

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UHELINTON FONSECA VIANA

**PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

NITERÓI – RJ
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UHELINTON FONSECA VIANA

**PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura e Linha de pesquisa: Subjetividade: produção de subjetividade e conhecimento e suas relações com processos educativos e culturais.

Orientadora. Prof. Dr. EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES

Niterói

2009

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

V614 Viana, Uhelinton Fonseca.
Patrimônio e educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem /
Uhelinton Fonseca Viana. – 2009.
177 f.

Orientador: Eda Maria de Oliveira Henriques.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 109-112.

1. Educação. 2. Patrimônio cultural. 3. Ensino e aprendizagem. I. Henriques, Eda
Maria de Oliveira. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.11



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº 822

Ata da Defesa de Dissertação do
Mestrando **UHELINTON FONSECA VIANA**,
na forma que se segue:

Aos dez dias do mês de junho de dois mil e nove, às quinze horas, na sala 318 do bloco D da Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Dissertação de Mestrado em Educação de **UHELINTON FONSECA VIANA**, formada pelas seguintes professoras doutoras: **EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES (Presidente/UFF)**, **CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ (UFF)** e **MAIRCE DA SILVA ARAÚJO (UERJ)**. Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra ao mestrando para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado "**Patrimônio e educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem**". Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que argüissem o mestrando, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelas professoras que o antecederam. Feitos os comentários e argüições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

A dissertação foi aprovada com mérito ressaltando-se a profundidade teórica e metodológica, a riqueza de pesquisa e as importantes contribuições que traz para os estudos das relações entre patrimônio e educação.

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu *Sueli Fontes de Sá Viana* lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói 10 de junho de 2009.

Eda Maria de Oliveira Henriques

EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES (Presidente - UFF)

Carmen Lúcia Vidal Pérez

CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ (UFF)

Mairce da Silva Araújo

MAIRCE DA SILVA ARAÚJO (UERJ).

UHELINTON FONSECA VIANA

**PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura e Linha de pesquisa: Subjetividade: produção de subjetividade e conhecimento e suas relações com processos educativos e culturais.

Aprovada em Junho de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES – Orientadora
UFF

Prof. Dr. CARMEM LÚCIA VIDAL PERÉZ
UFF

Prof. Dr. MAIRCE DA SILVA ARAÚJO
UERJ

NITERÓI
2009

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Fluminense

À Professora Doutora Eda Maria de Oliveira Henriques

As todas as pessoas que me apoiaram, ajudaram e acreditaram neste tema e nas contribuições desta pesquisa, possibilitando sua conclusão.

A todos os Professores com que convivi e de que tive o privilégio de ser aluno no curso de Mestrado da Pós-Graduação em Educação.

A todas as pessoas que tornaram esta pesquisa possível com suas contribuições no campo de pesquisa.

EPÍGRAFE

“... Pense nos esplêndidos quadros de Ensor, nos quais uma grande fantasmagoria enche as ruas das metrópoles: pequeno-burgueses com fantasias carnavalescas, máscaras disformes brancas de farinhas, coroas de folhas de estanho, rodopiam imprevisivelmente ao longo das ruas. Esses quadros são talvez a cópia da Renascença terrível e caótica na qual tanto depositam suas esperanças. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?...”
(Walter Benjamin, 1994, p. 115)

RESUMO

VIANA, Uhelinton Fonseca: Patrimônio e educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem, Orientadora: Eda Maria de Oliveira Henriques. Niterói-RJ/UFF, (09 de Junho de 2009). Dissertação (Mestrado em Educação), 177 páginas. Campo de confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura. Linha de Pesquisa: Subjetividade: produção de subjetividade e conhecimento e suas relações com processos educativos e culturais; Projeto de Pesquisa: Processo de formação: construindo novos sentidos para o conhecimento e aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo discutir a complexidade da concepção de patrimônio, principalmente em suas relações com a educação e o processo de ensino-aprendizagem na escola. As contribuições teóricas de Jeudy e Vygotsky colaboram respectivamente, em explicitar a ampliação da concepção de patrimônio, bem como a relevância de se pensar a cultura dos contextos sociais como elemento importante para processo de ensino-aprendizagem. Para pesquisar as concepções de patrimônio que estão presentes no contexto escolar, utilizou-se a análise de documentos norteadores do planejamento escolar, bem como documentos específicos da escola, além da realização de um grupo focal junto a professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola de Duque de Caxias. Mediante aos procedimentos metodológicos explicitados, a pesquisa pôde constatar concepções de cultura e patrimônio, onde a ideia de cultura se orienta, de maneira geral, ao seu sentido mais tradicional, e que trabalhar com patrimônio nesta escola remete a aulas extraclasse e a passeios com objetivo de adquirir cultura e a educar o aluno, valorizando principalmente os monumentos históricos, artísticos e pontos turísticos do Rio de Janeiro. O diálogo realizado por este trabalho entre a discussão de Jeudy e Vygotsky sobre patrimônio e cultura e as questões trazida pela análise dos documentos e dos relatos dos professores da escola de Duque de Caxias, podem contribuir para a ampliação de seu potencial junto aos processos de ensino-aprendizagem.

Palavra-chave: Patrimônio, cultura e processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work has the objective to discuss the complexity of the conception of patrimony, mainly in its relations with education and the process of teaching-learning at school. The theoretical contributions of Jeudy and Vygotsky collaborate respectively, to elucidate the open of the conception of patrimony, as well as the relevancy of thinking about the culture of the social contexts as an important element for the process of teaching-learning. In order to search the conceptions of patrimony that are present in the context of school, it has been utilized the analysis of principal documents of the school planning, as well as specific documents of the school, beyond the happening of a focal group with teachers of primary school in a school of Duque de Caxias city. By means of the explained methodological procedures, this research could verify conceptions of culture and patrimony, in which the idea of culture adjust, in general, to its most traditional meaning, and to work with patrimony at this school means extra classes and classes for students to go out school with the goal of acquiring culture and educating students, valuing mainly the historical and artistical monuments and touristic points of Rio de Janeiro city. The dialog accomplished by this work between Jeudy's and Vygotsky's discussion about patrimony and culture and the questions brought by the analysis of documents and the reports of teachers of Duque de Caxias school, can contribute for the expansion of its potential with the processes of teaching-learning.

Key-words: Patrimony, culture and process of teaching-learning

SUMÁRIO

<i>I – Introdução.....</i>	<i>11</i>
<i>II – Referencial teórico</i>	
2.1. <i>A questão do patrimônio.....</i>	<i>16.</i>
2.2. <i>A concepção de cultura em Vygotsky.....</i>	<i>23.</i>
2.3. <i>O patrimônio na perspectiva de Henri-Pierre Jeudy.....</i>	<i>30</i>
2.4. <i>Um diálogo entre Jeudy e Vygotsky.....</i>	<i>41.</i>
2.5. <i>Educação Patrimonial e o patrimônio em Jeudy: duas perspectivas em relação...46.</i>	
<i>III – Caminhos metodológicos na pesquisa em patrimônio.</i>	
3.1. <i>Análise de documentos e o patrimônio na escola.....</i>	<i>54</i>
3.1.1. <i>A pluralidade Cultural e o patrimônio.....</i>	<i>56.</i>
3.1.2. <i>Proposta Pedagógica Municipal: o currículo municipal e o patrimônio.....</i>	<i>67.</i>
3.1.3 <i>O Patrimônio no Projeto Político e Pedagógico e no Plano de Ação Pedagógica.....</i>	<i>72</i>
3.1.4 <i>Calendário Escolar e o Planejamento Curricular 2008.....</i>	<i>77</i>
3.2. <i>Patrimônio na escola: um desafio para a pesquisa.....</i>	<i>81</i>
3.2.1. <i>O contexto da escola.....</i>	<i>81</i>
3.2.2. <i>Os sujeitos da pesquisa e uma abordagem metodológica.....</i>	<i>82</i>
3.2.3. <i>O que nos dizem os documentos e os professores.....</i>	<i>101</i>
<i>IV – Considerações finais: um diálogo possível entre escola e patrimônio.....</i>	<i>105</i>
<i>V – Referências.....</i>	<i>110</i>
<i>VI - Anexos.....</i>	<i>114</i>

I - INTRODUÇÃO

A pesquisa seja ela qual for necessita de uma inquietação, um problema que sempre incomodou, ou ainda incomoda, o pesquisador. Na minha trajetória acadêmica houve vários pontos de interrogação que me levaram a traçar o caminho pelo patrimônio na educação, dentre estes a formação em museologia, que foi fundamental para a reflexão e a opção por esta abordagem, além das experiências nos museus que contribuíram muito também. O contato com autores que abordam a temática do patrimônio impulsionou meus caminhos para pensar a relevância do patrimônio, mas foram as experiências práticas que me possibilitaram pensar a relevância do conceito na educação. Por estas experiências que a importância da relação educação e patrimônio começaram a se solidificar, ecoando não somente em reflexões teóricas e práticas, mas nesta dissertação.

Na formação acadêmica em museologia desenvolvi uma série de questionamentos com relação à cultura, ao patrimônio e a educação, mas as experiências como estagiário nas instituições museológicas contribuíram para entender na prática a importância de se trazer para a discussão o patrimônio e sua relação com a escola. É relevante relatar essas experiências, pois as mesmas vão dar sentido aos caminhos trilhados nesta pesquisa e as escolhas feitas. Neste diálogo entre discussão teórica e a experiência prática surge uma encruzilhada, pela qual as reflexões não tentam esconder as escolhas de uma tomada de posição ou de opção por um caminho sobre o entendimento do patrimônio, mas explicitar que esta tomada de posição pode contribuir para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Se pudesse escrever um livro sobre a minha trajetória acadêmica colocaria o mesmo com o título: “a pergunta”. Porque foi pela pergunta de um professor sobre o meu conhecimento relativo ao patrimônio de Duque de Caxias que as questões começaram a surgir. Sua pergunta, a qual não soube responder, se referia ao “patrimônio cultural” de Duque de Caxias. Depois desse episódio algo passou a me incomodar. No início me senti meio culpado, afinal, estava no curso museologia a alguns meses, e não sabia sobre “patrimônio cultural” da cidade de Duque de Caxias, apesar de ser morador da cidade. Comecei a perceber que na escola nunca me fizeram pensar sobre a especificidade da cultura e da história da cidade, e nem que havia um patrimônio em Duque de Caxias. Com um tempo de reflexão lembrei que a expressão patrimônio, em minha época de estudante, sempre apareceu ligada a uma concepção de monumento histórico e, que muitas vezes, não estavam localizados em

Duque de Caxias; por esse motivo, eu realmente não teria como responder a pergunta, pois a ideia de patrimônio que tinha em mente era de monumentos que não estavam localizados em Duque de Caxias. Esta experiência me fez refletir sobre determinadas questões: como falar de patrimônio na cidade se na escola o reconhecimento do mesmo está associado somente ao monumento fora da cidade? Como pensar o patrimônio na cidade se este se reduz a prédios antigos que a cidade não tem? O que é o patrimônio afinal? Como pensar o patrimônio de um município quando o mesmo não possui prédios tombados e reconhecidos como patrimônio nacional? Desta forma, comecei a refletir que a culpa não era só minha, a escola também contribuiu. Assim começou meu direcionamento para a escola, procurando refletir o patrimônio a partir de uma perspectiva que abarque a pluralidade de sujeitos presentes na escola. A partir deste momento, a companhia de Jeudy (1990) foi fundamental, pois este nos possibilita pensar a complexidade do conceito.

Se por um lado as experiências no curso de graduação permitiram problematizar o patrimônio na escola, por outro, eu notava que minhas experiências na escola fundamental com relação ao patrimônio de Duque de Caxias foram muito precárias. Se o patrimônio, no sentido mais monumentalizado, na “academia” era tratado como uma ferramenta educacional, a escola poderia contribuir muito para valorização dos sujeitos sociais pelo viés patrimonial, pois a escola tem um importante papel na formação dos sujeitos. Mas ainda havia um “nó” que explicava o meu não saber à questão do professor, pois mesmo em relação a este patrimônio monumentalizado não havia um tratamento sistemático por parte da escola, ou seja, nem a própria concepção mais tradicional de patrimônio (prédio histórico, monumentos consagrados e tombados), muito menos uma ideia de patrimônio que incluísse a cultura dos alunos. Evidentemente, não podemos deixar de considerar casos de escolas que trabalhem esta questão na cidade, mas a preocupação neste trabalho não é observar casos sobre os patrimônios que emergem na escola, mas de discutir a própria complexidade do conceito e contribuir para a sua ampliação, pesquisando como surge a ideia do conceito na escola e, possivelmente, no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência que pude ter nos museus contribuiu muito para compreender a complexidade do assunto referente ao patrimônio na escola. Quando trabalhei nos museus – especificamente no Museu Ferroviário e Museu da Cidade¹, haviam as visitas guiadas. Eu trabalhava com um orientador que respondia a perguntas e falava sobre o acervo. Percebia que

¹ Os museus citados estão localizados no município do Rio de Janeiro

para alguns alunos ir ao museu significava um simples dia de passeio. No início me preocupava pelo fato dos alunos não aproveitarem uma oportunidade de conhecer melhor a cultura brasileira. As visitas tinham um aproveitamento nas experiências das crianças, mas não explorava todo o seu potencial. Muitas vezes eu me perguntei: serão os museus tão somente gabinetes de curiosidades? Ao longo do tempo pude entender melhor esta questão, comecei a observar os alunos no pátio do museu ao invés analisar os alunos durante a exposição. Quando chegavam aos museus os estudantes chegavam cantando funk e com seu tipo lingüístico e cultural próprio, mostrando a presença de um coletivo diferenciado. Eles se comunicavam por gírias que muitas vezes não conseguia decifrar, então, pude perceber, na prática, que os estudantes de todas as escolas produziam seu patrimônio, e que os muitos museus não convergiam com este patrimônio. O que gostaria de ressaltar não é uma posição superior ou inferior entre patrimônios, mas a diversidade dos mesmos, porque a partir desta experiência é que o patrimônio consagrado e o significado pelas coletividades aparecem como um fato nas minhas experiências.

Esta experiência nos museus nos faz questionar como as escolas constroem a imagem do patrimônio para seus alunos. O patrimônio enquanto expressão significa sinônimo de gabinetes de curiosidade, ou instituições educativas e culturais em si? Desta forma, como a escola estaria compreendendo a importância do seu patrimônio para o processo educativo? Depois dessa gama de observações algumas questões específicas passaram a ser base para a formulação deste trabalho, dentre estas: o que seria patrimônio e para quem este significa? Tal questão mostra a relevância de se estudar a organização e o lugar do patrimônio na sociedade, assim como suas contribuições para a educação e para o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, o patrimônio não estaria dividido entre culturas e “não culturas”, mas remeteria a uma pluralidade de relações nos contextos culturais.

No final do curso de graduação fiz um estudo monográfico, investigando em uma escola, como a educação em Duque de Caxias pensava o patrimônio ligado as raízes culturais da cidade. Nesse momento, a pesquisa tinha como foco investigar como a escola tratava a questão do patrimônio ligado a as raízes culturais da população. A pesquisa se mostrou surpreendente, pois na escola pesquisada o patrimônio era tratado de forma generalizada e superficial, se reduzindo as culturas africanas e nordestinas com atividades lúdicas, sem ir a fundo ao caráter etnológico do patrimônio. Observei, também, que mesmo com tantas escolas em Duque de Caxias, somente essa escola, segundo a Secretaria Estadual de Educação, se declarava trabalhar com o patrimônio. Isso mostra como a escola e o sistema educacional

tratam esta questão, me estimulando a entrar mais no campo escolar e observar como funciona a relação entre a educação escolar e o patrimônio. E ao final desta pesquisa de graduação, a percepção sobre o patrimônio na escola refletia uma ideia reduzida, mas que poderia ser ampliada, enriquecendo própria relação entre escola e aluno.

As reflexões acerca do patrimônio continuaram nas minhas análises e me levaram na seguinte questão: como a escola entende a concepção de patrimônio? Quando me perguntaram sobre o patrimônio de Duque de Caxias não pude responder porque na escola a concepção de patrimônio foi difundida, de forma vaga, como algo antigo, sagrado, etc. No entanto, em Duque de Caxias temos as festas, feiras, ou seja, manifestações que são apropriadas e significadas pela população. E a escola, entende isso como algo de valor cultural que constitui um patrimônio? Desta forma, pensar sobre os usos e sentidos atribuídos à palavra patrimônio pode encaminhar para diferentes noções, de acordo com o contexto no qual a mesma possa estar inserida. É comum encontrá-la associada à ideia de posse ou propriedade e, por extensão, àquilo que precisa ser guardado ou conservado. Com a preocupação em ampliar o entendimento do patrimônio, este trabalho surge na interseção entre campos do conhecimento.

Por este motivo é que a complexidade do conceito de patrimônio, em Jeudy (1990), e suas questões são abordagens deste trabalho, assim como, o conceito de cultura e sua construção na estrutura social. Outra questão relevante neste trabalho é contribuição de Vygotsky com o conceito de cultura e a medição simbólica na constituição dos sujeitos, pois possibilita perceber a importância da cultura na discussão do patrimônio. O diálogo entre estes autores fornece bases teóricas para refletirmos a relevância do patrimônio e suas possíveis contribuições para o processo de ensino aprendizagem, assim como, para discutir a complexidade do conceito para além da ideia de monumento, apontando para outras possibilidades de apropriação do mesmo na escola. Para Jeudy (1990), o patrimônio não se restringe ao monumento, ele busca um novo caminho que é o das memórias coletivas. Desta forma, existe uma relevância do patrimônio como um conceito intrinsecamente educativo, pois sua contribuição surge por permitir uma relação entre coletivo e escola, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Por esse caminho é possível entender a importância de se levar tal discussão para a esfera escolar, pois o patrimônio em sua complexidade e amplitude pode ser um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho teremos focos de análise que contribuirão para viabilizar a pesquisa, trazendo um recorte determinado que permita alcançar os objetivos. No caso deste trabalho, o recorte da pesquisa será, em um primeiro momento, na análise de alguns documentos considerados importantes para a educação e como situam a questão do patrimônio e posteriormente a análise do relato de alguns professores de Ensino Fundamental em função de suas concepções sobre patrimônio. A pesquisa sobre o lugar e o sentido do patrimônio será buscada, mais especificamente, com as professoras do Ensino Fundamental do primeiro e quinto ano do Ciclo e também nos diversos documentos oficiais em que se baseiam os planejamentos e as práticas pedagógicas. A análise de documentos tem como foco perceber como o patrimônio aparece nestes documentos norteadores e nos documentos produzidos pela escola, bem como analisar a relevância do patrimônio nestes documentos e as orientações para a inserção deste na escola. Os documentos norteadores são muitos extensos, portanto, serão escolhidas as partes mais pertinentes a questão da cultura e do patrimônio. A escolha do campo de pesquisa, uma escola pública do município de Duque de Caxias, bem como a abordagem teórica e a tomada de posição, são marcadas pelas experiências do pesquisador; desta forma, a concepção de patrimônio é problematizada no referencial teórico e pesquisada na escola, mas sem deixar propiciar um diálogo entre teoria e empiria e explicitar as contribuições deste trabalho. Neste primeiro momento teremos a explicitação do referencial teórico, que procura não somente autores com relevantes contribuições para esta discussão, mas problematizar e contextualizar a concepção de patrimônio tendo como base estudos do campo da museologia, assim como, as contribuições da cultura trazidas pelo campo da educação. Neste contexto é possível situar o trabalho na produção do conhecimento, onde o patrimônio surge como uma concepção que aparece na intercessão entre os campos do conhecimento da museologia e da educação.

II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A questão do patrimônio.

Pensar a expressão patrimônio é uma questão complexa pelas multiplicidades de vozes que o definem. No caso deste trabalho é relevante delimitar esta expressão enquanto conceito, mas explicitarmos, também, suas problemáticas. Quando pensamos na palavra patrimônio pode nos vir à mente um prédio antigo, um museu, uma casa de cultura, objetos preservados, manifestações culturais – no sentido mais tradicional, em fim, aquilo que tem valor cultural instituído. Nos transporta à propriedade privada, algo material herdado e pertencente a alguém. Esta construção de patrimônio pode nos remeter a necessidade de algo a ser preservado e protegido pelo sujeitos sociais. A noção de patrimônio cultural mais tradicional ligada a algumas correntes da museologia nos orienta a valor, algo que está por se perder e precisa ser retomado, uma produção cultural congelada sacralizada pelos monumentos e coleções preservadas nos museus tradicionais². Portanto, pretende-se trabalhar uma concepção de patrimônio no sentido de ampliar e acrescentar outras dimensões que procurem um diálogo mais profícuo com as questões da educação.

A palavra, em Bakhtin (2006), é um campo de luta pelo sentido, desta forma, a palavra e os conceitos são polifônicos em sua natureza. Por esse caminho, podemos afirmar que o conceito de patrimônio pode ser interpretado de diferentes formas nos campos da ciência. A complexidade do patrimônio está quando sua origem surge nas coletividades. O conceito de coletividade é utilizado diversas vezes por Jeudy (1990) que nos remete a ideia de grupos sociais, estes em um espaço, tempo e contexto determinado. O conceito de coletividade pode não aparecer de maneira objetiva em seus textos, mas é explicitado muitas vezes para expressar “memórias coletivas”, “coletividades”, “identidades coletivas”, ou seja, algo em comum entre sujeitos, onde os mesmo se unem como coletividade. A necessidade de falar em grupos, em determinado contexto e seus patrimônios, traz a palavra coletividade, que aparece de maneira fundamental para expressar a concepção de patrimônio e sua dinâmica no contexto. Da mesma maneira que existem múltiplas coletividades, conseqüentemente, temos diferentes patrimônios que descentralizam o que tem valor enquanto bem cultural. Tratando a

² Museu tradicional significa instituição com espaço delimitado onde se abrigam coleções que são expostas, os exemplos são museus históricos, museus de belas artes, jardim zoológico, etc.

questão do patrimônio em sua complexidade, esta visão rompe com a abordagem tradicional de patrimônio, e é por este lugar que caminharemos rumo a pensar quais questões essa abordagem coloca para a educação.

Assim como existe uma tensão entre o tradicional e o novo em diferentes campos do conhecimento, o mesmo acontece com o patrimônio, que é marcado por rupturas e continuidades. Segundo Abreu (2003), a ideia de patrimônio se desenvolveu ao longo da história com a ideia de propriedade privada, de riqueza material de uma nação. Desde a Revolução Francesa esta concepção se estende a propriedades privada e nacional, na tentativa de salvar os vestígios do passado ameaçados de destruição. Da mesma época até a atualidade o patrimônio ainda vem sendo associado à herança artística e monumental, na qual a população poderia se reconhecer num “formato de Estado-Nação”. Em acordo com esta perspectiva podemos pensar em um patrimônio construído pelas elites³, prédios monumentais, museus e instituições culturais, que tentam preservar os “rastros” culturais de uma determinada cultura. Se pensarmos o patrimônio sobre este olhar, no Brasil temos um patrimônio que nos remete aos primeiros bens legitimados e reconhecidos “legalmente” como bens culturais, como a Praça XV, o Paço Imperial, o Museu de Belas Artes, etc⁴. Por outro lado, vem se desenvolvendo no Brasil uma ideia de patrimônio que pode ser entendido sobre uma abordagem antropológica voltada para o patrimônio “imaterial”, associada ao que está por se perder ou aquilo que se mantém ao longo da história. Ambas perspectivas são institucionalizadas atualmente pelas políticas e instituições de preservação, que tentam classificar suas produções procurando caminho até a cultura de determinados grupos. Segundo Gonçalves (2003), atualmente, na perspectiva do *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN), o patrimônio se divide em material e imaterial, também chamado de tangível e intangível. Essa classificação tem a intenção de ampliar o conceito para além daqueles denominados *pedra e cal*, ou seja, a produção arquitetônica mais tradicional, buscando os saberes e formas de expressão que não seriam materiais. Sobre esta perspectiva, o patrimônio chamado de *tradicional* ainda se prende a questão do objeto histórico, tornando-se importante a busca de um novo tipo de patrimônio que são os imateriais e antropológicos.

³ Elites no sentido econômico, grupos favorecidos economicamente e politicamente.

⁴ Estes monumentos citados estão localizados no centro da cidade do estado do Rio de Janeiro.

As discussões sobre o patrimônio e o museu surgem no campo da museologia e se estendem até a atualidade. Segundo Guarnieri (1990), para o museólogo a ideia de cultura, patrimônio e preservação estão intimamente ligadas. Para a autora, a cultura é o saber e vive do cotidiano, e o patrimônio existe na medida em que os bens significados culturalmente entram na hierarquia de valores dos sujeitos. Em outros termos, na medida em que simples “coisas” presentes na cultura passam a representar valor, passam a ser bens culturais, patrimônios. Considera, também, a preservação do patrimônio como um ato político e que tratar a questão do patrimônio significa pensar em sistemas complexos. A complexidade do conceito e suas tensões são citadas por Guarnieri (1990), assim como, a necessidade de se pensar a problemática de construir um conceito de patrimônio dividindo em cultura “material” e “imaterial”. Nos primeiros documentos da museologia já se começa a discutir o conceito de patrimônio e sua mudança de direção política, bem como sua função em favor de grupos sociais. Segundo Studart (2001), na Declaração de Caracas, por exemplo, o conceito de patrimônio começa a ser gerenciado para o interesse da sociedade e não exclusivamente para instituições como os museus tradicionais. Da mesma forma que o museu tenta se “libertar” das paredes dos museus tradicionais, o patrimônio se “desprende” da sua relação exclusiva com a cultura material e com um passado historicizado de determinados grupos, procurando novas instâncias sociais marcadas de tensões e conflitos.

No campo museológico, segundo Scheiner (2009), existe uma visão tradicionalista de museu enquanto instituição permanente sem fins lucrativos, que remete a museus de “modelo tradicional” (museus tradicionais ortodoxos, exploratórios, jardins botânicos, zoológicos, aquários, planetários). Para a autora, o museu de território se opõe ao museu tradicional, pois a base conceitual do museu de território não é somente o objeto musealizado, mas o espaço territorial e sua totalidade na relação com os sujeitos. Se o museu tradicional delimita e elabora uma seleção de produções do homem, com o objetivo de fazer um recorte da realidade e encená-lo em um espaço definido, o museu de território procura a potencialidade do espaço, com o fim de trabalhar de forma integral a memória e a produção do patrimônio de forma dinâmica em sua complexidade. Esta forma de museu não estaria ligada ao passado, como coisa acabada, pois o museu pode ser tudo. A expansão do pensamento museológico e o surgimento de novos museus ampliaram o museu para além do museu tradicional – espaço fechado que abriga um acervo - e começa a buscar outros espaços. Os museus de território levam em consideração a totalidade dos problemas da sociedade, aparecendo com uma face dinâmica nas mudanças sociais e na própria relação com as coletividades. A discussão leva a

reboque a própria ideia de constituição de patrimônio, pois a ruptura com o passado sacralizado e bens monumentalizados começa a se iniciar. Os museus a céu aberto, sítios patrimoniais diversos – históricos, arqueológicos, etnográficos, naturais – reservas ambientais e de caça, cidades-patrimônio e ecomuseus começam a entrar na discussão. Desta forma, podemos dizer que a busca por novos espaços dos museus e do patrimônio se inicia, procurando uma relação permanente do museu com as coletividades e seus sujeitos, assim como, a necessidade dos contextos culturais. As discussões entre patrimônio, museu e a preservação parecem estar intrinsecamente ligadas na museologia e da mesma forma, os conceitos patrimônio e cultura não podem ser separados. A preservação, no seu sentido mais tradicional, mostra a face política do patrimônio, onde as decisões do que tem valor e vai ser preservado tendem a marcar a posição cultural dos sujeitos na sociedade.

A trajetória do patrimônio é marcada por tensões, rupturas e continuidades no campo da museologia. Assim como os museus, o patrimônio busca outros espaços e abordagens na sociedade, dentre estes não podemos excluir a escola. Uma das abordagens sobre o patrimônio na educação na museologia é a Educação Patrimonial, que procura a possibilidade de inserção do patrimônio na escola. É importante trazer as abordagens sobre o patrimônio da Educação Patrimonial para o diálogo em função da tradição que a mesma conquistou em alguns espaços educativos como a escola. No entanto, apesar do reconhecimento da importância das questões trazidas pela Educação Patrimonial na valorização do patrimônio para o processo educativo formal, é relevante observar que a discussão central deste trabalho está na ampliação do sentido do patrimônio, bem como nas possibilidades de seu uso na escola.

Na educação discussões sobre a cultura no currículo vêm se desenvolvendo e, com isso, diversas propostas curriculares surgem na educação. Neste trabalho além das contribuições do patrimônio trazidas no campo da museologia, acrescenta-se outra, não menos importante, que é discussão da cultura na educação, especificamente, no currículo escolar. Acredito que ambas situam este trabalho, explicitando a relevância de elos entre educação escolar e patrimônio. A constituição de um currículo centrado na cultura e, especificamente, nos saberes e práticas culturais das coletividades é uma questão trabalhada por diferentes autores na educação. Dentre estes, Apple (2005) que discute o currículo escolar e suas problemáticas. Para este, a educação está intimamente ligada a uma política da cultura, e que o currículo nunca é um aglomerado de conhecimentos neutros. Nesta perspectiva o currículo é

fruto da seleção de conhecimentos de determinados grupos que o legitimam na escola, ou seja, o currículo é ideológico⁵ devido a ter esta visão seletiva de determinados grupos.

Para Apple (2005), se o currículo é ideológico a sua relação com a cultura surgirá da mesma maneira, ou seja, a cultura de determinados grupos aparecerá com um valor maior em relação a culturas de outros grupos. Desta maneira, é preciso pensar questões sobre o currículo, tais como: a quem o currículo favorece? E quem perderá e ganhará com essas conseqüências? Quais os tipos reflexão estão tendo prioridades no currículo? Um currículo unificado culturalmente não será aceito da mesma forma em diferentes grupos, pois cada grupo terá seu contexto social. Para o autor, o currículo não deve ser objetivo, mas deve ao contrário, subjetivar-se a todo o momento. A crítica de Apple (2005) ao currículo culturalmente homogeneizado nos leva ao reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e as diversidades culturais nas salas de aula, isso significa que o currículo de uma cultura comum e homogênea é uma criação. Nesta perspectiva, pensar o currículo homogêneo sem refletir sobre as diversidades e a complexidade cultural das coletividades, significa afirmar o seu caráter discriminatório. Reconhecer esta diversidade cultural é reconhecer a cultura dos discentes e sua importância para o currículo, pois são apropriações que caracterizam o coletivo culturalmente.

A intenção de trabalhar a questão cultural na escola, apesar de complexa, requer da escola uma nova configuração, uma face orientada para as múltiplas culturas existentes em um determinado espaço e tempo na sociedade. Segundo Moreira e Candau (2003), é necessário uma orientação “multicultural” na escola e no currículo que se assente na diferença e na igualdade, que seria uma versão que os autores chamam de emancipatória do currículo, com base na diferença e no direito à diferença. Construir o currículo sobre esta base significa requerer do professor uma nova postura, novos saberes e conteúdos baseados na necessidade de diferentes coletividades sociais. Os autores defendem, em seu artigo, a cultura como algo central no currículo. Moreira e Candau (2003) expõem que a centralidade da cultura na escola significa admitir que as práticas sociais têm uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com os mesmos está intimamente associada. A cultura é condição de existência das práticas sociais e, por fim, dos coletivos que a praticam. Nessa perspectiva as relações entre cultura e escola se tornam centrais, porque não há educação que não esteja

⁵ Para o autor, ideológico no sentido de exigir uma tomada de posição, uma intenção segunda dos que produzem e orientam o currículo.

imersa em cultura. Os autores defendem esta abordagem cultural na escola pela tensão existente entre cultura do aluno e cultura escola. A problemática reside quando as diferentes culturas penetram no campo escolar, quebrando uma aparente estabilidade e instalando outras realidades culturais. A escola, nesse contexto, passa ser um cruzamento de conflitos e diálogos entre diversas culturas.

A questão da diversidade cultural e a observação de cada contexto cultural são desafios tanto para o currículo quanto para a escola. Isso vai demandar um esforço nas políticas educacionais, dos professores e da própria escola. A questão discutida aqui por Apple, Moreira e Candau sobre o currículo e a cultura na escola proporciona um panorama das discussões sobre a problemática da cultura na escola. Acredito que tal discussão relacionada à cultura explica a relevância de se pensar o patrimônio como instrumento educacional, justificando cada vez mais a interação entre universo cultural do aluno e a escola, assim como a possibilidade de diálogo entre discente e docente. Quando se discute a questão da cultura no currículo a ideia de patrimônio vem a reboque, pois, como nos aprofundaremos adiante, o patrimônio está intrinsecamente ligado à cultura. A discussão sobre o currículo enquanto produtor de cultura e instrumento ideológico contribui para apontar o currículo como inerentemente cultural e também para o fato da presença das diversidades culturais mencionadas como aspectos importantes do processo educativo. Porém a questão que se coloca é: até que ponto estas produções culturais são tomadas como realmente relevantes para o processo de ensino-aprendizagem na escola?

Outros autores como Giroux e Simon (2005) argumentam a favor de uma pedagogia que leve em conta as trocas simbólicas, como base para repensar como as pessoas dão sentido as suas experiências e vozes. Ambos são a favor de uma política da diferença, que sirva de base para uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes dos que são sempre silenciados. Esta problemática colocada pelos autores se mostra fundamental para compreender os conflitos escolares entre grupos sociais e escola. Para estes autores, existe uma tensão entre cultura escolar e cultura do aluno, onde a escola tende a legitimar e transmitir os valores dominantes, em contraste com as culturas apropriadas pelas coletividades, que validam suas vozes e experiências. A proposta dos autores é que a escola se posicione de maneira diferente, reconhecendo estes saberes, valorizando a cultura e os sujeitos de cada coletivo.

O currículo e a expressão patrimônio surgem com elementos em comum, pois ambos são produto de tensões e conflitos em vários campos sociais, tais como o econômico, político e o cultural. O que gostaria de assinalar é a busca por novas possibilidades sobre o entendimento do patrimônio, que podem se alçar a estas propostas discutidas na educação sobre o currículo. No campo da museologia, a contribuição sobre a complexidade da expressão patrimônio na sociedade permite estender seu sentido aos grupos sociais. Por outro lado, a discussão sobre as tensões entre currículo e cultura do aluno nos leva a refletir sobre a necessidade de se pensar uma concepção de patrimônio voltada para a cultura do aluno na escola. Estes dois campos de reflexão se tocam neste ponto do trabalho, pois a questão trazida pelos campos da museologia e da educação reside em problematizar, respectivamente, a ampliação do conceito de patrimônio e de cultura no currículo em favor das coletividades. Ambos lutam em oposição a um conhecimento que tende a valorizar e a adestrar os sujeitos. Nesse sentido, as abordagens sobre o currículo aqui discutidas se posicionam de modo crítico ao currículo conteudista e a museologia problematiza o conceito de patrimônio na tentativa de ampliar o espaço museológico além das ideias do monumento. Este trabalho surge na interseção entre campos do conhecimento, procurando integrar as contribuições da museologia, para discutir o patrimônio, e da educação, para pensar importância da cultura no processo de ensino e aprendizagem. Para autores como Moreira e Candau (2003) a cultura é relevante por favorecer a compreensão sobre as conexões entre culturas, assim como, suas multiplicidades. Em concordância com os mesmos, acredito que a atenção à cultura do aluno na escola poderia levar a expansão do horizonte cultural e o maior aproveitamento dos recursos culturais presentes no contexto social do aluno ao próprio processo de ensinar e aprender.

A reflexão sobre o patrimônio na escola possibilita a ampliação do conceito e seu possível diálogo com os conhecimentos escolares, contribuindo, como retomaremos adiante, para o desenvolvimento dos conceitos no processo de ensino-aprendizagem. A relevância do trabalho caminha na problematização da escola em diferentes aspectos, um deles seria a análise entre: o que a escola pensa sobre patrimônio e como é pensada a possibilidade da inserção deste patrimônio no currículo escolar pelos professores. Outra contribuição seria trazer a reflexão do patrimônio como uma peça importante para a escola no sentido promover uma rede de significados mais fluida entre conhecimentos dos alunos e conhecimento da escola. Trabalhar com o patrimônio no currículo pode significar estimular a compreensão da complexidade cultural dos alunos, partindo do conhecimento de sua própria cultura.

