



Compreendendo as relações entre a educação patrimonial e os saberes docentes na formação continuada de professores de uma cidade de Minas Gerais

Understanding the relationship between heritage education and teaching knowledge in the continuing education of teachers in a city in Minas Gerais

Cláudia Maria Soares Rossi¹
Bruno Andrade Pinto Monteiro²

Resumo

Este trabalho consiste em um relato de experiências sobre as práticas de ensino voltadas à educação patrimonial, desenvolvidas por professores de uma escola pública a partir de um programa de formação continuada. A busca por conhecer quais os saberes docentes são mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho e no desenvolvimento de projetos, contribuiu na compreensão de como esses saberes estão vinculados à sua identidade profissional e ao papel que desempenham. Para a coleta de dados foram feitas entrevistas com as participantes do programa e análise de registros documentais dos mesmos. Os resultados indicaram que os saberes da experiência é que fundamentam as práticas pedagógicas e que ainda existe a necessidade em se desenvolver ações de formação continuada para que os docentes possam realmente atuar no sentido de promover uma educação patrimonial crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação patrimonial; Saberes Docentes.

Abstract

This article presents an investigation about educational practices focused in heritage education; these practices were developed by a group of teachers who works in a public school. This work tried to understand how the heritage education materialized in teaching practice and also in documents registers starting from an extend formation. The search for knowing which teachers knowledge is mobilized and used by teachers in their

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras, UFLA. Email: claudia.rossi@ifmg.edu.br

² Doutor em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Email: bpmonteiro@gmail.com

work and development projects, contributed to the understanding of how this knowledge are bound to their professional identity and their role. We interviewed the participants of the program, so we could have their data collect just as the document registers to analyze. The result is an academic work which intend to contributes for search, reflection, teachers professional formation and others education professionals too, such as to understand how the conceptions about the heritage education express itself in the pedagogics practices just as in the teachers` documents registers.

Keywords: Teacher education; Heritage education; Teachers knowledge.

Introdução

Este trabalho consiste em um relato de experiências e vivências sobre educação, apresentará um pouco das descobertas e saberes construídos através de trabalhos desenvolvidos sobre educação patrimonial, num processo de formação continuada de um grupo de professores em uma determinada escola em Arcos/MG. A experiência pedagógica aqui relatada começou em 2008 quando a escola pesquisada, na época sendo considerada Escola-Referência ³, foi convidada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG a participar de um Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP).

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

O PDP teve como ferramenta a educação à distância para propor, conduzir, compartilhar e avaliar as ações dos grupos. Para o planejamento e orientação dos trabalhos, aconteciam encontros presenciais entre tutores e coordenadores dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), onde também realizavam exposição dos trabalhos executados e avaliação, sendo os coordenadores responsáveis pelo repasse aos participantes dos grupos nas escolas. Os GDPs recebiam guias e cartilhas, promoviam estudos de livros e textos diversos para fundamentação teórica dos temas e dos objetos

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

de estudos, reuniões entre os participantes dos grupos, elaboração de projetos, planejamento de ações e avaliações constantes do andamento dos trabalhos.

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

Neste contexto, a escola, no ano de 2008, aceitou o convite, se inscreveu no Programa de Desenvolvimento Profissional a Educadores e criou seu Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Por meio da escolha de todos os participantes, a primeira temática a ser trabalhada foi a Educação Patrimonial⁴. A opção da Educação Patrimonial foi pelo fato de parecer um tema inovador, que ainda não havia sido discutido na escola e que poderia trazer grandes aprendizados e a oportunidade de se promover mudanças na forma de ensinar. Nenhum dos membros tinha formação inicial ou estudo sobre Educação Patrimonial até aquele momento.

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

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

⁴ Não vamos abordar criticamente a política governamental do Estado de Minas Gerais para a educação, associados à formação continuada dos docentes mineiros. pois essa seria uma outra dissertação de mestrado. Mas nem por isso podemos deixar de refletir sobre as relações de poder, tendo em vista que muitos Programas são impostos nas escolas o que com certeza não cumpre seu objetivo de formação e sim de imposição. No caso da escola investigada a opção de aceitar o convite para participação no Programa foi uma escolha tomada coletivamente por todos os professores e gestora da época.

projeto de 2008 foi o precursor dos outros, que viriam depois abordando outras faces do patrimônio cultural, e findou neste mesmo ano.

