações relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais como educação integral, politecnia e omnilateralidade.

Devido à crise financeira e à perda de identidade e de qualidade do ensino, bem como a exclusão de estudantes do nível médio, faz-se necessário lutar pela formação integral dos estudantes, de modo a torná-los cidadãos éticos e competentes, capazes de agir em favor dos interesses coletivos e sociais (MOURA, 2006).

É certo que as transformações vivenciadas no mundo do trabalho exigem cada vez mais novas posturas por parte da educação profissional, a fim de propiciar integração entre a formação científica e a formação profissional (GOMES; MARINS, 2013).

Educação integral é a que ocorre nos espaços da vida, que busca aproximar as práticas escolares às mais diferenciadas práticas sociais e culturais existentes (MOLL, 2010). É aquela que valoriza os processos educativos que unem o saber escolar ao saber que circula na comunidade.

Para tanto, politecnia pode ser destacada como sendo uma das melhores formas de se chegar à gênese do que vem a ser a formação humana integral ou omnilateralidade. A politecnia é, pois, um dos meios para se atingir a formação integral.

Omnilateralidade, por sua vez, é o “[...] processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura –, tendo o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, como o princípio educativo” (MOLL, 2010, p. 54); ou, ainda, a formação que “[...] torna o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica” (PEREIRA; LIMA, 2008, p. 169).

Pensar a formação humana em sua totalidade é, ao mesmo tempo, defender um tipo de ensino que integre, por exemplo, os binômios ciência e cultura; humanismo e tecnologia, tendo como objetivo desenvolver a potencialidade humana em sua totalidade. Nesse sentido, a profissionalização não encontraria uma finalidade em si mesma, pois restaria uma ferramenta a mais para os alunos ao construírem seus projetos de vida.

Como em quase todas as áreas do conhecimento, a Educação, as Ciências Humanas e Sociais apresentam certas contradições e perspectivas. E como a Educação Profissional e Tecnológica não poderia ser diferente, eis a importância de se destacar algumas contradições para, ao final, traçar perspectivas para a concretude real da EPT.

A primeira contradição condiz com o ideal de politecnicidade (ou educação tecnológica). Percebe-se que muitos autores a enxergam como mecanismo para superar as várias dicotomias do trabalho, dentre elas a de trabalho manual *versus* trabalho intelectual, a exemplo da visão clássica de Saviani (1989) e de Frigotto (2009).

Com base na abordagem desses autores, restou claro o diálogo entre os textos, ao reconhecerem a contradição em torno da politecnicidade, que consiste no fato de que só será possível materializá-la ante a luta contra o sistema hegemônico de poder. Do contrário, a dualidade trazida pela divisão social do trabalho, dualidade entre cultura técnica e geral, entre educação profissional e geral, afastando consequentemente a formação humana integral, há de persistir no contexto da luta de classes.

A segunda está relacionada com a omnilateralidade, a ponto de se negar sua existência até os dias atuais, na denúncia quanto à ausência da hegemonia e da formação de dirigentes, conceitos estes essenciais da escola unitária gramsciana (DORE, 2014). Nota-se, portanto, que politecnicidade e omnilateralidade estão intimamente ligados, de modo que a contradição presente em um, afeta direta ou indiretamente o outro.

As perspectivas que se revelam favoráveis à Educação Profissional e Tecnológica quando da abordagem sobre omnilateralidade e politecnicidade, são no sentido de compreendê-los sob o aspecto da dialética, onde as contradições e os movimentos do mundo estão presentes no trabalho científico de vários escritores. Os fatores tempo e história são determinantes para demarcar as contradições, assim como vislumbrar perspectivas de melhoria do objeto.

As perspectivas se confundem com a própria luta contra a hegemonia, “[...] sobretudo no campo contraditório em que a realidade histórica (realidade rebelde, na expressão de Gramsci) nos coloca para a travessia”, conforme destaca Frigotto (2009, p. 171). Pois a luta científica, tecnológica e cultural, bem como dos processos educativos no seio da escola e da sociedade, transforma-se em meio importante para

a superação do sistema capitalista e suas conseqüentes mazelas. As dificuldades de se identificar e reconhecer as contradições fazem com que as relações sociais esqueçam a ilusão da busca e da luta por espaços integrais, politécnicos de educação.

2.3.3 Educação patrimonial como tema transversal na educação profissional e tecnológica

Recentes pesquisas a respeito da Educação Patrimonial (EP) seguem a perspectiva de que a conservação do patrimônio corresponde a uma missão educativa, não somente para contribuir com conhecimentos sobre o passado, mas como meio de fortalecimento da identidade cultural e do sentimento de pertencimento por parte dos cidadãos (MOLINA, 2019).

Com inspiração no modelo inglês da *Heritage Education* (educar para o patrimônio), a concepção de EP surge no Brasil no ano de 1983, a partir de adaptações feitas daquele modelo pelas museólogas Maria Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), durante a realização do I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, ocorrido no Museu Imperial de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro (HOFFMAN, 2018).

A *Heritage Education* trata-se de uma metodologia originada nos anos de 1970 na Inglaterra, inicialmente, e depois nos Estados Unidos, como uma iniciativa pedagógica com o objetivo de formar professores para a utilização de objetos patrimoniais no ensino escolar (HOFFMAN, 2018). No contexto brasileiro, a EP nasce como modalidade formativa com foco na preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico (SILVA; MORAES, 2016).

Em 1999, Horta, Grunberg e Monteiro lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, servindo de base para muitas ações do Iphan desde então. A referida publicação se destinou às práticas educacionais na área de patrimônio e foi construída através de várias experiências que as autoras tiveram com técnicos de diversas superintendências do Iphan, com alunos e professores de várias partes do Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990.

O conceito clássico de EP, bastante difundido nos trabalhos científicos analisados, advém daquele guia, ligado à ideia de processo permanente e

sistemático de trabalho educativo, tendo como centro o Patrimônio Cultural. Este último servindo como ferramenta para consolidar a identidade cultural e, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento. Ademais, a EP serve ao indivíduo para que realize a leitura de mundo que o cerca, levando em conta sua trajetória na história e no tempo nos quais se encontra inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

O referido guia, publicado pelo Iphan, tratou de definir “[...] quais seriam os limites da educação patrimonial e a metodologia a ser utilizada” (DEMARCHI, 2016, p. 271) e seu texto traz a proposta de uma “[...] abordagem controlada que aproxime o estudante de referências como objetos [...] propõe aproximação com algo que tem valor atribuído a priori pelo educador, estando, assim, mesmo dentro do contexto do educando, distante e desconhecido [...]” (VIANNA, 2019, p. 21). Desde o surgimento da terminologia, o conceito de EP vem ganhando contornos, reflexões, críticas e ressignificações (TOLENTINO, 2016).

As citações anteriores servem para ilustrar que a concepção de EP, expressa naquele guia, é alvo de críticas, por servir como instrumento de alfabetização cultural, partindo do pressuposto de que o estudante não compreende o sentido do patrimônio e das referências culturais abordadas, apesar dessas referências fazerem parte de seu contexto. Nesse sentido, concorda-se com Scifoni (2014) quanto ao argumento de que todo conhecimento é um recorte histórico e, como não poderia ser diferente, as práticas de EP precisam constantemente de avanços teóricos. O guia, de algum modo, esteve atrelado às práticas de conscientização, a ponto de desconsiderar, em um primeiro momento, a visão de mundo dos sujeitos envolvidos (HOFFMANN, 2018).

A EP não deve ser concebida e nem desenvolvida como um instrumento de simples transmissão de informação e de conteúdo. Logo, deve-se compreendê-la como um processo que busca criar interações entre comunidade e patrimônio, enaltecendo os sentidos que os sujeitos dão ao patrimônio (SCIFONI, 2014).

Quanto à legislação educacional, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), menciona em seu art. 1º que a Educação deve ser desenvolvida “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). A mesma norma, em seu art. 26, com as alterações sofridas pela Lei nº 12.796/13, estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 8)

Determinações essas que tendem a consolidar a presença da educação patrimonial nos espaços formais de educação (ensino regular), por exemplo.

A partir do ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC) passa a elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, voltados à Educação Básica. Neles, são introduzidos os temas transversais à prática docente, perpassando os diversos componentes curriculares. Dentre os temas abordados, o da pluralidade cultural poderia perfeitamente servir ao trabalho pedagógico que aproximasse educação e patrimônio, bem como a aplicação de projetos dirigidos à EP. As escolas, portanto, após a elaboração dos PCNs, poderiam trabalhar essa temática de forma interdisciplinar.

O objetivo dos PCNs é orientar e garantir que os investimentos sejam coerentes no sistema educacional, configurando-se como uma proposta flexível, um modelo curricular heterogêneo e não impositivo (LIBÂNEO, 2008). Os PCNs sugerem o trabalho com a pluralidade cultural na Educação Básica, podendo indicar noções de patrimônio cultural aos demais conteúdos da escola, a partir de ações pedagógicas de cunho interativo, a fim de aproximar o sujeito ao patrimônio que lhe pertence (MALTÊZ *et al.*, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), igualmente elaborado pelo MEC, faz referência ao art. 26 da LDB, no sentido de que a “[...] concepção do conhecimento curricular [seja] contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018b, p. 11).

Ainda no contexto do MEC, merecem destaque a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o texto do art. 26 da LDB (Lei 9.394/1996), acrescentando por exemplo o art. 26-A, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Inovações na lei importantes para a promoção do Patrimônio Cultural, gênero da espécie Educação Patrimonial.

Ao encerrar a etapa de legislação e outras publicações sobre EP, importante mencionar a obra produzida por Florêncio *et al.* (2014), intitulada Educação

Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Ela é fruto dos encontros e seminários realizados pelo Iphan, por meio de sua Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc). Essa publicação expõe o posicionamento oficial do Iphan, tais como princípios e diretrizes relativo às boas experiências conquistadas, a partir de eventos sobre EP promovidos por vários lugares do Brasil.

Trabalhar a temática da preservação do patrimônio material não reflete a criação de uma disciplina no currículo escolar, mas na proposta de um modo de trabalho ao professor, para que este aplique de maneira transversal, em qualquer disciplina ministrada.

A Educação Patrimonial poderá contribuir para o processo de valorização da identidade local, capaz de fomentar o sentimento de pertencimento entre os estudantes e seu patrimônio (MOLINA, 2019). Para tanto, na abordagem dos estudos patrimoniais, enquanto temática transversal, é importante que o professor a faça de modo crítico. A inclusão dessa temática requer certo conhecimento prévio e sistemático por parte do professor.

Aprender conhecimentos sistematizados de forma teórica, isto é, aprender a respeito da realidade, levando-se em conta a vida e suas transformações: eis o sentido da transversalidade e suas possibilidades de se estabelecer enquanto prática educativa no percurso escolar (BRASIL, 1998).

Diante do período de aulas já programado, a transversalidade aparece como opção viável para que temas sejam abordados. Portanto, ela é um meio de inserção de questões que não são discutidos em sala de aula de forma devida (MORAES, 2016). As temáticas devem fazer parte da realidade dos estudantes, de modo a proporcionar a formação de significados e conceitos a respeito da história e da cultura local.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos de revisão bibliográfica têm uma característica intrínseca: servir de ponto de partida para outros estudos, o que também é a pretensão deste. Tentou-se demonstrar que o ponto central do debate envolve a exibição de conceitos e princípios importantes para a Educação Profissional e Tecnológica e para a Educação Patrimonial, estando em evidência a tentativa de concebê-los contraditória e perspectivamente, com vistas as suas concretizações reais.

Apesar de se configurar como uma análise conceitual, almejou-se destacar que o conhecimento teórico, bem como a luta real da sociedade na busca da concretização são possibilidades para a emancipação do sujeito.

As perspectivas que se revelam cabíveis são no sentido de compreender a temática no contexto do processo da dialética, considerando as contradições e movimentos diversos do mundo real, presentes nos textos analisados. Narrou-se que os fatores temporais e históricos podem determinar tais contradições, igualmente podendo revelar perspectivas para a luta de caráter contra hegemônico.

Há muito a ser realizado, para que professores e alunos se conscientizem da importância da temática abordada no processo de compreensão da própria identidade e cultura, bem como da responsabilidade na valorização e preservação do patrimônio público material.

Apesar de a legislação amparar explicitamente sua abordagem ao menos sob o viés transversal, aos que atuam, aos potenciais leitores e pesquisadores da área restou a evidência de que há um campo de pesquisa ainda incipiente, dadas as escassas produções científicas no Brasil voltadas às relações entre Educação e Patrimônio Público no Brasil, sobretudo na modalidade Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AFONSO; A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, jul./set., p. 719-742, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004].

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, [2018b].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, [1998].

CEQUINEL, M. W. V.; HANKE, A. S. **Consciência patrimonial na escola**: construção da cidadania. *In*: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Cadernos PDE. Paraná: SE/PR, 2014.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. de. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 40-54, jul. 2015.

DEMARCHI, J. L. Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, [S. l.], n. 22, p. 267-291, 2016.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014.

DROPA, M. M.; OLIVEIRA, R. C. S. **Aproximações teóricas**: a educação e a educação patrimonial. *In*: Seminário de Pesquisa do PPE, 1, 2015. Maringá/PR, 2015.

FLORÊNCIO, S. R. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, H. S. C. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. *In*:

BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013.

HOFFMAN, K. G. **Dilemas identitários na educação patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2401>. Acesso em: 20 set. 2020.

HORTA, M. de L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MALTÊZ, C. R.; CORRÊA SOBRINHO, C. P.; BITTENCOURT, D. L. A.; MIRANDA, K. dos R.; MARTINS, L. N. Educação e patrimônio: o papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em Ação**, v.2, n.2, p.1-117, 2010.

MATOS, M. A.; BERTOLOTO, J. S.; DOURADO, N. S. A educação patrimonial como instrumento para o ensino-aprendizagem no bairro do Porto de Cuiabá/MT. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, p. 150-155, 2019.

MOLINA, E. C. **Ensinar com o patrimônio: O estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181362>. Acesso em: 12 set. 2020.

MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORO, T. N. **Educação patrimonial como tema transversal: uma experiência no município de Itaqui**. 2017. Dissertação (Licenciatura em Ciências Humanas), Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/2705>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOURA, D. H. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. **Holos**, Natal, v. 1, p. 4-18, maio, 2006.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, vol. 2, p. 4-30, 2007.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO; E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, ano VII, n. 16, fev. 2009.

PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCIFONI, S. Para repensar a educação patrimonial. *In*: PINHEIRO, A. (org.). **Caderno do Patrimônio Cultural**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultural, 2014.

SILVA, G. A. C. **Educação patrimonial no ensino de arte**: reflexão teórico-prática. 2018. Monografia (Especialização em Educação Patrimônio Cultural e Artístico) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/22308>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVA, R. M. D.; MORAES, M. A. C. Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar: a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Carlos, v.11, n.1, p. 22-35, 2016.

TOLENTINO, A. **O que não é educação patrimonial**: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas – Caderno Temático 5. João Pessoa: IPHAN/PB, 2014.

VIAMONTE, P. F. V.S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIANNA, L. C. R. Notas sobre o campo da educação patrimonial no Brasil. **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**, Paracatu, v. 21, [S. l.], p. 10-25, 2019.

3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR DOS PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA²

Resumo

O presente estudo pretendeu identificar a existência ou não de algum processo de educação patrimonial (EP) sendo desenvolvido no Instituto Federal do Acre, *Campus Rio Branco* pelos docentes junto aos alunos do Ensino Médio Integrado. A abordagem da pesquisa é qualitativa, cuja natureza é aplicada e com objetivo exploratório. A coleta de dados se deu com aplicação de questionário aos professores atuantes nos cursos técnicos integrados em Edificações, Informática para Internet e Redes de Computadores. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016), a partir da detecção de eixos temáticos mais representativos. Os resultados evidenciaram, nos níveis de acesso e concepção, que os docentes não possuem formação ou complementação pedagógica sobre EP. A maioria dos participantes aponta a inexistência de incentivo ao tema nas relações entre equipe pedagógica-professor e professor-aluno. Os profissionais narram cenas de manuseio inadequado de bens públicos, opinam sobre a potencialidade de a EP mudar esse cenário e, ainda, mostram atração a material didático de apoio que facilite essa abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Propõe-se que os professores recebam incentivos institucionais para trabalharem a temática junto aos alunos, na perspectiva de que a docência e a gestão de ensino, a partir de formações continuadas ou complementações pedagógicas, consigam inserir a EP sob o viés transversal.

Palavras-chave: Ensino Médio integrado. Educação Patrimonial. Transversalidade.

Abstract

The present study intended to identify the existence or not of some heritage education (HE) process at Federal Institute of Acre, *Campus Rio Branco* by teachers with Integrated High School students. The research approach is qualitative, whose nature is applied and with exploratory objective. Data collection took place with the application of questionnaire to teachers working in the integrated technical courses in Buildings, Internet Computing and Computer Networks. Bardin's (2016) categorical content analysis technique was used, based on the detection of more representative thematic axes. The results showed, at the levels of access and conception, that the teachers do not have training or pedagogical complementation on HE. Most participants point out the absence of incentive to the theme in the relationships between pedagogical team-teacher and teacher-student. Professionals narrate scenes of improper handling of

² Artigo submetido em 16 de abril de 2021, aceito em 11 de março e publicado no dia 30 de junho de 2022. Referências: FARIAS, R. S. O.; LOBÃO, M. S. P. Educação patrimonial como tema transversal no Ensino Médio Integrado: um olhar dos professores em uma instituição de educação profissional e tecnológica. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina/PR, v. 23, n. 2, p. 299-308, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/9294>

public goods, give their opinion on the potential for HE to change this scenario, and also show attraction to support didactic material that facilitates this approach in the teaching and learning process. It is proposed that teachers receive institutional incentives to work with students, in the perspective that teaching and teaching management, from continuous training or pedagogical complementations, able to insert HE under the transversal bias.

Keywords: Integrated High School. Heritage Education. Transversality.

3.1 INTRODUÇÃO

Educação Patrimonial (EP) faz parte de uma construção maior, a do patrimônio cultural, este devidamente previsto na atual Constituição Federal brasileira sob o *status* de direito fundamental à pessoa humana, exigindo-se sua preservação por parte do Estado e da sociedade, especialmente os artigos 215, 216 e 216-A (BRASIL, 1988). A proteção do patrimônio recai sobre as categorias de bens materiais e imateriais.

É a partir da Constituição que o poder público passa a ter um olhar mais protecionista em relação a mecanismos, inventários, registros e vigilâncias para salvaguardar o patrimônio. Após esse marco, iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial têm sido multiplicadas, sendo a Educação Patrimonial um exemplo dessas ações (SILVA, 2018).

A proposta desta pesquisa se limita à abordagem da categoria material, isto é, à possibilidade de se abordar o tema da EP sob o viés transversal na última etapa da Educação Básica na modalidade profissional. Nesse sentido, a transversalidade se configura como opção para introduzir tal temática, que geralmente não é discutida em sala de aula (SILVA; MORAES, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), artigos 1º e 26, por exemplo, abre um importante espaço para se trabalhar as características regionais nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Mais que uma garantia presente na legislação, a EP pode se materializar transversalmente em espaços de ensino e aprendizagem diversos, sejam eles formais, não formais e informais. Assim, é preciso que se reconheça o papel, ao menos no plano transversal, da EP para uma formação cidadã.

A Educação Patrimonial, inserida direta ou transversalmente, poderá vir a ser uma ferramenta importante na formação de cidadãos críticos, que aprendam a

valorizar o que lhes está mais próximo, o que lhes é caro, e então refletir sobre o que lhes é imposto como importante ou não enquanto valores pessoais e sociais.

Na etapa do ensino médio, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a integração deve ser promovida. Logo, o Ensino Médio Integrado (EMI) se materializa como uma proposta, um espaço viável para fomentar, muito além da integração de conteúdos e áreas, a valorização e preservação da cultura, das identidades e do patrimônio.

Logo, a inserção da EP nos tempos e espaços da escola é ferramenta capaz de disseminar conhecimento crítico, fazendo incutir maiores níveis de consciência e desejo de apropriação da herança cultural por parte da sociedade, promovendo cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Em diferentes espaços, projetos e atividades de EP se verificam a consolidação de vínculos sociais, criação de redes de solidariedade entre os sujeitos e contribuição para apropriar e dar novo significado ao espaço público (GOHN, 2011), pois é um importante instrumento na criação do cidadão crítico.

No cenário específico do Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco, cujas atividades da atual sede iniciaram no ano de 2012, vê-se, nas primeiras observações da pesquisadora, a necessidade de se analisar a possível existência e o consequente modo como é desenvolvida a Educação Patrimonial no referido espaço formal de educação. Naturalmente, é provável que se perceba o quão importante é o ato de preservar o patrimônio público na concepção da equipe pedagógica, dos docentes e alunos do Ensino Médio Integrado daquele *campus*.

Nesse contexto, indaga-se: como promover a educação patrimonial com ênfase na importância da preservação do patrimônio público no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco?

A presente proposta de estudo justifica-se pela necessidade de preservar o patrimônio material da mencionada instituição, a partir da promoção da EP no Ensino Médio Integrado, pois se parte do pressuposto de que significados como pertencimento, memória e identidade são capazes de tornar um ambiente melhor para se viver. A integração, tão representativa na Educação Profissional e Tecnológica, poderá ser materializada através de ações que formam, ou transformam, o sujeito em um ser cidadão.

A EP pode se consolidar como instrumento que conecta a escola à comunidade e vice-versa, por meio do ensino e da participação dos sujeitos (MATOS;

BERTOLOTO; DOURADO, 2019). Há necessidade de incorporar, com mais efetividade, a EP como um mecanismo de análise e questionamento sobre valores éticos, estéticos e socioambientais da sociedade brasileira (DROPA; OLIVEIRA, 2015). A referida incorporação poderá orientar a comunidade estudantil e docente a respeito da importância da preservação do patrimônio material do Ifac.

3.2 MATERIAL E MÉTODOS

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 do Instituto Federal do Acre e os dados contidos na Plataforma Nilo Peçanha, ano-base 2018, o *Campus* Rio Branco conta com aproximadamente 2.248 alunos, 142 professores e 70 técnicos administrativos (IFAC, 2019; BRASIL, 2019a).

Nesse sentido, o Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco, que tem suas instalações sediadas desde o ano de 2012 no bairro Xavier Maia foi o ambiente da pesquisa realizada. Até o ano de 2020, e levando-se em conta apenas os cursos integrados ao ensino médio, o referido *Campus* atendia, aproximadamente, 500 alunos, estes matriculados em 15 turmas e distribuídos em três cursos: Técnico em Edificações, Técnico em Informática para Internet e Técnico em Redes de Computadores (IFAC, 2019). Cursos que, frise-se, são oferecidos via modalidade presencial.

Exibidos alguns dados sobre o ambiente de pesquisa investigado, passa-se à classificação básica da pesquisa. Desse modo, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, apesar de aparecerem, de forma minoritária, dados quantitativos. É qualitativa devido o foco ser o processo e seu respectivo significado, defendendo-se a existência de uma vinculação inseparável entre o mundo real (objetivo) e a intimidade (aspecto subjetivo) do sujeito, incapaz de ser narrado a partir de números.

Além disso, a interpretação dos fenômenos e os juízos de valor e significados relativos à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e à Educação Patrimonial serem o pano de fundo de toda argumentação presente. Estas considerações do aspecto qualitativo têm por base a doutrina de Gerhardt e Silveira (2009).

Deste modo, evidenciou-se o olhar dos docentes quanto à Educação Patrimonial, com ênfase na preservação do patrimônio público material no Ensino Médio Integrado (EMI) do Ifac, *Campus* Rio Branco. A obtenção dos dados e

consequente análise ocorreram a partir do instrumento de pesquisa, levando-se em conta a subjetividade das respostas dos envolvidos.

A natureza aplicada (ou tecnológica) é a que gera produtos, processos ou conhecimentos e que contém uma finalidade imediata (COSTA; COSTA, 2018). E, realmente, se pretendeu construir um olhar dos docentes em relação à temática da Educação Patrimonial, enquanto proposta transversal.

Além de uma característica metodológica, a pesquisa aplicada é uma obrigação legal quando envolve os institutos federais, contida no artigo 7º, inciso III, da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), para estimular soluções técnicas e tecnológicas e estender benefícios à comunidade.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é exploratória, na medida em que pretendeu oferecer mais familiaridade com o problema, para explicitar e construir hipóteses, aprimorar certos pensamentos ou mesmo descobrir intuições que permeiam a mente do pesquisador. Como consequência, a flexibilidade do planejamento é uma característica que marca esta classificação da pesquisa (GIL, 2017). A pesquisa, conseqüentemente, apresenta dados exploratórios, especialmente quando utiliza a técnica do questionário junto aos pesquisados.

Os questionários foram aplicados em ambiente remoto, por meio da ferramenta digital *Google* Formulários, considerando as medidas de prevenção estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no que se refere à pandemia causada pelo novo coronavírus, Covid-19. No mesmo arquivo de formulário, mas na etapa inicial, solicitou-se aos sujeitos análise de aceite ou recusa das condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de coleta escolhido é bastante utilizado nas pesquisas de cunho social, especialmente nas que apresentam abordagem qualitativa e objetivo exploratório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2017).

Estruturalmente, o questionário deve ser elaborado a partir de perguntas sequenciais a serem respondidas de forma escrita por parte do informante. Porém, a presença do pesquisador não se faz necessária (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Esse instrumento deve ser traduzido em itens escritos, de forma clara, simples, a fim de alcançar os objetivos específicos de uma investigação (GIL, 2017).

Conforme os metodólogos estudados, não existem regras fixas para que o questionário seja elaborado. Todavia, é recomendável que se tomem algumas

precauções, como por exemplo a estratégia de criar perguntas bem simples e diretas no começo do instrumento e ir, no avançar dos questionamentos, lançando outras com maior complexidade, ou seja, as que efetivamente vão abranger o objeto investigado.

Nesse sentido, no instrumento utilizado, as cinco primeiras perguntas apresentaram maior simplicidade, cujo interesse foi muito mais identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, a partir de informações de cunho pessoal e profissional. As perguntas seguintes, 6 a 13, por sua vez, apresentaram intencionalidade quanto ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, expressaram certo grau de complexidade aos respondentes.

Há motivações que justificam a escolha do questionário como instrumento de coleta, como o fato de as informações objetivas e subjetivas serem oriundas de um universo de dezenas de sujeitos, estes representados por docentes e gestores, bem como oferecer maior uniformidade na avaliação, especialmente quando da análise por categorias, mais à frente explicada.

Dos 58 formulários enviados aos professores atuantes nos cursos técnicos integrados, 24 foram respondidos, isto é, a amostragem foi na ordem de 41,38% da totalidade. O planejamento e a execução do questionário ocorreram nos meses de janeiro a março de 2021.

Os dados dos questionários foram sistematizados à luz da técnica de análise de conteúdo de Bardin, especificamente no que diz respeito à proposta de análise categorial, condizente com “[...] o desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201). E dentro das possibilidades de categorização, a análise a partir de temas, também chamada de análise temática, foi levada em conta nessa etapa da pesquisa. Assim, a partir da leitura dos questionários, eixos temáticos foram identificados e analisados.

O olhar crítico, o poder de síntese e de descrição por parte do pesquisador são fatores que devem ser associados a essa técnica de análise, que classicamente se constitui por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

O processo de categorização se construiu sob o olhar apresentado pelos docentes quanto às possibilidades de promover a educação patrimonial, sob o viés transversal de ensino.

Basicamente, a análise buscou encontrar núcleos de sentido significativos, presentes nas respostas dos participantes. Cada categoria, na medida do possível, desdobrou-se em subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto. Para tanto, houve a tabulação e o cruzamento dos dados, a fim de identificar os elementos anteriormente descritos. Na essência, a interpretação dos significados das respostas foi o ponto determinante para o uso da técnica escolhida.

3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, tendo como fio condutor o olhar dos docentes sobre a educação patrimonial como tema transversal no ensino médio integrado, apresentam-se os resultados e as discussões do material coletado no decorrer da pesquisa, a partir da aplicação dos questionários. Desta forma, são delineados o perfil dos sujeitos, os eixos temáticos, as categorias, as subcategorias e as unidades de registro e de contexto.