A questão do patrimônio tratada até o momento procura a discussão entre campos do conhecimento, definindo o lugar deste trabalho, que aparece na interseção entre educação e museologia através da discussão sobre o conceito de patrimônio. Seria o iniciar de uma discussão mais ampla sobre a relevância do patrimônio e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para esta discussão é fundamental trazer não somente o conceito de patrimônio, mas, também, o conceito de cultura, mediação e memória, pois contribuem para compreender o lugar do patrimônio no contexto sócio-cultural. A base conceitual deste trabalho terá Vygotsky (2007) com sua discussão sobre a cultura e a mediação simbólica e Jeudy (1990), com a problematização sobre o conceito de patrimônio. Este autor traz, também, a ideia de memória que é fundamental para o patrimônio, onde a contribuição de Benjamim (1996) entra em discussão, possibilitando a reflexão sobre a importância da memória na constituição do patrimônio. A relevância destes elementos contribui para pensarmos um patrimônio dinâmico, inacabado e inerente na constituição das coletividades e seus sujeitos.

2.2. A concepção de cultura em Vygotsky.

Antes de discutir o conceito de patrimônio é necessário trazer os conceitos de cultura e a mediação simbólica para compreender como se constitui o processo cultural e a importância do patrimônio para a educação. A questão da cultura é relevante para discutir o patrimônio, pois Jeudy (1990) coloca este conceito como intrinsecamente cultural sem utilizar as denominações de patrimônio cultural, patrimônio antropológico, patrimônio natural, patrimônio etnográfico, etc. O autor trabalha o patrimônio sem definir o que é cultura em sua especificidade, desta forma, delimitar o que é cultura é fundamental para falar sobre o patrimônio na medida em que podemos compreender melhor o mesmo na sociedade.

Segundo Pino (2000), para Vygotsky o sujeito passa a ser cultural quando ele produz suas formas de relação com o mundo, o cultural está em oposição ao que é dado pela natureza. Para Vygotsky (apud. Pino, 2000), nem tudo que é social é cultural, mas tudo que é cultural é social. O social é condição para o surgimento da cultura, porque sem a sociabilidade humana a aparição da cultura seria impensável. A sociabilidade natural (no mundo animal existem sociedades que não são culturais) antecede sociabilidade cultural, e sem a primeira não

existiria a segunda, desta forma, podemos perceber, também, que o cultural e o sujeito se constituem historicamente com seus modos de produção e formas de significar. A questão é que as formas de socialização do homem são criações intrinsecamente culturais e, desta maneira, produtos culturais. Segundo Vygotsky (apud Pino, 2000), o homem produz suas condições de existência, e estas produzem a sociabilidade humana, sejam estas as mais simples ou as mais complexas, onde se integram as produções culturais humanas. Vygotsky (2007) define cultura como um produto da vida social e da atividade do homem, ou seja, a cultura é entendida como prática resultante das dinâmicas das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, mas a cultura é, sobretudo, produto do trabalho social. O autor, por esse caminho, explicita que o homem é inerentemente social, mas, além disso, é um ser cultural, pois o social e sua organização surgem, também, no reino animal. As formigas e abelhas, por exemplo, são animais que vivem em sociedade, mas não são seres culturais. O processo complexo da cultura separa o homem de outras espécies sociais de vida existentes no mundo, pois é pela cultura que o homem produz e significa suas relações com o mundo, atuando e transformando o mesmo em seu favor por relações mediadas.

A cultura em Vygotsky, segundo Oliveira (1997), não está exclusivamente no campo da produção material e fatores abrangentes como o país em que o sujeito vive, seu padrão sócio-econômico ou a profissão de seus pais. A cultura está nas formas de significar e dar sentido, onde existem grupos organizados e estruturados que compartilham significados. Toda a vida humana está impregnada de significações e de influência dos contextos, que acontecem por meio de processos que ocorrem diferentes níveis. O *trabalho* é um conceito definido por Engels (1990), que é fundamental para entender a instância cultural em Vygotsky. O trabalho surge pela necessidade de transformação do mundo pelo homem. O conceito de trabalho refere-se a intervenção do homem na realidade, que vai deste a construção dos instrumentos à criação da linguagem, aos sistemas simbólicos e a comunicação.

Apesar de Vygotsky ter suas bases filosóficas no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, e de ambos colocarem que a cultura está nas produções humanas e em oposição ao que é dado pela natureza. Vygotsky (2007) está mais orientado para questão do signo como instrumento psicológico e seu papel na constituição das funções psicológicas superiores como produto da inserção do homem no universo cultural. Em ambas as perspectivas o sujeito aparece como produto cultural do coletivo social e produtor de cultura ao mesmo tempo, ou seja, se constitui e é constituído no cultural e pelo social numa relação

de constante dialética. A cultura neste olhar significa a totalidade das produções humanas, que é resultado das relações intersubjetivas que marcam uma sociedade determinada.

Falar em cultura e sua produção no meio social significa pensar em outros conceitos importantes para entender a cultura, tais como o conceito signo, mediação, interação e internalização. Estes conceitos contribuem para entender como ocorre o processo da mediação simbólica que constitui as formas significar do sujeito na sociedade, assim como, para reforçar a relevância das diferentes interpretações sobre as produções culturais humanas na constituição dos sujeitos. Por exemplo, a interação, para Vygotsky (2007), significa peça chave para entender o processo de construção do sujeito. É através das relações interpessoais concretas entre sujeitos que o indivíduo vai conseguir interiorizar as formas estabelecidas culturalmente de funcionamento psicológico. Desta forma, as relações entre sujeitos e o contexto cultural são fundamentais para desenvolvimento psicológico do indivíduo e das produções culturais. A cultura produz uma relação dialética, onde o sujeito produz cultura e é produzido por ela, onde há um processo de desenvolvimento mútuo das partes. Nesta perspectiva, todas as relações tanto entre sujeitos e objetos quanto entre sujeitos, são mediadas por significações produzidas pelo contexto sócio-cultural. A este processo Vygotsky (2007) denominou mediação simbólica, destacando três formas principais: a linguagem oral, a linguagem escrita e o sistema de números. Uma questão marcante, que nos aprofundaremos adiante, é que a cultura surge como um elemento dinâmico, em constante renovação, interação e negociação na sociedade humana.

A mediação simbólica na construção da cultura e dos sujeitos

_Compreender a ideia de cultura é uma questão relevante para entender o conceito de patrimônio que iremos tratar em outras partes deste trabalho, por outro lado, é importante trazer para a discussão a *mediação simbólica* em Vygotsky, pois permite entender, também, os conceitos de signo, mediação e significação. Estes nos mostram que a cultura não é como bloco uniforme, mas composta por uma complexidade de produções do homem, que não se estende somente a produções de materiais, mas, sobretudo, a produção de signos que são matéria-prima para a construção de significados compartilhados socialmente nas relações sociais entre sujeitos e do homem com o mundo. Sobre esta perspectiva, o homem se relaciona com o mundo por relações mediadas por instrumentos e signos e não por relações diretas com o meio social. Engels (1990) trabalha a concepção de instrumentos como fruto do trabalho na relação com a natureza, por outro lado, Vygotsky (2007) pensa os signos como

instrumentos de mediação interna para atividades psicológicas. Portanto, se o homem pega uma simples casca de côco na natureza para carregar água ou pegar água do rio, ele modifica o seu meio, esta casca não é mais uma simples casca de côco, porque ao pegar esta casca e dar função a ela esta passou ser uma extensão do sujeito na natureza. Não é mais uma casca de côco, mas um instrumento mediador do homem com a natureza. Estes instrumentos são os instrumentos externos, os instrumentos internos seriam mais complexos. Os signos são utilizados de diferentes formas, seja para fazer uma lista de compras, um diagrama para fazer instalações elétricas ou construir um armário. Os signos surgem como auxiliares das atividades psicológicas, estando no lugar da coisa a ser representada. Desta forma, ambos os instrumentos tem diferenças inerentes em sua estrutura, função e na relação do sujeito com o mundo.

“A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios utilizados por elas não pode ser a mesma” (Vygotsky, 2007, p.55).

Como anteriormente mencionado, o conceito de mediação, segundo Vygotsky (apud, Oliveira 1997), refere-se a um processo de intervenção de um elemento intermediário, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por elementos. Os mediadores podem ser divididos em instrumentos e signos, os primeiros estão mais voltados para o exterior e para criação de objetos materiais, já os signos são, para Vygotsky (apud, Oliveira, 1997), ferramentas que auxiliam principalmente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (processos mentais mais complexos), que envolvem comportamentos conscientes e controle de comportamento. Na concepção mais elementar de signo em Vygotsky (2007) este é tomado como uma marca externa, no entanto, sua função mais importante é quando estas marcas externas se transformam em sistemas simbólicos (mais importante é a linguagem) e são internalizados.

Na perspectiva de Vygotsky (2007) os signos internalizados passam a ser representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Dessa forma, as

representações mentais servem como signos mediadores de sua compreensão do mundo. Os sistemas de representação da realidade são socialmente dados, principalmente através da linguagem. Portanto, segundo Vygotsky (apud Oliveira, 1997) é no grupo social onde o indivíduo se desenvolve que lhe dá formas de perceber e organizar o real, numa espécie de “filtro” através do qual o homem significa o mundo e opera sobre ele.

Sobre esta perspectiva, a contribuição de Vygotsky é relevante, na medida em que mostra o processo cultural como um processo onde os signos mediam as significações fornecidas pelo grupo cultural. Este processo é fundamental para a constituição dos sujeitos e para a relação do sujeito com o mundo, trazendo, com isso, a relevância de se pensar o conceito de patrimônio na escola, pelas suas possibilidades de múltiplas significações. Se o contexto social atribui um significado para o patrimônio, que é internalizado na forma de uma ideia que significa o que seja patrimônio, é esta ideia ou concepção que vai mediar a relação do sujeito com o patrimônio. Por exemplo, o conceito de patrimônio pode ser diferente entre diversos coletivos, um pode valorizar os bens culturais mais legitimados e outro as formas de plantar ou o prédio da prefeitura da cidade. A questão é que construção do conceito de patrimônio vai determinar as relações destes sujeitos com determinados bens culturais. A representação pela medição simbólica se torna uma questão importante a ser pensada, pois neste campo temos tensões e conflitos, onde a pluralidade de significados produzidos em diferentes grupos é uma questão a ser pensada.

Pino (2000) menciona que uma das características do signo é sua propriedade de ser “reversível”, em outros termos, de significar tanto para quem emite quanto para quem recebe. Uma escultura, por exemplo, significa tanto para quem contempla, quanto para o artista que a produziu. Para Pino (op, cit), ser emissor ou espectador constituem atributo de uma mesma pessoa e operam no campo da consciência, ou seja, uma obra de arte pode ser reconstruída em seu significado ao ser interpretada e nesse processo o espectador se torna autor. Os signos, como já mencionamos, são mediadores de significados na representação e evidenciam a constituição histórica do pensamento humano, e não estão orientados para “reação e estímulo”, mas para mediar significados com o objetivo de transmitir algo para alguém. A “reversão” nos mostra as possibilidades de interpretação do signo nas relações, considerando estas possibilidades de interpretação como relevantes, mostrando que o significado é um campo de relações e tensão entre signo e interpretante. Nesta perspectiva, é importante perceber que no campo simbólico a possibilidade de sentido é algo inerente ao processo de significação, e que um significado não é a única possibilidade na constituição do sentido.

No processo de internalização a *semiose* é um ponto chave para compreender o processo de significação e apropriação na cultura. No conceito de *semiose* exposto por Pino (2000) existe uma relação entre “*conversão*”, “*reversão*” e “*interpretante*” que formam um ciclo de construção do significado, mostrando o funcionamento do signo até a significação na representação. A *conversão* nos remete a mudança de estado, ou seja, algo se transforma em outro, por exemplo, o processo de internalização transforma relações concretas em relações internas existindo uma conversão. Na *conversão* existe uma mudança, mas, segundo Pino (op. Cit), algo essencial permanece constante, tornando a *conversão* um processo *reversível*. Por exemplo, as significações sociais das relações são convertidas em significação individual, adquirindo sentido para este indivíduo. Para o autor, a função mediadora da significação permite a *reversibilidade* deste processo de conversão, ou seja, o que é internalizado passa a se externalizar *convertido* em relações sociais, e o que é social se converte em pessoal, formando um ciclo que dá coerência às relações sociais. A *reversibilidade* aparece mais clara quando surge o *interpretante*, pois este é que permite que haja *conversão* da significação do signo para a significação pessoal, possibilitando a construção de outro signo pela distorção ou compreensão fiel do significado, viabilizando a produção de novos sentidos no signo. Assim, para Pino:

“É o interpretante que permite que haja conversão da significação do signo em significação de seu intérprete. Como o salienta este autor, ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do intérprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente. Essa cadeia da significação constitui o que chamamos de semiose: um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos” (PINO, 2000, p. 69).

Por esse caminho, o simbólico surge no ato de dar ou transformar o significado das coisas, mostrando sua estrutura intrinsecamente dinâmica nas relações sociais. Vygotsky (2007) quando discute o desenvolvimento do simbolismo do brincar, define como ocorre o processo simbólico pela representação da criança. Esta exemplificação explícita como o processo simbólico surge nas brincadeiras da criança, fazendo refletir a liberdade da criança no processo de simbolizar e se relacionar com mundo.

“O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brincar da criança. Uma trouxa

de roupa ou um pedaço de madeira torna-se um jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto que lhe dão significado. Toda a atividade representativa simbólica é plena destes gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se em um cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas". (Vygotsky, 2007, p.130).

O processo de significação é dinâmico e composto pelo significado e sentido atribuído, não só às coisas, os gestos também podem representar simbolicamente as coisas. A representação simbólica surge com uma atividade necessária não só para a criança, mas para a composição das representações que organizam culturalmente os diferentes grupos na sociedade, onde o interpretante (seja este individual ou uma coletividade) significa, sendo autor no processo de *significação*. Este processo se complica quando a significação se restringe ao *significado* da representação. O *significado* em Vygotsky (2005) surge na estabilidade do sentido da palavra, o significado tende a limitar os sentidos, como por exemplo, o significado das palavras do dicionário são palavras de significado estrito. O sentido da palavra, por outro lado, depende da situação, do contexto, do uso da língua e das experiências e motivos afetivos de seus usuários. Nesta reflexão podemos pensar que *sentido* e *significado* são partes da *significação*, onde o significado regula as possibilidades de sentido e o sentido amplia as possibilidades de significar. O significado em Vygotsky (2005) é mais generalizado, mais institucionalizado, o sentido é mais instável e vai depender do contexto em que estão inseridos os sujeitos que vão significar, pois as experiências surgem como um elemento fundamental.

A perspectiva de Vygotsky contribui para entender questões inerentes a cultura, e a compreender melhor a reflexão sobre o conceito de patrimônio em Jeudy, que vai trazer justamente a importância do reconhecimento de outros sentidos para o patrimônio, para além de seu significado tradicional, em função de diferentes contextos sociais com suas diferentes possibilidades de experiências e mediações. Se para Vygotsky (2005) os contextos culturais produzem cultura que são oxigenadas pelas possíveis de formas de significar, o conceito de patrimônio e sua relação com o sentido, vão ampliar as diferentes formas de significar o patrimônio nos grupos sociais. Nesta perspectiva, o patrimônio é dinâmico e renovável, pois as formas de compreendê-lo não são estáveis, pois mantém uma relação de sentido com diferentes coletivos e não apenas com o significado.

2.3. O patrimônio na perspectiva de Henri-Pierre Jeudy.

Tratar a questão do conceito de patrimônio se constitui uma tarefa complexa, pois quando pensamos neste conceito pode nos vir à mente um museu, ou um grande prédio antigo, talvez uma escultura barroca do Brasil Colônia, em fim, coisas antigas. A noção de patrimônio pode remeter aos bens privados que possuímos em nossa casa ou algo que herdamos da família. Estas concepções, mais comumente utilizadas, não atendiam às minhas presentes inquietações não só sobre o patrimônio em si e sua apropriação pelas coletividades bem como a sua utilização enquanto conceito pelas escolas, restringindo seu potencial educativo. Dessa forma, apesar de conhecer diversas vertentes e autores que falam sobre patrimônio optei por Jeudy, que busca explicitar o que é patrimônio em sua complexidade na sociedade e nas relações sociais entre grupos.

Trabalhar na instância cultural é ter um grande campo de pesquisa para atuar. Neste sentido tenho o interesse em falar especificamente do patrimônio, com a intenção de observar como este conceito é compreendido na escola, e quais as conseqüências disso para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que cada vez mais se constata através de outros autores a importância de uma articulação permanente entre aprendizagem e contexto sócio-cultural. Em função disto, se optou por trabalhar e aprofundar um conceito de patrimônio que pudesse contribuir para esta importante questão. O conceito de patrimônio é problematizado por Jeudy (1990), que discute a perspectiva de um patrimônio monumentalizado ao lado do que ele chama de “novo patrimônio”, que estariam em permanente tensão no campo da cultura. A contribuição desta discussão é pensar a ampliação dos sentidos de patrimônio na escola e explorar suas possibilidades na relação entre cultura e processo de ensino aprendizagem. Se por um lado a ideia de monumento se restringe ao que é legitimado enquanto patrimônio pela política de preservação, os “novos patrimônios” surgem pelo reconhecimento do patrimônio nas coletividades, ampliando o sentido sobre o patrimônio.

O conceito de patrimônio tratado por Jeudy (1990) é explicitado com exemplos práticos, argumentando em favor do sentido das coletividades. A possibilidade de ampliar o conceito de patrimônio surge pela atenção às memórias na constituição dos “novos patrimônios”, mas o autor não exclui a possibilidade de refletir a constituição do patrimônio a partir do monumentalizado, onde o sentido dado ao bem cultural legitimado é reconhecido como possibilidade de constituir um patrimônio. Nesta discussão, o patrimônio é pensado em

um lugar social não estável, pois sua possibilidade surge em diferentes posições. Segundo o autor:

“A positividade e a ausência de equívocos do monumento não esgotam a ambigüidade da noção de patrimônio. Pois toda interrogação atual acerca do sentido do patrimônio não se inscreve na perspectiva exclusiva da monumentalidade. Ao contrário ela busca uma nova via para traduzir uma valorização das memórias coletivas. [...] Ao invés de ser considerado uma aquisição, o patrimônio apresenta-se como uma conquista e apropriação social, desafiando a regularidade do monumento histórico” (Jeudy, 1990, p. 6-7).

A escolha pelo autor não foi ao acaso, pois o mesmo busca a valorização das coletividades e rompe com a mentalidade tradicional de preservação e do passado historicizado⁶, defendendo o patrimônio que surge na coletividade, mas sem negar a existência de um patrimônio monumentalizado. Isso, no meu ponto de vista, pode ser fundamental para a escola, pois esta ótica possibilitaria a escola dialogar com as coletividades para a compreensão dos sentidos dos bens culturais produzidos e significados pelos alunos nos contextos culturais. As contribuições de Jeudy (1990) observam a importância das memórias coletivas na constituição do patrimônio, assim como, suas formas de ser significar ligadas ao contexto. O que chama realmente a atenção em Jeudy (1990) foi sua capacidade de redirecionar a perspectiva tradicional do conceito de patrimônio, fazendo uma abordagem etnológica e não somente histórica, esclarecendo a diferença e limites entre patrimônio e monumento. O autor traz um olhar específico ao patrimônio, onde as possibilidades na construção do conceito surgem enfatizadas na valorização das coletividades culturais antes ocultadas, contribuindo para uma perspectiva de patrimônio que pode ser apropriada pela escola, onde a cultura do aluno pode aparecer como relevante e algo a ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem. A etnologia⁷, nesta perspectiva, é fundamental enquanto estudo cultural para ampliar as possibilidades de patrimônio, citando o autor:

⁶ Passado historicizado para Jeudy significa um o passado com uma noção de continuidade que vem ao presente, esta abordagem não leva em conta as formas de significar das coletividades sociais, mas uma história “congelada” sobre um ponto de vista.

⁷ O autor em questão não define especificamente esta expressão, no entanto, etnologia, segundo Abbagnano (2007), se liga aos estudos culturais e a antropologia cultural; observando esta perspectiva a Ideia de Jeudy pode ser mais bem entendida, quando se refere a etnologia como um ponto para a ampliação do campo de atuação e reconhecimento do patrimônio na esfera social.

“A etnologia faz com que as novas concepções do Patrimônio fundamentem-se na dinâmica da memória coletiva. É ela que assegura o controle da irrupção de uma lógica de conservação numa pluralidade de modos de investigação cultural. A etnologia rompe com o determinismo da monumentalidade propondo um plano científico e de natureza prospectiva à gênese dos ‘novos patrimônios’”. (Jeudy, 1990, p.8)

Jeudy (1990) tece sua crítica sobre a construção do conceito de patrimônio com valores estéticos e históricos estabelecidos, apontando as problemáticas de um patrimônio legitimado. Por conta disso propõe outras formas de conhecimento para dinamizar e ampliar a compreensão sobre o patrimônio. Para o autor, pensar o patrimônio exclusivamente nesta perspectiva do monumento é complicado, pois estes bens culturais trazem a tomada de posição e as marcas culturais de seus detentores. O patrimônio monumentalizado é criticado pela imposição a uma determinada visão de mundo sobre a outra. A expressão: “isso é patrimônio e isso não é” exemplifica esta questão. O autor mostra a multiplicidade do patrimônio nos coletivos, defendendo um conceito mais instável que se constitui fora das instituições culturais de preservação. Ao problematizar o conceito são ramificados outros conceitos como o de memória, conservação, preservação e história. A etnologia e a memória surgem como conceitos fundamentais para a concepção de patrimônio de Jeudy, mas a memória torna-se especialmente relevante pela sua relação intrínseca na constituição do patrimônio.

Falar em conceitos sem mencionar as tomadas de posição dos sujeitos na sociedade torna-se algo impensável, da mesma forma que seria impossível imaginar todo esse processo sem a presença da linguagem e das representações simbólicas culturais em grupos sociais. Bakhtin (2006) reconhece que a palavra é um campo de disputa pelo sentido, e é neste ponto que o próprio conceito de patrimônio pode ser observado como ideológico. A ideologia é, para Bakhtin (2006), não somente compreendida como falsa consciência ou como expressão de uma ideia, mas expressão de uma tomada de posição. Esta questão dos diferentes sentidos do patrimônio se explicita na sociedade quando se delimita o que é cultura, o que merece ser conservado e o que tem valor como capital cultural. Estas distinções caem por terra quando Jeudy trabalha o patrimônio a partir dos coletivos de diferentes maneiras, pois traz outros sentidos a própria palavra patrimônio que surgem diretamente ligados aos contextos culturais. O patrimônio é tratado como ligado às produções culturais e memórias coletivas, possibilitando o olhar de valorização sobre estas produções culturais. Diferentemente de uma perspectiva tradicional que traz exclusivamente bens tombados, conservados e reconhecidos

em quanto tal, a valorização dos bens culturais é ampliada às memórias e formas de significar ligadas aos contextos.

Para Jeudy (1990), o conceito de patrimônio é utilizado com a finalidade de garantir a continuidade das representações de valores ao longo do tempo, tanto de ideias quanto de acontecimentos, por esse motivo o conceito patrimônio perdura desde a Revolução Francesa. O equívoco estaria no que é patrimônio para as políticas de preservação, porque, neste âmbito, existem critérios “*estéticos e históricos*” definindo o que seja patrimônio. Embutido nesta ideia é possível refletir que existe todo um aparato técnico, cultural e de linguagens de determinadas coletividades, que se sobrepõe, conseqüentemente, a outras culturas coletivas. É importante percebermos que, nesta perspectiva, o que é patrimônio pode não aparecer refletido no plural coletivo, e a pergunta a ser lançada é: estes bens a serem preservados são patrimônios para quem? Dizem respeito a quem? São originários de qual cultura? Qual grupo é beneficiado e o que significam?

É relevante questionarmos, por exemplo, se as manifestações culturais da favela estão embutidas no conceito de patrimônio no social. A linguagem e os modos de vida da população são considerados patrimônio para as instituições de preservação? Aquilo que as instituições de preservação, como museus e institutos de preservação, entendem como patrimônio se encontra inserido no cotidiano das coletividades? Em Vygotsky é possível refletir que as formas de significar e apropriar acontecem de maneira fluida. Então, como seria possível apreender a complexidade da cultura e até mesmo dizer o que é patrimônio? A crítica de Jeudy é ao conceito de patrimônio que aparece como algo que tem origem e modelo nas políticas de preservação, configurando uma relação intrínseca das instituições de preservação como únicas produtoras de patrimônio pelo processo de conservação. Neste sentido temos um fator complicador, porque as instituições de preservação se tornam um instrumento de legitimação, pelo recorte de determinados bens culturais. Tanto que o conceito pensado por Jeudy (1990) vai nos mostrar que a cultura da favela, por exemplo, pode não ser um bem cultural para as políticas de preservação, mas com certeza o é para a coletividade residente nas próprias favelas. Para o autor, compreender o conceito de patrimônio significa observar o que é apropriado enquanto cultura presente e ligada às memórias, daí se apresenta o problema do conceito no seu sentido institucional, porque as instituições de preservação apresentam apenas um recorte do patrimônio de uma coletividade e não a complexidade dos

diferentes bens culturais. O autor não procura o caminho da patrimonialização⁸ (2005) generalizada dos bens culturais onde tudo é patrimônio, mas o patrimônio pelo sentido coletivo. Isso nos faz questionar a necessidade de se pensar o conceito de patrimônio na relação dos sujeitos sociais com suas produções culturais, compreendendo não somente uma lógica diferente de origem e modelo de patrimônio, mas atentando às questões coletivas e as suas formas de se relacionar com o mundo.

Em Jeudy (1990) o patrimônio aparece como uma conceituação fluida, instável, atualizável, em constante movimento e inacabamento, onde a tentativa de limitar o conceito a determinadas coletividades significa seu empobrecimento. Para o autor, a lei e as políticas de preservação seriam ferramentas de legitimação de bens culturais, que possibilitam a proteção legal de determinados bens a serem preservados e difundindo o conceito de patrimônio por estes meios. Este processo de legitimação tem o objetivo de garantir a defesa e a valorização de uma tradição incontestável em detrimento das coletividades. Mas esta é uma via de mão dupla, pois quando as instituições de preservação “legitimam” e protegem valores determinados, “deslegitimam” outros patrimônios. No entanto, este processo de legitimação não é pacífico, pois o processo de apropriação do patrimônio se entrelaça ao processo de significação, que é marcado pelo significado e pelo sentido dentro da discussão de Vygotsky mencionada anteriormente neste trabalho. Portanto, limitar o significado dos bens culturais significa excluir a possibilidade de diálogo, pois os possíveis sentidos existentes na coletividade são elementos fundamentais para o enriquecimento do conceito de patrimônio. Em relação a este, o patrimônio, inclusive na instância do monumento, o sentido e o significado estão em permanente tensão. Esta tensão é enriquecedora, por permitir o diálogo nos possíveis sentidos que são valorizados pelo autor.

O patrimônio em Jeudy (1990) surge como resistência ao significado instituído do bem cultural, pois a constituição do patrimônio está, também, no sentido e na relação com o coletivo. O autor argumenta que a constituição do valor instituído de determinado bem se desfaz, pois a relação de valor e sentido foge do controle de seus emissores. Por exemplo, quando uma instituição de preservação como o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) legitima um monumento como a Praça XV, isto não significa que seu significado histórico e artístico prevaleça e constitua um patrimônio. O sentido e a relação que

⁸ A patrimonialização é um processo de estetização urbana tratada no livro de Jeudy chamado Espelho das Cidades, onde este conceito remete a um processo contemporâneo de especularização das cidades pelo turismo.

as coletividades estabelecem com estes monumentos pode ser diferente, e é este sentido que contribui para o surgimento do patrimônio. O que desejo exemplificar é que a constituição do patrimônio não se dá exclusivamente pelo reconhecimento destes bens por determinadas instituições de preservação, mas pela relação que o coletivo mantém com estes mesmos bens pelas experiências. Esta visão contribui para a escola, pois pode trazer uma ampliação sobre o patrimônio, permitindo busca ou outro olhar sobre o conceito de patrimônio.

As experiências dos sujeitos e suas apropriações contribuem para as memórias e para a constituição do patrimônio, por este caminho o conceito de patrimônio pode ser enriquecedor para a escola, pela observação e reconhecimento das relações dos sujeitos com suas apropriações presentes em cada contexto cultural. Por exemplo, muitas pessoas são fiéis de cultos religiosos da igreja católica e do candomblé em diferentes cidades do Rio de Janeiro, estes lugares são templos religiosos que podem vir a ser monumentalizados, mas é a relação com o coletivo que o faz o patrimônio. O que seria das igrejas sem os fiéis, ou dos terreiros de candomblé somente com sua estrutura física? As memórias e as relações de sentido são partes fundamentais na composição do patrimônio, que emergem quando os sujeitos com suas memórias, por exemplo, se lembram que se casaram naquelas igrejas assim como seus pais, ou naquele terreiro de candomblé, onde determinado coletivo frequentava/frequentam e está totalmente modificado. Até mesmo os bares próximos da cidade podem ser patrimônio, pois a condição do mesmo não se reduz ao tombamento ou o congelamento da sua estrutura, mas a possibilidade de trazer as memórias e fazer parte da cultura pela experiência. Nesta perspectiva, não significa que os bens tradicionais e seu significado instituído não sejam patrimônio, pelo contrário, o diálogo desta perspectiva tradicional com a coletiva é fundamental para o enriquecimento do conceito de patrimônio.

A relação com as memórias e as formas de significar e produzir a cultura constituem o patrimônio, pois mesmo que a estrutura física de um bem cultural esteja totalmente modificada o sujeito pode ser capaz de dar sentido, dizer como era e o que mudou. Até mesmo um terreno onde existiu uma casa ou uma escola traz as memórias coletivas que surgem mediadas pelas narrativas e fotografias, pois o prédio não existe mais, mas os sujeitos são capazes de dar sentido culminando num ponto de relação. Na perspectiva de Jeudy (1990) as manifestações da cultura são patrimônios em potencial, ou seja, podem vir a ser um patrimônio. As ideias de passado do patrimônio se desfazem nesta abordagem, porque a relação está no presente e não no passado, traz a ideia de algo inacabado em constante processo, onde as transformações são inexoráveis. Nesta problematização trazida por Jeudy

(1990) o patrimônio e a memória não são resgatados, pois estão em processo nas coletividades.

Para exemplificar a perspectiva de Jeudy aqui tratada é relevante citarmos uma experiência recente de museus, que foi discutida em um periódico produzido anualmente no campo da museologia - a Revista Musas. Neste periódico Chagas e Abreu (2007) trazem uma experiência de museu no complexo de favelas da Maré. Esta experiência tem o caminho de museus e patrimônio diferente do sacralizado e congelado no passado, mostra a dinâmica do patrimônio constituído pela população da Maré. Este patrimônio se constrói, assim como em Jeudy, nas coletividades e em suas memórias. Mostra, também, que na construção de um patrimônio a necessidade das narrativas é pedra fundamental, pois é pela experiência vivida e transmitida pelos moradores que narraram suas histórias é que emerge o sentido do patrimônio da favela da Maré. Sobre esta experiência podemos refletir que a narrativa é um patrimônio, por ser uma forma de linguagem de características próprias e mediadoras das memórias. Para Jeudy (1990), o patrimônio é uma forma de gerir as memórias e estas garantem sua preservação do patrimônio. A narrativa surge, intrinsecamente, como uma mediadora de patrimônio da população, pois é pelas narrativas que os sujeitos da coletividade podem falar de suas histórias, experiências e sobre o que é apropriado e significado em suas relações sociais, ou seja, o seu patrimônio.

O Museu da Maré, segundo Chagas e Abreu (2007), desafia a lógica da acumulação e de bens culturais e da valorização monumental, pois sua necessidade não é a ação preservacionista em seu sentido tradicional - que procura preservar a estrutura física dos objetos musealizados -, mas a vida social dos moradores da Maré. O acervo iconográfico, por exemplo, é cópia de outros acervos, não há compromisso com originalidade do objeto na exposição, mas com a comunicação deste patrimônio, para dentro e para fora da Favela. A originalidade não está no acervo, mas no recorte estabelecido, que é atualmente uma das principais fontes documentais sobre a memória das favelas. Este exemplo de museu rompe com a lógica de um patrimônio do passado, pois explora fronteiras geográficas, temporais e históricas presentes no cotidiano da favela da Maré. O museu tem um acervo que se constitui como patrimônio na perspectiva de Jeudy, pois o acervo está centrado nas memórias e narrativas, que representam, significam a cultura da população da Maré. Se quisermos citar um exemplo de patrimônio apropriado pela coletividade como já mencionamos, temos no Museu da Maré uma importante referência, pois o museu aparece como um valor simbólico ligado às experiências, onde em cada canto do mesmo se encontram fragmentos culturais

negociados pela coletividade residente na Maré. O sentido oposto desta reflexão seria a patrimonialização, que reduz o patrimônio ao monumento, ou seja, seria o Museu da Maré sem a participação da população da Favela da Maré. Seria o mesmo que o Pelourinho da Bahia sem os moradores do Pelourinho.

A discussão sobre o patrimônio trazendo o exemplo da Maré nos faz refletir o patrimônio por um caminho coletivo. O contexto cultural de cada coletivo está impregnado de manifestações culturais, e a produção de um patrimônio surge na voz dos atores da cultura que determinam o que é relevante a se constituir como patrimônio. A contribuição de Jeudy para a educação é a possibilidade de ver o conceito de patrimônio nas coletividades em seus contextos e memórias sociais, podendo usar como problematização até o próprio patrimônio monumentalizado.

Segundo Jeudy (1990), o conceito patrimônio aparece ligado a políticas de preservação e ao mesmo tempo às coletividades, ou seja, se apresenta em um caminho político institucional e na vida do coletivo. No primeiro caminho o autor contribui ao explorar o sentido do patrimônio monumentalizado nas coletividades sem negá-lo como tal, além de trazer uma reflexão sobre a ampliação de possibilidades do conceito, relacionadas a outras instâncias sociais. O sentido do conceito aparece com fluidez, pois reporta a noção de bens culturais de valor a serem preservados e, ao mesmo tempo, bens culturais em constante modificação no coletivo. Sendo assim, legitimar o Museu de Belas Artes, por exemplo, e não legitimar as feiras livres ou o “camelódromo⁹” da Uruguaiana como patrimônio, pode colocar uma questão. O Museu de Belas Artes, embora seja reconhecido como um patrimônio dentro da perspectiva do monumento pode significar menos para a coletividade do que o camelódromo, que na ótica de Jeudy, passa a adquirir o status de patrimônio.

Nesta discussão, a análise de Jeudy (1990) reside em perceber que existem múltiplas fontes geradoras de bens culturais de valor na sociedade, e que o sentido institucionalizado é estático e excludente quando surge como único. Por este motivo o autor acredita nas produções culturais coletivas e memórias como fontes de patrimônio, pois os bens culturais são fundamentais para a constituição dos coletivos. O patrimônio surge na relação dos sujeitos com as coisas e não simplesmente diante deles. A crítica de Jeudy às instituições de preservação é pelo fato das mesmas darem o tom de produtoras de patrimônio, onde as coletividades, implicitamente, surgem como consumidoras. O importante desta discussão,

⁹ Chamo de camelódromo o Mercado Popular situado no bairro Uruguaiana no centro do Rio de Janeiro.

para a educação, é a reflexão de se explorar as apropriações, memórias dos alunos e novos sentidos para o monumento, com o interesse de ampliar a compreensão sobre os diferentes patrimônios, bem como sua valorização ao serem trabalhados na escola. Mais do que trazer a problematização do patrimônio, Jeudy (1990) contribui para refletirmos a dimensão polissêmica do patrimônio, fundamental para sua importância no processo educativo, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem que se pretende discutir neste trabalho. Isto porque, a pedra de toque, para Jeudy, é o patrimônio vivenciado e significado pelo coletivo e não exclusivamente seu o valor abstrato e institucionalizado.

Memórias e coletividade: a constituição do patrimônio.

Para Jeudy (1990) o patrimônio é fundamental para a existência das coletividades, devido a carregar as características culturais da mesma, onde as memórias e representações são importantes para conhecer seu contexto cultural. A relação entre memórias e as formas de significar permitem a produção de outras possibilidades de sentido sobre o bem cultural e, conseqüentemente, emolduram o patrimônio. Nesta perspectiva, as memórias são fundamentais para a existência do patrimônio, pois o mesmo surge em função das memórias. É através das experiências que as coletividades significam o contexto, nesse sentido, a memória seria uma espécie de bússola que orienta o sujeito no presente e o projeta para o futuro. As memórias em Jeudy (1990) não são compreendidas como um tempo cronológico, pois estão em permanente gestação, ou seja, estão no presente, nas diferentes possibilidades de construção. Neste ponto as noções de memória em Jeudy e Benjamin (1994) parecem dialogar, pois estão em permanente inacabamento nos contextos culturais. Em Benjamin (1994) a memória está em constante relação com o presente, onde cada acontecimento presente surge como uma possibilidade de “rememorar” experiências. As memórias e as formas de significar dos sujeitos, para Benjamin (1994) são construídas pelas experiências coletivas, e estas experiências estão em constante diálogo com o presente.