O segundo projeto, desenvolvido em 2009, cuja temática foi muito desafiadora, no sentido de abordar a riqueza natural da cidade como Paisagem Natural vista como um bem cultural, foi o ponto de partida para que buscássemos compreender os saberes e ações docentes que compuseram essa experiência envolvendo a educação patrimonial na escola investigada. A escola na qual se desenvolveu o GDP e o projeto em questão está situada na cidade de Arcos, no interior de Minas Gerais, com aproximadamente 40 mil habitantes.

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

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

Participaram do projeto, durante os anos de 2009 e 2010, de forma direta, 13 professores, 1 supervisora, cerca de 280 alunos (dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental e dos primeiros ao terceiros anos do Ensino Médio) e de forma indireta, quer seja visitando as mostras de trabalhos, sendo entrevistados, assistindo os seminários apresentados ou participando de outras atividades do GDP, os alunos dos primeiros aos sétimos anos, pais, demais professores e funcionários e comunidade em geral ⁵. O projeto foi aceito pela comunidade e contou com patrocínios de empresas de mineração da cidade, de uma cooperativa de crédito e da prefeitura para o

⁵O Programa de Desenvolvimento Profissional - PDP com seu Grupo de Desenvolvimento Profissional - GDP na área de Educação Patrimonial, desenvolvido na escola através de seus projetos durante os anos de 2008 a 2011, atingiu mais de 1.500 alunos, 19 professores (entre os que saíram do grupo e os que permaneceram), além da supervisora. Em 2012, o GDP optou em trabalhar com a temática da Tecnologia Educacional e desenvolveu um projeto nesta área.

financiamento da edição de uma revista que retratava todo o desenvolvimento do Projeto.

A questão das empresas empregadoras e exploradoras de recursos naturais e humanos terem sido chamadas a participar e se envolverem no projeto de 2009/2010, resultando numa polêmica dentro do próprio grupo, que sempre lidava com os conflitos e contradições que surgiram dessas dicotomias entre valorização e exploração, preservação e depredação, paisagem e economia. A valorização de um patrimônio cultural em contradição ao modelo existente de apropriação do patrimônio enquanto bens de consumo, foi centro de discussões preponderantes. Pode-se dizer que faltou ao grupo um aprofundamento nos processos educativos ambientais como condição necessária para a construção de uma racionalidade ambiental que possibilitasse novas visões sobre as modalidades de relações entre a sociedade e a natureza, entre o conhecimento científico e as intervenções técnicas no ambiente.

Neste sentido, reconhecemos a importância do trabalho docente na perspectivada educação patrimonial nas escolas como uma etapa para conhecer os saberes que norteiam as práticas e os registros dos professores sobre esta temática. Portanto, esse trabalho apresenta um processo de formação continuada de professores, envolvendo conceitos, tensões e contradições sobre Paisagem natural como bem cultural, Patrimônio, Meio Ambiente, memória, identidade, linguagem, que trouxeram grandes conhecimentos e a oportunidade de promover uma Educação Patrimonial e ambiental crítica para toda a escola na época e que deve repercutir em ações pedagógicas positivas até hoje. Tendo em vista que a educação ambiental crítica, segundo Magalhães (2004, p. 32)“ se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política.”

Realizar uma pesquisa neste campo é uma necessidade para o avanço no processo de avaliação da promoção de uma Educação Patrimonial emancipatória, Sendo considerada uma educação emancipatória aquela que possui caráter político e que pode colaborar na formação de pessoas capazes de “(re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser expectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MORAES, 2005, apud MAGALHÃES e BRANCO, 2010, p. 6).