3.3.1 Perfil dos sujeitos

Identificados pelos pseudônimos D1 a D24 no Quadro 1, onde a letra D se refere à palavra docente e os números representam a ordem e a contagem, os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco.

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos (continua)

| Sujeito | Tempo de docência no Ifac (anos) | Curso de EMI que já atuou* | Tipo de graduação | Curso de graduação | Titulação |
|---------|----------------------------------|----------------------------|-------------------|--|--------------|
| D1 | 9 a 11 | TE | Bacharelado | Engenharia Civil | Especialista |
| D2 | 9 a 11 | TE | Licenciatura | Ciências Biológicas | Doutor(a) |
| D3 | 9 a 11 | TE, TII e TRC | Tecnológica | Administração; Gerência de Redes de Computadores | Especialista |
| D4 | 3 a 5 | TE, TII e TRC | Licenciatura | História | Especialista |
| D5 | 6 a 8 | TE | Tecnológica | Edificações | Especialista |
| D6 | 6 a 8 | TII e TRC | Licenciatura | Educação Artística; Letras/Inglês | Especialista |

Quadro 1 - Perfil dos sujeitos (conclusão)

| Sujeito | Tempo de docência no Ifac (anos) | Curso de EMI que já atuou* | Tipo de graduação | Curso de graduação | Titulação |
|---------|----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|--|--------------|
| D7 | 3 a 5 | TE | Licenciatura | Matemática | Mestre |
| D8 | 3 a 5 | TE, TII e TRC | Licenciatura | História | Mestre |
| D9 | 9 a 11 | TE, TII e TRC | Licenciatura | Ciências da Natureza com Habilitação em Física | Mestre |
| D10 | 9 a 11 | TII e TRC | Licenciatura | História | Mestre |
| D11 | 9 a 11 | TE, TII e TRC | Licenciatura | Letras/Português e Inglês | Especialista |
| D12 | 9 a 11 | TE, TII e TRC | Licenciatura | Química | Mestre |
| D13 | 6 a 8 | TE e TRC | Licenciatura | Letras Português | Especialista |
| D14 | 3 a 5 | TE | Licenciatura | Ciências Biológicas | Doutor(a) |
| D15 | 9 a 11 | TE | Tecnológica | Engenharia Civil | Especialista |
| D16 | 9 a 11 | TE, TII e TRC | Bacharelado | Sistema de Informação | Especialista |
| D17 | 6 a 8 | TE, TII e TRC | Licenciatura | Letras/Português | Doutor(a) |
| D18 | 0 a 2 | TRC | Licenciatura; Bacharelado. | Ciências Biológicas | Doutor(a) |
| D19 | 6 a 8 | TE e TRC | Licenciatura | Letras/Francês e Português | Especialista |
| D20 | 6 a 8 | TE, TII e TRC | Licenciatura | Geografia. | Especialista |
| D21 | 3 a 5 | TII e TRC | Tecnológica | Redes de Computadores | Mestre |
| D22 | 3 a 5 | TII e TRC | Licenciatura | Matemática | Mestre |
| D23 | 6 a 8 | TE e TRC | Bacharelado | Engenharia Elétrica/Eletrônica | Mestre |
| D24 | 9 a 11 | TE | Bacharelado | Engenharia de Agrimensura | Especialista |

*Legenda: TE = Técnico em Edificações; TII = Técnico em Informática para Internet; TRC = Técnico em Redes de Computadores.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Inicialmente, demonstra-se o tempo de docência dos investigados: um leciona na faixa de 0 a 2 anos (4,16%), seis de 3 a 5 anos (25%), sete de 6 a 8 anos (29,17%)

e dez de 9 a 11 anos (41,67%). Cerca de 70% do total, como se percebe, está localizada nas faixas de 6 a 8 e de 9 a 11 anos.

Logo, os sujeitos exercem a docência há bastante tempo, se este for comparado ao de funcionamento institucional, que é de aproximadamente 11 anos. Tratam-se, portanto, de servidores efetivos e estáveis no serviço público, possuindo vivências e experiências no ambiente de trabalho, bem como olhar amadurecido quanto à importância da preservação dos bens públicos e o que estes representam para a instituição e para a comunidade escolar.

No que se refere à tipologia dos cursos onde os profissionais atuam ou atuaram, o de Técnico em Edificações (TE) foi citado 19 vezes, Técnico em Redes de Computadores (TRC) aparece em 17 respostas e Técnico em Informática para Internet apresenta 13 menções. Considere-se que cada docente atua(ou) em combinações de cursos diferentes, às vezes em apenas um curso, como o sujeito D1, dois cursos, a exemplo de D6 e em três cursos, como ocorre ao D8. Com isto, destaca-se que a atuação dos professores nesses cursos é importante, considerando a diversidade quanto ao público que atendem e às disciplinas ministradas, desde as básicas até as técnicas.

O questionário apontou que esses profissionais se graduaram em cursos de licenciatura (15), bacharelado (4), tecnologia (4) e licenciatura e bacharelado (1). Os licenciados representam 62,5% da amostra, bacharéis e tecnólogos correspondem a 16,67% cada e, por fim, o sujeito D18, que possui licenciatura e bacharelado, representa 4,16%. Por atuarem no Ensino Médio, é natural que a maioria dos professores possuam licenciatura, especialmente na oferta de disciplinas voltadas à área básica, como Língua Portuguesa e Matemática. Mas como existem disciplinas de cunho técnico, aparecem também no quadro docentes bacharéis e tecnólogos.

Os profissionais são graduados em diversas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas e da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Exatas e Tecnológicas (Edificações, Eng. de Agrimensura, Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. Eletrônica, Matemática, Redes de Computadores e Sistema de Informação); Ciências Humanas (Administração, Geografia e História); Letras e Artes (Educação Artística, Francês, Inglês e Português). Essa diversidade de áreas de formação se relaciona com a própria:

[...] organização curricular dos Institutos Federais [pois ela] traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A

possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear [...] (PACHECO, 2010, p. 22).

Dessa forma, mantém-se uma relação estreita entre ciência e tecnologia, que em muito se atribui à diversidade de áreas de formação dos professores atuantes no EMI, repercutindo na multiplicidade de disciplinas ofertadas aos alunos.

No que consiste à titulação, doze são especialistas (50%), oito são mestres (33,33%) e quatro são doutores (16,67%). A metade dos participantes, como se vê, possuem graus acadêmicos mais elevados (mestres e doutores), de modo que tais formações lhes permitem propor aos alunos reflexões críticas sobre temas transversais, inclusive inserir atividades práticas sobre Educação Patrimonial, seja pelo viés do ensino, da pesquisa ou da extensão.

3.3.2 Acesso e concepção sobre educação patrimonial

Por meio das questões 6 e 8 do instrumento, analisou-se a acessibilidade dos sujeitos em relação à Educação Patrimonial (EP), bem como o que conseguiam, livremente, conceituar a respeito.

Quadro 2 – Acesso dos sujeitos da pesquisa à Educação Patrimonial

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|-------------|------------|--------------------------------|---|---|
| Acesso à EP | Sem acesso | - | - | Não (D1; D5; D11; D14; D21; D22; D24). Não tive (D4; D10; D18). Não, em nenhuma etapa (D9) Ainda não tive acesso à educação patrimonial (D12). |
| | Com acesso | Superficial ou eventualmente | Reuniões; oficinas. | [...] forma mais superficial em reuniões [...] (D17). Sim, participei de uma oficina <i>online</i> de pequena duração (D20). |
| | | Profissional ou academicamente | Mediação de aprendizagem; vida acadêmica. | [...] fui mediador de aprendizagem [em outra instituição] [...] era possível trabalhar a valorização, preservação, autoconhecimento (D3). De forma breve na licenciatura em Arte e na especialização (D6). Na minha vida acadêmica, disciplinas abordando sobre o patrimônio histórico brasileiro (D8). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O Quadro 2 aborda o acesso dos docentes à temática. Para isso, desenvolve-se a partir de duas categorias de análise. A primeira, intitulada sem acesso, corresponde à expressividade de 18 respondentes (75%), encontrando-se estratificada por alguns exemplos. A referida categoria não apresentou subcategorias e unidades de registro, reportando-se, em quase todas as respostas, ao vocábulo “não”.

Essa categoria pode revelar a falta de uma formação continuada ou complementação pedagógica em EP por parte dos docentes durante seus processos formativos. Historicamente, foi somente a partir da década de 1990 que o Ministério da Educação passou a elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), voltados à Educação Básica.

Neles, são introduzidos os temas transversais à prática docente, perpassando os diversos componentes curriculares. Dentre os temas abordados, o da pluralidade cultural poderia perfeitamente servir ao trabalho pedagógico que aproximasse educação e patrimônio, bem como a aplicação de projetos dirigidos à EP.

As escolas, portanto, após a elaboração dos PCNs, poderiam trabalhar essa temática de forma interdisciplinar. Todavia, a temática objeto de estudo não fez parte da formação daqueles professores. E, caso tenha feito parte, isto parece não ter sido de forma significativa, a ponto de não os fazer lembrar.

Por sua vez, a fala da minoria criou a categoria com acesso. E esta revelou um contato superficial ou eventual (D7; D20) e às vezes de modo profissional e/ou durante o percurso formativo dos sujeitos (D3; D6; D8).

Levando-se em conta a amostra em destaque, assim como outras respostas dos mesmos sujeitos que criam a categoria, infere-se que a acessibilidade ao tema adveio pontualmente: ou durante a prática profissional em trabalhos fora da instituição atual, enquanto mediadores de aprendizagem (D3), ou brevemente nas etapas de graduação (D8) e pós-graduação (D6). E, ainda, por ocasião de reuniões ou palestras.

Isto posto, a análise dirigida à categoria sem acesso serve, até certo ponto, à categoria com acesso, pois não resta evidente um processo formativo sólido dos docentes quanto à EP, ao menos na perspectiva transversal de ensino.

A segunda parte desta subseção traz o tema conceitos atribuídos à EP. Nele, há três categorias: processo de conscientização; conhecimento de normas; tema desconhecido.

A primeira, e com maior expressividade, concebe Educação Patrimonial como processo de conscientização, cuja subcategoria denomina-se ações positivas. A partir das unidades de registro alfabetização cultural, reconhecimento, pertencimento, zelo, valorização e transversalidade, há unidades de contexto que materializam essa categoria:

[...] forma de alfabetização cultural (D3).
Educação para reconhecimento, pertencimento (D6).
Zelar pelo patrimônio com responsabilidade sabendo que o outro também usará (D10).
É valorizar [...] patrimônio público, como se fosse da nossa casa (D16).
[...] tema transversal que vai unindo-se com outras áreas do conhecimento (D19).

Contrastando-se as falas com recentes pesquisas a respeito da Educação Patrimonial, ambas seguem a perspectiva de que a conservação do patrimônio corresponde a uma missão educativa, não somente para contribuir com conhecimentos sobre o passado, mas como meio de fortalecimento da identidade cultural e do sentido de pertencimento por parte dos cidadãos (MOLINA, 2019).

Com inspiração no modelo inglês da *Heritage Education* (educar para o patrimônio), a concepção de EP surge no Brasil no ano de 1983, a partir de adaptações feitas daquele modelo pelas museólogas Maria Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), durante a realização do I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, ocorrido no Museu Imperial de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro (HOFFMAN, 2018).

A *Heritage Education* trata-se de uma metodologia originada nos anos de 1970 na Inglaterra, inicialmente, e depois nos Estados Unidos, como uma iniciativa pedagógica com o objetivo de formar professores para a utilização de objetos patrimoniais no ensino escolar (HOFFMAN, 2018). No contexto brasileiro, a EP nasce como modalidade formativa com foco na preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico (SILVA; MORAES, 2016).

Em 1999, Horta, Grunberg e Monteiro lançaram o Guia Básico de Educação Patrimonial, servindo de base para muitas ações do Iphan desde então. A referida publicação se destinou às práticas educacionais na área de patrimônio e foi construída através de várias experiências que as autoras tiveram com técnicos de

diversas superintendências do Iphan, com alunos e professores de várias partes do Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990.

O conceito clássico de EP, bastante difundido nos trabalhos científicos analisados, advém daquele guia, ligado à ideia de processo permanente e sistemático de trabalho educativo, tendo como centro o Patrimônio Cultural. Este último servindo como ferramenta para consolidar a identidade cultural e, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento. Ademais, a EP serve ao indivíduo para que realize a leitura de mundo que o cerca, levando em conta sua trajetória na história e no tempo nos quais se encontra inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Exibidas as concepções dos sujeitos e da doutrina clássica em relação à temática, ousa-se definir uma conceituação sobre EP: processo educativo capaz de propiciar interações entre o indivíduo e o patrimônio, para propor reflexões e ressignificações favoráveis à preservação e à valorização do bem público, que não, necessariamente, se resumem a campanhas de conscientização ou alfabetização cultural, isto é, que não se confunda com o ato de tão somente transmitir conteúdos e informações.

Uma segunda concepção, que cria a categoria conhecimento de normas, traz consigo a subcategoria cumprimento de deveres, construídas pelas unidades de registro procedimento e agente, à luz das respostas seguintes:

- [...] deveres e responsabilidades [...] quanto aos cuidados com o patrimônio da instituição (D1).
- [...] normas e procedimentos sobre como cuidar do patrimônio da instituição, bem como suas implicações (D4).
- [...] ação do agente, servidor público ou não, em cuidar dos bens que compõem os serviços públicos (D21).

Conceituar EP como ato de conhecer normas e procedimentos remete à necessidade de obediência à legislação sobre patrimônio público, o que de certa forma situa a temática em campos além do ensino, como por exemplo Direito, Contabilidade e Administração Pública, que se encarregam de abordá-la sob olhares e preocupações próprias.

Nessa acepção, o conceito de patrimônio público, contido na Lei nº 4.717/1965, condiz com o conjunto de “[...] bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico” (BRASIL, 1965). Sob a ótica da legislação, portanto, patrimônio público remete a custos e investimentos da União, Estados, Municípios, autarquias ou empresas públicas.