A “memória coletiva”, para Jeudy (1990), está no presente, surgindo como conquistas sociais, são polimorfos, complexas, confusas e contraditórias, muitas vezes dando uma noção de coletividade e, ao mesmo tempo, de individualidade. Para o autor, as memórias forjam um edifício estranho de memórias individuais e coletivas, onde os relatos e documentos são

fundamentais e mais essenciais que os lugares e objetos. As memórias estão em gestação, num vir a ser das coletividades, em lugar de sedimentadas e consagradas. A memória torna-se arqueologia social, por estar intimamente relacionada à tradição e a oralidade (e não exclusivamente ao consagrado que não dá conta da complexidade das memórias), pois estão orientadas às experiências dos sujeitos. As memórias individuais se interligam e formam as memórias coletivas como se fosse uma corrente de memórias interligadas. De acordo com o autor:

“As memórias subjetivas, individuais convergem; forjam um estranho edifício da memória coletiva. Os relatos, os documentos tornam-se mais essências do que os lugares e os objetos. É uma autobiografia que se esboça. Não é redutível aos divertimentos de um clube de aposentados, apesar de parecer inscrita num vasto movimento cultural e da ‘mídia’ de contração de genealogias ou de saga”.(JEUDY, 1990, p.16-17).

A memória e o patrimônio em Jeudy se relacionam, pois o patrimônio traz a tona às memórias, por outro lado, as memórias só podem se instaurar como atividade permanente de representação na gênese do patrimônio. Daí se justifica a necessidade das políticas de preservação, mencionada por Jeudy (1990), em controlar de forma implícita as encenações das memórias coletivas, que muitas vezes, recebem o tom de imutabilidade em favor do turismo e do exótico. A ligação entre patrimônio e memórias é importante ser pensada, pois a referência de determinado patrimônio vai suscitar a necessidade de determinada memória. A complexidade da memória reverbera nas ações da coletividade, porque esta corrente que liga patrimônio e memória pode se transformar em meio de controle social. A valorização de determinado patrimônio vai remeter a possibilidade de “rememoração” de determinadas memórias, que pertence a determinada coletividade. O que gostaria de ressaltar é que relação entre patrimônio e memória na escola torna-se relevante para pensarmos outros sentidos ao observar o patrimônio e a memórias, que podem orientar alunos e professores em refletir sobre o seu contexto social e cultural. É importante destacar que não se trata de uma reflexão saudosista, mas uma reflexão pela valorização do contexto cultural coletivo e sua relação com outras culturas. A presença do patrimônio e da memória surge como elemento de um todo no coletivo e nas produções culturais, desta forma, pensar em explorar o patrimônio na escola significa incluir e valorizar as memórias dos contextos socioculturais, que ao lado das memórias dos monumentos, podem se constituir num proveitoso diálogo para o processo de ensino-aprendizagem. Por este caminho, a tomada de posição docente com relação às

memórias e ao patrimônio se torna uma peça fundamental, pois sua abordagem auxilia no processo de significação deste conceito.

Para Jeudy (1990) o enfraquecimento das memórias acontece quando a “ordem natural” das produções culturais se torna uma “ordem estabelecida”, ou seja, quando a maneiras possíveis de estabelecer os traços das memórias passa a ser orientada a um sentido único. Uma organização sistemática da memória seria uma maneira de negar a possibilidade do acontecimento, pois as lembranças podem ser atualizadas dentro de um certo contexto. Para o autor, a memória não pode ser tratada simplesmente como uma coleção de lembranças, os acontecimentos tornam-se coisas fixas, negando o presente e seu poder de transformação. A memória coletiva surge não pelo passado em si, mas pela significação que as coletividades dão hoje, pois, para Jeudy (1990), as memórias pulsam na vida das coletividades e se relacionam com passado, presente e futuro, formando o contexto das relações sociais. O patrimônio nesta perspectiva apresenta-se como uma trajetória de mudanças, que não se limita ao congelamento do bem cultural, mas sim uma interrogação sobre o sentido das transformações sociais dos diferentes contextos.

O patrimônio, segundo Jeudy (1990), é diferente do monumento exatamente pela sua relação com as memórias. Nesta perspectiva do autor, a memória pode ser pensada como parte do patrimônio e não somente seu depósito, pois se assim fosse seria um obstáculo aos movimentos da própria memória. Desta forma, esta ideia de patrimônio, assim como a própria memória, acompanha as mudanças sociais que estão em permanente inacabamento. A importância do patrimônio na escola é nesse ponto algo essencial, pois observar esse conceito, em Jeudy (1990), significa perceber o passado, o presente e refletir o futuro, aparecendo como uma importante rede de significações que se constrói constantemente. Para Jeudy (1990), o patrimônio tem possibilidades que se relacionam ao se constituir: a primeira está presente na descoberta dos múltiplos elementos que constituem o patrimônio, que é construído na intensidade e na vida da população; a segunda relaciona-se a um “retorno à cena”, que se efetiva nos museus e que está ligada ao monumento e ao passado. Em ambos os casos as memórias são tomadas de formas distintas, mas tornam-se fundamentais na construção do patrimônio em diferentes campos sociais.

O que acredito ser interessante em Jeudy (1990) é que este explicita uma tensão entre as concepções de memória e patrimônio. Se por um lado, o patrimônio e as memórias são complexas, renováveis e em gestação, tornando qualquer empreendimento patrimonial do

passado algo a ser pensado, por outro lado, o autor não nega a existência de uma memória e um patrimônio em si monumentais. A memória, na perspectiva do autor, aparece como manifestação da destruição dos traços congelados do passado sacralizado, pois ela se atualiza constantemente no presente. Patrimônio e memória estão interligados nos contextos culturais de forma dinâmica, pois o patrimônio contribui na mediação das memórias e as mesmas colaboram para a preservação do patrimônio, seria uma relação dialética rumo a construção de uma rede de patrimônios e memórias.

As contribuições de Jeudy (1990) são relevantes neste trabalho, sua tomada de posição em relação ao conceito de patrimônio contribui para pensarmos a complexidade do conceito, mas também, para refletirmos sua ampliação na inclusão da instância coletiva. As discussões de Jeudy (1990) nos permitem ampliar as possibilidades de pensar o conceito de patrimônio na escola, observando a importância da cultura e memórias das coletividades na constituição dos sujeitos e nos processos de conhecimento. A problematização do patrimônio na escola e a reflexão sobre suas conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem podem contribuir para as práticas escolares, pois potencializam a atuação do patrimônio na escola. Nesta perspectiva, as manifestações culturais surgem como patrimônio em potencial, originando a reflexão sobre a cultura do aluno que não deve ser ignorada. Neste ponto a escola tem um desafio de incluir essa discussão no bojo do seu projeto político pedagógico e nas suas reflexões sobre processo de ensino-aprendizagem.

2.4. Um diálogo entre Jeudy e Vygotsky

Após discutirmos sobre cultura em Vygotsky e o patrimônio em Jeudy com o objetivo de entender melhor como o patrimônio se constrói socialmente, é necessário um diálogo das contribuições de ambos os autores. Vygotsky e Jeudy desenvolveram seus trabalhos em contextos e épocas diferentes, porém suas perspectivas nos fazem pensar a cultura enquanto produção coletiva, social, dinâmica e fruto das relações sociais que são fundamentais na constituição dos contextos culturais e sujeitos, nos permitindo ampliar o entendimento sobre a própria complexidade do conceito de patrimônio. Vygotsky (2007) contribui para discutir a cultura de maneira ampla e Jeudy (1990) problematiza o patrimônio enquanto produtor e produto das coletividades, percebendo o valor dos contextos culturais e das memórias na

constituição do patrimônio. A contribuição dos autores na discussão da cultura e do patrimônio nos permite, também, maior clareza sobre o lugar do patrimônio dentro da própria cultura, assim como, a relevância dos contextos na constituição dos sujeitos e nos processos de ensino-aprendizagem. O contexto cultural em ambos os autores surge como peça importante, sendo que um aborda a questão do conhecimento e o outro a do patrimônio.

Um dos pontos importantes no encontro entre Jeudy e Vygotsky surge, também, no que diz respeito à importância da linguagem. Em Vygotsky (2005) a linguagem media os significados dos conceitos, que são atribuídos pela interação dos sujeitos com o contexto social. A linguagem não é um conceito abordado por Jeudy (1990), no entanto, a relevância das memórias na constituição do patrimônio e a própria relação entre patrimônio e memórias traz a tona a presença fundamental da linguagem, pois é pelos relatos e documentos que se desencadeiam as memórias e, conseqüentemente, os possíveis patrimônios. A busca dos “novos patrimônios” e a complexidade do conceito patrimônio surgiram das coletividades, suas memórias, onde os bens culturais fazem sentido pelo significado dado pelo contexto cultural ao patrimônio. A memória traz a linguagem oral como um elemento fundamental, que se torna mais importantes do que os lugares e objetos.

A contribuição de Vygotsky é importante para a escola pela atenção ao sentido e significado atribuído aos conceitos. O significado das palavras para Vygotsky (2005) é compartilhado pelas coletividades, sendo dado pelos contextos culturais. O significado das palavras é mediador da relação entre sujeitos e com o contexto social, esta relação com o contexto não é uma relação direta, mas mediada pelos significados das palavras atribuídas pelo contexto social. Os conceitos de sentido e significado são, em Vygotsky (2005), fundamentais no processo de significação, onde *o significado* surge na estabilidade do sentido compartilhado no coletivo e *o sentido* está mais ligado as experiências dos sujeitos. A importância, na perspectiva de Vygotsky (2005), dos conceitos de significado e sentido é contribuir para entender a importância da linguagem como produto da cultura e do desenvolvimento dos sujeitos. Para o autor, a relação entre um bem cultural e o sujeito é mediada pelo significado que é compartilhado pelo grupo social, ou seja, o objeto vai adquirir sentido mediado pelas significações sociais dos contextos. Desta forma, quando o pai leva o filho a uma festividade ou a um rito religioso, por exemplo, o filho vai construindo sentido pelas significações sociais compartilhadas pelo grupo a que pertence. Nesta direção torna-se importante ressaltar que estas duas dimensões da linguagem encontram-se em permanente

tensão no processo de significação, inclusive nos processos de significação das diferentes produções culturais.

Esta discussão entre significado e sentido nas formas de significar as produções culturais é um elemento importante que dialoga com a discussão de Jeudy (1990) referente ao patrimônio mais tradicional, pois o mesmo traz a relevância do sentido na constituição do patrimônio. A contribuição de Jeudy referente a esta questão é a atenção ao sentido atribuído ao monumento na constituição do patrimônio. O patrimônio monumentalizado tem um significado e “status” de bem cultural a ser preservado, mas é o sentido que a coletividade dá a este bem que o constituirá um patrimônio para a mesma. Quando o autor define o que é monumento e patrimônio está enfatizando a importância do sentido e das experiências coletivas na constituição do patrimônio, e é esta questão que torna o patrimônio complexo. A escola pode contribuir nesta questão como uma mediadora de sentidos para este patrimônio monumentalizado, e não simplesmente trazer seu significado instituído. O importante desta discussão é que a escola tem a possibilidade trabalhar a relação entre sentido e significado, transformando o patrimônio em um instrumento educacional, onde o sentido coletivo e seu significado podem dialogar. Outra contribuição de Jeudy é a relevância das memórias na constituição do patrimônio, que amplia a noção do mesmo, estendendo-o as coletividades e conseqüentemente a valorização dos processos de significação dos alunos nas situações de ensino-aprendizagem. Para o autor o patrimônio não significa congelamento e preservação física dos bens culturais, mas o sentido que estes evocam no coletivo. Não é o bem material, mas relação que o coletivo institui com este bem cultural. Por este motivo esta concepção contribui para a escola, pois valoriza o sentido fazendo a ponte entre o sentido e significado.

Além da contribuição de Vygotsky (2007) na fundamentação do conceito de cultura e a relevância da medição simbólica na constituição dos sujeitos, o autor contribui na construção dos *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos*. Vygotsky (2005) trabalha os “*conceitos científicos*” e “*conceitos cotidianos*” no campo da comparação e da relação entre os dois conceitos. Os conceitos cotidianos são construídos através das experiências dos sujeitos no seu cotidiano, já os conceitos científicos não são aprendidos pelas experiências, mas na relação entre conceitos. Vygotsky (2005) também denomina os conceitos cotidianos de “*conceitos espontâneos*” e os conceitos científicos de *não-espontâneos*. A diferença entre estes conceitos reside na relação dos sujeitos com o contexto, onde os conceitos cotidianos estão intimamente ligados a não-consciência das ações, e os conceitos científicos se orientam para a atividade consciente.

A relevância do conceito científico, em Vygotsky (2005), surge pela sua capacidade de elevação do nível mais concreto dos conceitos cotidianos, proporcionando um novo olhar além do imediato e ampliando o entendimento sobre o mundo. Para o autor o *conceito científico* trabalharia no campo da *consciência*, onde a atividade consciente significa certa compreensão e domínio das atividades, pois o sujeito teria consciência de seus próprios processos mentais. Quando uma criança opera com os conceitos cotidianos a criança não está consciente, isso porque sua atenção está mais centrada no objeto do que em seu próprio pensamento, assim, a criança pode realizar uma tarefa corretamente sem saber explicá-la quando questionada. Para Vygotsky (2005), a compreensão/apropriação dos *conceitos científicos* vai acontecer por um processo de inter-relação onde *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* vão se afetar mutuamente. Segundo Vygotsky (2005), o *conceito científico* se desenvolve de forma *descendente*, e os conceitos cotidianos são *ascendentes*. Para o autor, estes conceitos se encontram apesar de seguirem em direções opostas, este encontro pode resultar na apropriação do conceito, por isso esta relação é relevante no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vygotsky:

“Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem de passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se a generalização elementar ‘no passado e agora’; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’. Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. O conceito científico, por sua vez, fornece estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio de conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio de conceitos científicos.”(VYGOTSKY, 2005, p.135 - 136).

Para Vygotsky (2005) a formação do conceito é mais que uma determinada soma de conexões associativas formadas pela memória. O conceito é um ato real e complexo do pensamento e que não pode ser ensinado por meio de treinamento. O conceito faz parte de um complexo de relações, onde o mesmo é expresso em palavras por generalizações que se

desenvolvem. Assim, as generalizações primitivas da criança expressas em palavras são substituídas por generalizações mais complexas ao longo do tempo, mas este desenvolvimento dos conceitos é subjetivo, porque cada indivíduo tem um modo e ritmo diferenciado de desenvolvimento.

As possíveis contribuições de Jeudy (1990) para esta discussão de *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* estão em apontar a importância das experiências culturais significativas dos alunos, bem como, a importância da interação destas experiências numa rede de significados com os *conceitos científicos*, que observando a perspectiva de Vygotsky (2005) podem incluir os conceitos de patrimônio monumentalizado ou tradicional. A perspectiva do Jeudy (1990) potencializa as possibilidades educativas de ensino-aprendizagem do patrimônio tradicional como mediador do processo do conhecimento, trazendo, também, a possibilidade de se pensar a ampliação do conceito de patrimônio pelas memórias e significação coletivas.

O patrimônio pode surgir como um elemento fundamental para a escola, no sentido de viabilizar a articulação entre conhecimento escolar e experiências dos alunos, assim como, outras relações de sentido e significado do monumento. Sobre esta perspectiva podemos refletir que até mesmo o patrimônio tradicional (monumento) adquirir mais sentido, na medida em que a compreensão sobre o patrimônio é pensada, também, no que é produzido e significado nas coletividades. Se o aluno entende que as experiências, memórias e apropriações também são formas de trazer o patrimônio, pode adquirir novas possibilidades de diálogo com conceito de patrimônio no seu sentido monumentalizado. Por outro lado, na perspectiva dialética de Vygotsky, a compreensão sobre o patrimônio monumentalizado pode potencializar e ampliar o entendimento do patrimônio nos contextos culturais de uma maneira mais elaborada. Em outros termos, o patrimônio na instância cotidiana pode permitir melhor apropriação sobre o que se constitui como patrimônio monumentalizado, e este possibilita uma ponte para a compreensão sobre o conceito de patrimônio no sentido coletivo, ampliando o entendimento mais generalizado da diversidade de patrimônios. Por esta reflexão, trazer o patrimônio na perspectiva de Jeudy (1990) para a escola pode ampliar a noção de patrimônio para além do monumento, e potencializar, pela atenção a relevância do sentido, uma melhor relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos.

2.5. Educação Patrimonial e o patrimônio em Jeudy: duas perspectivas em relação.

O patrimônio é um campo em discussão onde existem diferentes tomadas de posição que falam sobre concepções de patrimônio. Isto significa que é um campo de disputa pelo sentido que assume diferentes interpretações. Na perspectiva de Jeudy (1990), o patrimônio está nas produções culturais, inclusive nos monumentos e memórias, o autor critica a origem do patrimônio na lógica exclusiva do monumento em favor de outras possibilidades de sentidos do conceito de patrimônio no social. A complexidade do patrimônio na sociedade nos traz a possibilidade de problematizar o conceito e chamar para o diálogo outras perspectivas, entre elas a trazida pela *Educação Patrimonial*. A mesma surge, assim como este trabalho, na interseção entre a própria educação e a museologia. É importante trazer sua abordagem em função da tradição que a mesma já conquistou em alguns espaços educativos como a escola e o museu. No entanto, apesar de reconhecer as questões trazidas pela Educação Patrimonial na valorização do patrimônio para o processo educativo formal, é relevante observar que uma das preocupações centrais deste trabalho será discutir o conceito de patrimônio no sentido de ampliá-lo, bem como ampliar as possibilidades de seu uso na escola.

Na sociedade, os campos da educação e da museologia parecem se tocar na face do patrimônio, que surge na interseção destes campos, ou seja, como lugar interdisciplinar onde se apropriam do patrimônio com fins educativos. A Educação Patrimonial é um dos exemplos desta articulação, onde o patrimônio, em sua materialidade, é explorado enquanto recurso educativo. Nesta perspectiva, é uma prática educacional já solidificada na museologia e, de certa forma, divulgada na educação. Desta maneira, discutir no que ela consiste e qual a diferença em relação a proposta de Jeudy é relevante para a discussão que se pretende realizar aqui.

A expressão Educação Patrimonial foi introduzida no Brasil na década de 80, e foi inspirada em trabalhos e experiências educacionais desenvolvidas na Inglaterra. Segundo Horta (1999), a proposta da Educação Patrimonial foi introduzida no Brasil, em termos conceituais e práticos no Seminário sobre o “*Uso Educacional de Museus e Monumentos*” em 1983. A base dessa prática tem como pedra de toque a experiência direta com o objeto, buscando a “experimentação” deste como fonte primária de conhecimento. Por meio desta

abordagem o aluno entra em contato com a produção cultural em sua materialidade com o objetivo de entender, pesquisar, interpretar e se apropriar dos significados e supostos valores destes bens, que se tornam instrumento de aprendizado na escola. Segundo a autora, a partir dessa proposta muitos trabalhos vêm sendo realizados com interesse de recuperar as memórias, a auto-estima de “comunidades” e a preservação de bens culturais.

Segundo Chagas (2004), a Educação Patrimonial se consagrou no Brasil como um campo de trabalho, ação e reflexão. Para o autor, esta expressão foi tão “antropofagizada” que reflexões que tem como prática e ponto de partida a relação indivíduo/grupo social com o patrimônio (objeto cultural) são entendidas como parte desse campo. A Educação Patrimonial teria sido devorada e está sendo “regurgitada” com novas significações em um campo de conflitos e disputa de sentidos. Segundo Chagas (2004), por esse motivo a Educação Patrimonial não é por si emancipadora, repressora, fértil, estéril, conservadora ou transformadora; pois o novo não estaria aprisionado nas coisas ou imagens, mas pode surgir pela relação destas mesmas coisas ou imagens com os sujeitos. Desta forma, assim como no conceito de patrimônio, a Educação Patrimonial sofre as influências das diferentes apropriações do termo, mas aqui a abordagem da Educação Patrimonial será a do campo museológico, que é onde surge esta discussão.

Para Horta (1999), a Educação Patrimonial tem o interesse de contribuir para a ampliação de uma nova visão do “patrimônio cultural brasileiro” como fonte de conhecimento e aprendizado a ser utilizada e explorada na educação. O termo é, para a autora, instrumento de motivação para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo entre as gerações pela experiência com os bens culturais, sua compreensão e valorização. As crianças seriam levadas a um processo de conhecimento e apropriação da sua herança cultural, acreditando na difusão do conhecimento que estes carregam.

*“Trata-se de um processo **permanente e sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo contínuo de criação cultural**” [...] “A **metodologia** específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidencia material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um*

*monumento ou sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade de área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo industrial ou artesanal, tecnologia e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da **relação** entre os Indivíduo e seu meio ambiente” (HORTA, 1999, p. 6).*

A Educação Patrimonial é uma prática com um fundo cognitivo apoiado na compreensão da trajetória temporal dos objetos a partir de sua criação, função, uso original e sua transformação ao longo da história. Para Horta (1999) as interpretações dos objetos e fenômenos culturais ampliam a capacidade de compreender o mundo, pois os objetos, segundo a autora, são portadores de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão “*devemos aprender a decodificar*”. Este processo de decodificação é um dos pilares da Educação Patrimonial, que busca a percepção e interpretação dos objetos. Neste processo de registro de observações, vai ocorrer, segundo a autora, a apropriação destes bens culturais. Em um processo prático de experimentação os alunos utilizam a descrição, o desenho, a fotografia, etc. Assim como, medem, pesam e anotam as formas de sua construção, ou mesmo os reproduzem em diferentes tamanhos e materiais.

*“Nada substitui o **objeto real** como **fonte de informação** sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significados pela sociedade que o criou. Todo um complexo **sistema de relações** e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular, festiva ou religiosa, ou até mesmo em um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico”. [...] “Cada produto da criação humana, utilitário, artístico e simbólico, é portador de sentido e significado, cuja **forma, conteúdo e expressão** devemos aprender a ler ou decodificar”. (HORTA, 1999, p. 9).*

O método da Educação Patrimonial, explicitado no “Manual de Educação Patrimonial¹⁰”, surge com o interesse de fazer compreender estes bens materiais que são considerados patrimônio, trazendo, com isso, a necessidade do significado (acabado) e a escolha de um bem cultural na escola. No caso da Educação Patrimonial sua contribuição surge na tendência monumentalizada que se associa a noção de patrimônio, que tem o sentido diferente daquele trazido anteriormente no discurso de Jeudy (1990), que procura a constituição do patrimônio pelo sentido e relação dos bens culturais com o coletivo. Na

¹⁰ Ver bibliografia

prática, a Educação Patrimonial busca abrir um leque no conhecimento escolar a partir dos objetos culturais que se constituem como patrimônio, utilizando-os como instrumento de valorização e reconhecimento da cultura no processo educativo.

A perspectiva de patrimônio trazida por Jeudy (1990) é diferente da Educação Patrimonial, entre outras coisas, porque, Jeudy não elabora um método educacional para a escola e sim pensa o patrimônio na perspectiva da sociologia. Contudo, as contribuições de Jeudy podem ser relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, quando mostram a importância da inclusão dos sentidos das coletividades na ampliação do conceito de patrimônio. A perspectiva de Jeudy (1990) contribui em dois pontos relevantes para a escola: o primeiro é sua atenção ao que ele chama de “novos patrimônios”, que se constituem como patrimônio pelas memórias e experiências, nesta perspectiva o autor amplia o conceito de patrimônio incluindo outros elementos fundamentais para pensar a constituição do conceito na escola; outra reflexão é a importância da relação entre coletividade e patrimônio monumentalizado, onde o autor aponta na sua discussão a relevância do sentido na constituição do patrimônio. Nestas discussões a “complexificação” do patrimônio seria mais uma das contribuições do autor, que através da valorização das memórias, traz uma outra relação entre presente passado e futuro.

A atenção às memórias para Jeudy (1990) traz mais duas questões para refletirmos sobre a constituição dos patrimônios na sociedade. A primeira é a relevância da etnologia, que traz a necessidade de se pesquisar na coletividade para pensar o que é patrimônio a partir do trabalho com o coletivo, a segunda é a importância da linguagem na constituição das memórias e, conseqüentemente, do patrimônio. Para o autor, memórias e patrimônio possuem um elo, pelo qual as memórias garantem a preservação do patrimônio e estes mediam as memórias. A linguagem verbal, por este viés, surge como um elemento relevante porque media as memórias, e, ao mesmo tempo, torna-se um patrimônio dinâmico que descobre outros patrimônios nos contextos sociais. Por esse caminho é importante compreender o que é patrimônio para os alunos, sem tomar como ponto de partida uma definição pronta para o mesmo. Da mesma forma, o sentido do monumento pode ser explorado como forma de aproximá-lo do significado do monumento, pois para Jeudy (1990), o sentido apropriado de um bem cultural pelo aluno constitui, também, um patrimônio, e não exclusivamente seu significado instituído. A origem do patrimônio vem, nesta compreensão, das coletividades, porque as memórias trazem a relação que os sujeitos têm com os bens culturais.

Por outro caminho, retornando as observações da Educação Patrimonial, pode-se dizer que a mesma contribui para a educação na formulação de um método específico para trabalhar com o patrimônio na escola, que permite entender o patrimônio pelo significado do monumento. Esta compreensão sobre o patrimônio assume concretude de extrema relevância para ensino e aprendizagem, pois tem o objetivo de fazer compreender o que é definido como patrimônio, se apropriando deste pela experimentação e contato direto. A perspectiva de Jeudy (1990) contribui por ampliar ainda mais esta ideia de patrimônio na escola, pois o autor vai explorar a constituição do patrimônio não somente pelo seu significado social, mas pela sua relação de sentido com os coletivos através das memórias e experiências. Por este motivo é que para Jeudy (1990) os relatos aparecem mais fundamentais que os objetos, pois os sujeitos, pelos seus relatos explicitam suas formas de relação e significação com o mundo, trazendo a reboque os patrimônios coletivos e as possíveis relações de sentido com o monumento. O patrimônio, para o autor, não seria somente um teatro das memórias e nem seu depósito, pois contribui para as representações da memória, sendo uma forma de geri-las e de apropriar-se delas. A Educação Patrimonial traz os objetos e monumentos culturais como ferramentas no processo de cognição e apropriação nas disciplinas escolares bem como um “resgatar” das memórias, Jeudy (1990) expande mais ainda as possibilidades de trabalhar com o patrimônio na escola, pois a relação das memórias na construção do patrimônio traz a perspectiva coletiva como questão a ser abordada na constituição dos patrimônios.

Jeudy (1990) critica a excessiva estocagem de signos culturais e afirma a relevância de se pensar o patrimônio a partir dos sujeitos e não das coisas, apontando complexidade do patrimônio. Para o autor a “morte da cultura” seria a sua simples estocagem, pois seria o esvaziamento do sentido. Citando o mesmo autor:

“E, entretanto, as palavras ‘patrimônio’, ‘memória coletiva’ ou ‘identidade cultural’ perderam seu poder conceitual, tornando-se expressões vagas que acabam designando o próprio esvaziamento do seu sentido. Elas aparecem como ‘palavras de ordem’ para programas sócios culturais cada vez mais repetitivos e equivalentes entre si. Mas a mobilização social que presumivelmente elas ocasionariam continua a se ampliar: nas regiões de todo o país do mundo, a busca das identidades culturais acaba motivando e dinamizando as práticas e políticas de conservação”. [...] “Desde então, conservar não quer dizer preservar ou salvaguardar, mas primeiramente restituir, reabilitar ou reapropriar-se... O tom dramático está presente”. [...] “Em seus próprios territórios, os grupos sofreriam com o desaparecimento dos seus referenciais culturais. Daí tal consenso em torno de uma reprodução ativa das imagens da cultura. Ao invés de serem inerentes as materialidades, as representações das diferentes culturas

apresentam-se como objetos a serem percebidos, lidos e estudados. A cultura não se encontra mais na cabeça das pessoas, mas diante delas, composta de um número enorme de signos a serem descobertos e interpretados, ou ainda, revividos como a expressão de uma tradição incontestável. A necessidade da cultura traduz-se por uma 'objetalização' das culturas." (JEUDY, 1990, p.2)

Como já mencionado, Jeudy (1990) não fundamenta um método para trabalhar o patrimônio na escola, mas contribui para refletir sobre o patrimônio, tendo em vista as memórias e as apropriações coletivas. As memórias e o patrimônio não seriam “resgatados”, pois estão em constante gestação e apropriados numa dinâmica, onde patrimônio e memória seriam como partes de um todo na constituição das coletividades. Por este motivo, Jeudy (1990) critica “o tom dramático” presente quando as políticas de preservação se esforçam em simplesmente estocar e conservar uma cultura que estaria por se perder, pois é acreditando que os traços da cultura se transformam e que o patrimônio não se perde é que o autor pensa estes conceitos numa perspectiva dinâmica. Da mesma forma que o patrimônio não se reduz a estocagem e a restituição de bens culturais, as memórias não seriam reféns da teatralização do patrimônio. Nesta perspectiva, o patrimônio surgiria na relação, onde as memórias e experiências têm um papel importante, e as coletividades não seriam exclusivamente consumidoras de patrimônio, mas produtoras. Para Jeudy (1990) existe uma dinâmica nos contextos culturais, onde o patrimônio está em movimento nas relações e manifestação culturais e não se reduz a simples transmissão do conhecimento, mas está nas apropriações culturais coletivas.

O conceito de patrimônio, no seu sentido mais tradicional e monumentalizado, são chamados à discussão, inclusive, pela sua abordagem com relação às produções culturais, que se voltam para uma perspectiva que Jeudy (1990) chama de historicizada. A ideia de historicização, em Jeudy (1990), estão em oposição à etnologia que fundamenta os chamados “novos patrimônios”. Para o autor a historicização fundamenta a ideia de um “fio condutor” e a ilusão sobre o esclarecimento acerca do presente, priorizando a compreensão reduzida das rupturas e das diferentes visões sobre o fato. A historicização acredita e valoriza o fato de que uma sociedade re-encontre circunstâncias próximas de seu desenvolvimento, colocando nas “entrelinhas” uma direção rumo a um ideal de desenvolvimento. A ideia de historicização estaria em um caminho diferente da lógica das memórias, pois esta última surge em permanente relação com o presente na constituição do patrimônio, abrindo outras possibilidades de “contar a história” e de dizer o que possivelmente é patrimônio.

A própria ideia de ruína é fundamental para entender como as memórias se relacionam com o bem cultural, pois é pela percepção da ruína pelo coletivo que surge a possibilidade da mediação das memórias no patrimônio. A ruína não no sentido de congelar e reviver um passado distante, mas de perceber as rupturas que cada coletivo entende como relevantes hoje, sem excluir os próprios erros e esquecimentos desta memória. Ter uma relação com a ruína não é sinônimo de nostalgia, mas uma relação sobre um lado do fato da história não ouvida, que a própria historicização não consegue abranger. Para Jeudy (1990), mesmo um edifício ou manifestação cultural por mais preservados que estejam, só ganham sentido pela transparência secreta de sua ruína. A ruína, para o autor, não representa a degradação e fim de uma identificação cultural, é a formação de um imaginário social. Neste sentido, apenas a conservação dos objetos pode conduzir ao esvaziamento de sentido dos bens culturais, onde o sentido do patrimônio surge pela relação entre sujeito e memórias. Segundo o Autor:

“Com frequência, o tratamento e a salvaguarda dos patrimônios orienta-se para um ideal de memória ‘ rósea’. Os conflitos e os esquecimentos, os erros e os acidentes acabam sendo excluídos de tal modo que o desejo de ‘reapropriação’ das culturas e de seus signos identitários somente se detém diante dos obstáculos técnicos ou políticos. Essa lógica de patrimônio não abriga conflitos internos, mas se desdobraria segundo os princípios de uma restituição ilimitada dos signos culturais e de uma consagração ativa de sua perenidade”. (JEUDY, 1990, p.3)

O olhar da Educação Patrimonial e a abordagem de Jeudy são fundamentais para a escola, porque tocam em pontos importantes a serem pensados. Se o patrimônio está nas relações dos sujeitos com as produções culturais, o patrimônio pode estar em qualquer lugar e em qualquer coisa, desde de que se ligue ao coletivo. A pergunta mais intrigante sobre esta questão é: quem escolhe os bens culturais na escola? Quais são? Tratar este patrimônio na escola vai valorizar qual grupo na sociedade? Porque são escolhidos estes e não outros? E os alunos, o que é patrimônio para eles e o que eles se apropriam fora da escola? Suas memórias são patrimônio ou trazem o seu patrimônio? A problematização do conceito mostra que diferentes perspectivas repercutem em diferentes questões no processo de ensino-aprendizagem na escola. Desta forma, trabalhar o patrimônio na escola não significa trazer uma abordagem neutra, significa trazer o bem cultural selecionado, por esse motivo a concepção do professor com relação ao mesmo é fundamental. Estas reflexões para a escola e professores podem evocar tanto o reconhecimento de um bem cultural consagrado, como a pesquisa sobre outros bens culturais nos grupos sociais, ou melhor, contribuir para pensarmos

um diálogo entre perspectivas que possibilitem a aproximação entre escola e aluno para a compreensão dos diferentes repertórios culturais.

Esta discussão mostra que a questão do patrimônio, além de relevante, não é tão simples na escola, no processo de ensino-aprendizagem e no processo de conhecimento. As discussões sobre a ruína, memória e historicização enfatizam a relevância do sentido na construção do patrimônio. A reflexão sobre o patrimônio e sua fluidez, mostra sua complexidade quando é pensado até mesmo como instrumento educativo, pois existe a possibilidade de valorizar e excluir bens culturais pela opção exclusiva a uma vertente de patrimônios. Buscar exclusivamente a exploração dos objetos e prédios antigos garante a tradição do significado do patrimônio consolidada ao longo do tempo, por outro lado, trazer o patrimônio pelo sentido atribuído pela coletividade traz a dinâmica e a permanente renovação da ideia de patrimônio.

As perspectivas da Educação Patrimonial e de patrimônio trazida por Jeudy (1990) contribuem na escola pelas diferentes possibilidades de leitura sobre o mundo pelo patrimônio, incluindo o contexto cultural dos alunos e o patrimônio no seu significado mais reconhecido. O interessante desta questão é a possibilidade de pensar a articulação destas abordagens, pois contribuiria para fazer uma ponte entre a produção cultural das coletividades com a produção cultural reconhecida enquanto patrimônio legitimado, propiciando uma ampliação sobre o entendimento do conceito patrimônio e das possibilidades de perceber o cultural na escola. Pois, se o aluno compreende suas apropriações culturais e memórias como patrimônio, a própria ideia de patrimônio monumentalizado pode fazer sentido enquanto produção cultural, abrindo até mesmo um diálogo com outras culturas pela percepção das diferenças e semelhanças.

O patrimônio surge como um elemento importante pela visibilidade das diferenças culturais que este proporciona, mostrando em que cada contexto existe uma multiplicidade de características culturais que podem co-existir e se enriquecer mutuamente. Nesta questão, olhar, mais uma vez, a perspectiva de patrimônio do professor na escola pública é uma questão relevante, pois é importante perceber a concepção do professor para inclusive poder recolocar a questão do patrimônio como um tema que pode ser de importância para o processo educativo. Desta maneira, uma abordagem sobre a compreensão e o sentido dado ao patrimônio torna-se fundamental, pois traz para a discussão os possíveis caminhos e problemas que este assunto carrega.

Este trabalho não pretende dar uma solução definitiva sobre a questão do patrimônio na escola, mas sim a problematizar e desvelar este conceito na escola, mostrando suas possíveis conseqüências e contribuições para o processo de conhecimento e ensino-aprendizagem. Pois, trabalhar o patrimônio na escola significa ampliar sua compreensão até as coletividades, e não se reduz a levar alunos a visitar museus e monumentos histórico, mas significa observar o contexto cultural dos alunos, suas memórias e apropriações, utilizando este saber em favor da escola. O patrimônio aparece como um elemento fértil para a escola por não tem um lugar fixo, ele emerge nas coletividades, sem se limitar a materialidade por se estender às significações do sujeito. Por este caminho, conceito não está exclusivamente na restauração dos objetos, mas na ideias de ruína e criação que ele provoca no coletivo, surgindo como um conceito em construção no social.

III - CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1. Análise de documentos e o patrimônio na escola

Para trazer a discussão o conceito de patrimônio e contribuir para sua ampliação no processo educacional formal na escola foi realizado inicialmente uma análise de documentos, o que possibilitaria uma primeira aproximação da rede de significados na qual o conceito de patrimônio se apresenta na escola. Por este caminho é fundamental analisar como a ideia de patrimônio se apresenta nos documentos orientadores gerais da educação, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)* e a *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, e nos documentos elaborados pela escola, tais como: o *Projeto Político Pedagógico*, o *Plano de Ação Pedagógica*, o *Calendário Escolar* e o *Plano curricular Anual 2008*. Os documentos serão analisados em trechos que remetam à cultura nos PCN's, na Proposta Curricular da Secretaria Municipal e nos documentos da escola. Em um segundo momento é fundamental trazer qual a concepção de patrimônio dos professores e como eles estabelecem relações entre patrimônio e processo de ensino-aprendizagem. Para isso será realizada uma pesquisa junto aos professores do primeiro ciclo de uma escola

municipal de Duque de Caxias, onde os temas patrimônio e cultura no processo de ensino-aprendizagem serão abordados.

Pensar sobre o patrimônio na escola através dos documentos pode ser uma discussão nova, pois significa lançar um olhar além da relevância do processo educacional, observando, também, a questão da importância da cultura neste processo. Nesta análise os PCN's são fundamentais por constituírem as referências mais gerais para educação municipal e para a escola, onde estas esferas observam possíveis abordagens a serem incluídas nas atividades e no currículo das escolas. Segundo Falleiros (2005), uma das justificativas para a criação dos PCN's estaria na centralização das políticas públicas de educação, mostrando o caráter centralizador do documento com relação ao currículo. Neste sentido, é possível compreender também que a Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias se apropria dos PCN's e proporciona outras possibilidades de organização do currículo escolar, mas que, também, pode ser entendida como uma forma de centralizar as atividades e projetos nas escolas municipais. Entre estes dois documentos considerados orientadores existem um elo, pois os PCN's surgem com um elemento orientador das propostas curriculares municipais. Na escola podemos observar que estes documentos norteadores e oficiais contribuem para orientar a composição de outros documentos, que são os documentos produzidos pelas escolas municipais. Em Duque de Caxias, especificamente, os documentos produzidos pela escola teriam o objetivo de adaptar tanto os conhecimentos da proposta pedagógica municipal, quanto às orientações de conhecimento trazidas pelos PCN's. É possível entender que os documentos produzidos pela escola aparecem como produto de uma linha de pensamento ligada aos PCN's e as diretrizes municipais, sendo constantemente repensados e acordados entre o corpo de docentes.

No caso desta pesquisa, a análise sobre os PCN's busca perceber como os órgãos oficiais de uma maneira geral pensam a questão do patrimônio na educação, e também algumas questões sobre sua apropriação. A configuração curricular de uma escola municipal tem o compromisso com as orientações dos documentos oficiais, mas, também, de adaptação ao cotidiano escolar. Desta forma, analisar a concepção de patrimônio na escola é, também, analisar como este é compreendido nos documentos norteadores. A análise de todos os documentos mencionados e a sua relação com o patrimônio daria outro trabalho, desta forma, nesta pesquisa serão feitos estudos de partes destes documentos que se refiram ao patrimônio, com o fim de viabilizar a discussão. Os trechos dos documentos que vão abordar a questão do patrimônio e da cultura estão assim localizados: no caso dos *PCN's*, o *Caderno da*

Pluralidade Cultural; no caso da *Proposta Política da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, a *Área Curricular das Ciências Sociais*. Os documentos da escola serão analisados por inteiro estes são: o *Projeto Político Pedagógico*, o *Plano de Ação Pedagógica*, o *Calendário Escolar* e o *Plano curricular Anual 2008*.

3.1.1. A Pluralidade Cultural e o patrimônio.

A análise sobre os PCN's busca compreender como se insere a ideia de patrimônio como instrumento educacional associada à cultura no processo de ensino e aprendizagem. Como mencionado anteriormente, fazer uma análise de todos os cadernos dos PCN's seria um trabalho extenso, então, é necessário especificar a análise direcionada para o patrimônio. Sendo assim, vamos nos ater aos PCN's da *primeira a quarta série do Ensino Fundamental nos Temas Transversais*. Portanto, até mesmo os Temas Transversais compõe uma gama de questões, sendo assim, dentro dos Temas Transversais faremos outro recorte no *Caderno da Pluralidade Cultural* devido a estar direcionado para cultura e para a questão do patrimônio na escola. Nesta primeira discussão vamos buscar a expressão patrimônio, com o objetivo de compreender seu(s) sentido(s) e sua importância para o documento. Discutir a pluralidade é uma questão a ser colocada, mas é importante trazer, também, como a cultura do aluno é entendida neste processo e como se associa a expressão patrimônio.

Os PCN's são distribuídos atualmente por muitas escolas públicas no Brasil, é um documento que serve de base para a fundamentação de propostas curriculares e atividades na escola. As próprias professoras da escola pesquisada enfatizam os PCN's diversas vezes com o interesse de legitimar e dar fundamentos para o currículo, atividades e programas trabalhados na escola. O documento é dividido em dois níveis para a organização curricular, o primeiro contendo um núcleo básico, que corresponde a maior parte do currículo, e outro diversificado que é dedicado à diversidade regional. Esta parte diversificada são os *Temas Transversais*, que no primeiro ciclo se dividem em: *Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural*. O *Caderno da Pluralidade Cultural* tem a proposta de inserir de forma sistemática o tema da cultura na escola. A ênfase na complexidade, diversidade,

pluralidade e a inserção de competências no currículo escolar expõem as bases teóricas e metodológicas dos PCN's, que são orientadas para o pensamento complexo de Edgar Morin, assim como para a teoria das competências de Perrenoud.

A temática da Pluralidade Cultural é transversal ao currículo, abordando o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais do território nacional, com toda a sua complexidade, tensões sócio-culturais e econômicas, bem como o reconhecimento e afirmação desta diversidade como um traço importante para a construção de uma “identidade nacional”. Segundo o documento, considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, mas de aceitar a multiplicidade na cultura. A Pluralidade Cultural possibilitaria, pelos conteúdos e objetivos, compreender e valorizar as diferenças étnicas e culturais, que não é o mesmo que aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade. O objetivo central deste tema é eliminar a discriminação e o preconceito, valorizando o ser humano enquanto sujeito com dignidade intrínseca.

No caderno da Pluralidade Cultural elementos como reconhecimento da diversidade, valorização e respeito aparecem com frequência nos textos. O interesse em valorizar a diversidade é pela preocupação com as culturas presentes no território nacional, onde, de certa forma, podemos perceber uma atenção a cultura do aluno. Como contraponto à filosofia da pluralidade, aparecem num tom crítico expressões como desigualdade, discriminação, dominação política e econômica. Para o documento, a desigualdade social e a discriminação surgem como o que se convencionou chamar de *exclusão social*, que significa, segundo o documento, a impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e a participação na gestão coletiva do espaço público, pressuposto da democracia; ou seja, o sujeito está excluído quando não exerce o acesso aos bens produzidos pela sociedade. Os PCN's reconhecem a pluralidade e o processo de hibridismo cultural e étnico que aconteceu no Brasil, mas explicita que este processo não é simples, pois a pluralidade não significa o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento de todos pelas diferentes formas de relação com o mundo. Desta forma, um trabalho educativo que se volte para a pluralidade seria um sinônimo de valorização das culturas e seus sujeitos, se opondo a discriminação, que é um dos entraves para a “plenitude da cidadania” para todos e para a própria nação.

“O que se almeja, portanto, ao tratar de Pluralidade Cultural, não é a divisão ou esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada uma e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso étnico de contribuir com as transformações necessárias a construção de uma sociedade mais justa” [...] “A demanda social existe a muito tempo, a urgência é inadiável. Esta proposta considera, do ponto de vista social, os movimentos que há tanto lutam por essa valorização. O grande desafio proposto para a educação é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.20 - 21¹¹)”

Uma das justificativas citada em vários momentos do documento é o combate a discriminação e a exclusão social, pois representam um obstáculo ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento que determinados grupos sofrem e que agora podem ter voz pela Pluralidade Cultural. Segundo o documento, o Brasil é marcado por uma diversidade de conflitos, mas, também, de culturas que convivem em mesmos espaços, a pluralidade cultural viva no território nacional favorece o surgimento de outras possíveis culturas. A observação e reconhecimento da dinâmica cultural pelo documento dirigem a atenção da escola aos contextos culturais. Por este motivo, o caderno da Pluralidade Cultural considera que o grande desafio proposto pela educação é estabelecer uma relação entre aprender na escola e a vida da população brasileira. Sobre esta perspectiva, podemos ver a tentativa de se inserir os saberes culturais apropriados pelas coletividades apesar da expressão patrimônio não aparecer diretamente associada à cultura das coletividades. A questão do patrimônio é que o mesmo não surge explicitamente definido conceitualmente neste documento, mas aparece como um dos objetivos a ser alcançado no Caderno Pluralidade Cultural. O termo aparece de forma bem geral dentro dos objetivos, se referindo à cultura de grupos de uma maneira generalizada. Nos objetivos gerais da Pluralidade Cultural a expressão patrimônio aparece da seguinte forma:

“Conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 43).

¹¹ Todas as citações colocadas neste trabalho dos PCN's da Pluralidade Cultural e de outros trechos foram retiradas do portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf no período entre Junho e Novembro de 2008.

O documento reconhece, explicitamente, a necessidade do conhecimento sobre o patrimônio brasileiro para conhecer e respeitar diversidade cultural brasileira, garantindo o direito da diversidade nas expressões culturais em diferentes grupos sociais. Desta forma, o patrimônio é importante para a educação e para o conhecimento da cultura brasileira, no entanto, expressão não é aprofundada como instrumento efetivo nas práticas escolares. O patrimônio é entendido como a própria cultura brasileira ligada a determinados contextos, mas seu aproveitamento como instrumento educacional é pouco trabalhado no documento.

A expressão patrimônio surge no Caderno da Pluralidade Cultural de forma pouco esclarecida, mostrando que a questão não bem é desenvolvida na própria elaboração do currículo, com possíveis conseqüências para o seu potencial educativo. O *patrimônio cultural* surge no documento como um elemento de reconhecimento do valor da cultura brasileira, com o objetivo de desenvolver atitudes contra a discriminação e em favor da valorização e do convívio pacífico entre os grupos, mas não especifica o que entende como patrimônio, ou como este poderia ser trabalhado na escola. Apesar da definição superficial e pouco analisada do que venha ser patrimônio e como este poderia ser utilizado enquanto recurso educativo, o documento contribui, em seus conteúdos, com a atenção a cultura do aluno em seu contexto. Outra questão é que mesmo o patrimônio sendo um elemento fundamental nos objetivos do documento, a cultura do aluno não se associa a esta expressão, já que ela surge de forma pouco especificada e geral. Se a expressão patrimônio surge nos objetivos gerais deste caderno dos PCN's, como apareceria nos conteúdos que este documento traz? Desta forma, os conteúdos e seus recursos educativos seriam o próximo passo de análise destes documentos.

O patrimônio: como aparece nos conteúdos?

Os conteúdos da Pluralidade Cultural valorizam conhecimentos básicos que permitam conhecer a diversidade cultural brasileira, divulgando suas contribuições para as culturas presentes no território nacional. Aqui a perspectiva de patrimônio parece se aproximar da defendida por Jeudy (1990), pois as produções culturais dos contextos são enfatizadas e observadas como contribuições para a formação da cultura nacional. Conhecer, respeitar e compreender a diversidade cultural e seus sujeitos são os objetivos dos conteúdos da

Pluralidade Cultural, que dialogam com a realidade cultural de cada contexto. Segundo o documento:

“Espera-se que os conteúdos propostos sirvam de suporte para que o professor possa contemplar a abrangência solicitada pelo tema, adequando-os, ao mesmo tempo, aos objetivos e a realidade do seu trabalho, assim como as possibilidades de seus alunos”. [...] “É importante lembrar que o estreito vínculo existente entre conteúdos selecionados e a realidade local, a partir mesmo das características culturais locais, faz com que este trabalho possa incluir e valorizar questões da comunidade imediata à escola. Contudo, a proposta levanta, também, a necessidade de referenciais culturais voltados para a pluralidade característica do Brasil, como forma de compreender a complexidade do País, bem como a ampliação do horizonte para o trabalho da escola como um todo”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 47).

Os conteúdos, segundo o documento, devem estar em estreita relação com a realidade cultural, pois é pelas características cotidianas que se busca a valorização da cultura na escola. Por outro lado, os conteúdos buscam uma compreensão sobre a cultura de forma geral com o objetivo de ampliar horizontes. Em outras palavras, a pluralidade trata a questão cultural de maneira ampla, mas, também, procura aproximar os conteúdos da pluralidade cultural brasileira aos do cotidiano do aluno, bem como pensar suas constantes reformulações na escola. A ligação destes conteúdos no currículo do primeiro e segundo ciclo se estende a vida da criança, ou seja, trazem elementos comuns aos grupos sociais como: vida familiar, temporalidade, espacialidade, organização política e educação. Segundo o documento, tratar aquilo que está na vida da criança significaria valorizar as características dos grupos sociais e dos sujeitos que deles fazem parte, assim como, dar visibilidade às misturas culturais e suas novas configurações.

Os conteúdos no documento estão divididos em blocos, que procuram perceber as diversidades culturais a partir da realidade da criança. Os conteúdos da Pluralidade Cultural para o primeiro e segundo ciclo são divididos em: *Pluralidade Cultural e a vida das crianças no Brasil*, *Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil e a situação atual*, *o Ser Humano como Agente Social e Produtor de Cultura* e, por último, *Pluralidade Cultural e Cidadania*. Cada bloco tem uma abordagem referente à questão da cultura, tendo como objetivo trazer a diversidade cultural como instrumento de inclusão na escola. Nestes conteúdos a expressão patrimônio não surge em seus objetivos, mas pode ser observado que as produções culturais presentes em cada contexto são peças fundamentais a serem incluídas no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o contexto cultural e a cultura do aluno são questões relevantes

nestes conteúdos, mas o reconhecimento destas esferas sociais com produtoras de um patrimônio a ser valorizado não aparece, ou seja; a cultura é o elemento mencionado em todos os conteúdos, o patrimônio é colocado, de maneira superficial, somente nos objetivos.

Pluralidade Cultural e a Vida da Criança

No bloco de conteúdos da Pluralidade Cultural que fala sobre a *vida da criança*, por exemplo, procura-se falar sobre o ciclo de vida da criança tal como se apresentam em diferentes grupos. A organização familiar é uma das abordagens que procura potencializar o olhar sobre a vida familiar da criança e observar como se organiza culturalmente em sua estrutura e em sociedade. Procura-se uma compreensão sobre a relação entre sujeitos como parentesco e quais as regras que regem estas relações, onde é possível mapear as estruturas culturais. Os conteúdos seriam recomendados como forma de intercâmbio entre os alunos da mesma classe e de classes e grupos diferentes, assim como, crianças de outros estados. Questões como espacialidade são abordadas, onde se busca explorar como diferentes grupos se relacionam com seu espaço cultural, bem como observar as várias relações destes sujeitos em diferentes espaços. Isso se observa utilizando exemplos de moradias cotidianas, tais como: favelas, casa, apartamentos, moradias indígenas, etc; compreendendo as diferentes formas sociais de organização, adaptação, percepção e relação com espaço. A compreensão da organização em vilas, cidades, metrópoles, etc; também, podem ser utilizadas para entender a espacialidade global e regional. A relação com a *temporalidade* é também uma abordagem do bloco de conteúdos da Pluralidade Cultural quando se procura fazer uma relação com a vida da criança. A noção de continuidade de geração, por exemplo, a marcação de tempo, calendário e datas relevantes que podem aparecer associadas à vida cotidiana e serem utilizadas como recurso didático. Para o documento:

“Este bloco trata da diversidade sociocultural brasileira, do ponto de vista educacional, a partir de elementos que são comuns aos grupos culturais: vida sociofamiliar, temporalidade, espacialidade, organização política, educação. Tratar da singularidade do Brasil, na forma como aqui se apresenta uma população de origem diversificada, portadora de culturas que se preservaram em suas especificidades, ao mesmo tempo em que se amalgamaram em novas configurações. Trata de estruturas que são comuns a todos, dos entrelaçamentos socioculturais que permitem valorizar aquilo que é próprio da identidade de cada grupo aquilo que permite uma construção comum, onde cabe pronunciar o pronome nós. O objetivo didático, assim, é oferecer conteúdos que possibilitem a aproximação da

noção de igualdade quanto aos direitos, quanto à dignidade e que embasem a valorização da diversidade cultural”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 48).

Nesta parte relacionada à vida da criança, a atenção a diversidade e a singularidade dos grupos, característicos da cultura brasileira são aspectos enfatizados, onde cada grupo é portador de uma especificidade cultural e, ao mesmo tempo, pertencem ao coletivo brasileiro. A preocupação com a igualdade e com valorização da diversidade cultural seria um divisor de águas para a cidadania, bem como para a preservação da cultura brasileira e valorização de suas novas configurações. Além de tratar estas questões, os conteúdos da Pluralidade Cultural não negam as origens mais tradicionais sobre a formação do povo brasileiro (negro, branco e índio), pois trazem a proposta de ampliação destas ideias. Na próxima base de conteúdos o objetivo é mostrar a constituição do povo brasileiro e sua situação atual, que propõe trazer a discussão a multiplicidade étnica e sua trajetória social na constituição da cultura nacional.

A Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil e Situação Atual

O bloco de conteúdos *Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil e Situação Atual*, propõe perceber a pluralidade cultural e sua condição ao longo da história. A proposta volta a atenção aos pontos de vista dos grupos sociais no processo histórico do Brasil e o objetivo é mostrar a situação dos negros, índios e imigrantes no Brasil ao longo da história até os dias atuais. Pensar nesta perspectiva significa refletir sobre a composição da cultura nacional pelas contribuições dos grupos que a compõe e que não podem ser pensados isoladamente, mas em seus entrelaçamentos atuais e suas modificações na constituição da cultura nacional. Estes conteúdos consideram que as questões étnicas e culturais sejam pensadas e trabalhadas na escola, procurando alguns pontos de atualização. Os exemplos citados pelo documento são: escravização indígena, que é pouco mencionada; sobre os movimentos de resistência negra e seus descendentes, suas formas criativas de sobrevivência nas sociedades escravocratas dos quilombos. O documento propõe, nestes conteúdos, não somente uma reflexão sobre a origem continental dos povos que contribuíram para formar a cultura brasileira, mas a própria trajetória e situação atual destes no Brasil. Em trechos do conteúdo *Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil e situação atual* defende que:

“[...] Recuperar as origens dessas influências é valorizar os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da comunidade e da liberdade, atuando na construção cotidiana da democracia no Brasil, dando voz a um passado que se faz no presente em seres humanos que se afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam. [...] Embora as trajetórias das culturas e etnias no Brasil já façam parte do conteúdo trabalhado pela escola, com referência aos índios, aos negros, aos imigrantes, o que se propõe são novos conteúdos, que tentam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram. Por exemplo, pouco se tem falado nas escolas sobre escravização dos índios e os movimentos de relação destes ao domínio europeu, sobre os mecanismos de resistência desenvolvido pelos africanos escravizados e seus descendentes e as formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata dos quilombos” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.51).

A questão histórica na formação do povo brasileiro surge neste trecho, a busca pela visão de outros povos com relação à história são evocados como instrumentos de valorização coletiva. O documento traz a herança cultural de determinados grupos como instrumento de construção da cidadania e a valorização destes grupos, que aparecem como relevantes colaboradores na construção da cultura nacional. Estes conteúdos reconhecem o valor da multiplicidade de perspectivas culturais ao longo da história, afirmando que esta questão é um elemento fundamental a ser tratado na escola. Nestes conteúdos a expressão patrimônio também não aparece, mas se busca a valorização de outros pontos de vista sobre a história como forma de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Embora o patrimônio seja citado como fundamental nos objetivos gerais deste documento, este não é citado nos conteúdos da Pluralidade Cultural. E apesar do patrimônio ser destacado como aspecto importante no documento, a sua concepção e o seu lugar na escola não é bem definido nos conteúdos dos PCN's.

A questão da pluralidade cultural aparece nos conteúdos do Caderno da Pluralidade Cultural, evidenciando a importância das produções culturais presentes na vida da população e sua importância para a escola e o processo de ensino-aprendizagem. O próximo bloco de conteúdos vai trazer melhor esta questão, que diz respeito aos sujeitos enquanto produtores de cultura, onde se procura perceber a coletividade enquanto produtora de cultura a ser levada em conta na escola. Nesta discussão, o contexto cultural do aluno surge como um elemento a ser considerado, bem como a contextualização de diferentes culturas para os conhecimentos produzidos pela escola.

O Ser Humano como Agente Social e Produtor de Cultura

O bloco de conteúdos *O Ser Humano como Agente Social e Produtor de Cultura* traz para a reflexão o respeito às diferentes linguagens para desenvolver atividades de diálogo e respeito entre as culturas da criança em seu grupo social e as diferentes culturas. Este bloco oferece oportunidade de transversalizar a arte, a música e a dança, assim como, outras formas de linguagem. O documento trabalha no sentido de fazer uma relação mais próxima entre as manifestações culturais e os sujeitos, a intenção é sinalizar e valorizar os diferentes contextos na escola e observar os sujeitos como produtores de cultura. Segundo o documento, observar o sujeito como produtor de cultura significa trazer as múltiplas relações do sujeito com o mundo, bem como suas produções culturais e formas de significar nos contextos culturais. O documento propõe que:

“É muito importante que, ao propor a atividade, o professor contextualize seu significado para o grupo étnico ou cultural de onde se originou a proposta, para que o assunto não seja tratado como folclore, mas como um elemento cheio de importância para a estruturação e manifestação da vida simbólica daquele grupo. É importante também tratar das relações que se estabelece entre o ser humano como produtor, e os produtos dessas diferentes linguagens. Por exemplo, como determinado utensílio ou objeto de grande valor cultural, de cunho sagrado, é guardado ou como se precede sua limpeza e manutenção, quem é o encarregado; como o boiadeiro cuida da sela que usa em seu cavalo, ou do berrante que usa ou lida com o gado”.(Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 54).

Atentar para estas questões significa trazer as diferentes culturas das coletividades à tona, observando as produções culturais a partir dos contextos. A diversidade cultural é explicitada no reconhecimento da produção cultural nos grupos sociais, onde cada coletivo é percebido como ator da cena cultural brasileira. Os regionalismos e sua linguagem oral podem ser utilizados para perceber estas questões, as variações da língua portuguesa são instrumentos importantes para exemplificar como os sujeitos são produtores e produtos da cultura de diferentes formas. Nesse bloco de conteúdos pode-se transversalizar a geografia, a história e a língua portuguesa. A criança pode perceber as múltiplas formas de construir conhecimento, de

interpretação e de relação com o mundo, assim como, os múltiplos universos de vida existentes no Brasil. É uma forma de compreender as diferentes manifestações culturais sem o estranhamento e preconceitos, valorizando a possibilidade de ampliação do universo cultural dos sujeitos, onde o documento é uma carta de intenções que pode promover atitudes de diálogo e respeito com relação a outras culturas.

A questão de diálogo é muito presente neste bloco de conteúdos, que tem o interesse de propiciar o respeito entre diferentes grupos sociais, evitando estereótipos e o tratamento da cultura como folclore ou algo menor. O contexto do aluno é uma questão observada, pois a necessidade de contextualizar e de manter a relação de diálogo suscita a aproximação das produções culturais dos diferentes contextos, inclusive as do aluno. Por este motivo, compreender e trazer para a educação as manifestações culturais de diferentes contextos e grupos é o foco destes conteúdos, assim como, a questão da diversidade como um elemento fundamental.

Pluralidade Cultural e Cidadania

A ênfase dos PCN's na cidadania se acentua no bloco de conteúdo *Pluralidade Cultural e Cidadania*, que têm seus objetivos apoiados na organização política e sua pluralidade, bem como a pluralidade e direitos e a situação em relação aos direitos da criança. Estes conteúdos procuram uma relação entre pluralidade cultural e questões políticas, com o objetivo de garantir os direitos do sujeito na sociedade. Desta forma, informações junto a organização de cada grupo que se pretende conhecer são questões contempladas nos objetivos, assim como, a compreensão sobre os diferentes meios de comunicação e as informações que permeiam os grupos. O objetivo é que a criança compreenda estes mecanismos para melhorar sua capacidade expressiva na sociedade e sua relação com informação. A compreensão das hierarquias de organização social tais como nacional, estadual e municipal; os direitos universais da pessoa humana, os direitos e deveres para exercício da cidadania; os direitos individuais básicos em relação a gêneros, saúde, meio ambiente; a proteção e a promoção dos direitos sociais. As formas de organização social e as diferentes instituições sociais, bem como seus funcionamentos para o “cidadão” e seus direitos na sociedade são os destaques deste bloco.

Neste bloco de conteúdos se busca a integração do sujeito nas questões culturais que permeiam a sociedade, bem como situá-lo na sociedade com seus direitos e deveres. A organização social e política são enfatizadas, trazendo para a discussão os diferentes tipos de organização social em diversos grupos sociais e com isso a pluralidade. Segundo o documento:

“Neste bloco, as dinamizações dos trabalhos entrelaçam-se com a possibilidade de se oferecer uma abordagem fundamentada etnicamente. Trata-se de buscar informações junto às organizações de cada um dos grupos que se pretende conhecer, nos quais a voz a ser ouvida é a dos representantes destas comunidades. Da mesma forma, o contato direto com órgãos públicos voltados para a defesa de direitos da cidadania permitirá à criança construir novas formas de relação e estabelecimento de vínculos. Também será possíveis transversalizar o tema com a Língua Portuguesa, propondo atividades de correspondência, entrevista, etc”.[...] “A percepção da possibilidade de interação efetiva com o social poderá se dar também com a vivência de proposição e estabelecimento de normas e regulamentos de convívio cotidiano. Uma possibilidade didática é exercitar a capacidade de definição coletiva do uso de espaço e tempos comuns, escolha de atividades, definição de regras de conduta, onde a disciplina passa a ter significado de autonomia e responsabilidade mútua. Essa vivência oferecerá subsídios para que a criança compreenda os processos pelos quais se passa em sociedade - local, estadual, regional nacional - para a definição de leis. Possibilitará introduzir a temática dos Direitos Universais da Pessoa Humana, com uma necessidade assumida pela humanidade, após muitos dramas e tragédias, que ceifam as vidas de muitos, de maneira brutal. Possibilitará, ainda, compreender o sentido de organizações governamentais voltadas para relações internacionais, como a Organização das Nações Unidas, criada com base na consciência Mundial da independência Mútua”.(Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 57-58)

Nesta parte do Caderno Pluralidade Cultural a preocupação com a pluralidade de modos de organização social é um dos pontos deste conteúdo, em contrapartida, se tem a preocupação de que os conteúdos contribuam para a inserção dos sujeitos em uma sociedade organizada socialmente. Por este motivo, a ênfase nas regras, tipos de instituições e na pluralidade de relações entre grupos culturalmente organizados. A questão do plural surge no sentido de relações do sujeito com o social e entre diferentes tipos de organização social, esta discussão orienta para a necessidade de preparar e fazer perceber a organização social regional, estadual e nacional.

A temática da Pluralidade Cultural se caracteriza pela valorização das singularidades culturais, regionais e étnicas que compõe a cultura brasileira, sugerindo sua inclusão nas

escolas e atividades dos professores. Sobre este olhar é possível perceber a tentativa de ampliação sobre a compreensão da cultura brasileira, assim como, sua relevância na escola. Quando os PCN's falam sobre essa multiplicidade de culturas e seu hibrismo na composição da cultura brasileira, reconhecendo as culturas apropriadas por grupos em contextos diferenciados, trazem a relevância de se pensar uma perspectiva de cultura coletiva e apropriada pelos contextos culturais. Mesmo que a expressão patrimônio não apareça de maneira específica associada a esta questão, o documento traz a atenção aos saberes culturais de diferentes grupos na sociedade. Por este caminho, é possível perceber, de uma forma bem geral, que o documento traz a expressão patrimônio, mas sem estabelecer uma relação entre a ideia de patrimônio e estes saberes e memórias coletivas. O que se tem observado até o momento é que a expressão patrimônio ou conceito de patrimônio é, também, pouco mencionado, aparecendo somente nos objetivos, embora a preocupação com a diversidade e com a cultura seja ressaltada no documento, não há um diálogo entre patrimônio e cultura.

3.1.2. Proposta Pedagógica Municipal: o currículo municipal e o patrimônio

Após discutimos os PCN's passaremos a uma instância municipal, a *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* é um documento orientador das atividades e conteúdos do currículo das escolas da cidade. A análise sobre a proposta pedagógica municipal tem como foco observar como o patrimônio é significado no documento e a sua importância para a educação nos processo de ensino e aprendizagem. É importante dar atenção, também, as possíveis ligações deste documento com os PCN's e o que ambos têm em comum, pois este documento é produzido com base no currículo nacional.

As bases teóricas deste documento são ligadas as bases dos PCN's, com a filosofia que se apóia na perspectiva da complexidade, na diversidade e nas competências. Na parte que diz respeito à cultura, o documento traz as mesmas orientações curriculares presentes no Caderno Pluralidade Cultural dos PCN's, ou seja, a proposta curricular da rede tem o objetivo de adaptar as questões trazidas pelos PCN's a realidade curricular municipal. Desta forma, tanto os PCN's quanto à proposta da rede estão interligados nas bases filosóficas e nas orientações

do que venham a ser relevante para educação, por outro lado, a possibilidade de adaptação desse conhecimento à realidade induz a determinada singularidade nas propostas municipais.

Analisar toda a proposta curricular municipal daria um novo trabalho, desta forma, assim com na discussão sobre os PCN's, a área a ser estudada especificamente, nesta proposta, é a *Área Curricular das Ciências Sociais*, que foi escolhida porque a área menciona a questão do patrimônio. A proposta curricular é um documento que tem uma estrutura, mas, diferentemente dos PCN's, sua organização se dá por áreas curriculares e não por cadernos e temas. As áreas curriculares são divididas em Área Curricular da Linguagem, Área Curricular de Ciências, Físicas, Matemáticas, Químicas e Biologias e Área Curricular de Ciências Sociais. Dentro destas áreas curriculares existem questões de base a serem discutidas, que são tratadas nos objetivos e conteúdos. Os objetivos são necessários para fundamentar nortes para cada área curricular, estes se diferenciam em cada uma das áreas de conhecimento. Os conteúdos se diferenciam por áreas, mas se diferenciam, também, por série de cada ciclo do ensino fundamental. Estes conteúdos além de se diferenciarem por áreas do conhecimento e por ciclos são divididos em conteúdos de conhecimentos *atitudinais*, *procedimentais* e *conceituais*. É importante citar, também, que estes conhecimentos são orientados por eixos estruturadores *da Linguagem, Ética e Pluralidade Cultural*. A análise dos conteúdos das séries do primeiro ciclo será mais enfatizada, pois os professores sujeitos da pesquisa são professores das séries iniciais.

Os *conhecimentos atitudinais* têm o objetivo de formar atitudes no sujeito visando uma sociedade mais justa. Estes conhecimentos são necessários pela tomada de posição que estes indivíduos desenvolveriam em cada série. Os conhecimentos atitudinais desenvolveriam conhecimentos para determinadas atitudes, contribuindo para formar um determinado cidadão. Os *conhecimentos procedimentais* têm o objetivo de ampliar os conhecimentos atitudinais e conceituais pela utilização de todos os instrumentos disponíveis no contexto cultural escolar. Isto significa trabalhar o que está disponível no contexto enquanto instrumento de conhecimento escolar, tais como o meio histórico, cultural e econômico. Os *conhecimentos conceituais* seriam formas de ampliar as formas de compreender o cotidiano e outras formas culturais de sociedade. A construção dos conceitos permitirá uma compreensão melhor sobre os fenômenos históricos e geográficos em sua complexidade. Para o documento, os *conhecimentos atitudinais*, *procedimentais* e *conceituais* se intercambiam e se complementam no esforço de aproximação entre conhecimento escola e conhecimento do aluno.

Área Curricular das Ciências Sociais e o patrimônio.

O processo de reestruturação curricular para as escolas municipais de Duque de Caxias contou com colaboração de diferentes profissionais da educação, dentre estes professores, equipes pedagógicas, diretores, entre outros. O objetivo era construir nortes para a educação pública em Duque de Caxias, contando com a participação de profissionais da área da educação. Os professores das Áreas do Conhecimento da Linguagem, Ciências Físicas, Química, Biologia, Matemática e Ciências Sociais se reuniram para o trabalho. Na parte da cultura, a ênfase na valorização da diversidade e da pluralidade cultural é algo presente e que acompanha as questões tratadas pelos PCN's. A cultura é mencionada em favor da valorização da diversidade, onde a educação municipal busca "*conhecer, respeitar e valorizar a riqueza da diversidade cultural*" (Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2004, p.3), assim como, a construção do cidadão pelo conhecimento.

O modelo de documento na Área Curricular das Ciências Sociais, do "Ciclo" a "quarta série", reproduz as abordagens que dizem respeito à cultura do Caderno Pluralidade Cultural dos PCN's. Desta forma, questões como a *expressão patrimônio* e combate a discriminação vão surgir da mesma maneira nos objetivos. O documento enfatiza as produções culturais como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem na escola, por outro lado, a expressão patrimônio não é associada de forma direta as produções culturais. Como mencionado anteriormente, a Área Curricular das Ciências Sociais é a que traz a expressão patrimônio nos objetivos e afirma a relevância do conceito para a escola. A expressão exposta nos objetivos acompanha a mesma linha dos Cadernos da Pluralidade Cultural, pois a Área Curricular das Ciências Sociais concorda, explicitamente, com os PCN's no respeito à diversidade cultural de diferentes grupos sociais e na valorização da pluralidade cultural brasileira bem como a de outras nações. A expressão patrimônio surge como uma palavra de sentido generalizado, se referindo as diversidades culturais do Brasil, podendo ser compreendida tanto no sentido monumentalizado como no apropriado pelas coletividades:

"Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, foram selecionados, ao longo de 2000, no município de Duque de Caxias os seguintes objetivos da Área Curricular das Ciências Sociais: 1. conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaço, em suas manifestações culturais,

*econômicas, políticas e sociais, resgatando a dignidade humana; 2. reconhecer e valorizar a pluralidade do **patrimônio sócio-cultural** brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada na diferença de classes sociais, de crenças, sexos, etnia ou outras características individuais e sociais, adotando atitude de solidariedade e respeito mútuo como forma de garantir o fortalecimento da democracia; [...]*” (Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2004, p. 92/93)

No que diz respeito ao patrimônio a expressão aparece de maneira mais geral, sem fazer uma abordagem aprofundada sobre esta questão, relacionada à importância de se conhecer o patrimônio e as culturas que compõem o território nacional. Assim como nos PCN’s, a expressão é tomada como um elemento importante para escola, pois se torna um instrumento para o conhecimento e reconhecimento das diferentes culturas no território nacional. Neste ponto temos uma questão no documento, onde a expressão patrimônio pode se direcionar para a complexidade e valorização da diversidade de culturas no território nacional, mas que pode também correr o risco de se reduzir a lugares monumentalizados.

Os objetivos gerais estão em concordância com os PCN’s com relação ao patrimônio, mas dentro deste documento a expressão surge mais de uma vez entre os *conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais*. Portanto, a valorização e o respeito à diversidade são pontos mais centrais nestes conhecimentos, especificando pouco a questão do patrimônio. Segundo os conhecimentos atitudinais do ciclo à quarta série:

*“Valorização do **patrimônio sócio-cultural** e respeito à diversidade, reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia; 8. reconhecimento da tradição oral como importante elemento de construção do pensamento histórico; [...] 10. valorização das ações coletivas que repercutem na vida das comunidades”* (Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2004, p. 94)

Os conteúdos das primeiras e quarta séries do ensino fundamental revelam a importância do patrimônio nos objetivos gerais e nos conhecimentos atitudinais. É importante ressaltar que os conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais até a quarta série não se dividem claramente por eixos estruturadores, mas a partir da quinta série, os mesmos começam a ser orientados por eixos estruturadores da *Linguagem, Pluralidade Cultural* e

Ética. Cada eixo estruturador começa a ter uma inter-relação com conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais próprios. O patrimônio é citado mais uma vez no documento, colocando sua relevância para a escola. Nos *conhecimentos conceituais* dentro do eixo estruturador *Ética* se pensa o conceito de patrimônio de forma explícita, mas este conhecimento já não está nas séries iniciais do ensino fundamental, mas a partir da quinta série. O conceito de patrimônio, segundo o documento, seria fundamental para se pensar as identidades e contextos regionais. Como o próprio documento diz:

*“Identificar a importância do conceito de **patrimônio** é uma outra necessidade decorrente da construção complexa da própria identidade do cidadão, no contexto local, regional, nacional mundial. Reconhecer o **patrimônio cultural e ambiental** da comunidade a que se pertence, de outras sociedades e aquelas compartilhadas por toda a humanidade é fundamental. Essa reflexão pode contribuir, significativamente, para as propostas de usufruto mais equilibrado das riquezas produzidas tanto pela natureza quanto pelo homem. Reconhecer o **patrimônio cultural** possibilita interiorizar o sentimento de saber viver a diferença com igualdade” (Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, 2004, p.98).*

Nos objetivos gerais da Área Curricular das Ciências Sociais o patrimônio aparece como uma expressão mais geral, no entanto, somente a partir da quinta série o conceito é explicitamente tomado como importante para a escola no documento. O conceito de patrimônio é associado de forma explícita a bens culturais que devem ser conhecidos e valorizados, mas, além disso, é fruto das identidades culturais na instância regional, nacional e mundial. O documento não estende muita a discussão sobre o conceito de patrimônio e nem o define, mesmo reconhecendo sua importância. Esta questão evidencia uma lacuna sobre o patrimônio, que aponta a relevância do patrimônio enquanto instrumento educativo, mas sem uma reflexão aprofundada sobre a sua complexidade e a sua inserção na escola.