1. A educação escolar: currículo, conhecimento e cultura.

O trabalho educacional voltado para a formação e emancipação de sujeitos sociais que buscam a transformação da realidade que os cerca, deve proporcionar, primeiramente, a oportunidade de autoconhecimento e constituição da identidade na medida em que este processo insere o indivíduo em um grupo social, no contexto cultural e aponta seu papel na comunidade diferenciando o “eu” dos “outros”. (FREIRE, 1996)

Não há como falar de uma educação transformadora sem se questionar qual currículo ofertar, à qual sujeito se pretende formar, que tipo de conhecimento se quer construir e como a cultura escolar pode promover a emancipação dos sujeitos. De acordo com Lima, Lemos e Anaya (2006, p. 150):

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

Nota-se, pela argumentação da autora, que a escola precisa encontrar novas maneiras de desenvolver o currículo em uma perspectiva que privilegie o estudo de realidades particulares, acolhendo e apreciando a participação das culturas das diversas comunidades.

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

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

Professores e alunos podem ampliar seu universo do saber à medida que conseguem entender como eram estabelecidas as relações que os indivíduos tinham com o Meio Ambiente em tempos passados evidenciando a possibilidade de uma ação educativa não restrita aos aspectos do meio, mas também no que compete ao

reconhecimento da necessidade de preservação do patrimônio cultural e ambiental, no entendimento de que há necessidade de se construir uma identidade associando sociedade, meio ambiente e patrimônio cultural (BORTOLOZZI, 2008)

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

1.2 Os saberes e práticas docentes.

Os saberes docentes e as práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionados, pois é durante a ação docente e a partir da ação dinâmica ao ensinar, que os professores mobilizam, constroem e reconstróem seus saberes teóricos ou práticos. Aqui, tendo em vista os conceitos de Tardif (2014), Gauthier (2006) e Pimenta (2005), entendemos como “saberes” o conjunto de conhecimentos e experiências adquiridos pelos docentes no contexto de sua vida pessoal e profissional, durante sua formação acadêmica, trajetória profissional e aplicação de práticas pedagógicas, constituindo assim a identidade de professor.

De acordo com Tardif (2014) são quatro os tipos de saberes implicados nas atividades docente, assim classificados: os saberes da formação profissional, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada; os saberes disciplinares, que são os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.); os saberes curriculares, São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares); e, por fim, os saberes experienciais, que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Tardif (2014) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, devido ao fato de que os professores não conseguem controlar a produção e circulação dos saberes da formação

profissional, disciplinares e curriculares, tendo com estes uma relação de exterioridade. Tardif (2014, p. 8) afirma que “com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.”

Ainda, segundo Tardif (2014), os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, provenientes de fontes diversas e são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Quanto ao lugar de aquisição dos saberes docentes dos professores, Tardif (2014) afirma que não é somente o presente que faz parte do processo de constituição do profissional professor, mas todos os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional do professor. O autor reitera que são os processos de socialização, quer sejam pré-profissionais ou na sua carreira profissional, nas relações estabelecidas na família, na escola, nos diversos grupos sociais, por toda sua vida, bem como as relações com os alunos, os colegas de trabalho e de formação inicial ou continuada, que interferem nas decisões a respeito de suas ações.

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

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

Gauthier (2006) identifica a existência de três categorias relacionadas à profissão do professor. São elas: os Ofícios sem saberes, que abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc; os Saberes sem ofício, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber disciplinas, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica.

Percebe-se, que Gauthier (2006), ao pensar um modelo de professor, leva em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Portanto, os saberes docentes são influenciados por questões culturais e pessoais, durante sua experiência de vida pessoal, o que está de acordo e complementam as ideias de Tardif (2014).

Entre os saberes que configuram a docência, Pimenta (2005) destaca também o valor da experiência. Pimenta (2005) separa em três os tipos de saberes sendo o saber da experiência, aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; o saber do conhecimento que é a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e os saberes pedagógicos que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. Pode-se notar que a autora destaca a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

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

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

Freire (1996) traz também para a discussão sobre os saberes docentes a questão da valorização dos conhecimentos e experiências adquiridos pelos docentes ao longo de sua vida, quer ocorram fora ou dentro da instituição escolar. Pode-se dizer, na perspectiva desse autor, que na constituição dos saberes docentes, valoriza-se a formação inicial ou continuada dentro de um contexto de problematização da realidade; a escuta como fundamento do diálogo; o tempo como dimensão fundamental para a

materialidade das políticas e da intencionalidade educativa e a relação dialógica como expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. Percebe-se que o saber docente, de acordo com Freire (1996), se constitui mediante a influência de vários fatores sociais, na relação dialógica entre a teoria e a prática, tendo a experiência e o tempo como mediadores. O autor ainda afirma que somos seres inconclusos, inacabados, nunca temos domínio total do saber, estamos em constante processo de aprendizagem e de transformação.