Por representar valor, mensurável em dinheiro, há diversas outras leis que se preocupam em proteger o patrimônio: Lei de Improbidade Administrativa, nº 8.429/1992; de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101/2000 e outras. Neste ponto, a discussão apresentada é para comprovar que há muito sentido relacionar Educação Patrimonial ao cumprimento de normas e deveres, embora não seja o foco da área de Ensino, como foi anunciado anteriormente.

Os posicionamentos dos sujeitos sob este viés reforçam que, dadas as escassas produções científicas no Brasil voltadas às relações entre Educação e Patrimônio Público, há um campo de pesquisa ainda incipiente, sobretudo na modalidade Profissional e Tecnológica.

Por fim, a terceira categoria, tema desconhecido, fruto de 4 respostas, não possui subcategorias ou unidades de registro, apenas unidades de contexto como ocorre em: “Não tenho conhecimento do tema” (D5); “Não tenho conhecimento sobre educação patrimonial” (D23).

Com base nas declarações dos sujeitos no sentido de desconhecerem a temática, evidencia-se a exclusão da EP no Ensino Médio Integrado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Grosso modo, a EP é bastante desconhecida no contexto escolar e na sociedade em geral, “[...] talvez por acreditar-se que ela esteja somente ligada à disciplina de História” (MALTÊZ *et al.*, 2010, p. 47) ou dissociada “[...] dos componentes curriculares e devido a um desconhecimento com relação ao conceito de cultura relacionado à base teórica da proposta de educação patrimonial” (HOFFMANN, 2018, p. 92).

Discutidos os elementos que compõem o presente eixo temático, percebeu-se que o acesso e a concepção dos professores sobre EP carecem de ações estimuladoras por parte da gestão, a fim de inserir a temática sob o viés transversal de ensino no *locus* da pesquisa. Esses estímulos passam pela compreensão da própria identidade institucional e pelo senso de pertencimento e coletividade dos sujeitos.

Dessa forma, julga-se que o ponto de partida pode surgir dos docentes e gestores, ou seja, daqueles que notem o potencial da EP ao processo de melhoria do ambiente escolar, na medida em que pode (trans)formar os alunos dentro de uma concepção mais cidadã, de respeito e cuidado à coisa pública. E isto se confunde com a materialização de um dos ideais da Educação Profissional e Tecnológica, que é a

formação integral. A legislação e os teóricos estabelecem as bases da temática, falta então a prática, que advém de um processo às vezes lento e gradual.

3.3.3 Incentivo da equipe pedagógica e dos docentes à educação patrimonial

As questões 7 e 9 do questionário serviram para investigar eventuais incentivos concedidos pela equipe pedagógica aos docentes, bem como dos docentes aos alunos no que se refere à Educação Patrimonial.

Quadro 3 – Incentivo da equipe pedagógica aos docentes.

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unid. de registro | Unidades de contexto |
|-----------|------------|----------------------------|---------------------|--|
| Incentivo | Existência | Afirmção | Sim | Sim. Através do NEABI [Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas] (D6). |
| | | Negação ou desconhecimento | Não; Desconheço. | Não tive (D4). Não lembro especificamente de ter tido algum direcionamento por parte da equipe pedagógica (D8). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como se observa no Quadro 3, a categoria existência tem duas subcategorias. A primeira, intitulada afirmação, construiu-se a partir de três docentes, como estratificado na resposta de D6. Mas a fala expressiva, correspondente a 87,5% da amostra, isto é, 21 respondentes, é no sentido de negar ou desconhecer qualquer tipo de incentivo por parte da equipe pedagógica.

Apesar dos resultados, é preciso cumprir as determinações da legislação educacional, como por exemplo a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao mencionar em seu art. 1º que a Educação deve ser desenvolvida “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). A mesma norma, em seu art. 26, com as alterações sofridas pela Lei nº 12.796/13, estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 8)

Previsão essa que tende, por exemplo, a consolidar a Educação Patrimonial nos tempos e espaços formais e não formais de educação. Reforce-se que o posicionamento do sujeito D6, apesar de importante, se refere a incentivos recebidos fora da perspectiva da equipe pedagógica do Ifac, ou seja, em contexto relativo à difusão da história e da cultura afro-brasileira, indígena e africana. O incentivo recebido, portanto, não surgiu enquanto política institucional ou orientação pedagógica.

A questão do incentivo é objeto também de análise sob outro olhar: partindo do docente em direção aos alunos, o que gerou a categoria preservação do patrimônio (questão 9). Nela, existem as subcategorias ocorrência e negação/desconhecimento.

No que se refere à ocorrência, as unidades de registro conteúdo, bom senso e informal, ligam-se às unidades de contexto a seguir:

[...] ao trabalharmos nossos conteúdos sempre possibilitamos aos nossos discentes a reflexão acerca do bom uso dos recursos materiais (D8).
O bom senso e a ética apregoadas nas disciplinas já levam a isso (D10)
[...] de forma informal, sim (D12).

No que consiste à subcategoria negação ou desconhecimento, à luz das unidades de registro não e desconheço, destacam-se as unidades de registro: “Não observo incentivo algum por partes de docentes” (D2); “desconheço em outros docentes” (D3); “não tenho conhecimento de ações deste tipo” (D21).

Percebe-se que a perspectiva entre equipe pedagógica e docentes é próxima da existente entre professor-aluno quanto à promoção de incentivos que favoreçam à transversalidade da EP. Na insistência em observar à legislação educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), igualmente elaborada pelo Ministério da Educação, faz referência ao art. 26 da LDB, ao dizer que a “[...] concepção do conhecimento curricular [seja] contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018, p. 11).

O Ministério da Educação, ao atualizar a terminologia temas transversais para temas contemporâneos transversais (TCTs) na BNCC, os conceitua como “[...] assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (BRASIL, 2019b, p. 7). Nesse sentido, os conteúdos formais e os temas transversais guardam relação de complementariedade no espaço didático (GAVÍDIA, 2002).

Merecem também destaque a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o texto do art. 26 da LDB, acrescentando por exemplo o art. 26-A, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Inovações na lei importantes para a promoção do Patrimônio Cultural, gênero da espécie Educação Patrimonial.

Além do contexto legislativo, há publicações importantes e necessárias ao conhecimento dos sujeitos sobre EP, como a obra produzida por Florêncio *et al.* (2014), intitulada Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Ela é fruto dos encontros e seminários realizados pelo Iphan, por meio de sua Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc). Essa publicação expôs o posicionamento oficial do Iphan, tais como princípios e diretrizes relativo às boas experiências conquistadas, a partir de eventos sobre EP promovidos por vários lugares do Brasil.

Todavia, sabe-se que trabalhar a temática da preservação do patrimônio material não reflete a criação de uma disciplina no currículo escolar, mas na proposta de um modo de trabalho ao professor, para que este aplique de maneira transversal, em qualquer disciplina ministrada.

3.3.4 Manuseio de bens, potencialidade e material didático sobre educação patrimonial

As questões 10, 11 e 13 do instrumento serviram para analisar se os docentes haviam presenciado alguma cena de manuseio inadequado de bens materiais do Ifac, bem como expressarem a forma como julgam quão potente é a EP no contexto da preservação patrimonial.

Dessa forma, o Quadro 4 evidencia a categoria manuseio inadequado, tendo como subcategoria os bens. E dos bens citados nas principais unidades de registro, visualizam-se as consequentes unidades de contexto.

Quadro 4 – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais (continua)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|-------------|------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|-------------|------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|

Quadro 4 – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais (conclusão)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|-----------------------------|---------------------|--------------|---|--|
| Manuseio inadequado de bens | Manuseio inadequado | Bens | Carteira; porta; cantina; livros; computador, projektor, ar condicionado, luzes, limpeza, pintura | Sentar-se no braço da carteira, na mesa, nos corrimões (D6). Batendo a porta da sala com força (D9). Cantina após o almoço, muita sujeira (D11). Mau uso dos livros didáticos (D20). Não desligar computadores de forma correta; ligar o projetor com materiais inadequados; não desligar o ar condicionado quando não está sendo utilizado; não apagar as luzes ao sair de ambientes; limpeza dos quadros brancos com produtos abrasivos; danificar pintura de paredes (D22). |

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Manuseio inadequado por vezes pode resultar em depredação ao bem público, uma forma velada de violência escolar. Ao rememorar situações deste tipo, os docentes, de modo implícito, devem imaginar alguns custos resultantes desse fenômeno, tais como a aquisição de novos equipamentos, mobiliários, acervos bibliográficos, serviços de reparo ou reformas prediais. Investimentos e custeios que poderiam ser empregados em outras necessidades da instituição.

Assim, faz-se necessário discutir dialógica e democraticamente as questões que envolvem fenômenos indesejáveis, a exemplo da depredação dos bens públicos, seja por meio do processo de conscientização e conhecimento de normas e procedimentos por parte da comunidade escolar, apontados pelos próprios sujeitos investigados, conforme exploração anterior relativa à questão 8. Afinal, é importante a vigilância de todos para:

[...] evitar a depredação de bens da escola, que ao serem destruídos estarão causando prejuízos à sociedade, na medida em que podem escassear e atrapalhar o desenvolvimento das ações educativas. Muitas vezes, a falta de informações relacionadas à legislação e custeio, pode causar descaso com o patrimônio público escolar (DOMINGUES; SILVA, 2017, p. 3).

Com isso, a instituição de ensino deve ser palco de uma educação integral e de uma formação cidadã, fundadas no compromisso social, na ética e nos valores. Para isso, precisa-se mobilizar a comunidade escolar para diminuir os problemas, por

meio de ações interventoras ou processos que maximizem a conscientização. A consciência cidadã tende a criar sociedades mais justas e solidárias.

Por sua vez, após rememorarem cenas de manuseio inadequado, as questões 11 e 13, cuja relação é de complementaridade entre si, estimularam os investigados a opinarem a respeito da potencialidade da EP. Logo, as respostas àquelas perguntas culminaram na categoria impactos. Nela, identificaram-se as subcategorias meios e resultados.

Quanto aos meios, as unidades de registro foram: projetos integradores, palestras, oficinas, diálogo, rodas de conversa, conscientização, conforme as unidades de contexto a seguir: “Projetos integradores; palestras [...]” (D4); “[...] através do diálogo” (D13); “[...] como disciplina em todos cursos” (D16); “Rodas de conversa que busquem formas de conscientização” (D17); “Palestras e oficinas” (D20).

As respostas apontaram ainda eventuais resultados após a aplicação daqueles meios, quais sejam: senso de coletividade e pertencimento, consciência, ideia de valor e cultura de preservação. Eis as unidades de contexto relacionadas:

- [...] o estudante pode reconhecer seu pertencimento àquele lugar (D6).
- [...] compreender que o patrimônio pertence a uma coletividade (D8).
- [...] maior entendimento sobre o valor do patrimônio material e cultural (D18).
- [...] ter a consciência de preservarmos o que é nosso (D19).

Os resultados imaginados pelos participantes condizem com a hipótese de que caso os temas transversais se transformem em “[...] fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que permitirão desenvolver uma série de atividades” (BUSQUETS *et al.*, 2002, p. 53). As atividades desenvolvidas permitirão desenvolver, por consequência, novos conhecimentos.

Por fim, a questão 12 indagou os sujeitos sobre quão atraídos eles se sentiriam caso existisse material didático voltado à abordagem da EP em suas aulas. Com exceção apenas de D1, ao reportarem à unidade de contexto ‘sim’, os docentes que participaram da pesquisa manifestaram interesse em ter acesso, a usar algum material no processo de ensino e aprendizagem. Frise-se que material didático é uma das espécies do gênero produto educacional (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Nesse contexto, o documento orientador da Área de Ensino entende que produto educacional é o resultado da pesquisa que confere “[...] resposta a uma

pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional” (BRASIL, 2019c, p. 16).

Na acepção de ser, realmente, uma consequência da pesquisa, ele é “[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) [...]” (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 4).

Ao final da pesquisa, portanto, evidenciou-se a falta de acesso e uso de materiais didáticos que trabalhem a educação patrimonial enquanto tema transversal no ambiente investigado. Desta feita, a partir das contribuições dos professores, imagina-se importante construir materiais que venham a facilitar esse objetivo, bem como haja o estímulo e disponibilização de materiais dessa natureza pelas equipes gestoras de ensino dentro de instituições escolares, sejam elas quais forem.

3.4 CONCLUSÃO

O estudo abordou, panoramicamente, a Educação Patrimonial (EP) como tema transversal no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob o olhar dos professores atuantes no Ifac, *Campus* Rio Branco. Assim, os dados coletados serviram para traçar o perfil daqueles profissionais e de como percebem a proposta, à luz de eixos temáticos, categorias, subcategorias, unidades de registro e de contexto, oriundos das respostas estabelecidas.

Ao final da investigação, evidenciou-se a EP afastada da prática profissional dos professores e, conforme os posicionamentos deles, é pertinente afirmar que ocorre o mesmo com os gestores da área de ensino e equipe pedagógica da instituição. Há, portanto, indícios de que a inserção de temas transversais, como é o caso da proposta deste estudo, ainda se mostra desafiadora no contexto da EPT.

Realidade essa que não causa estranheza, ao considerar que a relação entre Educação e Patrimônio Público se encontra em estágio inicial no Brasil. Vejam-se, nesse sentido, as poucas produções científicas existentes que tentam aproximar as duas áreas. Além disso, os temas transversais, apesar de previstos há quase três décadas na legislação educacional brasileira, na maior parte das vezes, são concebidos em segundo plano, dependendo de projetos ou ações isoladas de alguns educadores e gestores.

Contudo, defende-se um processo de ensino e aprendizagem que introduza a EP como tema transversal nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, vez que tende a potencializar os docentes a promoverem uma educação nos moldes da integralidade. Frise-se que a educação integral, entre outros aspectos, se preocupa com cidadania, senso de responsabilidade e preservação dos bens públicos. Possibilidades estas a partir de ressignificações dos sujeitos quanto à memória, à identidade e ao pertencimento.

Para tanto, na perspectiva de melhorias, os professores necessitam receber incentivos institucionais, sobretudo dos gestores de ensino e equipe pedagógica, para que trabalhem tal temática junto aos alunos. Nesse sentido, ambos os polos, docência e gestão, carecem de formações continuadas ou complementações pedagógicas para que consigam efetivamente inserir a EP ao menos transversalmente.