Nos objetivos da Área Curricular das Ciências Sociais o patrimônio é algo a ser conhecido e valorizado, podendo ser entendido como produto de diferentes culturas, ou ser pensado no sentido dos bens culturais preservados pelas instituições de preservação como os existentes nos museus. A questão polissêmica e complexa do patrimônio nos instiga a refletir uma questão mais profunda sobre este termo, começando pelo que entendemos enquanto tal. Nos conteúdos dos conhecimentos conceituais no Eixo Estruturador *Ética* a partir da quinta série, por exemplo, o conceito é tomado como fundamental para a relação entre contextos culturais, podendo aparecer como sinônimo de um produto da cultura a ser conhecido. Seriam

os monumentos de cada coletivo? Seriam as manifestações culturais presentes em cada contexto coletivo? Ou seriam os bens naturais pertencentes a determinado contexto? Como o professor interpretaria isso? A questão importante que o documento traz é a busca de uma sistematização da cultura e do patrimônio na escola, que acompanha a tendências dos PCN's, trazendo estas discussões para a realidade municipal. Na perspectiva da proposta curricular da rede municipal o patrimônio é trazido à discussão, aparecendo como um tema importante para o currículo do município de Duque de Caxias. O patrimônio remete a algo a ser conhecido, que permite garantir o respeito à diversidade e a pluralidade da cultura nacional. Estas questões são trazidas em princípio pelos PCN's e a proposta da rede insere esta discussão na instância municipal, tentando possibilitar norteas no currículo municipal referente a esta questão. No entanto, em ambos os documentos a questão do patrimônio aparece de forma geral e sem especificações, sem orientações de como serão inseridos na escola e as práticas pedagógicas.

3.1.3 O Patrimônio no Projeto Político e Pedagógico e no Plano de Ação Pedagógica.

Após discutir os documentos norteadores mais gerais da educação é importante trazer os documentos produzidos pela escola, dentre estes nos temos o *Projeto-Político-Pedagógico (PPP)*. Este documento tem a intenção de organizar e implementar ações para gerir a formação dos educandos do Ensino Fundamental, buscando uma conexão tanto com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). É importante ressaltar que este documento é apenas um entre tantos PPP's, pois cada escola tem seu PPP que procura atender suas peculiaridades. Neste caso específico, teremos apenas a análise de um PPP de uma determinada escola no município de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro, espaço onde também se deu a pesquisa junto aos professores, como será relatado adiante. A escola escolhida para a pesquisa foi a Escola Municipal Jayme Fichman, que se localiza do centro do bairro de Saracuruna no Município de Duque de Caxias, mas é importante ressaltar que o foco da análise não é a instituição, mas analisar a concepção de patrimônio na escola. A produção do Projeto-Político-Pedagógico de uma escola movimenta não somente os professores, mas todos os profissionais que compõem a escola. Segundo o documento:

“A escritura deste documento reúne em si muitas etapas e movimentos desencadeados na unidade escolar junto aos seus professores, alunos, funcionário e familiares”. [...] “Ao longo de dias permanecemos em atividade de elaboração deste Projeto-Político-Pedagógico através da promoção de reuniões, debates calorosos, exercício de participação de todos aqueles que a nós se juntavam e de quem mais chegasse. Muitas leituras, reflexões e polêmicas foram contempladas diante do agir, do pensar e do dizer dos sujeitos envolvidos” (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Projeto-Politico-Pedagógico, 2008¹², p.1)

Segundo o documento, o PPP de uma escola é fundamental, pois permite oxigenar não somente as atividades educacionais na mesma, mas todo o processo de elaboração de novos conhecimentos bem como a organização destes para as questões como a do currículo, plano de aula dos professores e outras atividades. O documento permite organizar e nortear políticas na escola e projetos ao longo do ano, considerando as possibilidades de mudanças das mesmas políticas e de estratégia que atenda as necessidades da realidade da escola. Este documento é construído de maneira autônoma pela escola, e sua função é gerir os conhecimentos norteadores da educação (PCN's e Proposta Curricular da Rede Municipal de Duque de Caxias) e adaptá-los às necessidades da mesma, mas sem deixar de considerar os sujeitos e coletivos que participam do processo de ensino-aprendizagem. O documento explicita esta questão da seguinte forma:

“O fazer profissional da escola a todo instante foi interagindo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias através dos objetivos gerais formadores, dos pressupostos filosóficos, materializados com a escola e movimento, princípios norteadores curricular, da implantação do Ciclo de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e numa aproximação mais universal com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com a edição da LDB e com a participação atuante dos professores nos Seminário, Encontros oficiais e reuniões promovidas pela SME”. (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Projeto-Politico-Pedagógico, 2008, p.2-3).

Este Projeto Político Pedagógico, provavelmente como muitos outros, tem suas diretrizes gerais nos PCN's e a proposta curricular municipal. Isto pode ser observado através

¹² Todas as citações são referentes ao Projeto-Politico-Pedagógico da Escola Municipal Jayme Fichman na cidade de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro. O documento analisado não possui uma data de construção, como são documentos que sofrem atualizações anuais, preferimos colocar o ano em que foi trazida a pesquisa, ou seja, o ano de 2008. Este documento encontra-se nos anexo.

de questões que se repetem como: importância a construção da cidadania; a educação para o meio ambiente; produção do conhecimento para exercício da cidadania plena; a socialização de conhecimentos para a emancipação do sujeito e a aquisição de conhecimentos específicos. Diferentemente dos PCN's e da proposta curricular da rede, o *Projeto-Político-Pedagógico* analisado não se refere em nenhum momento a expressão patrimônio e nem a cultura do aluno como elementos a serem tratados nas estratégias do processo de ensino-aprendizagem. Esta observação mostra que tratar a questão do patrimônio nesta escola municipal pode ainda ser uma questão pouco pensada e relativamente distante do seu cotidiano. Nos objetivos gerais dos documentos analisados anteriormente a expressão patrimônio surge como um elemento para a educação formal escolar, mas neste Projeto-Político-Pedagógico esta questão não é privilegiada. Segundo o documento os objetivos gerais são:

“Orientar as relações interpessoais, de conhecimento com a sociedade; despertar em cada um a consciência de si como pessoa humana; levantar a construção de uma cidadania autêntica; gerir a formação plena dos educandos no ambiente escolar; aprendizagem significa promover; acessar a informação e a produção do conhecimento necessário ao exercício da cidadania”. [...] “Objetivos específicos: Elaborar, produzir, socializar conteúdos emancipatórios; orientar a aquisição das estruturas da linguagem, compreensão e produção textual; Orientar a aquisição do Conhecimento Científico nas áreas de Conhecimento de Linguagem, Ciências, Matemática, Geografia e História; Construir conhecimentos, conceitos e valores mediados pelos diversos Componentes Curriculares”. (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Projeto-Político-Pedagógico, 2008, P. 4-5).

Estes fatores mencionados pelo projeto escolar são relevantes, pois destacam a importância da educação na formação da cidadania. No entanto, a questão do patrimônio na instância escolar é uma questão não mencionada na elaboração destes objetivos, bem como a desatenção aos aspectos culturais na formação do aluno. Apesar da questão do patrimônio estar presente nos documentos norteadores da educação como os PCN's, o mesmo não se dá neste Projeto-Político-Pedagógico, que também não faz referência nem a questão da pluralidade dos PCN's. Esta análise nos faz refletir que embora, este documento seja claramente inspirado nas propostas oficiais (PCN's e proposta pedagógica municipal) não inclui nenhuma menção à questão do patrimônio como aspecto relevante na formação do aluno.

Plano de ação pedagógica

Além da *Proposta Política da Secretaria de Educação de Duque de Caxias* e o *Projeto-Político-Pedagógico*, existe o *Plano de Ação Pedagógica*, o qual tem o interesse em planejar as possíveis estratégias e ações, mostrando como a escola se organiza e se orienta pelas diretrizes municipais. Este documento também se refere à escola de Duque de Caxias anteriormente explicitada. O documento registra e traça *objetivos* e *metas* a serem alcançadas com o fim de propiciar aos indivíduos o “exercício da cidadania”. O documento se divide em *considerações*, *Missão* (da escola), *Objetivos*, *Metas* e *Eixos*. Os PCN’s e a Proposta da Secretaria de Educação seriam pilares de sustentação do *Plano de Ação Pedagógica*, mas este plano depende da participação de todos os envolvidos na ação pedagógica. A estratégia de trabalho tem o interesse de fazer o grupo (profissionais da escola) se perceber no seu fazer, levantando as seguintes questões: “Onde estamos? O que queremos? Para onde vamos?”. O documento explicita a *Missão* da escola, e o que a escola propõe:

“Considerando o exposto, a Escola Municipal X estabelece como Missão a construção de um currículo com uma trajetória de formação dos alunos, dando cuidado especial à definição dos conteúdos escolares. Eles constituem peça importante para ser colocada sobre os pilares de sustentação descritos anteriormente. Nenhum currículo pode se fixar por muito tempo. É necessário haver um repensar constante sobre sua contemporaneidade, ou seja, sua atualidade e sua adequação ao que está acontecendo no mundo real. Os alunos precisam de conhecimentos que lhe sirvam para melhor entender a sociedade global e melhor conviver e agir em sua comunidade e na suas relações de trabalho” (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Plano de Ação Pedagógica, 2008¹³, p.2)

O documento trata a questão da *missão* da escola, trazendo objetivos que vão repercutir de forma bem prática nas questões da mesma. A ênfase na importância do conhecimento nas práticas escolares e na contribuição dos professores no processo de

¹³ Este Plano de Ação Pedagógico pertence a Escola Municipal Jayme Fichman e bem como o documento anterior analisado, este não possui uma data de construção inscrita no mesmo, como são documentos que sofrem atualizações anuais preferimos colocar o ano que de 2008, quando este foi trazido a pesquisa. Este documento, como o documento anterior, está em anexo. No caso deste documento a escola não o cedeu por inteiro, somente a área referente a cultura.

implementação e avaliação dos processos pedagógicos é enfatizado no documento, assim como, questões relacionadas a competências. Da mesma forma que outros documentos produzidos pela escola, este se centra nas bases teóricas, filosóficas e metodológicas dos documentos oficiais. O *Plano de Ação Pedagógica* traz competências específicas para o aluno, como: “*aprender a fazer*”, com o interesse da qualificação e adaptação do sujeito às exigências sociais; “*aprender a conviver*”, para o sujeito ter a descoberta do outro e a participação em cooperação no mundo da diferença; “*aprender a ser*”, que prega o desenvolvimento do indivíduo e sua inserção na sociedade. Estas orientações seriam para os professores pensarem ações práticas na escola, participando na construção das mesmas e no aprimoramento das práticas educacionais. No que se refere à cultura, os objetivos abordam a questão da cultura do aluno, bem como sua aproximação com a escola. Segundo objetivos deste documento, o interesse do *Plano de Ação Pedagógica* é:

“Promover espaços para as diferentes manifestações culturais dos alunos e ao mesmo tempo possibilitar o acesso de todos à vida cultural organizada através do conhecimento dos diversos grupos humanos da sua prática social (atos, modos de proceder, costumes hábitos tradições, etc), concretizando, assim, a democracia da cultura”. [...] “Contribuir na discussão para o aprofundamento de práticas escolares mais significativas e que levem em consideração a cultura dos alunos, estabelecendo uma ponte entre a cultura popular e a cultura erudita”. (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Plano de Ação Pedagógica, 2008, p.3).

A questão da pluralidade cultural pode ser observada nestes objetivos, que procuram explicitar e orientar a cultura do aluno articulando-as as práticas educacionais. A expressão patrimônio não apareceu em nenhum momento nos objetivos como elemento a ser levado em conta nas práticas educacionais, mas é considerada a relevância de se trazer um diálogo entre cultura do aluno e a escola. A cultura se apresenta possuindo em dois aspectos, a cultura popular e a cultura erudita, que a escola deveria mediar, estabelecendo uma ponte entre estes dois tipos de cultura. Nesta questão o que mais se evidencia é uma abordagem que pode trazer para a escola uma dicotomia entre culturas. A partir daí algumas questões podem ser colocadas e que se referem a rede de significados tecidas pelos documentos oficiais e da escola em torno da cultura e do patrimônio e suas consequências para o processo de atribuições de sentidos pelo professor.

Como já mencionado, neste documento existem vários eixos estes são: o *Eixos Identidade*, o *Eixo Meio Ambiente*, o *Eixo Cultura*, o *Eixo Esporte e Cultura* e o *Eixo Ciência e Tecnologia*. De todos estes eixos, que são organizadores e orientadores de conhecimentos e estratégias, o *Eixo Cultura* reconhece a diversidade cultural e a cultura como um elemento inerente à vida do homem. No entanto, a expressão patrimônio não se faz presente, aparecendo somente no *Eixo Esporte e Cultura*, onde o conceito de cultura é entendido como produto da sociedade e dos coletivos. Desta forma, as danças, esportes, lutas, jogos para o documento compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Segundo o documento, assumir esta questão significa se colocar contra a discriminação as diferentes expressões culturais. Quando o documento traz estes eixos se utiliza de recortes de outros documentos. Assim, do Eixo identidade até o Eixo Cultura o documento se apropria de citações de documentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME –RJ), já no Eixo Esporte e Cultura são citadas partes dos PCN's na íntegra. Isso mostra que o *Plano de Ação Pedagógica* se apropria de outros documentos para organizar suas ações e métodos, que são acordados entre os atores da escola. O tema patrimônio, assim como em outros documentos aqui discutidos, é tratado superficialmente, e mesmo que a questão da cultura e o reconhecimento de sua pluralidade sejam enfatizados, a ideia de cultura se apresenta de forma polarizada, (cultura popular e cultura erudita) cabendo a escola o processo de mediação.

3.1.4 Calendário Escolar e o Planejamento Curricular 2008.

Da mesma forma que uma escola produz um Projeto-Político-Pedagógico e um Plano de Ação Pedagógica com o objetivo de traçar estratégias e se organizar, ao mesmo tempo, a escola também se estrutura em suas atividades educacionais e se posiciona com relação às orientações trazidas pelos documentos norteadores. Outros documentos contribuem como organizadores das atividades na escola, dentre estes o Calendário Escolar e o Planejamento Curricular 2008, estes documentos têm uma organização mais nuclear. O *Calendário Escolar* busca a organização de atividades e eventos por datas na escola ao longo do ano, e este planejamento é acordado pelos professores, orientadores pedagógicos e educacionais e corpo administrativo. O Calendário Escolar se divide em atividades culturais, organização de

relatórios, confraternização entre professores e dos mesmos com os alunos, grupos de estudo, feriados em geral, festa junina, datas comemorativas (como o dia dos pais e mães), reuniões com os pais e conselhos de classe, grupos de estudos entre os professores e atividades. Diferentemente do *Plano de Ação da escola* e o *Projeto Político Pedagógico* que são documentos que traçam as políticas e estratégias para organizar as atividades definindo os conteúdos relevantes para a escola. O *Calendário Escolar* é responsável pela organização destas atividades, com o objetivo de sua sistematização em datas. Algumas destas datas presentes no calendário serão mencionadas como atividades culturais pelas professoras, onde estas atividades culturais se restringem neste calendário a festas de São João e a celebração de Ação de Graças que representa o Natal.

O *Planejamento Curricular anual 2008*, diferentemente do calendário, é um documento responsável pelo planejamento dos conteúdos para o currículo. Em seus conteúdos e objetivos são reproduzidas as orientações curriculares municipais e nacionais no que se refere ao currículo. Como a abordagem deste trabalho tem como recorte as antigas séries iniciais do ensino fundamental (primeira a quarta série), lançaremos mão dos planejamentos curriculares referentes a este período, que se dividem em *Ciclo de Alfabetização* e aos 4º e 5º anos de escolaridade¹⁴. Estes dois planejamentos podem ser analisados em conjunto, pois se repetem em sua organização e escrita, com mínimas modificações de um para o outro. O foco desta análise está em observar a inserção e o sentido do patrimônio, suas articulações com a questão da cultura bem como sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

A divisão deste documento é semelhante à proposta municipal, ou seja, por áreas curriculares com áreas de conhecimento, que se dividem em quatro áreas curriculares e quatro áreas de conhecimento. Por exemplo, a Área Curricular da Linguagem com Área do Conhecimento da Língua Portuguesa; Área Curricular de Ciências Físicas, Matemática, Química e Biologia com a Área do Conhecimento de Matemática e Área do Conhecimento de Ciências; por último, a Área Curricular de Ciências Sociais, com a Área do Conhecimento de História e Geografia. Estas, por sua vez, têm *objetivos gerais, conteúdo conceitual (saber), conteúdo procedimental (saber fazer), conteúdo atitudinal (ser), procedimentos metodológicos e processo de avaliação*. O documento, assim como as orientações curriculares municipais, está direcionado pelos PCN's, ou seja, acompanha uma linha de pensamento que visa disciplinas, conteúdo e competências. Desta forma, questões como a Pluralidade Cultural

¹⁴ Estes documentos encontram-se em anexo.

foram contempladas na Área Curricular das Ciências Sociais no Planejamento Anual 2008. Este Planejamento Curricular não é um documento extenso, é bem direto no que se refere aos objetivos, metodologia, aquisição de conhecimentos e conceitos. Assim como o documento da rede, a expressão patrimônio é mencionada nos objetivos e conteúdos atitudinais. A expressão surge nos objetivos e nos conteúdos, reproduzindo a proposta curricular da rede da seguinte forma:

*“2. Reconhecer e valorizar a pluralidade cultural do **patrimônio sócio-cultural** brasileiro, bem como os aspectos sócio culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças de classes sociais, de crença, de sexo, etnia ou outras características individuais e sociais, adotando atitudes de solidariedade e respeito mútuo como forma de garantir o fortalecimento da democracia”. [...] “Valorização do **patrimônio sócio-cultural** e respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da cidadania” (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Planejamento Curricular, 2008, p.10-11).*

Os Planejamentos Curriculares de 2008 relativos à Alfabetização e aos 4º e 5º anos do ciclo reproduzem na íntegra trechos que se referem ao patrimônio de documentos norteadores oficiais. A expressão patrimônio é orientada como elemento relevante a ser considerado pela escola, sendo fundamental seu reconhecimento para a cultura nacional. Os documentos compreendem a necessidade da pluralidade e da cultura no município, mas a expressão patrimônio não se associa de forma direta a esta questão. A *pluralidade cultural* é marcada nos objetivos no documento onde se enfatiza *“conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, resgatando a dignidade humana”* (Planejamento Curricular, 2008, p.10). No que se refere aos conteúdos conceituais a formação cultural do município é enfatizada, com o interesse de descobrir suas formas de expressão e organização, destacando, também, as transformações que são produzidas na sociedade. Nos conteúdos atitudinais, se busca o reconhecimento de produções culturais e da identificação de grupos. Segundo o documento:

[...] 8. O reconhecimento da tradição oral como importante elemento da construção do pensamento histórico. 9. Reconhecimento de si como pertencente a um grupo social, identificando e participando de diferentes papéis sociais. (Duque de Caxias, Escola Municipal Jayme Fichman, Planejamento Curricular, 2008, p.10-11).

Por esta primeira análise é possível pensar que a questão do patrimônio no calendário e no Planejamento 2008 também é pouco aprofundada, pois estes consideram as mesmas questões trazidas na Proposta Curricular Municipal de Duque de Caxias. Os documentos norteadores como os PCN's registram o interesse e o reconhecimento da relevância de se pensar o patrimônio na escola, mas esta questão é abordada de modo generalizado sem um tratamento especial para a mesma. Pensar o patrimônio como o que deve ser conhecido pode reduzi-lo a gabinetes de curiosidades, ou uma cultura exótica a ser consumida. Por este caminho, os documentos reproduzem a ideia de patrimônio que emerge como meio de conhecer novas culturas, que é relevante, mas que pode correr o risco de ser percebida exclusivamente no mármore frio dos monumentos e na nostalgia do que se deixou de cultivar.

Desta forma, a concepção do professor sobre o patrimônio surge como elemento fundamental a ser pesquisado, pois a expressão patrimônio é registrada nos documentos como uma peça importante para as práticas educacionais. Porém, mesmo nos vários documentos analisados, a expressão patrimônio surge de maneira generalizada sem a intenção de ampliar a discussão da complexidade de seu sentido e de sua importância para a educação. Desta maneira, o próximo passo deste trabalho é procurar conhecer o sentido de patrimônio para as professoras que devem transformar as orientações e prescrições destes documentos em práticas pedagógicas, como percebem sua significação e importância para o processo ensino-aprendizagem.

3.2. Patrimônio na escola: um desafio para a pesquisa

3.2.1. O Contexto da escola

A escola pesquisada é uma escola municipal em Duque de Caxias, que possui funcionários contratados e concursados. Estes são: orientadores pedagógicos, professores, orientadores educacionais, auxiliares de serviços gerais, secretárias e a diretoria. A Escola Municipal Jayme Fichman trabalha com o Ensino Fundamental, e funciona em quatro turnos. Segundo o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da escola, na mesma existem 1.800 alunos em 43 turmas, que se dividem em turmas de todas as séries do ensino fundamental pelos quatro turnos. A escola funciona das sete horas da manhã às nove horas e quarenta e cinco minutos da noite. É uma das mais antigas escolas do bairro de Saracuruna em Duque de Caxias, sendo uma das primeiras escolas públicas do município de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro.

A estrutura física da escola é formada por um pátio, refeitório, sala de leitura, uma sala de informática e salas de aula em dois andares, que foi expandida na década de noventa. Onde antes havia somente seis salas e um refeitório, hoje existem mais de dez salas e uma sala de leitura e informática. As professoras mencionaram a existência de um “anexo¹⁵” em uma escola particular, onde turmas da escola municipal utilizam o espaço com turmas da rede pública. Segundo o PPP da escola, esta leva o nome do seu patrono Jayme Fichman, que nasceu em 12 de abril de 1903 na Romênia e faleceu em 15 de fevereiro de 1966. Radicou-se em Saracuruna no ano de 1936, quando a localidade era denominada como Rosário. Segundo o histórico da escola, este mesmo personagem tinha uma influência política na região, onde convocou dirigentes municipais a implementarem ações públicas tais como: iluminação elétrica para a população de igrejas e escolas e a doação de terrenos para estas instituições. Além de crianças do próprio bairro, a escola atende crianças de Jardim Primavera, Cangulo, Jardim Ana Clara, Parque Independência, entre outros lugares próximos do bairro de Saracuruna.

¹⁵ Anexo é a expressão falada muitas vezes pelas professoras para se referir ao colégio particular chamado CESP, onde turmas da escola pública utilizam o espaço para aulas.

O motivo pela escolha desta escola no município de Duque de Caxias é pelo fato do autor deste trabalho ter estudado na mesma e ter vivido significativas experiências como aluno. A escola foi escolhida, também, por ser uma das escolas mais antigas do bairro de Saracuruna, e, portanto, uma das mais tradicionais do município. O objetivo geral da pesquisa procura analisar e discutir a complexidade do conceito patrimônio e seu potencial para o processo educativo e de ensino-aprendizagem. Em função disso pensou-se analisar algumas redes de significação deste conceito no universo escolar, lançando mão, para isso, da análise de documentos oficiais em que o conceito aparece e, também, sua significação junto a um corpo de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública.

3.2.2. Os sujeitos da pesquisa e uma abordagem metodológica

Os sujeitos desta pesquisa são os professores das turmas de *primeira a quarta* série do Ensino Fundamental, os denominados, atualmente, segundo e quinto anos do ciclo. O motivo deste recorte é por acreditar na importância deste período escolar para o processo de conhecimento e aprendizagem dos alunos. Existem várias turmas de primeiro ciclo nesta escola, mas esta pesquisa abarca exclusivamente aos professores que atuam no primeiro turno. Dentre estes sujeitos da pesquisa nem todos são funcionários da rede, alguns são professores contratados, mas todos têm um problema em comum, o tempo. Os mesmos concordaram em participar da pesquisa, no entanto, a disponibilidade de tempo seria uma dos fatores complicadores para sua participação. Os professores trabalham geralmente com mais de uma matrícula, atuam em outras escolas, portanto, não teriam uma disponibilidade maior. Esta questão demanda uma singularidade de métodos e estratégias para alcançar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, tornando a definição de um quadro metodológico um fator importante.

O método surge como um elemento relevante para este trabalho, pois a metodologia deve dar conta das necessidades e objetivos da pesquisa. Em um primeiro momento, a análise dos documentos foi um elemento importante para pensarmos como a ideia de patrimônio surge na escola a partir dos documentos norteadores e dos documentos da escola, mas neste segundo momento um contato direto com os professores torna-se fundamental para trazer a concepção dos mesmos para questões relacionadas à cultura e ao patrimônio. Os professores,

como já mencionado anteriormente, tinham problemas com a disponibilidade de tempo e uma das poucas formas encontradas para conversar com os mesmos era participar de reuniões e grupos de estudos, que são periódicos. Estes encontros têm sempre o interesse de discutir questões pertinentes ao processo educacional tais como: atividades educacionais, festas, estratégias educacionais, questões conceituais relativas ao processo educacional entre outras questões relacionadas à escola. De início as entrevistas individuais estavam nos planos deste trabalho, mas a pouca disponibilidade de tempo dos professores tornou este caminho inviável, no entanto, a possibilidade de reunir o grupo e realizar a pesquisa através do *grupo focal* se apresentou como uma interessante possibilidade.

A opção por este caminho metodológico do *grupo focal* foi uma estratégia de viabilidade, pois todos os professores em um curto período fariam sobre as questões pertinentes a pesquisa. Por esta técnica de pesquisa qualitativa (denominada grupo focal) os professores fariam como um grupo pertencente ao primeiro ciclo de uma das escolas municipais, sobre suas experiências e compreensões relativas a questões do patrimônio. Desta forma, o grupo focal é importante nesta pesquisa não somente por dar voz a um grupo, mas por garantir a viabilidade de tempo deste grupo e uma possível naturalidade na entrevista, pois os professores fariam em grupo como nas suas próprias reuniões. A técnica de grupo focal não deve ser confundida com entrevista grupal, pois, segundo Morgan (apud Gondim 2003), o grupo focal tem o interesse de trazer dados por meio de interações grupais ao se discutir um determinado tópico. Para a autora, esta técnica ocupa uma posição entre observação participante e as entrevistas em profundidade.

Segundo Gondim (2003), a técnica do grupo focal pode ser caracterizada como recurso para entender o processo de construções das percepções, atitudes e representações sociais. Este instrumento de pesquisa pode trazer dados para perceber a concepção das professoras acerca da questão do patrimônio e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem na escola. A ideia de grupos focais se apóia no desenvolvimento de entrevistas grupais, no entanto, há diferença entre *grupo focal* e *entrevista grupal*. Segundo Bogardus e Lazarsfeld (apud Gondim 2003) as peculiaridades destes métodos recaem no entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador da entrevista grupal tem um papel mais “diretivo” no grupo, a sua relação é com cada membro. O entrevistador de grupo pode ouvir opiniões e comparar as respostas, ou seja, seu nível de análise é o indivíduo no grupo. O entrevistador de um grupo focal é um facilitador das discussões de um ou mais temas, sua abordagem está nos processos “psicossociais” que aparecem, em outras palavras, na interinfluência da formação

de opiniões sobre determinadas temáticas. Desta forma, no grupo focal a abordagem está no próprio grupo, diferentemente do entrevistador grupal, onde centra sua atenção no indivíduo dentro grupo.

Por este caminho, a pesquisa tem o objetivo de trazer a concepção de patrimônio dos professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, focando o grupo, que contribui não apenas com as falas de maneira individual, mas também com o pensamento do grupo sobre os temas tratados. Neste grupo focal a preocupação com o grupo é relevante, por este motivo, nas citações preferimos não utilizar nomes específicos, mas colocar letras no lugar dos nomes das professoras para garantir mais privacidade às participantes da pesquisa.

O grupo focal neste trabalho não utiliza perguntas diretas, aborda temas, que possibilitem os sujeitos da pesquisa falarem mais livremente de suas concepção e não fiquem presos a perguntas, que podem engessar as discussões. Neste caso, o pesquisador se transforma em um articulador das discussões, onde o tema é lançado e desenvolvido pelos participantes. Por exemplo, para tratar a questão do patrimônio na escola, procuramos inicialmente, levantar o tema das atividades culturais. O interesse era tratar as atividades, mas refletindo suas orientações educacionais sobre o patrimônio. Depois os temas giraram em torno de possíveis atividades relacionadas ao patrimônio na escola, com o objetivo de trazer a concepção de patrimônio do professor através do relato da inserção do mesmo em suas atividades pedagógicas.

Ao invés realizar perguntas diretas, as questões sobre a importância do patrimônio e da cultura para a educação, foram feitas em torno das atividades e práticas escolares, ou seja, algo presente na vida dos professores. Desta maneira, alguns temas foram lançados a discussão e os professores contribuíram na medida em que falaram de suas experiências, estratégias e opiniões sobre os temas e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Após a discussão no âmbito das atividades que envolveriam o patrimônio, a questão sobre o conceito foi encaminhada de forma mais direta. O objetivo desta aproximação paulatina do tema patrimônio foi propiciar uma maior reflexão sobre o conceito, evitando respostas prontas e padronizadas.

Os temas se organizaram da seguinte maneira: primeiramente a importância das atividades culturais para a educação foi abordada; em um segundo momento foi solicitado aos professores que pensassem na organização de uma atividade relacionada com o patrimônio cultural; por último, foi solicitado que falassem de suas concepções sobre patrimônio. A partir

destes encontros foi possível perceber eixos temáticos na fala dos professores, que estão em torno das *atividades culturais na escola, dos patrimônios considerados importantes para a educação e o patrimônio e sua significação para os professores.*

As atividades culturais na escola

O grupo focal foi realizado com cinco professoras e uma orientadora educacional, estas professoras representavam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Ao entrar em campo a boa receptividade das professoras foi algo importante, as mesmas se mostraram interessadas em participar, com a exceção de algumas, a maioria do primeiro turno participou. É importante ressaltar que antes de realizarmos o grupo focal houve um primeiro contato com as professoras, com o interesse apresentar a pesquisa, conhecer as professoras e ver a disponibilidade das mesmas para participarem. Neste primeiro encontro foram explicitados os objetivos da pesquisa e a relevância da participação das professoras e da orientadora educacional, onde estas contribuiriam com suas experiências. Explicar o tema da pesquisa parecia necessário para as professoras, pois parecia haver uma preocupação com o que seria discutido, mas, além disso, parecia haver pouca clareza sobre o tema, que trazia interesse a algumas e estranhamento a outras. Podemos pensar, em um primeiro momento, até que ponto esta questão é tratada e relacionada às discussões e práticas pedagógicas da própria escola? Apesar dos documentos oficiais tratarem a relevância da expressão patrimônio como um elemento importante para a escola, esta questão parece ecoar pouco nas discussões e documentos da escola. Por este caminho, acreditei ser fundamental, inicialmente, trazer o tema cultura para ser explorado, podendo abrir caminhos para uma abordagem mais direta com relação ao patrimônio no grupo focal.

Como mencionado anteriormente, antes de acontecer o grupo focal, outros encontros com os componentes da escola foram necessários, pois havia necessidade de conhecer as professoras e saber de suas possibilidades de tempo para a participação da pesquisa. Os objetivos da pesquisa foram apresentados em detalhes, primeiramente, a Orientadora Educacional, Orientadora Pedagógica e a Diretora do turno da manhã e depois colocado às professoras que participariam do grupo focal. Quando as professoras ficaram sabendo da pesquisa demonstraram interesse em participar, embora tenham demonstrado sua pouca

disponibilidade de tempo. As professoras que participaram da pesquisa eram do primeiro segmento do Ensino Fundamental e lecionam diferentes disciplinas em uma mesma turma, ou seja, uma mesma professora trabalha com as disciplinas de Português, Matemática e Estudos Sociais. Depois a apresentação da pesquisa foi colocada também em um grupo de estudos, acredito que o interesse era deixar um maior número professores do turno da manhã e outros colegas sobre uma pesquisa que acontecia na escola. Após esses encontros e contatos com os professores, ficou acordado que os nossos encontros para a pesquisa se dariam no espaço dos grupos de estudo.

Como havia pouca disponibilidade de tempo por parte das professoras, houve apenas um único encontro onde foram desenvolvidos os vários temas do grupo focal aqui relatados. No primeiro momento do grupo focal o tema lançado às professoras não era uma questão fechada, questionava como estas trabalhavam as atividades culturais na sala de aula, com o interesse de perceber o que as professoras compreendiam como cultura, sua importância no contexto educacional e sua relação com o patrimônio. A relevância da cultura foi reconhecida nas diferentes vozes das professoras, mas as mesmas declararam que sua experiência profissional não as capacita para trabalhar de forma adequada com a questão da cultura na escola. Para as mesmas, um professor especialista (professores de arte e música) em algum tipo de atividade cultural seria um elemento fundamental. As cinco professoras mencionaram a concentração de atividades que são atribuídas ao professor, que não dá conta de tantas questões na escola, inclusive a questão da cultura. Segundo os depoimentos de algumas das professoras:

“O que eu acho com relação a isso, é aquela coisa que eu sempre luto e eu sempre falo e que a gente tem que lutar mais por isso. É que tudo fica muito concentrado no professor em sala de aula. E eu sinto muita falta do professor especialista nessa área mais voltada para a cultura, para a música e educação física, porque eu acho que a gente perde muito. Nós temos que nos concentrar nas matérias, no conteúdo... E assim, Festa Junina é a rotina e a gente faz, mas e o resto? As crianças perdem do folclore, de músicas que eu me lembro que eu aprendi com os professores de escola pública, que eu sempre estudei em escola [pública], então eu me lembro que muita coisa era atribuição do professor de música, do professor... sabe? Que é aquele contato com o instrumento musical, que não existe mais”. (professora X)

“De fato, assim, no caso do professor ‘dois’, tudo ficou como atribuição nossa. Trabalhar com artes, eles falam estas atividades diversificadas, como se a gente tivesse, assim, total capacidade para isso. A gente não tem formação para isso! A gente sabe uma coisa ou outra, faz um tipo ensino

normal: uma aulinha lá das habilidades artísticas. Mas a gente não tem total formação para estar trabalhando isso assim de forma adequada e correta com o aluno, e fica assim um ensino muito superficial. A gente não consegue ir a fundo naquelas questões que poderiam ser valorizadas e ser trabalhadas com o aluno. A gente trabalha: ‘ vamos trabalhar com o projeto do folclore’. Mas, não é tão, assim... Não vai a fundo, a gente não tem toda aquela visão do cultural mesmo, daquela raiz. A gente trabalha mais no superficial. É ensinar uma musiquinha para eles, é ensinar o que é um provérbio. Mas o que representa tudo aquilo dentro da nossa sociedade e tal, de repente é uma limitação até nossa. Que a gente não tem...” (professora Y).