Verifica-se que alguns conceitos que orientam este trabalho estão presentes nas obras de todos os autores pesquisados, ou seja, os saberes docentes são resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, mas na sua vida social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. São as experiências, as relações que produzem os saberes docentes e são estes saberes que produzem suas práticas cotidianas, normas de conduta, formas de ser e de fazer. Portanto, valorizamos a constituição dos saberes docentes ao se tratar de qualquer proposta de trabalho dentro da escola, pois são os saberes de cada um, em particular, que dão sentido às experiências advindas do exercício da profissão e à convivência com os outros que fazem parte do cotidiano escolar.

2. A educação patrimonial

A educação patrimonial, pensada como um instrumento de resgate da identidade, do entendimento do que compõe um patrimônio cultural, da valorização da cultura e da sociedade, não deve servir apenas à promoção e difusão de conhecimentos acumulados no campo técnico da preservação do patrimônio cultural, ela vai muito além. (HORTA, 1999). A Educação Patrimonial busca ultrapassar as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diversos nas disciplinas dos currículos nos diferentes níveis de ensino e, também, no âmbito da educação não formal.

A educação patrimonial vai além quando diz respeito a um processo educativo que trata o patrimônio cultural a partir da importância de sua preservação, considerando os bens culturais como suporte para a construção coletiva do conhecimento. Deve incorporar as necessidades e expectativas das comunidades envolvidas por meio de

múltiplas estratégias e situações de aprendizagem a serem construídas dialogicamente a partir das especificidades locais, buscas, experimentação e descoberta.

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no aluno o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. Nesse sentido podemos falar na “necessidade do passado”, para compreendermos melhor o “presente” e projetarmos o “futuro”. (HORTA, 2000, p. 03)

Ainda, de acordo com a autora supracitada autor, a educação patrimonial lança um olhar sobre as histórias das culturas que estão presentes nos ambientes mais diversificados, portanto, tem um caráter interdisciplinar.

2.1. A conexão entre educação patrimonial e ambiental.

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

O trabalho de Educação Patrimonial, assim como de Educação Ambiental, envolve procedimentos interdisciplinares e de sensibilização, podendo focalizar-se em torno de objetos culturais que constituem patrimônio material da comunidade envolvida. De acordo com Siebra, Batista e Bomfim (2014, p.3):

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

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

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

3. Percurso metodológico

Utilizamos a abordagem qualitativa através da pesquisa bibliográfica, da análise documental usando registros documentais da escola e das entrevistas com as professoras.

Para preservar a identidade das entrevistadas, elas são referenciadas pela abreviatura da palavra Professora - Prof.^a- acompanhada de números de 1 a 7. Para a discriminação de cada unidade de registro dos documentos, usamos as seguintes siglas: PPP – Projeto Político Pedagógico e RP – Revista do projeto.

3.2. Análise dos dados: as categorias

Depois da organização dos dados coletados nas entrevistas e nos registros documentais, elaboramos categorias de análises, de acordo com a proposta de Bardin (2011), para a análise de conteúdos. A partir das análises das respostas obtidas nas entrevistas, juntamente com as sinalizações oriundas dos trabalhos constituintes da revisão de literatura, foram elaboradas três categorias de análise que serão descritas a seguir.

3.2.1. A política pública: o processo de Formação Continuada

Essa categoria pode auxiliar no entendimento de que “a formação de professores está indissociada da produção de sentidos sobre suas vivências e sobre suas experiências de vida” (PEREIRA, 2007, p.50).

Sobre a importância da formação continuada na escola aparece certo conflito entre o desejo de aprender mais e a obrigação de atender a uma imposição por parte da Secretaria de Estado de Educação, para que a escola participasse do PDP, apesar de estar previsto no Projeto Político Pedagógico da escola a participação da mesma neste tipo de programa.