Ao mesmo tempo, é possível pensar em outras estratégias, como as que os próprios participantes da pesquisa apontaram, a exemplo da elaboração de projetos integradores, palestras, oficinas, rodas de conversa, bem como outras atividades que promovam a conscientização dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

BRASIL. **Lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965**. Regula a ação popular. Brasília, DF: Presidência da República, [1965].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, [2018].

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área - Ensino**. Brasília, DF, [2019c].

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Aba 1.1 Instituições. Brasília: 2019a. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF, [2019b].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, [1998].

BUSQUETS, M. D.; CAIZONS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

DOMINGUES, G. C. M. C; SILVA, B. E. Depredação do Patrimônio Público Escolar: intervenção pedagógica na escola estadual Dr. Geraldo Parreiras de João Monlevade-MG. **Revista Científica Doctum: Educação**, Caratinga, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2017.

DROPA, M. M.; OLIVEIRA, R. C. S. Aproximações teóricas: a educação e a educação patrimonial. *In: Seminário de Pesquisa do PPE*, 1, 2015. Maringá/PR, 2015.

FLORÊNCIO, S. R. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan, 2014.

GAVÍDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. *In: ÁLVAREZ, Maria Nieves et al. Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMAN, K. G. **Dilemas identitários na educação patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2401>. Acesso em: 20 set. 2020.

HORTA, M. de L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – Ifac. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Rio Branco, 2019. Disponível em: https://portal.ifac.edu.br/documentos-prodin/send/157-prodin/3116-pdi_2020-2024.html. Acesso em: 10 ago. 2020.

MALTÊZ, C. R.; CORRÊA SOBRINHO, C. P.; BITTENCOURT, D. L. A.; MIRANDA, K. dos R.; MARTINS, L. N. Educação e patrimônio: o papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em Ação**, v.2, n.2, p.1-117, 2010.

MATOS, M. A.; BERTOLOTO, J. S.; DOURADO, N. S. A educação patrimonial como instrumento para o ensino-aprendizagem no bairro do Porto de Cuiabá/MT. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, p. 150-155, 2019.

MOLINA, E. C. **Ensinar com o patrimônio**: o estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181362>. Acesso em: 12 set. 2020.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

RIZZATTI, I. A.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba/PR, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

SILVA, G. A. C. **Educação patrimonial no ensino de arte**: reflexão teórico-prática. 2018. Monografia (Especialização em Educação Patrimônio Cultural e Artístico) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/22308>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SILVA, R. M. D.; MORAES, M. A. C. Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar: a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Carlos, v.11, n.1, p. 22-35, 2016.

4. ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL: PERCEPÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL³

Resumo

O presente estudo pretendeu diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco. A abordagem da pesquisa é qualitativa, cuja natureza é aplicada e com objetivo exploratório. A coleta de dados ocorreu com a utilização de questionário à equipe pedagógica atuante nos cursos técnicos integrados em Edificações, Informática para Internet e Redes de Computadores. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2016), a partir da detecção de eixos temáticos. Os resultados evidenciaram, quanto ao acesso e à concepção sobre educação patrimonial (EP), que os gestores não possuem formação ou complementação pedagógica a respeito da temática. Em termos gerais, não existe incentivo ao tema entre os gestores e os professores. Os profissionais reconhecem a potencialidade que a EP tem no combate a fenômenos prejudiciais aos bens públicos, além de se mostrarem atraídos por materiais didáticos eventualmente acessíveis para a abordagem do assunto. Propõe-se a implantação de uma política institucional, a criação de jornadas pedagógicas e outras atividades que capacitem gestores e professores para trabalharem a EP no ambiente investigado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Patrimonial como Tema Transversal. Gestão de Ensino.

Abstract

The present study intended to diagnose, under the transversal bias, perceptions about the importance of preserving public heritage with the pedagogical team of the Integrated High School at Federal Institute of Acre, *Campus* Rio Branco. The research approach is qualitative, whose nature is applied and with an exploratory objective. Data collection occurred with use of questionnaire to the pedagogical team that works in the integrated technical courses in Buildings, Internet Computing and Computer Networks. Bardin's (2016) categorical content analysis technique was used, based on the detection of thematic axes. The results showed, in terms of access and conception about heritage education (HE), that managers do not have training or pedagogical complementation regarding the thematic. In general terms, there is no incentive to the

³ Artigo submetido em 11 de maio, aceito em 28 maio e publicado no dia 13 de agosto de 2021. Referências: FARIAS, R. S. O.; LOBÃO, M. S. P. Ensino médio integrado e educação patrimonial como tema transversal: percepções da equipe pedagógica em uma instituição de ensino profissional. **Educação em Revista**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 47-68, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11827>.

theme between managers and teachers. Professionals recognize the potential that EP has in combating phenomena that are harmful to public goods, in addition to being attracted to didactic materials eventually accessible for approaching the matter. It is proposed the implementation of an institutional policy, the creation of pedagogical journeys and other activities that enable managers and teachers to work HE in the investigated environment.

Keywords: Integrated High School. Heritage Education as a Transversal Theme. Teaching Management.

4.1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, os temas transversais passaram a ter espaço no cenário educacional brasileiro. Como não poderia ser diferente, a escola enfrenta desafios na efetivação desses temas, a exemplo da recusa de muitos professores em ir além do ensino de conteúdos conceituais, cujo aprendizado dos alunos, muita das vezes, não é objeto de diagnóstico, conforme adverte Gavídia (2002).

Há outras barreiras, como a formação dos professores, a carência de união entre os profissionais da escola, alunos, pais e outras instituições, a escassez de materiais didáticos próprios e o processo de avaliação (GAVIDIA, 2002). Nesse sentido, a transversalidade surge como um dos meios de abordagem dos temas transversais juntamente com as disciplinas já pertencentes ao currículo.

Para além de estabelecer linhas, áreas e espaços, o requisito mínimo de abordagem dos temas transversais é a concessão deles a partir do próprio projeto curricular estabelecido pela escola e, sobretudo, das reflexões entre os profissionais da educação, a fim de que diversas temáticas sejam inseridas no processo formativo dos alunos.

Nesse contexto, surge a possibilidade de se trabalhar a educação patrimonial (EP), a partir de temas amplos, inicialmente previstos nos PCNs e mantidos na BNCC, como a educação ambiental e a pluralidade cultural. A EP, por sua vez, encontra amparo na Constituição Federal de 1988 e em outras legislações, como se verá mais à frente neste estudo. Vale ressaltar que este trabalho faz referência à espécie de patrimônio material, que passou a ser objeto de proteção maior nos últimos anos por parte das políticas públicas.

Além da legislação, há iniciativas científicas que tentam aproximar os campos da educação e do patrimônio, cujo foco é discutir possibilidades de preservação patrimonial, de modo que a EP é tratada nesses estudos, a exemplo de Florêncio (2012, 2014, 2019) e Silva e Ribeiro (2018).

Assim, aborda-se a possibilidade de inserir a educação patrimonial transversalmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio, isto é, na modalidade de educação profissional, mesmo diante da evidência de que a referida temática é pouco discutida no ambiente escolar (SILVA; MORAES, 2016).

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Ensino Médio Integrado (EMI) surge como uma proposta visando à materialização de um de seus principais eixos norteadores: a integralidade. Educação integral, ressalte-se, é a que ocorre nos espaços da vida, na intenção de aproximar as práticas escolares às mais diferenciadas práticas sociais e culturais existentes (MOLL, 2010), capaz de valorizar os processos educativos que unem o saber escolar ao saber que circula na comunidade.

A EP na escola tende a ser um instrumento para fortalecer a cidadania dos sujeitos (SILVA; RIBEIRO, 2018), a identidade e o sentido de pertencimento a determinado espaço (MOLINA, 2019).

Com base nessa contextualização, indaga-se: como promover a educação patrimonial com ênfase na importância da preservação do patrimônio público no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus Rio Branco*? À luz deste problema de pesquisa, objetiva-se diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Ifac, *Campus Rio Branco*.

O trabalho investigativo se justifica pela necessidade de: possibilitar a abordagem de tema transversal no ambiente de pesquisa; estimular uma cultura de preservação dos bens públicos; fortalecer os sentidos de memória, identidade, pertencimento e cidadania dos sujeitos envolvidos; materializar a educação integral, um dos alicerces teóricos da EPT.

4.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA ABORDAGEM TRANSVERSAL DE ENSINO À LUZ DA LEGISLAÇÃO

A educação patrimonial (EP), enquanto processo educativo, serve para valorizar e preservar o patrimônio público, na medida em que cria espaços para reflexão e ressignificação dos sujeitos. Sob o olhar da legislação, há possibilidades de se trabalhar essa temática via temas transversais. Nesse sentido, tem-se como exemplos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutidos a seguir.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, patrimônio público está relacionado ao conjunto de bens culturais, materiais e imateriais. O artigo 225, inciso VI, ao tratar do meio ambiente, estabelece que cabe ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, assim como a conscientização pública com fins de sua preservação (BRASIL, 1988).

A EP, portanto, é uma das espécies constituintes do gênero patrimônio cultural. Ao mesmo tempo em que compõe o referido gênero, ela reforça os modelos novos de gestão pública que ajudam a construir, de modo coletivo e participativo, as políticas públicas do Estado (FLORÊNCIO, 2019).

Além disso, muitas vezes a escola pode sofrer fenômenos indesejados, como a depredação e a desvalorização de seu patrimônio, cujos autores podem ser os próprios alunos. Estes, por diversas razões, não despertaram ainda o senso de preservação patrimonial no ambiente educacional (SOUZA, 2013; MIRANDA *et al.*, 2020).

Na década de 1990, com a promulgação da LDB, Lei nº 9.394, enfatizou-se a diversificação dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio em relação às características regionais e locais da sociedade e da cultura (BRASIL, 1996). Assim, abriu-se caminho para a construção de propostas de ensino dirigidas ao patrimônio.

Após a LDB, o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inseriu os temas transversais, a fim de reconhecer a diversidade sociocultural do país, resgatar e valorizar o patrimônio de cada região brasileira. Relativos à ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, os temas transversais apresentavam, naquele momento histórico, valores e conceitos básicos para a democracia e para a cidadania (BRASIL, 1998; OLIVEIRA; SOARES, 2009).

Os temas transversais possibilitam abordagens diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem, por meio de estudos e projetos de educação patrimonial. Desse modo, entre os previstos nos PCNs, o da pluralidade cultural e o do meio ambiente comportam a EP, na medida em que, além de permitirem a interdisciplinaridade na educação básica, podem promover a cidadania e a valorização junto à comunidade escolar.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), ao defender uma educação de qualidade, os envolvidos nesse processo devem observar a “[...] valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural [...]” (BRASIL, 2013, p. 22).

Sob princípios parecidos aos da DCNGEB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, ao estipular como meta de número 7 o fomento à qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, cria enquanto uma de suas estratégias a de:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 7)

Igualmente em linhas próximas aos PCNs, às DCNGEB e ao PNE 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação, remete ao art. 26 da LDB, ao garantir que a “[...] concepção do conhecimento curricular [seja] contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018, p. 11).

Com base nos documentos oficiais, exibidos anteriormente, evidencia-se que o currículo escolar deve conceber práticas capazes de articular saberes e experiências. E é nesse contexto que os alunos podem ser estimulados a compreenderem e valorizarem o patrimônio público no qual fazem parte. Para isso, os sentidos de pertencimento, identidade e coletividade devem perpassar o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Logo, a educação patrimonial se configura como uma das ferramentas disponíveis nesse processo, pois ela engloba:

[...] processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a

compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação [...] (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19)

O recorte acima diz respeito ao conceito atualmente adotado pela Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), construído coletivamente entre as instituições e a sociedade civil.

Ao final do resgate às previsões da legislação, sobretudo a do campo educacional, defende-se a abordagem transversal da EP no ambiente da pesquisa. O que não obriga o estabelecimento de uma organização curricular própria para isto, mas na concessão de tempos e espaços a um de muitos temas transversais relegados, ou temas transversais contemporâneos, segundo atualização da BNCC.

Espera-se que a abordagem repercuta no trabalho docente junto aos alunos, independente da área de atuação, a fim de materializar um dos ideais da EPT, que é a oferta de formação integral.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *Campus* Rio Branco do Instituto Federal do Acre (Ifac) está situado, desde o ano de 2012, no bairro Xavier Maia, na capital acriana. Trata-se do ambiente escolhido para a realização da pesquisa. Todavia, suas atividades tiveram início no ano de 2010, em sede provisória localizada no bairro Bosque, conforme informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFAC, 2019).

Em uma perspectiva ampla, o mencionado *campus* oferta cursos de ensino médio, graduação, especialização e mestrado profissional. Porém, seguindo-se o recorte da pesquisa, focalizou-se tão somente os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Edificações, Informática para Internet e Redes de Computadores que, atualmente, atendem cerca de 500 alunos, estes distribuídos em 15 turmas (IFAC, 2019; BRASIL, 2020). Os gestores de ensino que atuam nesses cursos, portanto, são os participantes da pesquisa.

Indicado o ambiente de investigação, apresenta-se uma classificação básica da pesquisa. Embora existam dados quantitativos, a abordagem é qualitativa em sua predominância, na medida em que se considera a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, incapaz de ser traduzida em apenas números (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Assim, evidenciou-se a percepção dos gestores da área de ensino do ambiente da pesquisa em relação à educação patrimonial, com ênfase na preservação do patrimônio público material. A obtenção e análise dos dados ocorreram à luz do instrumento de pesquisa, levando-se em conta a subjetividade dos participantes.

Tem-se em vista as percepções da equipe pedagógica sobre a temática investigada e a possibilidade de se trabalhá-la sob o viés transversal de ensino. Além disso, há o fato de a pesquisa se voltar à aquisição de conhecimentos com a finalidade de aplicação a situações específicas, afirmando-se assim que a natureza da pesquisa é aplicada, com base nas lições de Gil (2017).

Esse tipo de pesquisa se preocupa em gerar produtos, processos ou conhecimentos, cuja finalidade é imediatista (COSTA; COSTA, 2018). Além disso, no contexto dos institutos federais, a pesquisa aplicada se tornou uma obrigação legal, prevista no inciso III, do artigo 7º, da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), a fim de criar soluções de ordem técnica e tecnológica, estendendo benefícios à comunidade.