A gente não tem um trabalho voltado, especificamente, para a arte e para educação física. O professor de primeira a quarta tem que dar conta disso tudo. Aí você tem que dar conta de conteúdo, você tem que dar conta destas atividades extras, como ela [outra professora que participava do grupo focal] coloca, o aluno não está preparado. A formação artística que a gente tem é mínima, a educação física: que tipo de atividades dar para o aluno? Você tem que ter um cuidado, para saber que tipo de atividade você pode dar. Como você vai trabalhar isso? A gente não tem uma formação, nem espaço físico. Aqui não tem quadra. Um profissional preparado vai trabalhar aquilo melhor. E a gente tem muita coisa ao mesmo tempo, e fica um pouco perdido. Outros ritmos as crianças não conhecem. (professora K)

Nestes depoimentos as professoras explicitam que a questão da cultura e seu tratamento no processo de ensino-aprendizagem são fatores relevantes, mas estas acreditam que há uma necessidade de um professor com formação específica para trabalhar estas questões de maneira mais adequada na escola, embora se ressentam de uma formação maior neste aspecto. É possível perceber que as atividades consideradas culturais pelas professoras estão relacionadas a atividades artísticas específicas, como música e artes e até a educação física. A cultura tomada como relevante para as atividades escolares é a cultura no seu sentido mais clássico, que nos traz a ideia de cultura enquanto algo a ser conhecido e apropriado e não algo já apropriado e produzido no cotidiano. As culturas das coletividades seriam elementos não mencionados como atividades culturais a serem aproveitadas na escola, pois questões como a música e o contato com instrumentos como o piano, evidenciam uma concepção mais tradicional de cultura. Esta questão é trazida pelas professoras, que argumentam a necessidade de ampliar horizontes dos alunos, trazendo a reboque um determinado formato de bens culturais que seriam evocados nas atividades culturais na escola. A cultura surge como um elemento a ser consumido como conhecimento e reconhecido pelo seu valor, mas sem uma relação com a cultura do aluno. O processo de desenvolvimento cultural ocorreria pela relação do aluno com outras culturas, e as apropriações e produções culturais presentes na vida do mesmo não seriam consideradas. Segundo os relatos sobre a as atividades culturais:

“Toda escola pública tinha um piano, e ainda tem, mas só não tem professor. Pelo menos a escolas ‘na base’, pelo que eu saiba, só não tem professor de música mais porque não é mais obrigatório. Pois aí eu não entendo mais, eu não entendo porque as crianças têm que participar de programas extraclasse para poder ter acesso a cultura? Tipo, o criança esperança, não sei o quê e não sei o quê... Para a criança ter acesso a cultura, que tem que ser uma coisa que é o direito dela. Entendeu? Da escola pública. Então eu vejo que as coisas...Existem projetos que falam sobre a criança tempo integral, mas eu não vejo ninguém falando em tempo integral incluindo este tipo de atividade, são muitas atividades até voltadas para o mercado de trabalho como informática, essa coisas assim. Entendeu? Mas não tem uma coisa cultural mesmo. E eu acho que isso faz muita falta, faz muita falta na sala de aula também, essas coisas da coordenação motora, faz a questão do gosto a questão da estética, na hora de escrever uma redação. A criança não sabe o que é estética, ela não sente o que é estética, ela não sabe. Hoje eu vejo, por exemplo, minha filha de quinze anos ela entende de música, mas aí a atitude é de escola particular, não que a escola tenha dado uma cultura musical, eu me lembro que antigamente a gente tinha isso. A gente estudava em escolas musicais. E eu acho uma coisa muito importante e que está sucateada, professor de música, professor de artes e professor de educação física. Eu tive estes três profissionais a minha disposição quando eu estudava na escola pública Então, eu não vejo porque que as coisas estão assim. Eu acho que de quinta a oitava série o trabalho não é feito como antigamente”[..] “Não conhecem. A música como manifestação cultural brasileira mesmo, sabe? Chorinho...Essas coisas, assim, mais... Sabe? Hagge? Eu me lembro que a gente dançava roda de ciranda. Coisas culturais de outros... Outras regiões, outros, sabe? Não tem mais contato com isso, isso faz uma falta. Isso faz falta para a criança de classe média e classe alta, faz muito mais para uma criança de classe pobre. Porque ela não tem condições de ter isso fora da escola, a escola é o grande elo da criança, a criança não tem essa ligação. E a escola ela não vai ter em casa também, principalmente ela não vai ter em casa. Aí vai ficar dependendo destes programas alternativos, que são altamente excludentes. Eu acho, são altamente excludentes. Altamente excludentes. Peguei uma bronca tão grande desse negócio de programa Criança Esperança” (professora X).

A perspectiva de cultura das professoras bem como o lugar onde a cultura emerge no social é colocado nos depoimentos. A reafirmação de que não há possibilidade da criança ter uma experiência cultural em seu contexto social, em sua casa são questões afirmadas pelas professoras. A partir destes depoimentos é possível entender que para as professoras o lugar de surgimento da cultura é exclusivamente no campo considerado erudito e clássico da cultura, onde se limita a música clássica e a ideia de folclore. Neste sentido, a escola pode ser entendida, na voz das professoras, como exclusiva irradiadora de cultura, um elemento educador de formas culturais que seriam extremamente necessárias para o processo cultural

coletivo, colocando na balança determinadas culturas que teriam maior peso enquanto experiência cultural.

Ao questionar sobre as atividades culturais presentes no currículo, dentro da discussão sobre o tema atividades culturais, os professores puderam se sentir mais a vontade para falar sobre suas atividades. Por este caminho, o tema atividades culturais foi ampliado na discussão até a Festa de São João, que é vista como uma atividade que mobiliza toda a escola, mas que teria uma característica superficial. A Festa Junina para as professoras é uma atividade cultural que tem o objetivo maior de arrecadar dinheiro. Seu caráter não seria exclusivamente de uma atividade cultural, mas funciona com interesse de arrecadação, que é demandado pelas carências financeiras da escola. O que movimenta esta atividade cultural é mais a satisfação das necessidades imediatas da escola do que a realização da atividade em si. Diferentes questões foram trazidas com relação a esta atividade cultural na escola, segundo os relatos das professoras:

“A Festa Junina fica tão superficial, tão superficial e tão superficial, que só tem o caráter de ganhar dinheiro. Não tem nenhum outro objetivo se não o arrecadar o dinheiro para ajudar a escola de alguma forma. Entendeu? A gente ensaia as crianças, nessa correria do nosso dia-a-dia, essa coisa da Festa Junina está tão assim dentro da gente como uma festa para ganhar dinheiro que ‘ha, então, vamos lá ensaiar as crianças’ e pronto”. (professora Y)

“Tanto que o caráter cultura mesmo, que você vê são as danças. É um Funk, é um Pop, qualquer outra coisa menos uma música de Festa Junina, um Forró ou alguma coisa assim. Você vê que os adolescentes não dançam mais Festa Junina, nada disso. Eles apresentam um Funk ou qualquer outra coisa, a coisa mesmo perdeu completamente... Acho que enquanto tiver assim, como aqui em Caxias é aí que se tem a expectativa da festa: aquele dia, que vai arrecadar aquele dinheiro, que vai resolver vários problemas da escola. Enquanto estiver desse rumo, vai ser desse jeito”. (professora L)

Aqui os próprios professores parecem identificar que, o que é considerado como atividade cultural pelo calendário da escola acaba tendo outros objetivos, que deslocam o que deveria ser finalidade principal. Os professores entendem que a atividade deveria ser tratada de forma mais tradicional, entendendo que a presença de outros estilos musicais mais populares como o Funk desvirtuaria o aspecto cultural de atividades como, por exemplo, a Festa de São João. Nesta perspectiva, as professoras se colocam em favor da valorização da festa de São João no seu sentido mais *tradicional*, que procura preservar a festa pelas características típicas que esta apresenta. Este posicionamento se coloca de forma crítica em

relação a outras interferências culturais que venham acontecer nesta atividade, procurando manter a uniformidade desta festa.

O aproveitamento das atividades culturais nas práticas pedagógicas seria um outro elemento a ser tratado junto ao tema “atividades culturais”. As professoras mencionam que as atividades culturais acompanham o calendário escolar, e estas seriam aproveitadas em sala de aula. No caso da Festa Junina, esta era tratada como temática em sala de aula nos dias anteriores ao evento, pois em seguida teria o recesso. As professoras trabalham cada bimestre com uma temática do calendário, que acompanha um calendário tradicional com datas comemorativa e dias históricos. Quando questionadas, especificamente, sobre o aproveitamento destas atividades, as professoras mostraram trabalhar as questões da cultura no processo de ensino-aprendizagem relacionadas às atividades que acompanham o calendário e mantêm seu modelo de datas comemorativas bem conhecidas na educação, tais como o dia como folclore, dia das crianças e natal. Segundo o depoimento das professoras:

“Hummmmm... Não tem... É claro a gente trabalha em sala, como no ensino de agosto, a gente trabalhou o dia do folclore. Mas tudo assim...”
(Professora X).

“A gente trabalha em sala, mas não é evento específico. Por enquanto o evento específico que, digamos assim, vai mobilizar a escola toda é a Festa Junina” (Professora K).

“Todo... Acho que todo bimestre o trabalho é embasado sobre um tema. Agora, por exemplo, a gente vai entrar na primavera, a gente vai trabalhar o tema primavera. Agosto foi o tema folclore. Aí outubro o mês da criança e novembro a gente trata do natal. Sempre a gente trabalha com algum tema”. (professora L)

“Até porque, eu acho, que a questão da cultura ela é para ser trabalhada na questão do dia-a-dia, como elas já fazem. O trabalho já tem, assim, esse foco. É trabalhar com textos, como as meninas [professoras participantes do grupo focal] já falaram. E como ela [se referindo a professora X] falou, eu acho se estivesse realmente um professor de artes para dar esse apoio, eu acho, que seria fundamental. Pena que a gente ainda não tem isso. Na escola e, eu acredito que muitos lugares, na rede ainda não têm”.
(Professora O)

Este primeiro eixo relacionado à cultura contribui para percebermos diferentes questões: que as atividades culturais se orientam para o calendário escolar mais tradicionalmente conhecido, e estas atividades não incluem aspectos culturais relacionados as experiências dos alunos em seu contexto sócio-culturais; outra questão é que os próprios

professores afirmam que sua formação não os capacita para tratar estas questões, afirmação esta que se relaciona ao fato de que a ideia do professor de trabalhar com a cultura remete a atividades específicas como música, arte, etc. Nestas falas se observa a reprodução de um modelo, que acredita na questão da cultura como algo exterior ao aluno, como se as coletividades fossem receptoras passivas desta cultura. Evidentemente a cultura no seu sentido tradicional tem extrema relevância para refletirmos a cultura do aluno, mas não seria só isso, as produções culturais presentes nos contextos são fundamentais, pois como nos mostra Vygotsky (2005), contribuem na apropriação dos conceitos presentes na escola.

A perspectiva de cultura dos professores é expressa em seus depoimentos, mas como os professores tratam a questão do patrimônio? Nesta questão cultural a expressão patrimônio não foi explicitada, mostrando, mais uma vez, que esta questão é pouco tratada enquanto recurso educativo. O segundo tema abordado no grupo focal encaminhou a discussão sobre o patrimônio que inicialmente será tratado como possibilidade de atividade cultural, abrindo caminho para a discussão sobre a concepção de patrimônio e sua importância para a educação.

Os patrimônios considerados importantes para a educação.

Abordar a questão das atividades culturais como tema de discussão do grupo contribuiu para que se evidenciasse a ideia dos professores sobre a cultura e sua importância no processo educativo. Neste sentido, as mesmas aparecem tendo como objetivo principal, ampliar os horizontes dos alunos para além de suas experiências no cotidiano, embora estas mesmas experiências não sejam consideradas como bagagem cultural. Nessa perspectiva, o que se destaca são atividades como música clássica, folclore, etc. Mas e a questão do patrimônio, como abordar? Como uma das questões era tentar compreender a concepção de patrimônio dos professores e que uma pergunta direta poderia tornar-se improdutiva no sentido de induzir a respostas prontas, utilizou-se o recurso de solicitar aos mesmos que discutissem a seguinte questão: *se cada professor recebesse uma verba para trabalhar uma semana com uma atividade que tivesse relação com o patrimônio cultural, como vocês fariam isso? Onde levariam seus alunos?* A questão é colocada de modo que os professores teriam recursos e tempo para fazer isso em uma situação hipotética. Esta questão trouxe a tona

algumas concepções de patrimônio, porque para as professoras pensarem uma atividade com o patrimônio é necessário que antes elas pensem o que consideram como patrimônio.

As professoras num todo pensaram a questão do patrimônio monumentalizado e reconhecido enquanto tal. O objetivo de conhecer para ampliar horizontes dos alunos era uma questão muito forte neste grupo. O conhecer novos lugares e aprender novos conhecimentos surgiram a todo o momento, sem, no entanto, mencionar o patrimônio de Duque de Caxias. A ênfase maior foi no conhecimento de lugares históricos, monumentos naturais e artísticos do Rio de Janeiro. Segundo os professores:

“Meu sonho é sair daqui. Sair de Saracuruna, mostrar a vida lá fora. E sabe? Ir para o centro da cidade, rodar com essas crianças. Porque eles têm uma visão de mundo... Uma tão coisa limitada aqui. A questão do espaço de localização, gente, não consegue compreender onde mora, o que é Rio de Janeiro, o que é Caxias, o que é Saracuruna. É uma dificuldade tão grande, não é? E achar que isso aqui é o mundo mesmo. E o restante é tudo muito no imaginário. Eles sonham como aquele mundo ideal lá fora: ‘a, quem não mora aqui é rico e que está lá, tudo é mais bonito’. Tudo é... Sabe? Então, meu desejo mesmo era de sair, sair daqui. E mostrar para eles, conhecer outras coisas, mostrar alguns pontos da cidade. Acho que já ia ser um ganho muito grande”.[...] “Não eu acho que, eu particularmente, gosto muito do centro da cidade. Então, assim, passar pelo centro da cidade e poder estar mostrando: a aqui é o teatro, aqui é o museu, aqui foi onde aconteceu isso, aqui, ali ó. Está vendo aquela ponte? É a ponte Rio e Niterói. Isso eu acho que seria muito bom, não é?” (professora X)

“Eu gostaria de ir a praia com os meus alunos. Muitos não conhecem e nunca viram uma”.(professora L)

“Levar ao teatro seria legal” (professora K)

“Lá no Rio a gente tem muita oportunidade de passear com as crianças, não é? E ônibus é bem mais liberado do que aqui e todos os eventos que acontecem na cidade as escolas participam. A, então, é assim muito enriquecedor. Já fui com meus alunos a Bienal, Planetário, ao Salão do Livro”. [...] “Tudo isso que a gente pode trabalhar. Como se colocar nos lugares, o não falar no planetário: ‘ó aqui não pode falar, tem que ficar em silêncio, agora vai apagar a luz e tem que ficar sentado’. Todos os hábitos mesmo, que são construídos de como a gente deve se comportar em cada lugar, isso é muito legal” (professora Y).

“É isso mesmo, conhecer lugares, eles precisam sair deste mundinho de Saracuruna. Eles não saem, eles não conhecem. Se você falar centro de Caxias para eles é uma novidade, não sabem diferenciar bairros, cidade, Duque de Caxias é... Rio, então, para eles. A previsão de mundo, que a vida não é limitada a só isso aqui, tem coisas e mais além, que eles precisam saber conhecer, buscar conhecimento, não é só esse mundinho que eles tem de Saracuruna”.(professora K)

Quando os professores foram solicitados a refletir sobre possíveis atividades que envolvessem o patrimônio o que veio a mente foram os museus, monumentos e bens culturais já reconhecidos enquanto patrimônio por instituições de preservação, reproduzindo uma ideia mais tradicional de patrimônio. Ao pensarem a ideia de patrimônio a ser trabalhado na escola esta aparece sem uma definição específica, sendo mencionados desde a ponte “Rio – Niterói” até pontos turísticos como praias e eventos artísticos e literários como a Bienal. A concepção de patrimônio surge difusa, parecendo sinônimo de passeio, aula extraclasse, que possivelmente enriqueceria o aspecto cultural dos alunos que as professoras consideram empobrecido. As várias ideias sobre patrimônio não surgiam inicialmente ligadas a bens culturais de Duque de Caxias, mas a monumentos da cidade do Rio de Janeiro, e apesar de em Duque de Caxias haver patrimônios de “pedra e cal” reconhecidos por órgãos de proteção, estes só surgiram quando especificamente perguntados. Nos depoimentos das professoras, as atividades relacionadas ao patrimônio seriam somente no município do Rio de Janeiro, ou seja, a possibilidade de um patrimônio dentro do próprio município de Duque de Caxias não foi mencionada.

Os depoimentos trazem o patrimônio como algo sempre a ser buscado e distante das produções culturais da cidade, com um valor cultural em si e como um produto intrinsecamente educativo. Outra observação interessante foi que a ideia de trabalho com o patrimônio remeteu a uma oportunidade de “escapar” da sala de aula, de sua rotina e atividade formal. As professoras escolheram os bens culturais presentes no Rio de Janeiro nas supostas atividades imaginadas, explicitando que existe um empobrecimento cultural na vida dos alunos. A ideia de que existe um empobrecimento cultural no contexto social do aluno é a justificativa para a busca deste patrimônio monumentalizado e fora da cidade, sem considerar as produções culturais dos alunos e seus contextos sociais. As professoras mencionaram, também, a importância deste patrimônio monumentalizado do Rio de Janeiro como fonte de conhecimento histórico, artístico e geográfico. As professoras relatam as possibilidades de se trabalhar de forma multidisciplinar a partir do conhecimento destes monumentos, explorando as disciplinas de história, arte, música, geografia e ecologia. Quando as professoras são questionadas sobre a possibilidade de utilizar este patrimônio escolhido por elas nas práticas pedagógicas, as mesmas se colocam da seguinte forma:

A música, a história... Eu gosto que trabalhe a história, a construção do teatro municipal, as formas, como ele é feito. Quando foi construído. Em

que período. E a música em si, que atividades podem ser feitas lá. (Professora K)

É que a princípio a gente pensa, assim, que isso tudo é muito abstrato para as crianças, não é? Mas acho muito importante essa questão dessa localização deles no tempo e no espaço, é saber quantos anos atrás que aquilo tudo foi construído, porque que ele é daquela forma, porque que ele tem toda aquela arquitetura que não é mais de hoje. A princípio a gente fala assim: isso aqui é muito abstrato; mas vai numa construção mesmo, não é? (Professora Y)

Comparar com as construções atuais, a casa deles. O que eles vêm aqui, como seria a diferença. Porque lá é assim, porque que aqui não tem. Dá para trabalhar. (Professora K)

Se a proposta é multidisciplinar. A gente explora mil coisas. Uma praia, aquele ambiente, pegar fotos de como ela era aquilo antes: era subdesenvolvido como aqui. Vê ali a Barra (da Tijuca) como era antes. (Professora L)

O Jardim Botânico, você vai o trabalho é mais voltado para a área de ciências, de ecologia de meio ambiente. Em cada local você vai ver uma coisa para trabalhar. (Professora K)

Neste ponto dos depoimentos, o patrimônio da cidade de Duque de Caxias ainda não havia sido citado pelas professoras, mas ao cessar esta discussão foi perguntado sobre a possibilidade de se trabalhar o patrimônio da cidade. Algumas pareciam não saber muito sobre o patrimônio em Duque de Caxias, nesse sentido, até mesmo o patrimônio mais tradicional da cidade aparece em segundo plano e com certo desconhecimento se comparado ao conhecimento sobre o patrimônio da cidade do Rio de Janeiro. Ao ser encaminhada uma discussão sobre o patrimônio de Duque de Caxias, as professoras se mostraram surpresas e com uma certa hesitação na resposta. Estas primeiras respostas refletiam pouco conhecimento ou um desconhecer de alguns professores com relação a existência de um patrimônio na cidade. No entanto, ao longo dos depoimentos, outras professoras mencionaram o “Caminho do Ouro”, a “Igreja do Pilar” e a “Igreja de São Bento”, que seriam considerados por elas como patrimônio. O interessante é que algumas das professoras até conhecem alguma coisa sobre a história de Duque de Caxias, citando os monumentos, mas estes não foram mencionados a princípio nos relatos, surgindo na discussão somente quando perguntados de forma mais direta e objetiva. Se a questão do patrimônio surge como algo pouco tratado pela escola, pensar o patrimônio em Duque de Caxias se torna um problema maior. Algumas professoras conhecem alguma coisa da história da cidade, mas este conhecimento não seria utilizado e privilegiado de maneira efetiva nas práticas escolares.

As concepções sobre o patrimônio retratadas nos relatos sobre as atividades se referem, de modo geral, a aspectos históricos, que ressaltam a ideia de monumento e seu significado histórico, artístico, ecológico, etc. Esta observação se mostra mais clara quando a ideia de patrimônio aparece diretamente orientada para a pesquisa histórica, desta maneira, se não há condições para fazer um trabalho de pesquisa não é possível trabalhar o patrimônio. Esta seria uma das barreiras justificadas pelas professoras, que já demonstraram interesse por este “patrimônio local” em algum momento da sua vida profissional. Segundo as professoras, este tipo de tema exigiria um esforço que as mesmas não poderiam despende, pois a dedicação para pesquisar e trabalhar estas questões impossibilitariam a execução deste trabalho na escola. E mesmo as professoras afirmando a relevância desta prática, enfatizam o acesso precário a pesquisa, bem como a deficiência na sua formação sobre estas questões. Segundo o relato das professoras:

“A história de Caxias em si é uma história interessante. E eles (alunos) estão no caminho. A cidade não começou no centro da cidade, a cidade começou no Pilar, e poucas pessoas conhecem a história de Caxias”.(Professora X)

“Poucas pessoas conhecem a história de Saracuruna, do bairro. Eu fui pesquisar para trabalhar com eles e não consegui nada sobre a história de Saracuruna. O que eu fiz? Fiz lá um resumo das histórias contadas pelas pessoas mais velhas que vieram para cá, aí a gente começa a ter uma noção da história do bairro, mas, assim, algo que você possa pesquisar a história do nosso bairro, que é uma coisa muito importante, eu não sei se foi perdido. Mas aqui teve um professor de história, não sei você chegou a ver Y e L [outras professoras do grupo focal], que fez, uma vez, um trabalho aqui interessantíssimo sobre a história de Saracuruna.” [...] “Então é assim, para você estar trabalhando essa coisa do patrimônio cultural deles, a gente tem que estar desenvolvendo determinadas atividades, eles teriam que estar tendo acesso [a materiais que tivessem relação com o patrimônio e o patrimônio em si], que às vezes nós mesmos não temos. Como valorizar o que eu tenho se nem sei o que eu tenho, se eu nem sei o que eu tenho e como se formou, como que foi constituído. Como que essa sociedade local está estruturada? Está estruturado assim porquê? Entendeu? Então, assim, quais os hábitos, quais são os costumes que foram assim se juntando a estas pessoas que tornou a identidade local assim? Entendeu? A gente sabe que essa característica local tem um fundamento, tem um porquê, são vários porquês. E aí, assim, a gente não tem esse processo de pesquisa a esses porquês para estar desenvolvendo. E a escola, muitas vezes, ela se torna hipócrita, e ela se torna perpetuadora dessa discriminação e dessa exclusão. Porquê? Porque aí quando a gente fala, lá nas nossas teorias bonitas sobre formação holística, sobre estar atendendo todas as dimensões do aluno, todas as competências que o aluno deveria ter. Será que a gente, como escola, proporciona isso para ele? Não estou falando escola espaço físico. Será que este sistema do jeito que ele está aí, ele não é só um perpetuador da exclusão? Entendeu? Ele só não é um

massificador de opinião, uma massificador de atitudes? Porque? Porque a partir do momento que você, como as meninas estavam falando [professoras do grupo focal], não dá uma série de oportunidades para eles estarem tendo contato com atividades que vão estar ajudando a formar a personalidade dele, mas não aquela personalidade global de sentar em cima da cadeira, não, de estar permitindo com que ele construa a sua consciência e salve sua própria personalidade e a gente não oferece isso a eles enquanto escola. Então, no caso, eu acho, assim, o discurso é muito bonito, mas nas nossas ações, elas nada mais fazem do que perpetuar. Essa coisa do ‘vamos seguir o modelo, vamos fazer igual ao modelo, vamos ser igual ao modelo’ e a gente não dá abertura ao diferente. A gente fala em respeitar o diferente, a gente fala nessas relações, que tem que ter. Mas será que a gente permite que essas diferenças apareçam? Porque a gente tem que ter cuidado, a não ser alguns casos esporádicos que lutam contra o sistema de tentar se impor do jeito que salva, do jeito que acham que querem. Porque na maioria a gente acaba adestrando mesmo. (Professora W)

Neste depoimento a professora reconhece a importância da cultura e do patrimônio do bairro e da cidade, apontando que a falta deste na escola é um problema. Uma das professoras mencionou que já se envolveu em pesquisas sobre a história do bairro, mas esta foi superficial pela insuficiência de livros e documentos para pesquisar na época. Segundo o depoimento, já houve um trabalho na escola sobre a história do bairro, porém a professora explicita que este não existe mais. Para a mesma é fundamental a compreensão e o respeito à cultura e ao patrimônio “local” na escola, pois permite o respeito às diferenças culturais. A questão da pluralidade cultural trazida pelos PCN’s é reproduzida neste depoimento, pois seria importante conhecer e perceber as diferenças e combater a discriminação e a exclusão.

Ao trazer para discussão a reflexão sobre as atividades com o patrimônio de Duque de Caxias, uma das professoras se posiciona com relação a esta questão, se apoiando nas questões trazidas pelos PCN’s. A pluralidade cultural é mencionada por uma das professoras, que se coloca de maneira crítica sobre o contexto escolar. Neste depoimento é explicitado, assim como em alguns documentos, a importância de se respeitar a diferença cultural do aluno, bem como a questão de fazer relação entre realidade do aluno e o conhecimento escolar. Segundo as professoras, a contribuição trazida pela pluralidade não é transformada em prática pedagógica, porque muitos profissionais ainda escolhem a reprodução de um “modelo” nas práticas escolares. Em outros termos, as práticas escolares relacionadas à questão da pluralidade não seriam refletidas nas práticas pedagógicas, pois na escola muitos profissionais preferem a simples reprodução de um modelo, a expressão “adestrar” mostra o

posicionamento crítico com relação a esta questão. Neste sentido, as professoras se colocam de forma crítica sobre esta questão, embora se sintam impotentes para resolver este problema.

Como já mencionado, em um determinado momento uma das professoras se envolveu com pesquisas sobre a história local, mas o acesso a este conhecimento apresentava-se difícil e o contexto da escola não facilitou o desenvolvimento desta prática até mesmo com outros professores. A professora se coloca de maneira crítica com relação a estas questões evidenciando a precariedade das condições e a falta interesse da escola para com esse tema, mas reconhece a importância de se buscar este patrimônio da cidade de Duque de Caxias nas práticas docentes. Neste contexto, as professoras expressam, ao mesmo tempo, um sentimento de impotência, como se a escola não se constituísse de seus componentes e fosse uma entidade abstrata com vontade própria com relação ao “modelo”. Seria como se os professores não pudessem trazer questões que os constituíssem componentes ativos da escola e como se a escola fosse um agente passivo e seguidor de normas dentro sistema escolar municipal.

Segundo os dados, apesar da concepção de patrimônio trabalhada na escola estar ligada a ideia de monumento histórico, se evidencia até mesmo uma relação difícil entre instituição educacional e de preservação de patrimônio. Esta questão mostra, também, que até a concepção mais tradicional e monumentalizado referente ao município de Duque de Caxias ainda chega de forma precária na escola, trazendo mais barreiras para se trabalhar o patrimônio como instrumento de ensino. Esta dificuldade de relação entre patrimônio e escola se apresenta de outras formas na fala das professoras: uma delas é pelo fato de que embora haja um reconhecimento não há uma clareza sobre a importância do patrimônio para o processo educativo, nem de como inseri-lo nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto é que ao restringir a concepção de patrimônio a patrimônio monumentalizado, a pesquisas históricas e a bens consagrados, que tem como destaque os bens culturais localizados no Rio de Janeiro, restringe também outras possibilidades de significação do mesmo, inclusive para os alunos.

Trabalhar o patrimônio, então, segundo as professoras, seria somente pesquisar a história e localizar estes monumentos, e esta concepção encaminha a determinada postura de ensino e pesquisa com relação ao patrimônio. Esta tomada de posição das professoras aparece quando observamos este depoimento:

E aí agente não tem uma coisa, assim, para estudar o bairro. Já de Caxias do município, encontram-se várias coisas, mas, também, de uns anos para cá. Eu lembro que em novembro de 2003, que eu fui trabalhar em Nova Iguaçu, queria trabalhar a história do município e pejejei para conseguir pesquisar lá. Hoje já é uma coisa mais fácil, até porque tem IPHAB... Sei que é o Instituto de Pesquisa do Patrimônio Histórico da Baixada, que já foi criado. Então é assim, já tem sites, você já pode pesquisar. Já tem o centro de São João, que têm vários... Que tem umas coisas lá em dvd e tal para você pesquisa... Mas alguns anos atrás? Não tanto tempo assim, que estamos em 2008, digamos, era muito difícil você estar pesquisando sobre a história de Caxias. (Professora W)

A concepção de patrimônio ligada somente à ideia de monumentos pode trazer conseqüências para o processo de ensino aprendizagem, dentre estas limitar a ideia de patrimônio bem como remeter somente a bens presentes em outras realidades. Em outros termos, na escola esta questão pode colocar determinados bens culturais em escalas de valores que podem não incluir a cultura do aluno, ou seja, esta restrição do sentido pode se transformar em um não reconhecimento das diferentes culturas como produtoras de patrimônio. Desta forma, a preocupação com o conhecimento sobre o patrimônio fora da cidade pode gerar uma reafirmação de que em Duque de Caxias não existe um patrimônio, ou pelo menos, pensar que o mesmo não seja considerado relevante para o processo educativo e ensino-aprendizagem.

Outra questão interessante é a relação entre memória e patrimônio, pois na concepção das professoras a constituição do patrimônio não se liga a suas memórias. Uma das professoras surpreendeu com seu depoimento ao final das falas sobre o patrimônio de Duque de Caxias, onde desenvolveu uma questão interessante mencionando sua história de família. Esta professora falava das memórias de família, e a reboque, os lugares de memórias, que não são considerados patrimônio pelas professoras. Neste depoimento podemos constatar que uma das professoras, tendo o espaço, como o proporcionado pelo grupo focal, pôde falar de suas lembranças e memórias, embora estas não estivessem associadas diretamente a concepção de patrimônio. Segundo a professora:

“A estação, tudo. Entendeu? Eu sei que a maioria veio para Saracuruna em função da linha do trem, não é? Ao trabalhar para a Rede Ferroviária vieram para aqui as pessoas, que vieram trabalhar foram os primeiros moradores de Caxias”. [...] “Eu sei porquê, assim, a maior parte da minha família veio...Tios e tias, que ainda tem oitenta e poucos anos, que contam estas histórias. Aí era, geralmente, retirante nordestino que iam buscando irmão do norte, busca um primo, um parente e o povo iam entrando, tanto

que a maioria que trabalhava na rede ferroviária eram nordestinos”. [...] “Vieram para Saracuruna assim, meu avô era... Trabalhava na Rede Ferroviária e veio morar em Saracuruna. Acabou que aí veio trazendo todos os parentes, no final estava todo mundo morando aqui. A maioria das pessoas, por exemplo, das pessoas, também, lá da rua que são [nordestinos] também, vieram morar em Saracuruna assim. Meu pai da Rede, aí veio morar aqui porque era mais perto”. (professora W)

A concepção de patrimônio na escola e sua importância para o no processo de ensino-aprendizagem, assim como, uma relação entre patrimônio da cidade e a escola é fruto de um processo de significação, onde, colaboraram as próprias concepções dos documentos oficiais, as trajetórias profissionais e as experiências dos próprios professores e até mesmo a oportunidade de pensar e refletir sobre este tema. A questão é que estas concepções sobre o patrimônio, ao se constituírem numa direção mais tradicional, podem dificultar o reconhecimento de outras possibilidades de significação e, conseqüentemente, de utilização pelo professor na sua prática pedagógica, contribuindo para seu engessamento.

As atividades elaboradas pelas professoras a partir da questão colocada no grupo focal orientam suas experiências para uma concepção de patrimônio, que reproduz na escola uma perspectiva mais conservadora sobre o patrimônio. Esta questão se evidenciou pela proposta de elaboração de atividade com o patrimônio de cada uma das professoras, onde surgiram concepções diferenciadas sobre ideia de patrimônio, que remete a monumento, a obras arquitetônicas e pontos turísticos. Esta concepção trazida pelas professoras não tem preocupação com as apropriações, experiências e memórias dos atores da escola na constituição de um patrimônio, mas persegue, em sua totalidade, o significado histórico, artístico e ecológico dos monumentos. A relevância deste formato de patrimônio é enfatizada nas falas, justificando sua necessidade pelo caminho da ampliação e reconhecimento de uma cultura com padrões determinados. Para acrescentar mais dados a esta constatação e contribuir para este processo de análise, o próximo passo será uma abordagem mais direta sobre o próprio conceito de patrimônio, contribuindo para uma análise mais ampliada de discussão.

O patrimônio e sua significação para os professores.

A palavra patrimônio é polissêmica, por este motivo um elemento surpreendente. A definição do que é patrimônio pelos professores contribui na determinação do que venha a ser um bem cultural de valor, trazendo a concepção de patrimônio de forma mais direta. Ao serem indagados de forma mais objetiva sobre o sentido do patrimônio, os professores trouxeram outras definições diferentes das apontadas nas atividades pedagógicas com o patrimônio. Neste sentido até mesmo o lugar e os tipos de patrimônio mudaram nas falas de cada professora, pois a expressão patrimônio aparece mais complexa pela sua diversificação. Os professores explicitaram uma pluralidade de definições sobre sua compreensão do conceito de patrimônio, se colocando da seguinte maneira:

“Era igual a gente estava discutindo lá no encontro. Quando você fala patrimônio, pelo menos para mim, é uma coisa muito ampla. Eu não sei de que tipo... Porque é assim, várias formas de patrimônio. Então, assim, na minha cabeça é uma coisa muito ampla, eu vou começa a falar de patrimônio físico depois eu vou pular para o patrimônio cultural. [...] E até o aspecto físico mesmo, a escola. A escola é construída, mas ela não foi construída hoje, ela foi construída há algum tempo. E aí são vários esforços, varias histórias, vários relatos. Entendeu? Então eu acho que isso já é um patrimônio cultural, no momento em que ele traz uma carga de sentimentos, de histórias, de acontecimentos, não sei”. (Professora W)

“Pode ser público, da coletividade, mas é minha fazendo parte desta coletividade, pode ser patrimônio privado algo que eu adquiri. Ou alguém adquiriu e eu faço uso disso, de alguma forma”. (Professora Y)

“Falo patrimônio a gente lembra de posse. Posse. A própria linguagem, a nossa própria linguagem, a maneira de falar. É um patrimônio. Diferenciar a cultura dos Estados Unidos, de outro país”. (Professora L)

Os relatos registram que a noção de patrimônio remete a bens pertencentes a alguém, a propriedade e a bens de valor cultural. Os professores dividem o patrimônio em bens usuais e bens culturais, ou seja, há uma amplitude no sentido da palavra. A concepção de “patrimônio cultural” está ligada à história e a relação que os sujeitos têm com determinados bens culturais, o exemplo citado foi o próprio prédio da escola, que pode gerir memórias coletivas. Esta noção mais ampla não aparece na fala de todas as professoras, que compreendem o patrimônio como algo ligado ao que é público ou a um bem privado.

Trazer a perspectiva de patrimônio das professoras de forma mais direta significa perceber como elas entendem o conceito, e também fazer algumas relações com seus depoimentos anteriores relacionados à prática pedagógica. E o interessante desta questão é que o conceito de patrimônio foi tomado com amplitude pelas professoras, sendo tratado de uma forma até relevante. A abordagem do conceito patrimônio de forma mais direta parece ter deixado as professoras mais a vontade para se expressar, pois as mesmas falaram mais livremente sobre o que entendiam sobre o conceito, mencionando uma variedade de sentidos que não estava presente quando foi solicitada a relação do patrimônio com uma proposta de atividade pedagógica. Por esta reflexão é importante ressaltar dois temas interessantes: o primeiro diz respeito a amplitude do conceito quando não relacionado a educação; o outro é que para as professoras parece ser mais fácil falar do conceito de patrimônio do que articular este conceito com as práticas pedagógicas. Desta maneira, neste momento da pesquisa é possível perceber que o conceito de patrimônio remete a bens de posse e bens culturais, incluindo a escola e até a linguagem como patrimônio, em contraste com os patrimônios monumentalizados escolhidos anteriormente pelas professoras como alvo de uma possível atividade pedagógica. Por este caminho, o objetivo de nossa próxima discussão é perceber como dialogam as concepções sobre o patrimônio presentes nos documentos analisados e nos depoimentos dos professores, contribuindo para a reflexão sobre o processo de significação de patrimônio e suas formas de inserção na escola.

3.2.3. O que nos dizem os documentos e os professores.

Neste momento é importante trazer a articulação das últimas análises referentes ao patrimônio, ou seja, o que os documentos e as entrevistas no grupo focal registraram sobre a questão do patrimônio, permitindo uma retomada das análises. A ponte entre estas análises contribui no sentido de pensarmos como estes registros (documentos e o relato das professoras) se colocam com relação ao conceito de patrimônio, bem como a existência de um diálogo entre estas duas instâncias no sentido de fazer um certo encaminhamento para a inserção da questão do patrimônio no processo educativo e de ensino-aprendizagem. Por este caminho, teremos um diálogo centrado no patrimônio, observando o ponto de intersecção entre documentos e voz das professoras.