Tabela 1. O Processo de formação Continuada

Prof. ^a 2	<i>“a formação continuada enriquece... o governo do Estado de Minas Gerais apresentou os projetos e a equipe escolar abraçou o GDP em Educação Patrimonial”.</i>
Prof. ^a 3	<i>“a formação continuada é uma oportunidade de ampliar conhecimentos e atender às exigências do estado”</i>

3.2.2. A Educação Patrimonial: pressupostos e aplicação pedagógica.

A percepção de que a educação patrimonial deve ser desenvolvida dentro de um trabalho interdisciplinar, que não se dissocia da educação ambiental, aparece no PPP quando este traz escrito que “ o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar acontece por meio de problemas, temas ou projetos, fazem parte da organização curricular”

Os relatos de algumas professoras, como se observa na fala da Prof.^a 1 ou na tabela 2, demonstram o conhecimento das mesmas sobre a Educação Patrimonial como instrumento para o entendimento da relação homem-natureza e a construção de identidades coletivas. Conhecimentos que estão em consonância com os objetivos da educação patrimonial, pois segundo Pelegrini (2009, p.47) as atividades nesta área ajudam os alunos a “aprender a respeitar a si próprios e ao meio onde vivem a partir do contato com indivíduos que os circundam e com as paisagens da cidade e logradouros onde habitam”.

Tabela 2. Pressupostos teóricos

Prof. ^a 1	<i>“na medida em que permite a construção do conhecimento utilizando como referência o patrimônio cultural, as manifestações culturais locais, regionais, levando à valorização da identidade local”.</i>
Prof. ^a 7	<i>“nas suas dimensões que podem ser materiais ou imateriais, entendendo a importância da preservação dos bens culturais e percebendo seu vínculo com a formação de identidades individuais ou comunitárias”.</i>

Porém, pode-se perceber que a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra muitas dificuldades e uma das causas por ser pelo fato de que a maioria das professoras, conforme se observa na tabela 3, terem sido formada numa visão positivista e fragmentada do conhecimento, conforme elas descreveram a formação inicial que tiveram, logo no início das entrevistas.

Tabela 3. Dificuldades para um trabalho interdisciplinar

Prof. ^a 2	<i>...estes conceitos estão inseridos no conteúdo de História.</i>
Prof. ^a 3	<i>“Nunca trabalhei, minhas prioridades eram textos literários e gramática.”</i>
Prof. ^a 5	<i>“são conceitos trabalhados de vez em quando na área de Geografia”</i>

Prof. ^a 7	<i>“trabalhava com alguns conceitos de cultura, mas sem ligação com Educação Patrimonial”.</i>
----------------------	--

Tardif (2011, p. 59) explica estas concepções afirmando que os saberes docentes são “personalizados e situados, pois são adquiridos e incorporados à carreira docente e são difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais”.

Foram levantadas com as professoras quais ações que mais trouxeram resultado de aprendizagem e participação dos alunos. O êxito das atividades que envolvem as questões do patrimônio, segundo Pelegrini (2009, p. 45) depende da “sensibilidade do educador e do entusiasmo suscitado entre os alunos. A sintonia deles com as atividades desenvolvidas na fase de identificação dos bens naturais e culturais dará o tom às atividades”.

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

Tabela 4. Práticas atuais

Prof. ^a 1	<i>“Embora na época eu tenha realizado ações que trouxeram resultado a nível de aprendizagem, pois o projeto permitiu a contextualização, a ação mais nítida do mesmo ocorreu a longo prazo, em 2014, com o projeto: divulgando nossa região por meio de suas riquezas minerais”.</i>
----------------------	---

Sobre as visitas às pedreiras, encontra-se no Revista do Projeto o objetivo da atividade que era *“Para uma maior visualização do relevo composto de Pedreiras e entender como é o funcionamento do processo de mineração das pedreiras”*. Cabe aqui novamente a reflexão sobre os conflitos vividos ao se tratar de Paisagem como bem cultural dentro do projeto realizado tendo em vista a dificuldade que as pessoas ainda têm de estabelecerem uma relação de pertencimento e uma construção de identidade

com os espaços. De acordo com Barros, Molina e Silva (2011) é grande o potencial de contribuição da Educação Patrimonial, juntamente com a Educação Ambiental para a construção de sociedades responsáveis e justas em relação ao seu desenvolvimento econômico de tal sorte que o desenvolvimento seja sustentável, diante da necessidade de edificar e solidificar essa relação de pertencimento e principalmente compreender os espaços como lugar de todos evidenciando seu caráter público.