Ao encerrar esta classificação básica, no que se refere ao objetivo, a pesquisa é exploratória, ao conceder definições e delineamentos sobre a educação patrimonial, a fim de explicar ou construir hipóteses (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nesse tipo de pesquisa, o planejamento é flexível (GIL, 2017). A pesquisa exhibe dados exploratórios, a exemplo da utilização do questionário junto aos participantes.

O instrumento de pesquisa, materializado via questionário, foi aplicado em ambiente remoto, através da ferramenta *Google* Formulários, considerando as medidas de prevenção estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação à pandemia causada pelo novo coronavírus, Covid-19. Na primeira seção do arquivo de formulário, os sujeitos tiveram acesso às condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto requisito para prosseguirem à segunda seção, onde se encontravam as perguntas.

O questionário é muito usado em pesquisas sociais, em especial nas que apresentam abordagem qualitativa e objetivo exploratório (GIL, 2017), características estas detectáveis no presente estudo.

Ademais, sob o olhar metodológico, o referido instrumento se materializa a partir de questões feitas e ordenadas em série pelo pesquisador, cuja presença é dispensável no momento em que o informante as responde por escrito (PRODANOV;

FREITAS, 2013). A linguagem empregada no questionário deve ser simples e clara, para que alcance os objetivos específicos da investigação (GIL, 2017).

Ainda sobre o entendimento dos metodólogos estudados, não existem regramentos fixos no processo de sua elaboração. O que há, na verdade, são dicas, recomendações e estratégias, como por exemplo o emprego de perguntas diretas e simplórias na parte inicial, e de questões mais complexas em seguida, que adentram efetivamente no objeto de estudo.

Desse modo, estruturalmente, as questões 1 a 5 apresentaram traços de simplicidade, para tão somente delinear o perfil dos participantes da pesquisa. Por sua vez, as questões 6 a 13, de caráter aberto, abordaram intencionalmente o problema de pesquisa, o que se mostraram mais complexas aos respondentes.

Dos cinco formulários enviados aos gestores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, quatro foram respondidos, ou seja, a amostragem foi na ordem de 80% da totalidade. Durante os meses de janeiro a março de 2021, as fases de planejamento e execução do questionário foram realizadas.

Após a aplicação do questionário, os dados foram tratados à luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin, que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201). Ante as várias possibilidades de categorização, optou-se pela análise temática, que se mostrou rápida e eficaz no momento da análise das respostas simples e diretas, empregadas pelos participantes.

Nesse contexto, seguiu-se as três fases básicas da mencionada técnica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A análise, portanto, objetivou encontrar núcleos de sentido representativos nas respostas dos gestores. Por vezes, as categorias apresentaram subcategorias, estas embasadas em unidades de registro e unidades de contexto. Essencialmente, a interpretação dos significados das respostas foi o ponto alto da investigação.

4.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO TEMA TRANSVERSAL E PERCEPÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE, CAMPUS RIO BRANCO

Nesta seção, apresentam-se os resultados e as discussões do material coletado no decorrer da pesquisa, a partir da aplicação dos questionários. Desta

forma, são delineados o perfil dos participantes, os eixos temáticos, as categorias, as subcategorias e as unidades de registro e de contexto.

4.4.1 Perfil dos participantes

Em respeito às questões ético-legais da pesquisa, os participantes são identificados, no Quadro 1 e no decorrer do trabalho, pelos pseudônimos Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4. Os sujeitos da pesquisa são gestores de ensino que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus Rio Branco*.

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa

| Sujeito | Tempo de serviço no Ifac | Tempo de atuação na gestão | Tipo de graduação | Curso de graduação | Titulação |
|----------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|--|--------------|
| Gestor 1 | 3 a 5 anos | 3 a 5 anos | Bacharelado | Arquitetura e Urbanismo | Especialista |
| Gestor 2 | 3 a 5 anos | 3 a 5 anos | Licenciatura | Letras Português/Espanhol; Artes (Música) | Mestre |
| Gestor 3 | 3 a 5 anos | 3 a 5 anos | Licenciatura; Bacharelado. | Pedagogia; Administração. | Especialista |
| Gestor 4 | 9 a 11 anos | 9 a 11 anos | Bacharelado | Sistemas de Informação | Mestre |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

De início, as questões 1 e 2 do instrumento serviram para captar o tempo de serviço e o tempo de atuação específica na gestão de ensino por parte dos investigados. Percebe-se que Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3 responderam de 3 a 5 anos para ambas as perguntas, sendo que Gestor 4 respondeu de 9 a 11 anos. Ressalte-se que as referidas questões são fechadas, do tipo múltipla escolha, de modo que os períodos assinalados guardam relação de proximidade com os tempos reais de serviço no cargo e de atuação específica como gestores. Isto posto, não se pode concluir com exatidão se os tempos são, de fato, iguais para ambas as situações.

Nesse sentido, os sujeitos exercem seus ofícios há tempo razoável, comparando-se este ao de funcionamento institucional, que é de quase 11 anos. Logo, são servidores efetivos que atingiram a estabilidade no serviço público. O tempo pode indicar que eles possuem experiências com relação as suas funções de trabalho. E,

ainda, certo amadurecimento quanto às percepções sobre a importância da preservação do bem público e sua consequente representatividade frente à comunidade escolar e à instituição em geral.

Por sua vez, as respostas à questão 3 apontaram que esses profissionais são graduados em cursos de bacharelado (50%), licenciatura (25%), e licenciatura e bacharelado (25%). A diversidade de formações desses profissionais condiz com o perfil variado de ingresso no Ifac, de modo a repercutir na própria identidade institucional.

Assim, os Planos de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), Lei nº 11.091/2005, e dos Professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), Lei nº 12.772/2012, ajudam a demarcar essa variedade de profissionais no ambiente de pesquisa.

A variedade de percursos formativos dos sujeitos repercute no olhar igualmente diversificado quanto à educação patrimonial no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de como eles a contextualizariam em suas funções laborais.

Mais à frente, a questão 4 relevou que os gestores são graduados em diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas (Administração); Ciências Sociais Aplicadas (Arquitetura e Urbanismo); Ciências Tecnológicas (Sistemas de Informação); Educação, Letras e Artes (Artes/Música, Português, Espanhol, Pedagogia).

Essa diversidade de áreas de formação se relaciona com os planos de carreira, citados anteriormente, e com os currículos ofertados pelos institutos federais de educação que, por si só, conferem espaços propícios à construção de vários tipos de saberes (PACHECO, 2010).

Finalmente, quanto à titulação, questão 5, auferiu-se que dois são especialistas (50%) e dois são mestres (50%). Portanto, a metade deles possui titulação mais elevada (mestrado) e a outra metade tem grau acadêmico intermediário (especialização). Independente da titulação, isto não lhes impede de propor aos professores reflexões críticas sobre temas transversais junto aos alunos, sendo a educação patrimonial um deles.

4.4.2 Acessibilidade e conceitos sobre educação patrimonial

As questões 6 e 8 do questionário serviram para diagnosticar a acessibilidade dos participantes no que se refere à educação patrimonial (EP), assim como captar conceituações a respeito dessa temática.

Quadro 2 – Acesso dos participantes à educação patrimonial

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|-------------|------------|---------------|----------------------|---|
| Acesso à EP | Sem acesso | - | Não; nunca. | Não, tive apenas estudos sobre o patrimônio público (Gestor 1). Não recordo dentro da formação inicial ou continuada o tratamento sobre o tema (Gestor 3). Nunca tive (Gestor 4). |
| | Com acesso | Profissional | Sim | Sim. Quando trabalhei em escolas estaduais [...] (Gestor 2). |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

O Quadro 2 aborda o eixo temático relativo ao acesso dos gestores à EP. Ele se constrói por duas categorias de análise: sem acesso e com acesso. A categoria sem acesso corresponde ao posicionamento de 3 respondentes (75%), conforme as unidades de contexto. Nota-se que esta categoria não retornou subcategorias, reportando-se, enquanto unidades de registro, aos vocábulos “não” e “nunca”, principalmente.

A presente categoria revela, no que se refere à temática, uma carência de formações continuadas e complementações pedagógicas aos gestores investigados. Como se viu na parte introdutória deste estudo, a inserção dos temas transversais na educação brasileira ocorreu há menos de três décadas com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Some-se a isto o fato de, à época em que ocorreu a formação de nível médio dos atuais gestores de ensino, a legislação que possibilitava a educação patrimonial nos tempos e espaços da educação básica, à luz dos temas meio ambiente ou pluralidade educacional, não existia. E, na hipótese de já existir, ainda estava em estágio inicial, afastada da práxis docente e da gestão educacional.

Por sua vez, a resposta do Gestor 2 criou a categoria com acesso, que supostamente ocorreu quando ele exercera sua profissão em outras instituições de ensino, isto é, o acesso à temática se deu fora do ambiente escolar atual. Nesse sentido, os comentários dirigidos à categoria sem acesso servem, de certo modo, à categoria com acesso, pois não se evidenciou um sólido processo formativo em relação à educação patrimonial.

Um processo formativo básico, que trabalhe a educação patrimonial via temas transversais, os gestores e, por conseguinte, os professores devem perceber que isto perpassa ao menos três tipos de conteúdo de aplicação, são eles: conceituais, procedimentais e atitudinais (GAVÍDIA, 2002).

Em síntese, conceituais são os conteúdos que se referem a conhecimentos baseados em pesquisa e metodologia científica. Procedimentais são as trilhas ou procedimentos a serem percorridos pelo professor para a aplicação dos conteúdos em sala de aula. Por fim, os atitudinais dizem respeito ao conjunto de atitudes individuais e coletivas por parte dos alunos no decorrer de seu desenvolvimento. O professor, nesse caso, age para transformar algumas ações tidas como incorretas, a fim de tornar viável a convivência dos alunos em sociedade (GAVÍDIA, 2002).

Todavia, no plano prático, sabe-se das dificuldades enfrentadas para unir os pensamentos da equipe pedagógica, dos professores e dos alunos sobre o assunto, a exemplo da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. Na perspectiva de uma gestão democrática, reconhece-se que o consenso entre os atores nem sempre ocorre de forma fácil, o que não poderá ser diferente em torno da discussão sobre temas transversais na escola.

A seguir, há o quadro 3, que apresenta resultados relativos à atribuição de conceitos sobre educação patrimonial por parte dos gestores.

Quadro 3 – Conceituações dos gestores sobre educação patrimonial

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|------|-----------|---------------|----------------------|----------------------|
|------|-----------|---------------|----------------------|----------------------|

| | | | | |
|--------------------|---------------|---------------------------------------|---|--|
| Conceitos sobre EP | Conceituações | Proposta educacional para preservação | Ensinar a preservar; preservação; proposta educacional. | Educação patrimonial é uma forma de ensinar a preservar a escola e os materiais de ensino (Gestor 2). É trabalhar o tema de preservação material, cultural, levando aos alunos a importância desse tema que é importante para formação humana e de preservação patrimonial (Gestor 3). [...] trata-se de uma proposta educacional com etapas e objetivos bem estabelecidos (Gestor 4). |
| | | Tema desconhecido | Não | Não [apresentou conceito] (Gestor 1). |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

A partir das respostas de Gestor 2, Gestor 3 e Gestor 4, a categoria de análise conceituações tem como primeira subcategoria ‘proposta educacional para preservação’. Isto é, quando conceituaram a EP, os participantes a ligaram ao ato de ensinar a preservar o patrimônio, conforme se constata nas unidades de registro e de contexto.

Na comparação entre as respostas apresentadas e alguns posicionamentos de pesquisadores da área, realmente é oportuno que se leve “[...] a reflexão sobre a preservação do patrimônio à rede formal de ensino” (FLORÊNCIO, 2019, p. 68). Em nível de política pública, há o exemplo da parceria entre o IPHAN e o MEC, no âmbito da educação básica, resultando na criação do Programa Mais Educação, que possibilitou atividades de educação patrimonial no contexto da educação integral, entre os anos de 2011 a 2015.

Mais que uma política pública, abordar a EP, sobretudo na educação básica, se torna um “[...] meio de atingir toda a comunidade, despertando valores de preservação, reconhecimento e valorização de seus bens patrimoniais e sua cultura, uma vez que esses se tornam multiplicadores desse ideal” (OLIVEIRA; SOARES, 2009, p. 123). E isto pode ocorrer através de componentes curriculares ou de políticas institucionais em nível local, e não apenas depender de política pública verticalizada, como por exemplo aquelas provenientes do MEC ou de outras instituições hierarquicamente superiores.

As reflexões expostas induzem, portanto, que a EP pode se materializar enquanto prática social, na medida em que seu viés transversal ultrapassa os muros da escola, tendente a ser uma educação para a vida, construída inclusive em espaços educativos não formais e informais. É, pois, algo próximo do que Molina (2019) sugere ser uma verdadeira missão educativa, capaz de fortalecer a identidade e aguçar o sentido de pertencimento dos sujeitos envolvidos.

Por fim, a segunda subcategoria, tema desconhecido, tem como base as declarações do Gestor 1 e do Gestor 4, ao não conceituarem de modo livre algo a respeito. Assim, evidencia-se o afastamento da EP na última etapa da educação básica, especialmente no cenário da instituição de Educação Profissional e Tecnológica investigada.

Há que se reconhecer ainda o fato de a EP ser desconhecida no ambiente escolar e fora dele. Para superar essa realidade, é preciso (re)pensar o processo educativo conforme sua amplitude, que envolve também a comunidade onde os sujeitos estão inseridos, à luz das vivências, experiências e produções dos alunos, com a percepção do espaço que os cercam (MALTÊZ *et al.*, 2010).

Ao finalizar a análise quanto ao eixo temático proposto, infere-se que a acessibilidade e as conceituações dos gestores a respeito da educação patrimonial necessitam de ações concretas no ambiente escolar pesquisado. As ações devem perpassar o reconhecimento da identidade institucional, do sentido de pertencimento, de coletividade em relação à responsabilidade sobre a coisa pública.