Os documentos analisados são documentos de domínio público, organizados para as escolas públicas acessíveis e reformulados com frequência. Os documentos foram classificados neste trabalho como norteadores gerais e os da escola, onde os primeiros são os orientadores gerais da educação e os segundos pertencente a escola. Os documentos norteadores são os PCN's e a Proposta Curricular Municipal de Duque de Caxias, já os documentos da escola são: o Projeto-Político-Pedagógico, o Plano de Ação Pedagógica, o Calendário Escolar e o Planejamento Curricular 2008. A análise teve como foco a questão da atenção a cultura e em especial a concepção de patrimônio, nos registros destes documentos.

Após esta análise foi possível perceber diferentes questões referentes ao patrimônio, dentre estas, o reconhecimento da relevância de se tratar a questão da cultura e do patrimônio na escola. Nos documentos norteadores, a questão do patrimônio é desenvolvida como uma expressão de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem na escola, pois reconhece que o patrimônio é um elemento que possibilita o diálogo entre culturas e o fortalecimento das identidades, sendo fundamental no “combate” a discriminação e a desigualdade, possibilitando o reconhecimento da diversidade cultural nacional e regional. Os documentos norteadores mais gerais atribuem um peso a importância do patrimônio para a educação, no entanto, a expressão aparece de forma superficial na Pluralidade Cultural e sem mais explicitações sobre o conceito.

Diferentemente dos documentos norteadores, que buscam a valorização da pluralidade cultural tendo o patrimônio como um meio, nos documentos da escola a ideia de patrimônio é menos contemplada. Nestes documentos o que há é a reprodução dos documentos norteadores, mas sem trazer a importância do patrimônio no processo educativo na escola e na realidade em que esta se insere. Neste âmbito, a questão do patrimônio se torna mais superficial ainda e menos enfatizada enquanto instrumento pedagógico de valorização da cultura. A expressão se esvazia em seu potencial, trazendo a reprodução de um modelo voltado para o conteúdo e para a cultura enquanto produto a ser consumido pelos alunos. Se a expressão patrimônio era colocada, superficialmente, como possibilidade de diálogo e valorização da pluralidade nos documentos norteadores da educação, esta é pouco pensada nos documentos da escola, pois estes reproduzem os documentos norteadores sem refletir sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico acerca do patrimônio na escola. Em outros termos, nos documentos norteadores da educação o patrimônio é relevante, mas há uma superficialidade, porém, na forma como esta questão é abordada nos documentos.

De maneira distinta dos documentos, o grupo focal trouxe de forma mais explícita a posição de um grupo de professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental com relação à questão da cultura e do patrimônio, pois as mesmas defenderam de que deveria haver outros profissionais para trabalhar com determinadas questões ligadas a aspectos culturais bem como atividades que se relacionem com a cultura. Segundo as professoras, a cultura e o patrimônio são atividades que são compreendidas de maneira específica, a cultura se liga a atividades como arte e música e o patrimônio a monumentos históricos e artísticos, destacando-se os que se encontram no Rio de Janeiro. A ideia de cultura que é trabalhada como atividade na escola se orienta para o calendário, e estas professoras acompanham o mesmo com certas críticas ao caráter destas atividades. Estas atividades culturais para os professores seriam um elemento fundamental para a escola, mas, na maioria das vezes não contemplariam finalidade fundamentalmente pedagógica e cultural. O interesse de arrecadar fundos para as necessidades da escola seria o motivo primeiro para a realização de determinados eventos. Neste aspecto a atividade cultural seria um simples pano de fundo, que se distancia de sua finalidade educativa.

O patrimônio seria um elemento importante para as professoras, o caráter do patrimônio é evocado, exclusivamente, com a função de ampliar horizontes culturais e de compreensão geográfica dos alunos. Nesta questão foram citados monumentos, patrimônios naturais e museus, que ampliariam o aprendizado do aluno pela via do patrimônio no seu sentido mais tradicional. A concepção de patrimônio é compreendida na perspectiva do monumento, onde os presentes no município do Rio de Janeiro foram privilegiados nas hipotéticas atividades elaboradas pelas professoras. Até mesmo o patrimônio histórico e monumentalizado de Duque de Caxias não seria contemplado em princípio, mostrando que reconhecer e tratar o patrimônio da cidade (mesmo no sentido tradicional) é pouco pensado. Neste sentido, a existência e reconhecimento da relevância do patrimônio próximo ao contexto dos alunos não seriam mencionados a priori, pois a existência de um patrimônio produzido e vivido pelos alunos não surgiu nestes relatos.

Os monumentos considerados patrimônios em Duque de Caxias foram, também, citados pelas professoras, reforçando que a noção de patrimônio ainda se prende a concepção mais tradicional, e que as experiências das professoras sobre esta concepção se orientam a lugares consagrados por alguma instituição de preservação. A relação entre constituição do patrimônio e experiências culturais dos alunos não é colocada, reforçando a ideia do patrimônio como um bem cultural com uma informação pronta e acabada para ser consumida

e que precisa ser reconhecida como um valor cultural em si. A palavra de ordem é conhecer, mesmo que este conhecimento não se conecte com a cultura de cada contexto social.

A concepção de patrimônio das professoras nas atividades parece refletir a concepção que os documentos trazem, pois ambos trazem uma concepção bem geral, onde não se explicita de maneira clara como trabalhar o patrimônio na escola, bem como sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. A afirmação da relevância do patrimônio é colocada em todos os documentos e falas das professoras, mas a relação entre a constituição do patrimônio e a cultura do aluno parece não se aproximar. As análises dos documentos e do grupo focal apontam não somente para a redução da complexidade do conceito, como também para uma nebulosidade sobre a compreensão da própria importância do patrimônio para a educação e para o processo de ensino-aprendizagem, que permite perpetuar o sentido monumentalizado na escola.

Esta análise contribui para entendermos que existe um diálogo nem sempre fácil entre nortes gerais da educação e realidade escolar, onde este diálogo é canalizado por documentos que são interpretados e convertidos em práticas educacionais. Entre estes aspectos, o diálogo ocorre por um processo que exige trabalho e contribuições de diferentes partes, onde os documentos norteadores contribuem com nortes gerais de conhecimento e os documentos da escola são responsáveis pela adaptação deste conhecimento à realidade escolar. Os professores e a escola, como um todo, pensam e elaboram os documentos da escola, que tem a função de organizar e planejar atividades e conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo é pelas adaptações de questões (o patrimônio é uma destas questões) que estes campos trazem, bem como a possibilidade de ampliações destas mesmas questões à realidade escolar. No caso da concepção de patrimônio esta é colocada de uma maneira geral, e esta superficialidade ao ser traduzida em documentos da escola tende a aumentar, reduzindo as possibilidades de discussão sobre o patrimônio na escola, assim como a valorização e a interação deste no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, ideia de patrimônio surge como fundamental para a educação e para a escola através dos documentos e dos depoimentos no grupo focal, embora o seu tratamento nos documentos norteadores e da escola não promovam uma ponte entre este conceito, o processo de ensino-aprendizagem na escola e os contextos culturais e as experiências dos alunos. Assim, tanto nos documentos (os norteadores e os da escola) como nos depoimentos dos professores, o que se encontra presente são concepções de patrimônio que remetem a algo

externo a escola e ligado a um padrão cultural conservador. O que é possível perceber neste contexto é que existe uma superficialidade do tema patrimônio nos documentos norteadores gerais, mas que esta superficialidade tende a aumentar nos documentos que são produzidos pela escola, ecoando na fala dos professores e se expressando através do que consideram patrimônios importantes para a escola.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE ESCOLA E PATRIMÔNIO.

A pesquisa tem como objetivo geral discutir a complexidade da concepção de patrimônio, principalmente em suas relações com a educação e o processo de ensino-aprendizagem na escola, por este caminho, a metodologia utilizada foi a análise de documentos e o grupo focal, que seriam os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa. Na pesquisa documental temos os documentos norteadores e documentos produzidos pela escola, na análise do grupo focal temos as falas das professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sobre a temática da cultura e do patrimônio. Em ambas as dimensões pesquisadas é possível perceber que a concepção de patrimônio é um elemento considerado como importante, que no entanto, aparece de maneira generalizada nos documentos norteadores e esta generalidade aumenta quando esta concepção chega aos documentos da escola. A questão a ser mencionada é que esta superficialidade sobre a concepção de patrimônio expressa nos documento chega às professoras, tendendo a limitar este conceito quando o mesmo é pensado na sua função educativa.

A pesquisa contribui para percebermos que a concepção de patrimônio nos depoimentos, apesar de aparecer como um elemento importante para o processo de ensino-aprendizagem e para a educação, parece não fazer uma relação com os contextos culturais dos alunos e até mesmo com as práticas pedagógicas. Para as professoras a concepção de patrimônio relevante para escola remete a patrimônio monumentalizado, a pontos turísticos e a eventos culturais fora da cidade de Duque de Caxias, ou seja, trabalhar com o patrimônio parece significar aula extraclasse e passeios, onde os alunos vão obter informações e cultura.

A noção de patrimônio para as professoras não persegue as memórias e sua relação com as coisas, mas, somente, as coisas e seu significado histórico, artístico e ambiental. O que se orienta como patrimônio é a ideia de monumento que já é reconhecido como patrimônio, mostrando a valorização de um patrimônio mais tradicional, que, muitas vezes, está fora do contexto cultural dos alunos. O patrimônio surge como um conceito voltado para o conteúdo a ser apreendido sem uma relação com as experiências vividas pelos alunos. Por este caminho, as relações entre patrimônio e contextos culturais parecem se distanciar na escola, trazendo conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem.

Após a análise destas constatações, é interessante ressaltar os autores que dão um suporte teórico a este trabalho e que podem contribuir para discutir as observações de campo, estes são Jeudy e Vygotsky. Jeudy (1990) contribui nesta discussão com a concepção de patrimônio e Vygotsky com a ideia de cultura e seu trabalho sobre dos conceitos cotidianos e conceitos científicos. A concepção de patrimônio defendida por Jeudy contribui para a melhor compreensão sobre o conceito como também explicita sua complexidade e possíveis ampliações que podem ser relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Jeudy não elabora uma proposta educacional, mas dialoga e pode contribuir com sua discussão, para trabalhos sobre o patrimônio que existem atualmente. Um dos exemplos é o campo de atuação educacional da Educação Patrimonial, que se apóia no objeto como fonte “primária” de conhecimento. Nesta perspectiva, crianças têm contato com o patrimônio de herança cultural trazido às práticas educacionais, onde os alunos pelo contato direto com estes bens culturais produzem conhecimento pela exploração física dos mesmos bens. A perspectiva de Jeudy (1990) pode contribuir por ampliar ainda mais esta ideia de patrimônio na escola, pois o autor vai explorar a constituição do patrimônio não somente pelo seu significado social, mas pela sua relação de sentido com os coletivos através das memórias e experiências. A relação entre memória e patrimônio pode trazer para a educação elementos para se pensar outras formas de se trabalhar o patrimônio, onde a fala dos alunos pode ser fundamental para se trazer o patrimônio no processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo é que para Jeudy (1990) os relatos aparecem mais fundamentais que os objetos, pois os sujeitos, pelos seus relatos explicitam suas formas de relação e significação com o mundo, trazendo a reboque os patrimônios coletivos e as possíveis relações de sentido até mesmo em relação ao monumento. Nesta perspectiva, o patrimônio é percebido pela atenção às coletividades sem deixar de reconhecer a relevância do patrimônio legitimado. Neste sentido, o patrimônio pode ser fundamental para a escola e para o processo de ensino-aprendizagem, mas não somente

pelo contato físico entre aluno e bem cultural como coloca a Educação Patrimonial, que explora significado histórico e artístico dos monumentos. O patrimônio pode ser fundamental quando explorado pela voz das coletividades, onde as memórias dos alunos podem trazer possíveis patrimônios presentes nas coletividades, mas que ainda não são reconhecidos como bem cultural.

Uma das questões que Jeudy (1990) traz é a possibilidade de se pensar uma concepção de patrimônio que não se limita a concepção de monumentos, pois a ideia de monumento é mais orientada pelas políticas de preservação. A concepção de patrimônio se realiza pela sua possibilidade de gerir memórias, tornando a participação do coletivo fundamental. Nesta perspectiva, o patrimônio está muito mais próximo do contexto cultural coletivo tornando-se bem mais acessível à escola, porque o patrimônio não estaria exclusivamente nos monumentos consagrados e monumentalizados, mas nas apropriações culturais e memórias coletivas. O sentido e o valor cultural que os sujeitos atribuem ao bem cultural é que constituem o patrimônio, e não exclusivamente as informações reconhecidas e catalogadas destes bens culturais em instituições de preservação.

E importante ressaltar que Jeudy (1990) não exclui o patrimônio no seu sentido tradicional, ele traz uma reflexão sobre a constituição do patrimônio e contribui com outro sentido para o conceito, ou seja, o sentido do conceito se amplia. O autor menciona que o monumento pode ser um patrimônio, mas o monumento não dá conta da ideia de patrimônio. A complexidade do patrimônio não pode ser reduzida ao monumento, pois os diferentes sentidos do monumento é que o definem um patrimônio. O patrimônio pode ser um monumento, mas nem todo monumento pode ser um patrimônio. Por esta reflexão, o que é patrimônio vai depender da relação de sentido que a coletividade atribui. Nesta perspectiva, a exclusiva atenção ao significado histórico pode limitar esta relação de sentido produzida pela própria coletividade. A concepção trazida por Jeudy (1990) percebe o patrimônio na sua complexidade, onde até mesmo a linguagem pode ser incluída como uma forma de patrimônio, podendo contribuir para a escola compreender que cada coletivo tem um contexto cultural com seus respectivos patrimônios e que nem sempre estes serão monumentos. O autor contribui com outros sentidos para o patrimônio, trazendo mais possibilidades para compreender e trabalhar o conceito na escola, com a inclusão de conhecimentos tanto sobre os monumentos quanto sobre as experiências culturais do coletivo.

A concepção de Jeudy (1990) sobre o patrimônio pode contribuir para a discussão de ideias que restrinjam o trabalho com o mesmo a visitas a lugares fora da cidade como colocaram algumas professoras que participaram do grupo focal. Pela reflexão do autor, trabalhar o patrimônio nas práticas pedagógicas pode significar, também, explorar os contextos culturais, as memórias e sentidos atribuídos pelos coletivos, pois estes elementos também constituem parte do patrimônio coletivo. Neste sentido, o patrimônio não é somente um bem cultural tombado ou prédio antigo, mas é carregado de sentido e experiências coletivas. E esta relação entre bem cultural e coletivo constitui partes de um todo, ou seja, ambos contribuem para a consolidação de um patrimônio. Trazer esta questão pode possibilitar até uma melhor compreensão sobre o patrimônio consagrado e monumentalizado trazido nos depoimentos das professoras, porque pode colaborar para que a ideia de patrimônio esteja mais próxima do contexto cultural das coletividades, onde o conceito pode tornar-se mais claro por estar mais visível neste contexto, cooperando para entender sua complexidade na escola.

Permitir perceber os bens culturais presentes nos contextos dos alunos como patrimônio pode significar fornecer para a escola um vasto patrimônio coletivo para ser explorado como instrumento educacional. Nesta discussão é importante colocar a cultura e a memória que trazem não somente o patrimônio das coletividades, mas, também, os saberes e experiências coletivas. Estes saberes são conhecimentos importantes para o processo de ensino-aprendizagem, reflexão trazida por Vygotsky (2005) no que ele chama de conceitos cotidianos e conceitos científicos. O importante a ressaltar neste primeiro momento é que a ideia de patrimônio trazida por Jeudy pode contribuir com a tese de Vygotsky, pois para Jeudy, o patrimônio está ligado às memórias coletivas. Desta forma, evocar esta perspectiva de patrimônio pode viabilizar a inserção dos conceitos cotidianos e sua relação com os conceitos científicos. Neste sentido, Vygotsky e Jeudy podem dialogar com suas contribuições para a escola, onde a ideia de patrimônio em questão pode ser relevante para o desenvolvimento dos conceitos trazido por Vygotsky. Um exemplo seria o próprio conceito de patrimônio que potencializaria suas possibilidades educativas e significativas através do diálogo de seu sentido tradicional com os sentidos atribuídos pelas coletividades. Desta maneira, ampliar a concepção de patrimônio aos contextos culturais pode significar trazer as experiências dos alunos, e estas estariam em diálogo com outras concepções de patrimônio presentes na escola, contribuindo para a compreensão do conceito de forma mais elaborada, bem como a ampliação das possibilidades de trabalho com o patrimônio pela escola, como por

exemplo, buscá-lo no contexto cultural e memória dos alunos e não apenas em aulas extraclasse, pesquisas históricas, passeios, etc.

Vygotsky contribui para esta pesquisa também ao trazer uma concepção de cultura ampla, pela qual a ideia de cultura estaria em oposição ao que é dado pela natureza, ou seja, a cultura é produto das relações entre sujeitos em grupos organizados socialmente. Para o autor, o homem é produtor e produto da cultura, onde o desenvolvimento do sujeito ocorre pela relação mediada por instrumentos e signos, que são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas questões trazidas por Vygotsky são fundamentais para ampliar a ideia de cultura, onde é possível pensar a concepção de cultura nos contextos culturais coletivos e a relevância desta na escola, bem como o desenvolvimento dos conceitos no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia de patrimônio e de cultura como algo presente nas coletividades e na própria vida do docente pode permitir ao professor trabalhar a questão do patrimônio, aproveitando tanto as memórias dos alunos como as suas. Neste contexto, os alunos e os professores seriam considerados como agentes ativos de sua cultura, e seu contexto cultural reconhecido como bem de valor cultural. A questão a ser observada nesta discussão é que além de possibilitar e trazer o patrimônio mais próximo do contexto cultural, as contribuições dos autores em questão podem possibilitar uma visão mais ampla de cultura e da ideia de patrimônio a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a inserção destas questões como ferramentas educacionais para a escola. O contexto cultural e memórias do aluno e até mesmo as memórias dos próprios professores são potencializados como um recurso para se trabalhar o patrimônio. A memória de uma das professoras foi citada nos depoimentos, onde os aspectos importantes da vida cultural do seu contexto social foram mencionados, porém, não reconhecidos como uma forma de explorar o patrimônio. Trabalhar o patrimônio significa trazer não somente um bem cultural, mas reconhecer que a memória dos coletivos é fundamental para este processo que é complexo e não se reduz ao histórico e artístico. Esta reflexão pode proporcionar aos professores condições de trabalhar e articular múltiplas dimensões do conceito, tornando-o mais próximo tanto no nível espacial quanto no significativo. Em outros termos, o patrimônio pode ser aproximado pela percepção de bens culturais próximos ao contexto cultural do aluno, havendo uma aproximação mais espacial; mas pode, também, permitir uma aproximação ao nível de significação, onde o professor pode trazer a constituição do patrimônio pelas memórias e significados compartilhados no contexto cultural do aluno, e perceber que não necessita de uma especialização em artes ou em música

para poder trabalhar de forma pedagógica com as questões culturais. Neste sentido, a partir destas observações é possível perceber que a relevância do patrimônio para a escola é fundamental, e que trazer o patrimônio por outras perspectivas pode significar a construção de um novo olhar da escola sobre os diferentes contextos culturais, bem como uma relação mais profícua entre escola/contextos culturais e docentes/discentes, contribuindo, também, para o desenvolvimento das relações entre conceitos científicos e conceitos cotidianos pelo viés cultural.

V - REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola, *Dicionário de filosofia*, 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Regina e CHAGAS, Mário, *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*, Rio de Janeiro, DP&A. 2003.

APPLE, Michael W., *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org), *Currículo cultura e sociedade*, 8.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo Filosofia da Linguagem*, 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

BENJAMIN, Walter, *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* – (Obras escolhidas; V. 1), 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, *Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*: Brasília, DF: MEC/SEF. 1998.

BONAMINO, Alicia e MARTINEZ, Silvia Alicia, *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instancias políticas do Estado*. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE., Campinas, Vol. 23, n.80 setembro/2002. Disponível: www.Cedes.Unicamp.br.

CARVALHO, Marília Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.), *Itinerário de pesquisa: perspectiva qualitativa em sociologia da educação*, Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

CHAGAS, Mário, *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*. MUSAS, Revista Brasileira de Museus E Museologia/ IPHAN, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol.1, n.1, Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

_____, Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. MUSAS, Revista Brasileira de Museus E Museologia/ IPHAN, Departamento de Museus e Centros Culturais. Ano III, n.3, Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade, *Imaginário Social e Educação: Criação e Autonomia*. EM ABERTO, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

ENGELS, Friedrich, *O papel da Transformação do Macaco em Homem*, 4. ed, São Paulo, Global.

FALLEIROS, Ialê, *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania*. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.), *Nova Pedagogia da Hegemonia – Estratégia do Capital para Educar o Consenso*, Xamã Editora, 2005.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger, *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar*. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org), *Currículo cultura e sociedade*, 8.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes, *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. PANDÉIA, FFCL, USP, 2003.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos, *O patrimônio como categoria de pensamento*. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário, *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*, Rio de Janeiro, DP&A. 2003.

GORENDER, Jacob, *Introdução*, In: MARX, K. ENGELS, F, *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

GRAMSCI, Antônio, *Concepção Dialética da História*. 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo, *Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação*. CADERNOS MUSEOLÓGICOS, n. 3, IBPC, 1990.

HALL, Stuart, *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, ed. 10. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

HORTA, M. de Lourdes Parreira, *Guia Básico de Educação Patrimonial*, Brasília, Iphan/ Museu Imperial, 1999.

_____, *Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial*. REVISTA DO PATRIMÔNIO, Iphan, n. 31, 2005.

JEUDY, Henri-Pierre, *Espelho das cidades*, Rio de Janeiro, Casa das Palavras, 2005.

_____, *Memórias do social*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990.

LOWY, Michael, *Ideologia e Ciências Sociais – elementos para uma análise marxista*. 17 ed. São Paulo: Cortez. 2006

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria, *Educação Escolar e Cultura (s): construindo novos caminhos*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Nº 23, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: Um processo Sócio Histórico*, Coleção: Pensamento e ação no magistério, 4. ed., Scipione. São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de e DESTRO, Denise de Souza, *Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa*. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, nº 28, jan/fev/mar/abr, 2005.

PINO, Angel, *O social e o cultural na obra de Vigotski*. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, ano XXI, nº 71, Junho de 2000.

PORRONE, Marcelo, *O passado questionado*, Jornal Zero hora, Rio Grande do Sul, 22 ago. 2007, Caderno geral p. 35.

“PRESERVAR MEMÓRIA é uma aberração”. Jornal Zero Hora, Rio Grande do Sul 18 ago. 2007, Segundo Caderno, Cultura.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS, *Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias*, V.2, 2007.

SCHEINER, Tereza Cristina, *Desvendando o museu interior*. In: SCHEINER, Tereza Cristina, *Bases teóricas da museologia*, Unirio, 2001.

SILVESTRI, Adriana, BLANCK, Guilherme, *Bajtín y Vigotski: la organizacióin semiótica de la conciencia*, Anthropos, 1993.

STUDART, Denise Coelho, *Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações*. MUSAS, Revista Brasileira de Museus E Museologia/ IPHAN, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol.1, n.1, Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Pensamento e Linguagem*, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, Lev Semenovich, *A formação social da mente*, 7ª ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.

Referências digitais:

SCHEINER, Tereza Cristina, *Que amigos? Para que museus?*. REVISTA MUSEU. Disponível no Portal: <http://www.revistamuseu.com.br>.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível no portal www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf

ANEXOS

ANEXO I

PP.

INTRODUÇÃO

*"É inútil fechar os portões às idéias:
elas pulam por cima."
Metemich.*

A escritura deste documento reúne em si muitas etapas e movimentos desencadeados na unidade escolar junto aos seus professores, alunos, funcionários e familiares.

Por longos dias permanecemos em atividade de elaboração deste Projeto Político-Pedagógico através da promoção de reuniões, debates calorosos, exercício de participação de todos aqueles que a nós se juntavam e de quem mais chegasse. Muitas leituras, reflexões e polêmicas foram contempladas diante do agir, do pensar e do dizer dos sujeitos envolvidos.

Uma pedagogia de conflito é essencialmente crítica ou revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação."

Saviani, 1978

Conservamos como clareza que este documento resulta de um encontro que antecede a edição da nova LDB. Traduz um encontro de um grupo de profissionais da educação que já revelava inquietações com o seu fazer e sempre ponderou as suas ações diante de um compromisso com uma educação pública de qualidade e democrática. Neste sentido, a escola abriu-se para uma autoria conjugando reflexões e sonhos.

O refletir e o sonhar foram sendo concretizados em eventos que ^{aproveitaram} apanharam expressão no interior da escola como a participação nas reuniões pedagógicas, o fomento dos grupos de estudos, a ressignificação dos conselhos de classe e das reuniões de pais e professores, os investimentos nas gestões de pessoas, gestão comunitária e na gestão dialógica entre as políticas administrativas, pedagógicas e comunitárias, nas visitas técnicas promovidas, na aproximação com novos parceiros, tais como O Globo, Petrobrás, Teatro Municipal, ONG'S, Cinema BR em movimento, Corpo de Bombeiro e Defesa Civil na ampliação do universo cultural de professores e alunos:

O fazer da escola e de seus profissionais a todo estante foi interagindo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias através dos objetivos gerais formadores, dos ^{filosóficos} pressupostos ^{e do seu Regimento Escolar} filosóficos, materializados, com a escola e movimento, princípios norteadores curricular, da implantação do ciclo de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; e numa aproximação mais universal com os parâmetros curriculares

nacionais e com a edição da LDB e com a participação atuante dos professores nos Seminários, Encontros oficiais e reuniões promovidos pela SME.

"Um grupo (sujeitos em interação) na dinâmica da ação reflexão, buscando a verdade e tendendo à transformação e ao crescimento: eis a educação que deve estar em tudo."

Daniilo Gondin

Concluindo, é preciso dizer que a proposta apresentada materializou-se a partir das narrativas de professores, alunos e com familiares. Esta perspectiva de trabalhar com as narrativas são muito relevantes uma vez que ao narrar os sujeitos produzem sentidos, reflexões e compreensões súbitas diante do agir.

JUSTIFICATIVAS

O presente projeto político pedagógico que ora apresentamos está inserido no contexto de democratização do ensino da escola pública, oportunizando a todos os educando enturmados nas classes do ciclo de alfabetização, da 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o acesso e a

permanência em um projeto de escolarização solidário e cúmplice da formação para a exercício pleno da cidadania .

A E.M. Jayme Fichman atualmente, acolhe 1.800 alunos em 43 turmas do Ensino Fundamental, sujeitos com tramas e itinerários da classe popular em um território marcado por muitas histórias de exclusão, por movimentos de afirmação da sobrevivência e professores e funcionários oriundos de várias localidades do Estado do Rio de Janeiro também com suas trajetórias de formação, de experiência, de valores, autores de práticas pedagógicas explicadas com os seus próprios estatutos de concepção de mundo e de homem.

O Projeto Político Pedagógico resulta da necessidade indicada de organizar e implementar ações intencionadas em gerir a formação plena dos educandos no Ensino Fundamental, na localidade de Saracuruna ,2º Distrito de Duque de Caxias (RJ).

OBJETIVOS GERAIS

- Orientar as relações interpessoais, de conhecimento com a sociedade;
- Despeitar em cada um a consciência de si como pessoa humana;

- Levantar a construção de uma cidadania autêntica;
- Gerir a formação plena dos educandos no ambiente escolar;
- Aprendizagem significativa promover;
- Acessar a informação e a produção de conhecimentos necessários ao exercício plena da cidadania;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ↳ Elaborar, produzir, socializar conteúdos emancipatórios;
- ↳ Orientar a aquisição das estruturas de linguagem, compreensão, e produção textual;
- ↳ Orientar a aquisição do Conhecimento Científico nas áreas de Conhecimento de Linguagem, Ciências, Matemática, Geografia e História;
- ↳ Construir conhecimentos, conceitos e valores. Mediados pelos diversos Componentes Curriculares.

BREVE HISTÓRIA DA UNIDADE ESCOLAR

Patrono:

Jayme Fichman, patrono da unidade, nascido em 12 de abril de 1903 na România e falecido em 15 de fevereiro de 1966, radicou-se em Saracuruna no ano de 1936, localidade denominada até então de Rosário, com a sua familiar.

Com seu espírito de liderança exerceu influência política na região convocando os dirigentes municipais para implementar ações públicas se destacando no empreendimento de iluminação elétrica para a população de igrejas e escolas com a doação de terrenos.

FUNDAÇÃO E ITINERÁRIO DA ESCOLA

A E.M. Jayme Fichman iniciou suas atividades letivas no ano de 1968; no Governo do prefeito Moacyr Rodrigues do Carmo.

Inicialmente funcionou com quatro ambientes (2 salas, 1 banheiro e 1 cozinha) com 6 professores e 2 serventes que atendiam a 136 alunos nas séries iniciais sendo dirigente a professora Maria Madalena de Andrade Santiago.

Em 1969 assumiu a direção a professora Zilda Maria Alves da Silva tendo sido a escola registrada sob o número 568, em 14/10/1969, conforme decisão do Conselho Estadual de Educação. No final do ano letivo a escola suspendeu suas atividades por não oferecer condições mínimas de funcionamento.

Nesta etapa os alunos foram transferidos para a E.M. Saracuruna em prédio alugado pela Prefeitura.

CONSIDERAÇÕES:

A Orientação Pedagógica traça seus objetivos e metas no 2º segmento (6º ao 9º ano de escolaridade) do Ensino Fundamental, considerando a concepção das novas atribuições da educação e, conseqüentemente da função social da escola. Há necessidade de a escola repensar profundamente sua organização, sua gestão, os meios e as formas de ensinar, ou seja, o "seu jeito de fazer escola". É hora de jogar fora às roupas velhas e tomar a vestida escola, a partir da essência, sua função social - que permanece, ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas.

Nos anos 90, a UNESCO instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI que veio produzir um relatório no qual a educação é concebida a partir de princípios que constituem quatro pilares da educação, quais sejam: APRENDER, CONHECER, APRENDER A FAZER, APRENDER A CONVIVER E APRENDER A SER (UNESCO, 1996).

APRENDER - A CONHECER significa tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes, mas o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento. Supõe a aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: atenção, memória e o pensamento mais complexo (comparação, análise, argumentação, avaliação e crítica).

→ APRENDER A FAZER exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e trabalhar em equipe. Aprender a fazer envolve, assim, o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho.

APRENDER A CONVIVER significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto à participação em projetos comuns. Num mundo em que as diferenças entre povos e países tornam-se mais visíveis e sensíveis, educar para a convivência é uma exigência inadiável e um caminho para enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo.

APRENDER A SER quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade. Significa também a pessoa aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, não negligenciando nenhuma de suas potencialidades individuais.

A educação, assim concebida, indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano e, é importante que se diga, de todos os seres humanos do país, num momento de escolarização de massa que, finalmente o país atinge. Tal realização plena do ser humano - crianças, jovens e adultos - é alcançada por meio de convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento.

Sobre os quatro pilares de sustentação há que se construir uma escola. Essa construção demanda uma travessia que geralmente se inicia pela passagem do âmbito dos princípios, para o de um projeto pedagógico e desse para as práticas e ações dos educadores. Essa travessia pressupõe uma reflexão de todos os envolvidos sobre todas as decisões que dão forma a uma escola, desde as relativas ao currículo passando pelas relacionadas à aula e às metodologias, até as que se referem à gestão escolar.

Desta forma, ao priorizarmos ações para o período, optamos como estratégia de trabalho, a vivência da teoria possibilitando ao grupo se perceber no seu fazer, respondendo às seguintes indagações: Onde estamos? O que queremos? Para onde vamos? E neste caminho, consolidamos

uma escola democrática e cidadã, preocupada em criar as condições necessárias para que todos se construam, individualmente e coletivamente, como autores e sujeitos da história.

MISSÃO:

Considerando o exposto, a Escola Municipal Jayme Fichman estabelece como missão a construção de um currículo como uma trajetória de formação dos alunos, dando cuidado especial à definição dos conteúdos escolares. Eles constituem peça importante para ser colocada sobre os pilares de sustentação descritos anteriormente. Nenhum currículo pode se fixar por muito tempo. É necessário haver um repensar constante sobre sua contemporaneidade, ou seja, sua atualidade e sua adequação ao que está acontecendo no mundo real. Os alunos precisam de conhecimentos que lhes sirvam para melhor entender a sociedade global e melhor conviver e agir em sua comunidade e nas suas relações de trabalho.

OBJETIVOS:

- Refletir sobre a importância do conhecimento para todos os indivíduos, sobretudo o adolescente, para enfrentar o presente e o futuro.
- Trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção, como se definirá o projeto pedagógico da escola e a prática dos professores, de maneira a promover a aprendizagem contínua dos alunos.
- Traçar metas para o desenvolvimento de atividades que propiciem uma ação de apoio sistemático, possibilitando subsídios ao corpo docente, objetivando o êxito de uma escola que promova plena valorização da educação.
- Rever os processos pedagógicos da escola, analisando os pontos positivos e os passíveis de mudança, com vistas à construção de um projeto de trabalho de um currículo que atenda à proposta de escolarização básica, de crianças e jovens.
- Desenvolver estratégias para a implementação de uma proposta curricular que leve à qualificação do ensino, baseado em ações coletivas, interdisciplinares e significativas, através do redimensionamento do tempo e espaço e dos conteúdos existentes no currículo escolar.
- Provocar no grupo, discussão sobre um currículo que valorize a diagnose como ponto de partida para reconhecimento das diferenças e dos conteúdos significativos.
- Promover período de reflexão, no início do ano letivo, onde o coletivo escolar define diretrizes e possibilidades de trabalho, a partir de um balanço mostrando quais metas se realizaram e quais não, no anterior.

- Provocar a reflexão sobre a necessidade de um currículo que reconheça e introduza os alunos no estudo de conceitos ambientais e valores que garantam uma vida mais humana, segura e sadia, partindo de situações de seu cotidiano para uma consciência crítica de uma justiça ambiental.
- Promover espaços para as diferentes manifestações culturais dos alunos e ao mesmo tempo possibilitar o acesso de todos à vida cultural organizada através do conhecimento dos diversos grupos humanos da sua prática social (atos, modos de proceder, costumes, hábitos, tradições etc), concretizando, assim, a democratização da cultura.
- Pensar um currículo que se ajuste ao mundo em que vivemos, com seus processos acelerados de mudança, discutindo os triunfos alcançados e a necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, partindo da tecnologia do cotidiano.
- Promover a reflexão sobre a prática da Educação Física na escola, percebendo-a como contribuinte para o exercício pleno da cidadania, refletindo sobre o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.
- Contribuir na discussão para o aprofundamento de práticas escolares mais significativas e que levem em consideração a cultura dos alunos, estabelecendo uma ponte entre a cultura popular e a erudita.
- Repensar as Salas de Leitura e Informática como espaços privilegiados de aprendizagem.
- Traçar com os implementadores de leitura e mediadores de tecnologia a proposta a ser desenvolvida na escola para atendimento a professores e alunos.
- Mediar parceria com a Psicóloga Escolar na proposta de trabalho da escola.
- Romper as barreiras de comunicação com as famílias, construindo novas relações.
- Discutir e implementar formas de avaliação, respondendo a necessidade que a escola tem de obter um diagnóstico de sua atuação, para que possa reforçar seus pontos fortes e corrigir seus rumos, quando necessário.

METAS:

- Investir na formação continuada do professor, que precisa de maior preparo para trabalhar com o adolescente.

- Operacionalizar ações junto ao corpo docente para que sejam autônomos na construção de projetos de escola.
- Enfatizar, a busca coletiva, através de estudo e reflexão, de novas metodologias de ensino.
- Promover aprendizagem significativa aos nossos alunos, que sejam perceptíveis a todos nos resultados apresentados, reduzindo o índice de repetência nas turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade.
- Promoção de uma avaliação crítica numa perspectiva diagnóstica.

EIXOS:

➤ EIXO 1 – IDENTIDADE

“É na escola que o conhecimento socialmente produzido é apresentado às crianças e adolescentes. Mas afinal, o que é o conhecimento socialmente produzido e quem o produz?”
 Nossa visão de conhecimento em certos momentos, distancia-se de nossas próprias raízes. Na realidade temos esquecido de falar sobre nós mesmos, isto é, não levamos em conta a pluralidade cultural e étnica de nossas origens e a possibilidade de trabalho com a diversidade.