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

3.2.3. Importância e presença da Educação Patrimonial nas práticas pedagógicas atuais.

Os relatos das professoras 1 e 7, na tabela 5, demonstram que as experiências vivenciadas no Grupo de Desenvolvimento Profissional ajudaram-nas a construir conhecimentos relativos à questões patrimoniais, a valorizar o trabalho envolvendo histórias e memórias.

Tabela 5. Importância da experiência com Educação Patrimonial

Prof. ^a 1	<i>“foram riquíssimas e continuam sendo até hoje. Os estudos propiciaram conhecimentos, socialização de saberes e novos olhares para a questão patrimonial”.</i> <i>“a Educação Patrimonial teve um papel importante na minha formação, pois permitiu que eu unisse minha preocupação ambiental com a necessidade de valorização da identidade local”.</i>
Prof. ^a 7	<i>“aprendemos a valorizar nossa história e memória para construirmos melhor o nosso futuro”</i>

Porém, percebe-se em alguns depoimentos (tabela 6) um distanciamento do processo de aprendizagem como se somente os alunos tivessem aprendido com todas as experiências.

Tabela 6. Concepções

Prof. ^a 2	<i>“é ensinar que devemos cuidar do ambiente, da escola, dos prédios públicos, dos materiais escolares, etc. é educação patrimonial.”</i>
Prof. ^a 3	<i>“para que os alunos aprendam a preservar nossa cultura e nosso patrimônio”</i>
Prof. ^a s5 e 6	<i>“para a conscientização das pessoas”</i>

Quanto a isso Freire (1996, p, 25) afirma que não existe essa ação isolada por parte do docente, pois (...) quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

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

O relato da Professora 3 que diz " *não aplico porque minha disciplina é Educação Física*" traz a reflexão sobre como a professora entende a sua participação na formação integral dos seus alunos. Percebe-se que muitos saberes docentes são constituídos pelo saber da tradição pedagógica é o saber dar aulas. Para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores. Gauthier (2006) afirma que esta tradição é muito forte, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores, principalmente no caso da Educação Física onde a tradição aponta para a disciplina como aquela que só trabalha o corpo. Tentando definir a Educação Física, buscamos Freire (1981) que diz que ela não é apenas educação do corpo em partes ou pelo movimento: é a educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, uma relação do corpo com os outros corpos e objetos do espaço.

Ao tratarmos dos saberes construídos através do trabalho com a Educação Patrimonial pode-se notar que os saberes são frutos dos aprendizados acontecidos na formação inicial, continuada, mas muito mais nas experiências vividas em cada dia dentro do cotidiano escolar. Pode-se dizer que algumas professoras, conforme suas falas expressas na tabela 7, conseguiram ressignificar seus conhecimentos sobre Educação Patrimonial, passando a perceber a mesma como importante para a construção de identidades através da socialização de saberes.

Tabela 7. Saberes construídos

Prof. ^a 1	<i>“A Educação Patrimonial nos permitiu uma construção e socialização de saberes que levam à construção de uma referência coletiva e individual: uma identidade, e ao senso de responsabilidade, valorização e preservação”</i>
Prof. ^a 3	<i>“construir novos saberes, trabalhar numa perspectiva que tem na pesquisa seu fundamento pedagógico, socializar saberes e construí-los coletivamente”</i>

Prof. ^a 4	<i>“a Educação Patrimonial teve um papel importante na minha formação, pois permitiu que eu unisse minha preocupação ambiental com a necessidade de valorização da identidade local”</i>
----------------------	--

Ao direcionarmos a reflexão sobre como aconteceu a socialização e a construção coletiva de novos saberes, buscamos Tardif (2014, p. 109) que afirma o “saber docente é interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos”.