Desta feita, à luz de uma concepção de educação atrelava à cidadania, ao ser social, os gestores de ensino podem estimular a incorporação da EP transversalmente aos professores e, por conseguinte, aos alunos. Ademais, esses estímulos fortalecem o ideal de formação integral, tão representativo na Educação Profissional e Tecnológica, na qual o ambiente investigado faz parte. Como se constatou, bases teóricas existem, sobretudo legislações que amparam os temas transversais na educação básica. Contudo, no plano prático, a temática precisa ser materializada.

4.4.3 Incentivo da equipe pedagógica aos docentes sobre educação patrimonial

As questões 7 e 9 do instrumento pretenderam investigar, respectivamente, se os gestores haviam recebido algum incentivo sobre EP enquanto integrantes da

instituição, bem como a ocorrência ou não de incentivos realizados pelos gestores aos docentes atuantes no EMI do Ifac, *Campus* Rio Branco.

Como se nota no Quadro 4, a categoria inexistência possui a subcategoria intitulada negação, que reporta ao posicionamento de todos os participantes, ocasião em que negaram a ocorrência de incentivos recebidos em relação à temática institucionalmente.

Quadro 4 – Incentivo recebido pelos gestores quanto à educação patrimonial (conclusão)

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidade de registro | Unidades de contexto |
|-----------|--------------|--------------|---------------------|--|
| Incentivo | Inexistência | Negação | Não | Não, as ações pedagógicas estavam com foco em outras demandas como integração do PPC [Projeto Pedagógico do Curso] (Gestor 1). Não (Gestor 2). Não tive a experiência (Gestor 3). Não (Gestor 4). |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

A resposta do Gestor 1 estimulou a análise de um dos PPCs, que no caso o escolhido aleatoriamente foi o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações. Nele, há previsão de que “[...] a cada ano letivo implementará práticas interdisciplinares por meio de projetos integradores de forma interdisciplinar no período letivo, contemplando a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão” (IFAC, 2017, p. 34).

Da comparação entre o posicionamento do respondente e a leitura de parte do PPC em evidência, depreende-se que não se pode afastar a possibilidade de inserir a educação patrimonial sob o aspecto da transversalidade. Ao contrário, confere-se àquele tema um inegável espaço de abordagem.

O mesmo documento oficial estabelece ainda que é de competência dos professores a ação de planejar os denominados Projetos Integradores Interdisciplinares. O que, obviamente, deve ser estimulado pela instituição, sobretudo pela equipe pedagógica junto aos docentes, a fim de que estes últimos estendam aos alunos.

Diante desse resultado, faz-se necessário rememorar algumas regras pertinentes à legislação educacional. Desse modo, cabe destacar ao menos dois pontos da LDB:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...] Art. 26. Os currículos [...] do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 1 e 8).

Previsões essas que tendem, por exemplo, a consolidar a Educação Patrimonial nos tempos e espaços formais e não formais de educação.

Com base na questão 9, o eixo temático abordou outra dimensão relativa ao incentivo: da equipe pedagógica aos professores. Nesse contexto, conforme exhibe o Quadro 5, surgiram as categorias de análise intituladas existência e inexistência.

Quadro 5 – Incentivo da equipe pedagógica aos docentes

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidade de registro | Unidades de contexto |
|-----------|--------------|---------------|---------------------|---|
| Incentivo | Existência | Afirmação | Sim | <p>Sim, com o contínuo cuidado e orientação dos alunos. Sempre no início do ano letivo a Coordenação enfatizou os cuidados com o patrimônio (Gestor 1).</p> <p>Sim. Um exemplo é a preservação e manutenção dos livros didáticos dos alunos (Gestor 2)</p> <p>Sim. No meu ponto de vista, de maneira geral, há "sensação de pertencimento" por parte dos alunos e professores, o que remete ao cuidado com o patrimônio (Gestor 4).</p> |
| | Inexistência | Negação | Não | [...] creio que pelo setor [...] não houve ações com o objetivo de preservação do patrimônio material da instituição junto aos docentes e alunos (Gestor 3). |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

No que se refere à categoria existência, à luz das unidades de registro e de contexto delineadas por dois gestores, tem-se a subcategoria afirmação. Porém, ao se analisar detalhadamente as respostas, nota-se que eles se posicionam ora sob o olhar resultante da relação entre gestão e alunos (Gestor 1), ora sob a suposta regra de preservação do acervo bibliográfico imposta pela instituição aos alunos (Gestor 2), ora sob o olhar pessoal, no sentido de encontrar sensação de pertencimento por parte dos alunos (Gestor 4).

Dessa forma, infere-se que houve certo descompasso entre a pergunta e as respostas, isto é, não restou claro como ocorre o incentivo na relação entre equipe pedagógica e professores. De um lado, isto pode sugerir que os professores não recebem estímulos nesse sentido enquanto prática de gestão e, conseqüentemente, como prática educativa. Por outro, pode indicar a falta de incentivos com maior cobertura no ambiente escolar, cuja expressividade por vezes depende de processos envolvendo a educação patrimonial.

Cabe destacar que a EP deve ser concebida não apenas como mera instrução ou série de regras pedagógicas, mas enquanto “[...] um instrumento de desenvolvimento do espírito, de integração social” (CROSARA, 2011, p. 61). Em outras palavras, a EP não deve servir apenas ao patrimônio em si, mas à cidadania, à democratização, à mudança de ideias e atitudes, por exemplo.

No que refere à subcategoria negação, com base nos registros do Gestor 3, as reflexões lançadas à subcategoria anterior podem se amoldar a esta. Assim, evidenciou-se a necessidade institucional de implantar políticas de educação sobre o patrimônio no campo pedagógico.

O que se defende é um processo de formação permanente do indivíduo em sociedade, que venha a provocar o “[...] fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo” (FLORÊNCIO, 2012, p. 24) e não um processo educativo unilateral, reproduzidor de informações e ordens dos gestores aos professores e alunos.

O processo formativo do aluno, que na perspectiva transversal abrange a preservação do patrimônio, não se resume à oferta de determinada disciplina na organização curricular, mas em um (re)olhar por parte da docência, a fim de formar alunos crítico-reflexivos, inseridos em uma educação integral.

4.4.4 Manuseio de bens, potencialidade e material didático sobre educação patrimonial

Por meio da pergunta 11 do instrumento, analisou-se eventual ocorrência de manuseio inadequado de bens materiais do Ifac presenciado pelos gestores de ensino. Por sua vez, o Quadro 6 demonstra a categoria manuseio inadequado, tendo como subcategorias a observância e a inobservância.

Quadro 6 – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|-----------------------------|---------------------|---------------|---|--|
| Manuseio inadequado de bens | Manuseio inadequado | Observância | Acionamento de extintores; alimentos no Laboratório. | Sim, normalmente o acionamento de extintores pelos alunos (Gestor 1). Já presenciei alunos com alimentos no Laboratório de Informática. Na ocasião, busquei instruí-los sobre o que acontece com o teclado, por exemplo, quando líquido é derramado em cima (Gestor 4). |
| | | Inobservância | Não | Não (Gestor 2). Não presenciei o fato, já tive o relato e conforme o mesmo foi tomado as medidas possíveis para que não ocorresse novamente (Gestor 3). |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

A partir da subcategoria observância, oriunda das respostas do Gestor 1 e do Gestor 4, encontra-se um de muitos fenômenos possíveis de violência escolar, como é o caso da depredação dos bens públicos. O processo de ensino e aprendizagem, que passa pelo olhar da gestão, deve contemplar estratégias preventivas contra qualquer conduta danosa ao erário público por parte da comunidade escolar.

Ressalte-se que o fundamental, além de evitar investimentos e custeios provenientes de atos de violência na escola, a fim de que esses recursos “[...] possam ser devidamente aplicados às necessidades essenciais da escola, evitando gastos desnecessários com a reposição do patrimônio material que é destruído” (MIRANDA *et al.*, 2020, p. 1183) é possibilitar a formação de alunos cidadãos, tendentes a

respeitar o espaço físico, os valores sociais e coletivos implícitos na educação patrimonial. Para tanto, a EP transita pelos campos da sensibilização, do diálogo, das decisões democráticas e participativas.

No avançar da análise, as questões 10 e 13 do instrumento serviram para estimular os gestores a opinarem sobre a potencialidade da EP. Portanto, as respostas àquelas indagações resultaram na categoria potencial reconhecido. Nela, conforme exhibe o Quadro 7, foram identificadas as subcategorias meios e resultados.

Quadro 7 – Potencial da EP no combate a fenômenos prejudiciais ao bem público.

| Tema | Categoria | Subcategorias | Unidades de registro | Unidades de contexto |
|--|-----------------------|----------------------|---|---|
| Potencialidade da EP no combate a fenômenos indesejáveis | Potencial reconhecido | Meios | Educação; fiscalização; medidas punitivas; divulgando; conscientização; mostrando; estratégias. | Educação, fiscalização e medidas punitivas para os depredadores (Gestor 1). Conscientizando os professores e alunos a cuidar do patrimônio da escola; Divulgando aos alunos e pais sobre o acervo da escola em patrimônio didático-pedagógico (Gestor 2). Através da conscientização da necessidade de preservação e das consequências do mesmo (Gestor 3). Mostrando aos envolvidos que os maiores prejudicados são eles mesmos quando o patrimônio é depredado (Gestor 4). Educando e através de estratégias que gerem "sensação de pertencimento". |
| | | Resultados | Consciência coletiva. | Cria uma consciência coletiva sobre a responsabilidade individual sobre o patrimônio público (Gestor 1). |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2021).

Ao analisar o eixo temático em evidência, importante destacar que se reconheceu a capacidade da educação patrimonial quanto ao enfrentamento à

depredação, à desvalorização e a outros efeitos prejudiciais ao bem público, o que justifica a identificação da categoria e respectivas subcategorias.

Desse modo, há indícios de que tais fenômenos ocorrem no ambiente investigado. E, ao mesmo tempo, os participantes julgaram a EP como uma ferramenta de combate às ações indesejadas, no sentido de reconhecerem que:

Há [na EP] grande potencialidade, acontece na rotina do *campus* depredação ao espaço público pelos alunos, e as medidas por vezes são tomadas conforme o Regimento Disciplinar Discente com os alunos e familiares, porém não são feitas medidas preventivas que poderiam ser [...] através da educação patrimonial (Gestor 3).

Ao mencionar o Regimento Disciplinar Discente, instituído pela Resolução Ifac nº 161/2013, o participante deve rememorar algumas regras e punições aos alunos em caso de descumprimento, a fim de manter a boa convivência e a conservação do patrimônio institucional, a exemplo de:

Art. 5º São deveres dos discentes [...]:
 IV. Colaborar para a conservação, higiene e manutenção dos ambientes e do patrimônio da Instituição;
 V. Prestar informações aos responsáveis pela administração escolar sobre atos que ponham em risco a segurança de colegas, servidores, visitantes ou o patrimônio da Instituição; [...]
 Art. 6º Ao discente é vedado [...]:
 VII. Retirar de qualquer ambiente, sem estar legalmente autorizado, documentos, livros, equipamentos ou bens pertencentes ao patrimônio do IFAC ou de terceiros; [...]
 Art. 8º Quando comprovada sua autoria, o discente, ou seu responsável legal terá obrigação de reparar os danos causados ao patrimônio público [...] (IFAC, 2013, p. 4-7)

Todavia, em absoluto acordo com o trecho final da resposta do Gestor 3, acredita-se também que o ideal não seja enfatizar meios punitivos, utilizáveis em último caso, principalmente em ambiente escolar. Ao contrário, deve-se enriquecer o processo educativo, prevenindo atitudes contrárias, com base em proposições crítico-reflexivas dos gestores aos professores e alunos.

Afinal, a perspectiva é conceber uma educação abrangente, capaz de despertar nos sujeitos vários campos de formação, tais como o político, o econômico, o social e o cultural, isto é, que se percebam como seres plurais, inseridos em vários contextos.

Em relação à subcategoria meios, presente nas respostas de todos os participantes, percebe-se que as unidades de registro “fiscalização” e “medidas punitivas” se chocam com o posicionamento do Gestor 3. Ou seja, as referidas

unidades de registro apresentadas pelo Gestor 1 tendem a combater os efeitos, enquanto o posicionamento do outro gestor evidencia uma preocupação em atingir a causa, que é o processo formativo, o conteúdo dos currículos, por exemplo.

Ademais, é preciso ainda reconhecer as limitações das medidas punitivas, a fim de enaltecer “[...] outras formas de enfrentamento do problema e entre elas está [a inclusão] no currículo a temática Educação Patrimonial” (SILVA; RIBEIRO, 2018, p. 6).

Conforme indicam as unidades de registro e de contexto do Gestor 1, existe a subcategoria resultados. Nela, a consciência coletiva é destacada, que de fato pode se revelar como uma das faces da educação patrimonial, defendida por autores clássicos da área, como Horta, Grunberg e Monteiro (1999).

Porém, esse olhar não é unânime, a ponto de doutrinadores mais críticos afirmarem que esse pensamento se trata de uma falácia, pois “[...] a educação patrimonial não pode ser assumida na perspectiva de conscientização da população, em que é necessário levar a luz do conhecimento ao outro” (TOLENTINO, 2014, p. 42).

A questão 12, por fim, serviu para indagar os participantes se, na hipótese de existir algum material didático de apoio que facilite o processo de ensino e aprendizagem sobre EP, haveria ou não atração da parte deles em ter acesso e divulgar aos professores, a fim de que estes trabalhem em sala de aula.

Por unanimidade, a resposta foi “sim”, o que demonstrou interesse dos gestores de ensino. Importante destacar que material didático se configura como espécie do gênero produto educacional (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Materiais didáticos necessitam, portanto, de aplicação em contextos reais onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, para tentar resolver problemas e/ou conferir respostas, tais como os relacionados com a preservação do patrimônio público.

Nesse sentido, percebeu-se a inacessibilidade e, por conseguinte, a falta de manuseio de materiais didáticos por parte da equipe pedagógica, cuja abordagem seja a temática da educação patrimonial, ao menos sob o viés transversal no *locus* da pesquisa. Logo, à luz das percepções dos gestores, julga-se pertinente a elaboração desses materiais, com vistas a facilitar o trabalho dos professores e da gestão de ensino no tocante à temática investigada.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do estudo condiz com a proposta de inserir a educação patrimonial (EP) transversalmente no Ensino Médio Integrado relativo à modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, centrou-se nas percepções dos gestores de ensino que atuam no *Campus* Rio Branco do Instituto Federal do Acre (Ifac) quanto à importância da preservação do patrimônio público.