Aparecem nas falas das professoras 1 e 7 as angústias com relação ao trabalho com a Paisagem enquanto *calcário que é explorado* atendendo ao mercado de consumo e ao mesmo tempo a Paisagem como natureza que identifica a cidade de Arcos.

Tabela 8. Conflitos e contradições.

Prof. ^a 1	<i>“trabalhava o conceito de paisagem natural modificada, sem, contudo, situá-la como paisagem cultural, numa abordagem focada para o meio ambiente, pois a disciplina de Química trás esse enfoque. Contudo, não eram trabalhados os conceitos de cultura e identidade na prática cotidiana”.</i>
Prof. ^a 7	<i>“Foi um tema intrigante, diferente, que aborda a questão da paisagem como patrimônio cultural. Enfrentamos muitas dificuldades, pois o tema sempre entra em conflito com as questões econômicas e ambientais. Tivemos que estudar bastante e nos reunirmos muitas vezes para planejarmos, replanejarmos, avaliarmos e traçarmos metas e objetivos”.</i>

Pensando na educação patrimonial e ambiental, enquanto processo participativo pode-se identificá-la como instrumento de revisão dos conceitos sobre o mundo e a vida em sociedade e daí pensar quais práticas a serem desenvolvidas que conduzam à verdadeira emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de reagirem às opressões da cultura dominante.

A partir das falas das professoras e do registro na revista, pode-se encontrar noções chaves que nos levam ao conceito de patrimônio cultural. Em seus dizeres, as professoras acima apontam algumas palavras que expressam sua compreensão em relação à cultura, costumes, história, legado, identidade, memória, enfatizando que é a partir da memória que se compreende a preservação do patrimônio Porém, os relatos demonstram que o saber curricular é muito forte, o que é evidenciado através do sentido dado à Educação Patrimonial às ideias de preservação e valorização .

Tabela 9. Conceitos de patrimônio cultural

Prof. ^a 3	<i>“É preciso estimular nossos alunos a entender o valor do nosso patrimônio, fazendo com que eles vejam a necessidade de preservação”</i>
Prof. ^a 5	<i>“Conscientizar as pessoas para conservar e valorizar tudo o que nos cerca.”</i>
Prof. ^a 6	<i>“Necessária para conscientizar os alunos sobre a valorização e conservação de um bem material e imaterial”</i>

Aparece, em vários relatos das professoras 3, 5 e 7 e nos documentos, muitas vezes a palavra "conscientizar", mas sabe-se que, para que esta se traduza enquanto processo educacional é necessário que ela se proponha como uma ação conscientizadora que tenha como objetivo a reflexão dos desafios atuais, investigando suas verdadeiras causas e conduzindo os sujeitos envolvidos à ação para a superação dos mesmos. Toda ação educadora precisa se contrapor “a uma educação domesticadora”. Ao nos apoiarmos na obra educativa de Paulo Freire procurando entender o significado de conscientização, entendemos que não podemos confundir a educação com um processo neutro, reformista, apenas para integrar o indivíduo à roda da sociedade. A educação na verdade deve se propor como um método ideologizado que visa atingir a práxis social, com um intenso conteúdo político, conduzindo o engajamento dos indivíduos numa prática libertadora que resulte na construção de uma sociedade profundamente democrática (FREIRE, 1981).

Pode-se concluir pelos depoimentos que as professoras gostaram da oportunidade de formação continuada em Educação Patrimonial que tiveram, bem como da participação no projeto, porém queixam a falta de um trabalho permanente, contínuo, que as ajude a não perder o interesse pela temática e as proporcionem mais aprendizados sobre Educação Patrimonial. Portanto, é mais que certa a necessidade de conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, e a formação seja vista com um processo permanente.

Considerações finais

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

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

A cidade de Arcos tem uma riqueza inigualável que é constituída por suas pedreiras que movimentam toda sua estrutura econômica. Porém, para o bem de toda comunidade arcoense, é importante ajam mais pesquisas que evidenciem a necessidade de se ir além da racionalidade econômica, buscando a racionalidade ambiental, pois é “na construção da racionalidade ambiental desconstrutora da racionalidade capitalista que se forma o "saber ambiental" (LEFF, 2001, p. 181).