Nessa intenção, a coleta de dados propôs mapear o perfil daqueles profissionais e de como vislumbram a proposta. A análise dos dados teve como roteiro mínimo a identificação de temas que, por sua vez, foram esmiuçados em categorias, subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto, provenientes das respostas.

Percebeu-se que a educação patrimonial não faz parte do planejamento e da execução de trabalho dos gestores da área de ensino e equipe pedagógica atuante no Ensino Médio Integrado do ambiente de pesquisa. Desse modo, sua inserção, à luz da proposta transversal de ensino, se revela desafiadora, servindo para igualmente constatar que os temas transversais são, de fato, pouco trabalhados no cenário educacional, realidade contrária às previsões contidas na legislação.

A fim de superar os desafios, defende-se a concessão de espaços mais específicos para a EP como tema transversal no Ifac. Assim, caberia implantar uma política institucional com esse objetivo, a partir do incentivo das instâncias superiores às inferiores, a exemplo de uma diretoria de ensino às coordenações dos cursos técnicos integrados, ou o inverso, partindo-se das proposições dos coordenadores e diretores da área de ensino/equipe pedagógica para as instâncias superiores.

Julga-se que ações políticas devem ser acompanhadas de ações técnicas. Nesse sentido, a fim de trabalhar a temática da melhor forma possível no processo formativo dos alunos, a instituição de ensino deve incentivar a criação de jornadas pedagógicas, projetos integradores, formações continuadas, oficinas, seminários ou atividades afins para gestores e professores.

Defender a EP na última etapa da educação básica condiz com a oferta de uma educação mais integral, preocupada em formar aluno cidadão, que respeita sua identidade, sua memória, seu patrimônio, que pertence a um contexto social e é igualmente responsável por ele. Materiais didáticos, que abordem a relação entre

Educação e Patrimônio, embora escassos, são bem vindos para dar suporte às ações políticas e técnicas.

A Educação Patrimonial não pode ser vista apenas enquanto um meio de valorizar e cuidar da instituição educativa. Ela envolve, pois, um processo de formação para a cidadania no qual o patrimônio cultural deve ser visto como um bem público e uma forma de apropriação e construção da identidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, [2018].

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Aba 1.1 Instituições. Brasília: 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, [2013].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, [1998].

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa**: entenda e faça. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CROSARA, R. C. C. B. Educação Patrimonial: patrimônio cultural, cidadania e educação. **Revista Interlink**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 57-67, 2011.

FLORÊNCIO, S. R. R. Educação patrimonial: um processo de mediação. *In*: TOLENTINO, A. (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012, p. 22-29.

FLORÊNCIO, S. R. R. Política de Educação Patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, São Paulo, v. [S/], n.27 especial, p. 55-89, 2019.

FLORÊNCIO, S. R. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan, 2014.

GAVÍDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. *In*: ÁLVAREZ, M. N. et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
HORTA, M. de L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – Ifac. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Rio Branco, 2019. Disponível em: https://portal.ifac.edu.br/documentos-prodin/send/157-prodin/3116-pdi_2020-2024.html. Acesso em: 10 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – Ifac. **Resolução CONSU nº 39/2017, de 20 de outubro de 2017**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações. Rio Branco, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – Ifac. **Resolução nº 161, de 09 de setembro de 2013**. Rio Branco, 2013. Disponível em: <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=19697&key=aad518aff9f1bef8f030f2884298f39d>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MALTÊZ, C. R.; CORRÊA SOBRINHO, C. P.; BITTENCOURT, D. L. A.; MIRANDA, K. dos R.; MARTINS, L. N. Educação e patrimônio: o papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p.1-117, 2010.

MIRANDA, J. I. S.; MEDEIROS, L. T. C.; RODRIGUES, I. R. S.; ATAR, I. S.; FARIAS, K. T. F.; OLIVEIRA, R. A. S. M. N.; SILVA, R. A. Projeto interdisciplinar como instrumento pedagógico para a Educação Patrimonial dos alunos no ambiente escolar. **International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)**, Berlim, v. 5, n. 6, p. 1179-1186, 2020.

MOLINA, E. C. **Ensinar com o patrimônio: o estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181362>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, F.; SOARES, A. L. R. Valorização do patrimônio como tema transversal: utilizando a educação patrimonial como forma de sensibilização do público escolar. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 115-125, 2009.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

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

RIZZATTI, I. A.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba/PR, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

SILVA, M. S; RIBEIRO, A. M. A. Educação patrimonial e interdisciplinaridade: instrumentos para fortalecimento da cidadania no ambiente escolar. *In: Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 5, 2018. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SILVA, R. M. D.; MORAES, M. A. C. Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar: a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 22-35, 2016.

SOUZA, R. F. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199-221, 2013.

TOLENTINO, A. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In: Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas - Caderno Temático 5*. João Pessoa: IPHAN/PB, 2014.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou identificar as percepções da equipe pedagógica e de docentes atuantes no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco para, a partir delas, elaborar material didático que pudesse ser utilizado na promoção da educação patrimonial como tema transversal, com ênfase na preservação do patrimônio público. Assim, a dissertação é composta por três artigos científicos, estes ligados à tentativa de responder aos objetivos do estudo.

O artigo de revisão literária “Educação patrimonial como componente transversal à educação profissional e tecnológica: uma abordagem teórica”, é fruto das influências e percepções da autora quanto às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados e as discussões nele levantadas, serviram para delinear, ao menos no plano teórico, os demais artigos que compõem a dissertação.

Restaram indícios de um campo de pesquisa ainda incipiente, dadas as escassas produções científicas no Brasil voltadas às relações entre Educação e Patrimônio Público, especialmente na modalidade Profissional e Tecnológica. Há muito a ser realizado, para que gestores, professores e alunos percebam a importância da temática no processo de compreensão da própria identidade e cultura.

Por sua vez, o artigo “Educação patrimonial como tema transversal no ensino médio integrado: um olhar dos professores em uma instituição de educação profissional e tecnológica”, em âmbito de resultados e discussões, evidenciou que os docentes participantes da pesquisa não possuem formação ou complementação pedagógica sobre EP, nos níveis de acesso e concepção.

Além disso, a maioria apontou a inexistência de incentivo ao tema nas relações entre equipe pedagógica-professor e professor-aluno. Os profissionais narraram cenas de manuseio inadequado de bens públicos, opinaram sobre a potencialidade de a EP mudar esse cenário e, ainda, mostraram atração a eventual material didático de apoio que facilite essa abordagem no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos encaminhamentos, propôs-se que os professores recebam incentivos institucionais para trabalharem a temática junto aos alunos, na perspectiva de que a docência e a gestão de ensino, a partir de formações continuadas ou complementações pedagógicas, consigam inserir a EP sob o viés transversal.

O último artigo, “Ensino médio integrado e educação patrimonial como tema transversal: percepções da equipe pedagógica em uma instituição de ensino profissional”, oportunizou aos gestores atuantes no EMI do ambiente investigado, para manifestarem suas percepções relativas à importância da preservação do patrimônio público.

Os resultados e as discussões mostraram, quanto ao acesso e à concepção sobre educação patrimonial (EP), que os gestores não possuem formação ou complementação pedagógica a respeito da temática. Desse modo, em linhas gerais, não existe incentivo ao tema entre os gestores e os professores.

Mesmo assim, os profissionais reconheceram a potencialidade que a EP tem no combate a fenômenos prejudiciais aos bens públicos, além de se mostrarem também atraídos por materiais didáticos eventualmente acessíveis para a abordagem do assunto. Com fins de encaminhamento, propôs-se a implantação de uma política institucional, a criação de jornadas pedagógicas e outras atividades que capacitem gestores e professores para trabalharem a EP no *locus* da pesquisa.

Após analisar e discutir os resultados dos artigos, especialmente os do segundo e do terceiro, estes ajudaram a revelar que a EP enquanto componente ou tema transversal não faz parte das práticas da gestão e da docência naquele ambiente, devido às percepções dos gestores e dos docentes serem muito próximas.

Enquanto etapa posterior aos artigos, isto é, como resultado da pesquisa, elaborou-se o material didático “Educação Patrimonial como tema transversal no Ensino Médio Integrado: contribuições à gestão de ensino”, na perspectiva de auxiliar a gestão de ensino no que se refere às possibilidades de inserir transversalmente a temática da Educação Patrimonial (EP) no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

Nesse sentido, o referido produto teve sua base estrutural norteadada principalmente pelas percepções da gestão de ensino, bem como pela investigação que pretendeu identificar a existência ou não de algum processo de EP no Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco pelos docentes junto aos alunos do EMI.

O material didático propõe, antes de tudo, a inserção dos sujeitos envolvidos em uma educação verdadeiramente integral, a partir de um viés transversal de ensino. Por conseguinte, foi enviada uma primeira versão do material didático por *e-mail* aos quatro gestores de ensino que haviam participado efetivamente da pesquisa.

Junto com o material, encaminhou-se também um questionário *on-line*, via *Google* Formulários, com cinco perguntas a serem respondidas no prazo inicial de dez

dias. Houve uma pequena prorrogação do prazo concedido. As questões, por sua vez, objetivaram diagnosticar se os aspectos relativos à forma, ao conteúdo, à linguagem empregada, ao projeto gráfico, às orientações propostas, assim como à possibilidade de expressarem comentários, dicas, críticas, etc.

Todos os participantes preencheram o formulário, ou seja, avaliaram o produto educacional. Ante as respostas, houve aprovação imediata, com retorno inclusive de dicas de como melhorar alguns aspectos. Dessa forma, acredita-se que o material didático tende a atingir o objetivo a que se propôs, com potencial de facilitar a inserção da Educação Patrimonial pelo viés transversal de ensino.

6 APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1. Há quanto tempo você é docente no ensino médio integrado no IFAC, *Campus* Rio Branco?
() 0 a 2 anos () 6 a 8 anos
() 3 a 5 anos () 9 a 11 anos
2. Em qual(is) cursos de ensino médio integrado no IFAC, *Campus* Rio Branco, você atua, ou já atuou, como docente? Preencha mais de uma opção, se for o caso.
() Técnico em Edificações () Técnico em Informática para Internet () Técnico em Redes de Computadores
3. Qual tipo de graduação você possui? Preencha mais de uma opção, se for o caso.
() Licenciatura () Bacharelado () Tecnólogo
4. Você é graduado(a) em qual(is) curso(s)? Especifique-o(s).
5. Qual sua maior titulação?
() Graduado(a) () Especialista () Mestre () Doutor(a) () Pós-doutor(a)
6. Em alguma etapa de sua formação, seja ela acadêmica, profissional ou continuada, ou em eventos como oficinas e palestras, você teve acesso à educação patrimonial? Favor descrever brevemente essa experiência.
7. Por parte da equipe pedagógica do IFAC, *Campus* Rio Branco, você teve algum contato ou incentivo para discutir a temática da educação patrimonial com seus alunos? Favor descrever brevemente essa experiência.
8. Na hipótese de não ter tido contato com a temática em ambiente formal de ensino, você tem algum conhecimento sobre educação patrimonial? Em outras palavras, o que é educação patrimonial para você?
9. Em sua opinião, o docente atuante no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco, incentiva a preservação do patrimônio material da instituição junto aos alunos? Favor descrever brevemente como ocorre.
10. De que modo você considera que a educação patrimonial tem potencialidade de evitar fenômenos indesejáveis no ambiente escolar, a exemplo da depredação ao bem público?
11. Você já presenciou alguma cena de manuseio inadequado de algum bem material do Ifac? Conte um pouco sobre a experiência.
12. Na hipótese de não existir disciplina específica no currículo escolar que trabalhe a educação patrimonial, caso existisse um material didático de apoio que facilitasse esse processo, você se sentiria atraído(a) a usá-lo em suas aulas?
13. Como você pensa a(s) melhor(es) forma(s) de se preservar o patrimônio público?

7 APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

1. Há quanto tempo você é servidor(a) do IFAC, *Campus* Rio Branco?
() 0 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 8 anos () 9 a 11 anos
2. Há quanto tempo você atua na equipe pedagógica no ensino médio integrado do IFAC, *Campus* Rio Branco?
() 0 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 8 anos () 9 a 11 anos
3. Qual tipo de graduação você possui? Preencha mais de uma opção, se for o caso.
() Licenciatura () Bacharelado () Tecnológica
4. Você é graduado(a) em qual(is) curso(s)? Especifique-o(s).
5. Qual sua maior titulação?
() Graduado(a) () Especialista () Mestre(a) () Doutor(a) () Pós-doutor(a)
6. Em alguma etapa de sua formação, seja ela acadêmica, profissional ou continuada, ou em eventos como oficinas e palestras, você teve acesso à educação patrimonial? Favor descrever brevemente essa experiência,
7. Enquanto integrante da equipe pedagógica do IFAC, *Campus* Rio Branco, você teve algum contato ou incentivo para discutir a temática da educação patrimonial com os docentes? Favor descrever brevemente essa experiência.
8. Na hipótese de não ter tido contato com a temática em ambiente formal de ensino, você tem algum conhecimento sobre educação patrimonial? Em outras palavras, o que é educação patrimonial para você?
9. Em termos gerais, você considera que a equipe pedagógica atuante no Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco, incentiva a preservação do patrimônio material da instituição junto aos docentes e alunos? Favor descrever brevemente como ocorre.
10. De que modo você considera que a educação patrimonial tem potencialidade de evitar fenômenos indesejáveis no ambiente escolar, a exemplo da depredação ao bem público?
11. Você já presenciou alguma cena de manuseio inadequado de algum bem material do Ifac? Conte um pouco sobre a experiência.
12. Na hipótese de não existir disciplina específica no currículo escolar que trabalhe a educação patrimonial, caso existisse um material didático de apoio que facilitasse esse processo, você incentivaria os docentes a usá-los junto aos alunos?
13. Como você pensa a(s) melhor(es) forma(s) de se preservar o patrimônio público?

8 APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