Percebemos, através das entrevistas realizadas e dos documentos analisados, que faltou aos docentes justamente esse saber ambiental crítico, mesmo diante da Educação Patrimonial que é um importante instrumento na construção desse saber, já que ela tem no patrimônio cultural sua “fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6)

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

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

Sobre os saberes docentes, na perspectiva da formação continuada, verificamos que são diversos os saberes presentes nos relatos dos professores entrevistados e nos registros em documentos, porém, o saber da experiência revelou-se como instrumento fundamental, enraizado na profissão como eixo central para nortear a prática. O saber da experiência é resultante das interações na vida familiar, na escola, com colegas de profissão, com alunos, na trajetória escolar como aluno, nos diversos grupos sociais dos quais participa. A partir da perspectiva defendida pelos autores analisados, os professores são produzidos pelo seu trabalho, mas também o produzem. Produzem conhecimentos, saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer, dando sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão. Portanto, esta pesquisa aponta para o saber-fazer, o saber da experiência, existente na prática do cotidiano escolar e, representado naquilo que o Gauthier (2003) denomina de subjetividade do trabalho docente, que deve ser incorporado à pesquisa universitária e aproveitado para a formação de futuros professores.

Analisar as produções referentes ao saberes docentes, permitiu-nos a constatação de que é preciso garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, a fim de garantir o desenvolvimento de um posicionamento crítico nos docentes, tornando-os capazes de rediscutir valores existentes em sua realidade, que são impostos por uma cultura vigente, além propor alternativas aos problemas, incentivando a participação popular e o protagonismo social. Buscando Freire (1996) que afirma que o ato de educar é político, concluímos que uma Educação Patrimonial crítica e emancipatória, não deve abster-se de posicionar-se diante dos problemas socioambientais, que possuem sua raiz fincada no modelo econômico capitalista. Mas, para que isso aconteça, é preciso que a escola ofereça espaços para a construção de conhecimentos críticos que viabilizem a prática reflexiva sobre os saberes teóricos e práticos. Acreditamos, portanto, que a grande contribuição dessa pesquisa foi realmente a possibilidade de investigar uma real experiência escolar na Educação Básica.

Referências

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BARROS, Jeusadete Vieira; MOLINA, Manuel Diaz; SILVA, Maria de Fátima Vilhena. Evoluindo com a construção de um novo conceito – educação Patrimonial ambiental **Fórum Ambiental da Alta Paulista**. V. 07, N. 06, 2011. Disponível em file:///C:/Users/Se7e/Downloads/173-336-1-SM%20(1).pdf. Acesso em 11 jan. 2015.

BORTOLOZZI, Aleude. Patrimônio cultural em território urbanizado e a reconstrução das cidades contemporâneas: caminhos e possibilidades da educação patrimonial. **X Colóquio Internacional de Geocrítica**. Universidade de Barcelona (2008). Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/157.htm>, acesso em 05 fev. 2015

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da Educação Patrimonial. **Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras: educação e patrimônio Histórico Cultural**. Porto Alegre: FAPA. n.27, 2000.

HORTA, Maria Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrypolis, RJ: Vozes, 2001.

LIMA, Marceline; LEMOS, Maria de Fátima, ANAYA, Viviane. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, 2006. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marceline_mfatima_viviani_curriculo_dialogv5_4k29.pdf, acesso em 05 abr. 2015.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia M. C. Patrimonial cultural e memória coletiva: práticas em educação patrimonial. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano 03, número 05, julho a dez. de 2009. Disponível em Acesso em 21 fev. 2105.

OLIVEIRA, Elísio M. **Educação Ambiental: uma possível abordagem**. Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PEREIRA, João Emílio D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Escolas-Referência**. Manual de Orientação. Belo Horizonte, SEE, 2004.

SIEBRA, Lúcia Maria Gonçalves; BATISTA Vanessa Louise; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Reconhecendo caminhos para uma educação patrimonial no território cearense. **Série Educação Patrim. Cult. E Exten. Univ.** n.1, fev. 2014. Disponível em <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4323>, acesso em 23 abr. 2015.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.