No cerne de toda questão, além da identidade individual e grupal, coloca-se a necessidade de se discutir a identidade do sujeito na sua cultura, começando pela construção por cada escola e por cada professor de seu próprio projeto político pedagógico que deveria ter como elemento central a nossa identidade como sujeitos singulares e múltiplos.”
 (Fragmentos da Multieducação-Identidade-SME-RJ)

➤ EIXO 2 – MEIO AMBIENTE

“Meio Ambiente, é hoje, concebido como sistema no qual interagem natureza e sociedade, portanto, um espaço socialmente construído nas relações cotidianas que são permeadas por atividades econômicas, sociais e políticas”.
 Assim, a visão fragmentada (água, ar, solo, plantas e animais) e antropocêntrica (natureza criada pelo homem) do ambiente deve ser superada por uma visão mais holística e sistêmica e, portanto, interdisciplinar.

A questão ecológica nos remete a um novo patamar de consciência mundial: a importância da terra como um todo, o destino comum da natureza e do ser humano, a interdependência reinante entre todos.

Nesta perspectiva, a escola se apresenta como instância fundamental na superação de conceito de meio ambiente como algo abstrato, distante do nosso cotidiano e das relações que travamos com as múltiplas realidades que vivenciamos no nosso local de trabalho, moradia e lazer.

É importante que os nossos alunos conheçam os riscos de destruição e de extinção que rondam as florestas distantes ou espécies de animais nunca vistos por eles? Sem dúvida. Mas será que eles estão tendo oportunidade de discutir questões bem mais próximas como as valas negras, a falta de água tratada e a ocupação desordenada de espaços públicos.

E o próprio meio escolar como está sendo tratado? A escola está suja, depredada e pichada? Por quê? A quem cabe a sua conservação?

A consciência ecológica depende de todos nós. Surge assim a educação ambiental com o objetivo de contribuir com um cidadão capaz de refletir e atuar na busca de soluções para os problemas ambientais, considerando primeiramente a sua realidade mais próxima”.

(Multieducação SME – RJ)

➤ EIXO 3 – CULTURA

“Cultura é o modo pelo qual as pessoas criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com os outros grupos. Na atividade cultural elas aprendem o sentido do tempo, do espaço, da ética, da estética e da sua identidade.

Linguagens, costumes, crenças, elementos místicos e míticos, modos de sentir, pensar, ver e viver a vida são formas de viver a cultura. Homens, mulheres e crianças de cada canto de nossa cidade, do nosso país do nosso tempo desenvolvem práticas culturais diferentes. Não existem pessoas cultas ou incultas, “com” ou “sem” cultura, como se diz por aí...

Tanto na prática social (atos modos de proceder, costumes, hábitos, tradições, etc.), como nas representações simbólicas, as diferenças entre os diversos grupos humanos são visíveis, quer vivam em países e estados diversos; no meio urbano ou no meio rural; no interior das matas ou nas regiões litorâneas de pescadores; que pertençam a faixas etárias ou gêneros diferentes. É impossível querer negar as particularidades de grupos humanos.”

(Multieducação)

➤ EIXO 4 – ESPORTE E CULTURA

“O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

(...)Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.

(...)Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção recuperação e manutenção da saúde.

Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí propostas para a Educação Física escolar. (...) Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal.

(...)A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que

se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos.

(...) As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

A prática da Educação Física escolar poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

A possibilidade de vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, sem caráter utilitário, são essenciais para a saúde e contribuem para o bem-estar coletivo. (...)

(...) O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de educação Física.

(...) No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem, descubram e possam aprender a ser tolerante, a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

(...) Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). Principalmente nos jogos, em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada. Em relação à postura diante do adversário podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade, nos momentos em que, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado.

Viver os papéis tanto de praticante quanto de espectador e tentar compreender, por exemplo, por que ocorrem brigas nos estádios que podem levar à morte de torcedores favorece a construção de uma atitude de repúdio à violência.

(...) A aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, bem como a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente (...) são fatores que podem ir contra o consumo de drogas. Quando o indivíduo preza sua saúde e está integrado a um grupo de referência com o qual compartilha atividades socioculturais e cujos valores não estimulam o consumo de droga, terá mais recursos para evitar esse risco.

(Parâmetros Curriculares Nacionais)

➤ EIXO 5 - CIÊNCIA E TECNOLOGIA

“Durante séculos, toda a aprendizagem que um indivíduo necessitava para a sua vida inteira podia ser adquirida através de sua própria família... Mudanças ocorriam, mas eram lentas ao contrário dos nossos tempos, onde mudanças vertiginosas ocorrem no espaço de uma geração.

CALENDÁRIO

MARÇO

03 (2ª feira) a 07 (6ª feira) - Semana de Planejamento.

19 (4ª feira) 7h às 9h - confraternização de Páscoa com os alunos (Ens. Relig.)

9h às 11h - confraternização de Páscoa com as profª. (Ens. Relig.)

ABRIL

07 (2ª feira) - Grupo de estudo (TEMA - SILETRANDO, SEGURANÇA E SAÚDE, DIA DAS MÃES E RECUPERAÇÃO PARCIAL)

21 (2ª feira) - Feriado

22 (3ª feira) - ?

23 (4ª feira) - Feriado

✓ 28 (2ª feira) - Relatório E REC PARCIAL COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS

✓ 29 (3ª feira) - Relatório E REC PARCIAL COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS

✓ 30 (4ª feira) - Relatório E REC PARCIAL COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS

MAIO

01 (5ª feira) - Feriado

02 (6ª feira) - ?

07 (4ª feira) - "Segurança e SAÚDE" (OP)

08 (5ª feira) - COC

09 (6ª feira) - 8h às 9h homenagem às mães (OE)

9h às 11h reunião de responsáveis

✓ 14 (4ª feira) - Grupo de estudo (FESTA JUNINA, OLIMPIADAS ...)

22 (5ª feira) - Feriado

23 (6ª feira) - ?

JUNHO

- 02 (2ª feira) - Grupo de estudo
- 13 (6ª feira) - Feriado

JULHO

- 11 (6ª feira) - Festa Junina (OP) ✓
- 14 (2ª feira) - Relatório 1ª, 2ª e 3ª ANOS E REC PARCIAL 4ª e 5ª ANOS COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
- 15 (3ª feira) - Relatório 1ª, 2ª e 3ª ANOS E REC PARCIAL 4ª e 5ª ANOS COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
- 16 (4ª feira) - Relatório 1ª, 2ª e 3ª ANOS E REC PARCIAL 4ª e 5ª ANOS COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
- 17 (5ª feira) - COC
- 18 (6ª feira) - Reunião de pais (8 HORAS)
- 21 (2ª feira) a 31 (5ª feira) - Recesso

AGOSTO

- 01 (6ª feira) - Recesso
- 04 (2ª feira) - Retorno das aulas
- 13 (4ª feira) - Grupo de estudo

SETEMBRO

- 01 (2ª feira) - Grupo de estudo (REUNIÃO DE MÃES 3ª B, PARQUE, SOLETRANDO)
- 29 (2ª feira) - Relatório 1ª, 2ª e 3ª ANOS E REC PARCIAL 4ª e 5ª ANOS COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
- 30 (3ª feira) - Relatório 1ª, 2ª e 3ª ANOS E REC INTEGRAL 4ª e 5ª ANOS COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS

OUTUBRO

- 01 (4ª feira) - Relatório 1ª, 2ª e 3ª ANOS E REC INTEGRAL 4ª e 5ª ANOS COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
- 02 (5ª feira) - COC
- 03 (6ª feira) - Reunião de responsáveis
- 13 (2ª feira) - Parque (Sala de Leitura)
- 14 (3ª feira) - Final do "SOLETRANDO" (OP)
 - ↙ NÍVEL 1 (1ª, 2ª e 3ª ANOS)
 - ↘ NÍVEL 2 (4ª e 5ª ANOS)

15 (4ª feira) - Feriado

20 (2ª feira) - Grupo de estudo

22 (4ª feira) - Fúria de Leitura (Sala de Leitura)

23 (5ª feira) - Fúria de Leitura (Sala de Leitura)

24 (6ª feira) - Fúria de Leitura (Sala de Leitura)

NOVEMBRO

10 (2ª feira) - Grupo de estudo (III Cha Literário, PRÉ-COC, MEIAS 71 2009)

20 (5ª feira) - Feriado

21 (6ª feira) - ?

27 (5ª feira) 7h³⁰ Celebração de Ação de Graças (Ens. Relig. + OE)

8h às 11h - Encerramento da Sala de Leitura, com o III Cha Literário + Culminância do projeto "Nossas raízes" da parceria da Sala de Leitura com Educação Física.

DEZEMBRO

08 (2ª feira) - 8h às 10h - Celebração de Natal (Ens. Relig.)

09 (3ª feira) - Relatório E REC PARCIAL COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
1ª, 2ª e 3ª ANOS 4ª e 5ª ANOS

10 (4ª feira) - Relatório E REC INTEGRAL COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
1ª, 2ª e 3ª ANOS 4ª e 5ª ANOS

11 (5ª feira) - Relatório E REC INTEGRAL COM PELO MENOS 40% DOS ALUNOS
1ª, 2ª e 3ª ANOS 4ª e 5ª ANOS

12 (6ª feira) - COC

15 (2ª feira) - Recuperação final 4ª e 5ª ANOS / 1ª, 2ª e 3ª ANOS RECURSAÇÃO

16 (3ª feira) - Recuperação Final 4ª e 5ª ANOS / 1ª, 2ª e 3ª ANOS RECURSAÇÃO

17 (4ª feira) - COC + Confraternização ENTRE AS PROFESSORAS E FUNCIONÁRIAS

18 (5ª feira) - Reunião de pais (7 HORAS)

19 (6ª feira) - Trabalhos finais

01.786.308/0001-77

-Faca de forma "chicotinho quemado"...

Incentive a "leitura" de textos, poemas, histórias em quadrinhos, parábolas, lendas, etc. de um livro, vídeos para responder, etc.

Atividades complementares: jogos, músicas, etc. (com o auxílio de outros alunos).

Essencial a leitura com o auxílio de outros alunos e correspondências, etc. de acordo com o projeto de área de "leitura".

19/09/2010
1.786.308/0001-77

01.786.308/0001-77

E. M. JOYCE RICHMAN

AV. D. URSULA, 27, S/Nº
SARACURUA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA

01.786.309/0001-77
 E. M. JAYME FICHMAN
 AV. URUGUAYANA, S/Nº
 SARACURUNA - 2º DISTRITO
 DUCQUE DE CAXIAS - RJ

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDO CONCEITUAL (SABER)	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL (SABER FAZER)	CONTEÚDO ATTUDINAL (SER)	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
1. Compreender o conhecimento científico através do tempo e em diferentes lugares na busca de soluções para os problemas da realidade.	1. Número Construção dos conceitos de número natural e racional e sua utilização no cotidiano. Reconhecimento e utilização das regras do sistema de numeração decimal - sua escrita, leitura, comparação e ordenação	1. Utilização de diferentes estratégias de contagem e medidas. 2. Observação das regras do nosso sistema de numeração decimal	1. Interesse e curiosidade para aprender Matemática. 2. Desenvolvimento de atitudes coerentes para uma aprendizagem significativa em Matemática.	Explorar situações com jogos (Tangram, blocos lógicos, quebra-cabeça...) que possibilitem a construção de conceitos matemáticos (cor, forma, espaço...) e geométricos.	Resolução de situações-problemas, individual ou em grupos. Relacionar número-quantidade, de acordo com os objetivos do nível de escolarização em que está.
2. Aplicar conceitos científicos na resolução de situações-problemas visando a melhoria da qualidade de vida.	3. Construção do conceito das operações matemáticas	2. Resolução de problemas utilizando diferentes estratégias de cálculo e diferentes registros. 3. Coleta de dados para construção de listas, tabelas e gráficos.	3. Desenvolvimento de uma postura solidária e cooperativa que contribua para a socialização dos conhecimentos desenvolvidos pelo grupo.	Utilização de brincadeiras com música envolvendo o corpo, explorando noções de lateralidade, ritmo, e direção, e que envolvam ordenação de números. Jogo do Bingo	Reconhecer os números em situações cotidianas (formas, formas, mapas...)
3. Desenvolver o espírito investigador e lógico-dedutivo observando, levantando hipóteses, analisando e comprovando os fatos.	4. Introdução do conceito de números fracionários e decimais, a partir de situações cotidianas.	4. Coleta de dados para construção de listas, tabelas e gráficos. 5. Interpretação e construção de tabelas e gráficos em diferentes contextos sociais.	4. Valorização da produção oral e escrita das idéias matemáticas trabalhadas. 5. Utilização dos conhecimentos e procedimentos para expressar seu raciocínio	Jogo de Pega-ventas Atividades de ordenação e inscrição, formando respectando-se o critério de tamanho, incentivando o aluno a verificar quem vem antes e depois dele...	Distinguir e agrupar os objetos segundo um determinado critério (escolhido pelo aluno, indicado pelo professor...)
4. Resolver as questões apresentadas na prática e utilização da ciência e da tecnologia	2. Forma e espaço Reconhecimento das características e posições do espaço físico e dos	6. Utilização da calculadora para a produção e análise de	5. Utilização dos conhecimentos e procedimentos para expressar seu raciocínio	Atividades com situações-problemas	Saber a função do dígito zero (valor 1 em nossa

01.786.309/0001-77
 E. M. JAYME FICHMAN
 AV. URUBICIANA, S/Nº
 SARACURUNA - 7º DISTRITO
 DUQUE DE CAXIAS

<p>objetos que fazem parte da sua realidade, em relação ao seu próprio corpo, descrito no ambiente bidimensionais e tridimensionais, valorizando as mesmas como referências para sua organização</p>	<p>Constação e representação de formas geométricas. 3. Medidas e grandezas e identificação comparando de grandezas de mesma natureza, utilizando-se de estratégias pessoais e de instrumentos de medida padronizados.</p>	<p>7. Utilização da decomposição dos números para a resolução de cálculos mentais. 8. Utilização de estratégias na análise de resultados. 9. Estabelecimento de comparações entre espaço físico e objetos geométricos. 10. Utilização de diferentes estratégias para medir.</p>	<p>6. Desenvolvimento de atitudes para a elaboração de estratégias pessoais diante de situações-problema. 7. Motivação para a aprendizagem. 8. Reconhecimento da importância da matemática. 9. Participação nas atividades propostas. 10. Colaboração nas realizações de trabalhos conjuntos.</p>	<p>problema, tribas, atividades de classificação (envolvendo quantidades e valores), Estratégias de loja, mercado, banco. Uso de Materiais com seqüência numérica: fita métrica, calendário, agenda, jogos de tripla. Atividades de seqüência oral: pular corda contando em voz alta...)</p>	<p>socialidade (a satisfação de nossas necessidades básicas: alimentação, vestimenta, lazer...)</p>
<p>Estabelecimento de relações entre as principais medidas de comprimento, capacidade, massa e tempo.</p>	<p>11. Coleta e organização de informações. 12. Utilização de diferentes tipos de registros das informações coletadas. 13. Resolução dos problemas matemáticos utilizando diferentes estratégias de cálculo e diferentes registros.</p>	<p>11. Organização do próprio material escolar para consulta. 12. Apresentação lógica de ideias. 13. Valorização e utilização de estratégias para resolução de problemas satisfatórios. Revisão das estratégias quando os</p>	<p>11. Organização do próprio material escolar para consulta. 12. Apresentação lógica de ideias. 13. Valorização e utilização de estratégias para resolução de problemas satisfatórios. Revisão das estratégias quando os</p>	<p>Números insuados. Dentro dos 50 e de centena (ajuda a deslizar os "nós", como: escrever 20010 para 210, contribuindo para o aluno visualizar a forma correta de escrita numérica). Atividades envolvendo contagem: contar os livros existentes na sala, o total de alunos e alunas, materiais...</p>	
<p>Reconhecimento de velhas e moedas que</p>					

<p>Exame parte do sistema mananciais Brasileiro e suas atividades</p> <p>Financiamento da informática</p> <p>Leitura e compreensão de monografias em áreas afins: gráficos, tabelas, mapas, etc.</p> <p>Construção de mapas, tabelas, gráficos a partir de pesquisas de outros alunos</p> <p>Esperança geral e produção escrita a partir de textos gráficos e gráficos</p>	<p>14. Organização dos registros mananciais</p>	<p>resultados satisfatórios</p> <p>14. Foi elaborado um relatório de pesquisa de produção</p> <p>15. Aplicação correta de algoritmo, propriedades definidas e coerentes.</p> <p>16. Utilização de modelos mananciais na solução de problemas</p>	<p>mapas para trabalhar com algarismo e sistema</p> <p>Observação: características geométricas em objetos usados no dia-a-dia (brinquedos, mananciais escolares, produtos caseiros, etc.)</p> <p>Atividades individuais e em pequenos grupos</p> <p>Desafios: Com os objetos utilizando diversas estratégias como 5 em 5, 10 em 10, de modo que não sobre nada, manter um problema (tempo) para o restante resolver, registrando-se as diversas estratégias usadas pelos alunos para a obtenção (ou não) do resultado.</p> <p>Registrar em caderno quando possível.</p>	
--	---	--	---	--

01.786.308/001-77

E. M. JAYNE RICHMAN

AV. PRODUÇÃO NA S/Nº
SARACURUNA-2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA RJ

01.786.309/0001.771

EX LABORADORA SIN
SARACURUNA - 2° DISTRITO
DUQUE DE CAXA

E. M. JAYME FICHMAN

PLAN DE MANEJO CURRICULAR 2008

PLAN DE ALTERNANZA NO
REGLADA DE LA ESCUELA DE METALURGIA ORBITAS F. R. 2008

CONTENIDO	PROFESOR	PROFESOR	PROFESOR
CONTENIDO	PROFESOR	PROFESOR	PROFESOR
<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>	<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>	<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>	<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>
<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>	<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>	<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>	<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Organización</p> <p>5. Evaluación</p>

01.786.308/0001-77

E. M. JAVIER FICHMAN

A.7. URUGUAYANA, S/Nº
SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXA

<p>4. Comparação do corpo humano- homem e mulher- nas diferentes fases da vida para compreender as transformações e respeitar as diferenças.</p>	<p>5. Identificação das condições para o desenvolvimento e preservação da saúde.</p>	<p>6. Comparação do corpo e dos comportamentos do ser humano com outros animais.</p>	<p>7. Estado e comparação dos diferentes hábitos posturais, valorizando as atividades físicas.</p>	<p>8. Identificação da origem e características de alguns materiais e diferentes formas de energia utilizados em suas transformações.</p>
<p>Recursos tecnológicos</p>				

E.M. JAYME RICHMAN

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
 ÁREA CURRICULAR: CIÊNCIAS SOCIAIS
 ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA

PLANEJAMENTO CURRICULAR-2008

01.786.308/001-77

E.M. JAYME RICHMAN

AV. URUGUAYANA, S/Nº
 SARACURUNA - 2º DISTRITO
 DUQUE DE CAXIA

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDO CONCEITUAL (SABER)	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL (SABER FAZER)	CONTEÚDO ATITUDINAL (SER)	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
<p>1. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, respeitando a dignidade humana.</p> <p>2. Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio socio-cultural brasileiro, bem como os aspectos socio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças de classes sociais, de crenças, de sexo, etnia ou outra características individuais e sociais, adotando atitudes de solidariedade e respeito mútuo como forma de garantir o fortalecimento da democracia.</p> <p>3. Compreender os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e espaciais que vêm marcando as relações sociais.</p>	<p>1. Compreensão dos conceitos de Inlusio e espaço geográfico.</p> <p>2. Compreensão dos conceitos de tempo histórico, identidade, transformação e permanência.</p> <p>3. Identificação do próprio grupo de convívio e as relações que se estabelecem com outros "tempos e espaços".</p> <p>4. Organização de repertórios históricos, culturais que fizessem um localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado.</p>	<p>1. Utilização de métodos de pesquisa com base na leitura seletiva, para a identificação de fontes adequadas em diferentes registros escritos, iconográficos e sonoros.</p> <p>2. Produção de textos de conteúdo histórico e geográfico.</p> <p>3. Desenvolvimento de uma postura investigativa frente aos conhecimentos.</p> <p>4. Utilização da linguagem gráfica e o desenvolvimento da leitura cartográfica com a intenção de representar e compreender os fenômenos geográficos e históricos.</p>	<p>1. Reflexão sobre a importância das regras de convivência, para a criação de um ambiente democrático e de respeito.</p> <p>2. Reconhecimento da pluralidade cultural, destacando as transformações que são produzidas na vida das sociedades.</p> <p>3. Reconhecimento da liberdade de expressão.</p> <p>4. atuação de maneira crítica nas atitudes contrárias à harmonia social.</p> <p>5. Percepção de si próprio como sujeito atuante no meio social, integrando, dependente e agente transformador do ambiente.</p> <p>6. Reflexão sobre a</p>	<p>Uso de informações atuais dos meios de comunicação (jornais escritos, falados, revistas, rádio...) sobre o meio ambiente (tabelas, listas, descrições como as de campo meteorológico, por exemplo).</p> <p>Atividades dirigidas em grupo e individual.</p> <p>Ataques-passeio (visita à comunidade, entrevistas com moradores...).</p> <p>Desafios, como elaborar soluções para um problema que atinge à comunidade local (com inunção).</p> <p>Participação em feira</p>	<p>Participação ativa em projetos de meio ambiente e saúde/interdisciplinares.</p> <p>Atividades realizadas em grupo individualmente, (seminários, debates).</p> <p>Atividades escritas: relatórios sobre notícias em recortes de jornal, observações, entrevistas, pesquisas bibliográficas, análise de mapas, gráficos, tabelas...</p>

<p>Reconhecendo-se como Sítio Histórico as construções de importância para as questões de seu tempo, com vistas à intervenção política para a transformação social.</p>	<p>3) Conhecimento do modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em seus manifestações culturais, políticas, econômicas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.</p>	<p>5. Construção de registros de tempo diversos, como a linha do tempo.</p>	<p>7) Valorização do patrimônio socio-cultural e respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.</p>	<p>ou em atividades culturais (listas a serem realizadas na comunidade ou eventos realizados na escola).</p>
<p>4. Reconhecer-se como indivíduo sócio-histórico-cultural dentro de um espaço geográfico, atuando de maneira crítica nas atitudes contrárias à harmonia social, tais como a exploração e exploração.</p>	<p>6. Reconhecimento de mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço.</p>	<p>6. Comparação de informações diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.</p>	<p>8. Reconhecimento da tradição oral como importante elemento da construção do pensamento histórico.</p>	
<p>5. Defender a importância dos princípios democráticos para a construção de uma cidadania plena, crítica e participativa, contribuindo como Sítio Histórico na atuação política em instituições coletivas da sociedade civil.</p>	<p>7) Análise do desenvolvimento do município e suas interações com a história do país.</p>	<p>7. Análise do desenvolvimento do município e suas interações com a história do país.</p>	<p>9. Reconhecimento de si próprio como pertencente a um grupo social, identificando e participando de diferentes papéis sociais.</p>	
<p>6. Compreender a interação entre os fatores que compõem o meio ambiente, delimitando uma ação responsável e construtiva para o desenvolvimento sustentável da comunidade, do país e do mundo.</p>	<p>8. Análise da dimensão geográfica do município (cada distrito), bem como a sua história social.</p>	<p>8. Reconhecimento da tradição oral como importante elemento da construção do pensamento histórico.</p>	<p>10. Valorização das ações coletivas que repercutem na vida das comunidades.</p>	
<p>7. Reconhecer a importância da intervenção dos processos ambientais, físicos e, afetivos, das diferentes sociedades, no tempo e no espaço, como forma de construir progresso enquanto a cidadania.</p>	<p>9. Identificação de problemas de sua realidade, refletindo sobre suas possíveis soluções.</p>	<p>11. Adeção de uma atitude responsável e construtiva em relação ao meio ambiente, reafirmando a melhoria da qualidade de vida.</p>		
<p>Refletir sobre os impactos das</p>	<p>10. Análise e</p>			

01.786.308/0001-77
 E. M. JAYME FICHMAN
 AV. DRUCOMANA, S/Nº
 SARACURUNA, 2º DISTRITO
 DUQUE DE CAXA

<p>transformações tecnológicas, identificando seus desenvolvimentos e suas interações nas relações de trabalho e na vida social.</p> <p>9. Compreender o mundo do desenvolvimento e suas implicações teórico e sociais e políticas, analisando as relações estabelecidas presentes nas relações de trabalho e de produção de riquezas.</p>	<p>10. Caracterização do espaço, as paisagens e a forma de ocupação do município, estado e país.</p> <p>11. Compreensão da formação cultural do município formas de expressão e organização social.</p> <p>12. Construção da noção de vida em sociedade.</p>	<p>13. Construção da noção de vida em sociedade.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

01.786.308/0001-77
 E. M. JAYME FICHMAN
 AV. URUGUAYANA, S/Nº
 SARACURUNA - 2º DISTRITO
 DUQUE DE CAXIA

3º, 4º SÉRIE
4º B5 AAD

01.786.308/0001-77

E. M. JAYME FICHMAN

AV. URUGUAIANA, S/Nº
SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIAS

PLANEJAMENTO CURRICULAR- 2008

E.M. JAYME FICHMAN

ANOS DE ESCOLARIDADE: 4º E 5º

ÁREA CURRICULAR: LINGUAGEM

ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS GERAIS	CONTEUDO CONCEITUAL (SABER)	CONTEUDO PROCEDIMENTAL (SABER FAZER)	CONTEUDO ATTUDINAL (SER)	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
<p>1. Apropriar-se da linguagem, percebendo-a como instrumento de expressão de idéias, sentimentos e valores, possibilitando a compreensão crítica das diferentes relações de poder existentes na sociedade.</p> <p>2. Utilizar as diferentes linguagens, reconhecendo sua funcionalidade na construção do próprio discurso e da identidade sócio-cultural.</p> <p>3. Expandir a linguagem de modos diferentes, através da expressão corporal, oral, escrita, visual e utilizando conhecimentos adquiridos por meio de sua prática.</p>	<p>1. Reconhecimento de estruturas gramaticais e sintáticas presentes nas diferentes tipologias textuais, incluindo-se o texto argumentativo.</p> <p>2. Distinção entre características dos textos narrativos (personagens, ação, espaço, tempo, dos pontos-de-vista), dos informativos (fatos, argumentos, sentidos, conclusões) e dos poéticos (as restrições no plano métrico e a liberdade nos planos sintático e semântico).</p> <p>3. Compreensão do papel dos recursos de coesão e coerência textuais.</p> <p>4. Reconhecimento de aspectos notacionais como a utilização de recursos do</p>	<p>1. Produção de sentidos, nas práticas de leitura, escrita e fala, com desenvolvimento da sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita do texto e conteúdos discriminatórios e persuasivos.</p> <p>2. Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo do texto e à intencionalidade.</p> <p>3. Verificação do acerto das antecipações feitas.</p> <p>4. Leitura autônoma de diferentes tipos de textos, em linguagem verbal e não-verbal, com uso de procedimentos adequados.</p> <p>5. Estabelecimento de</p>	<p>1. Reconhecimento da importância da utilização da linguagem escrita e oral adequadamente em diferentes espaços sociais, respeitando as diferenças existentes entre os falares.</p> <p>2. Valorização da leitura como fonte de informação e via de acesso aos mundos criados pela literatura.</p> <p>3. Reconhecimento da necessidade da língua escrita em situações de comunicação e de planejamento coletivo.</p> <p>4. Preocupação com a qualidade de suas produções escritas.</p> <p>5. Cuidado com o material escrito pessoal e coletivo.</p> <p>6. Interesse em participar</p>	<p>Organizar a Hora da Rotina com: Conversa informal com os alunos; observação e exploração do Calendário (tempo, aniversário do dia, ajudante do dia...); planejamento e avaliação das atividades diárias., Chamada.</p> <p>Propiciar conversa informal sobre: A família (conflitos vivenciados, costumes, rotina, atividades sócio-culturais e de lazer); acontecimentos do cotidiano escolar (conflitos, estabelecimento e cumprimento de regras- "combinados", eventos...).</p> <p>Explorar situações da rotina na Escola: transmitir recados, cantar o Hino Nacional em grupo, saudar visitas, participar de comemorações através de dramatizações, danças....</p> <p>Promover variadas atividades da oficina da Palavra: Recontar/dramatizar programas</p>	<p>Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e seqüência cronológica, ainda que com ajuda.</p> <p>Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta.</p> <p>Ler, de forma independente, textos cujos conteúdos e forma são familiares.</p> <p>Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases, e com convenções ortográficas.</p>

<p>4. Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na interação com pessoas de outros grupos sociais.</p>	<p>sistema de pontuação para dividir o texto em frases, separar discurso direto e indireto, indicar enunciação ou turnos do diálogo.</p>	<p>relação entre diferentes textos (verbais e não-verbais).</p>	<p>de situações compartilhadas de leitura e escrita.</p>	<p>televisivos (desenhos, novelas, noticiários,...) Ouvir, contar e recontar/dramatizar histórias, recitar versos, poesias e parábolas. Cantar músicas de roda e MPB. Explorar gravuras, fotos e objetos descrevendo-os e /ou criando um enredo a respeito. Estimular a expressão dramática, através do manuseio de fantoches, imitação do adulto e jogos de mímica.</p>
<p>5. Posicionar-se criticamente, utilizando as diversas formas de expressão oral, corporal, escrita, usando a criatividade, a imaginação e o raciocínio.</p>	<p>5. Dedução das principais regras de acentuação, relacionadas à tonicidade da palavra.</p>	<p>6. Utilização do dicionário para resolver dúvidas quanto à ortografia e adequação vocabular, na escrita, e para compreensão e palavras desconhecidas, assim como para a escolha do significado mais adequado ao contexto, na leitura.</p>	<p>7. Empenho em utilizar a linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, expressando por meio dela sentimentos, sensações e opiniões. 8. Valorização do posicionamento crítico acerca dos textos lidos, do confronto de ideias do autor com suas próprias ideias. 9. Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais das modalidades oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.</p>	<p>Organizar aulas-passagem (dependências da escola e arredores), incentivando professores e funcionários da escola (nome, funções,...), com observações e relatos sobre o ambiente físico escolar. Promover a participação dos alunos na "Ciranda da Leitura" (manuseio e empréstimo de Gibis/livros). Explorar cantigas de roda relacionadas ao folclore, e</p>
<p>6. Utilizar as linguagens como instrumento de interação com o meio, objetivando a construção de uma sociedade mais solidária, ética e igualitária.</p>	<p>5. Dedução das principais regras de acentuação, relacionadas à tonicidade da palavra.</p>	<p>7. Produção de textos coerentes e coesos, adequados a diferentes intenções e situações.</p>	<p>9. Revisão dos próprios textos, observando a adequação ao registro (formal ou informal) e o uso de recursos normativos, de coesão e de coerência.</p>	<p>Organizar aulas-passagem (dependências da escola e arredores), incentivando professores e funcionários da escola (nome, funções,...), com observações e relatos sobre o ambiente físico escolar. Promover a participação dos alunos na "Ciranda da Leitura" (manuseio e empréstimo de Gibis/livros). Explorar cantigas de roda relacionadas ao folclore, e</p>
<p>7. Perceber a importância da utilização da linguagem para uma participação crítica e consciente na sociedade, argumentando com consistência na defesa de seus pontos de vista, no exercício da cidadania.</p>	<p>5. Dedução das principais regras de acentuação, relacionadas à tonicidade da palavra.</p>	<p>8. Construção de sínteses e generalizações a partir da observação, leitura, interpretação e discussão coletiva de textos e documentos.</p>	<p>9. Revisão dos próprios textos, observando a adequação ao registro (formal ou informal) e o uso de recursos normativos, de coesão e de coerência.</p>	<p>Organizar aulas-passagem (dependências da escola e arredores), incentivando professores e funcionários da escola (nome, funções,...), com observações e relatos sobre o ambiente físico escolar. Promover a participação dos alunos na "Ciranda da Leitura" (manuseio e empréstimo de Gibis/livros). Explorar cantigas de roda relacionadas ao folclore, e</p>

01.786.308/0001-77
E. M. JAYME FICHMAN
AV. URUGUAIANA S/Nº
SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA - RJ

	<p>10. Utilização de acervos e bibliotecas por iniciativa própria e para realizar atividades escolares (pesquisas e consultas diversas).</p> <p>11. Desenvolvimento de critérios para selecionar leituras.</p> <p>12. Desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.</p> <p>13. Estabelecimento de comparações entre o lido e o vivido, para ampliação de experiências e construção de outros textos.</p> <p>14. Utilização da linguagem oral e escrita para expressão de sentimentos, sensações e idéias, inclusive em situações de maior formalidade, que exijam preparação prévia e defesa de pontos de vista.</p>	<p>resgatar brincadeiras como: "Boca de forno", "chicoitinho queimado"....).</p> <p>Incentivar a "releitura" de músicas, poesias, histórias em quadrinhos, paradas, lendas, regras de um jogo, bilhetes para responsáveis, aos circulares/comunicados aos professores, listas, notícias (em cartazes, cadernos, murais....).</p> <p>Estimular a leitura (ou pseudo-leitura) de correspondências enviadas e recebidas ("Projeto de troca de cartas").</p> <p>Ler textos variados para os alunos, com ênfase na voz/interpretação, de modo que os alunos possam vivenciar o texto.</p>	
--	---	--	--

01.786.302/0001-77

E. M. JAYNE PICHMAN

AV. JERONIMANA, S/Nº
SARACURUA, 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXA

01.786.308/0001-77

E.M. JAYME FICHMAN

AV. DEGRASSANA, S/Nº
SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA - RJ

E.M. JAYME FICHMAN

PLANEJAMENTO CURRICULAR- 2008

ANOS DE ESCOLARIDADE: 4º E 5º
ÁREA CURRICULAR: CIÊNCIAS FÍSICAS, MATEMÁTICAS, QUÍMICAS E BIOLÓGICAS
ÁREA DE CONHECIMENTO: MATEMÁTICA

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDO CONCEITUAL (SABER)	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL (SABER FAZER)	CONTEÚDO ATITUDINAL (SER)	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
<p>1. Compreender a evolução do conhecimento científico através do tempo e em diferentes lugares na busca de soluções para os problemas do cotidiano.</p> <p>2. Aplicar conceitos científicos na resolução de situações-problema, visando à melhoria da qualidade de vida.</p> <p>3. Desenvolver o espírito investigador e o pensamento lógico-dedutivo, observando, levantando hipóteses, e analisando compreendendo os fatos.</p> <p>4. Perceber as questões éticas envolvidas na produção e utilização da ciência e da tecnologia pela humanidade.</p>	<p>1. Número</p> <p>Construção dos conceitos de número natural e racional e sua utilização no cotidiano.</p> <p>Reconhecimento e utilização das regras do sistema de numeração decimal - sua escrita, leitura, comparação e ordenação.</p> <p>Ampliação das regras do sistema de numeração decimal para os números racionais na forma decimal.</p> <p>Utilização da reta numérica para localizar os números racionais na forma decimal.</p> <p>Construção do conceito de números fracionários e decimais - leitura, escrita, comparação, ordenação e operações.</p> <p>Identificação do número</p>	<p>1. Utilização de diferentes estratégias de análise das escritas numéricas.</p> <p>2. Utilização das regras do nosso sistema de numeração decimal e ampliação dessas regras para os números racionais na forma decimal.</p> <p>3. Resolução de problemas utilizando diferentes estratégias de cálculo. Tanto pessoais quanto convencionais.</p> <p>4. Coleta de dados para construção de listas, tabelas e gráficos.</p> <p>5. Interpretação e construção de tabelas e gráficos em diferentes contextos sociais.</p> <p>6. Utilização da calculadora para a produção e análise de</p>	<p>1. Interesse e curiosidade para aprender Matemática.</p> <p>2. Desenvolvimento de atitudes coerentes para uma aprendizagem significativa em Matemática.</p> <p>3. Desenvolvimento de uma postura solidária e cooperativa que contribua para a socialização dos conhecimentos desenvolvidos pelo grupo.</p> <p>4. Valorização da produção oral e escrita das ideias matemáticas trabalhadas.</p> <p>5. Utilização dos conhecimentos conceituais e</p>	<p>Elaborar com os alunos um repertório de situações que envolvam números: pesquisa individual (os números de minha vida, como idade, altura, peso, calçado, número de componentes da família, de alunos na sala, número da casa, CEP, placas de carro, telefones, número da turma e da sala, relógios).</p> <p>Recortes de números em jornais e revistas e sua leitura (do jeito que o aluno souber).</p> <p>Trabalhar diariamente o calendário para identificar o dia, mês, ano.</p> <p>Explorar situações com jogos (Tangram, blocos lógicos, quebra-cabeça...), Bingo, dominó, boliche, material doado que possibilitem a construção de conceitos matemáticos (</p>	<p>Resolver situações-problemas que envolvam contagem e medida, significados das operações e seleção de procedimentos de cálculos.</p> <p>Ler e escrever números, utilizando conhecimentos sobre a escrita posicional.</p> <p>Comparar e ordenar quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos.</p> <p>Interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação.</p> <p>Medir, utilizando procedimentos pessoais, unidades de medida não-convencionais</p>

01.786.808/0001-77
 E. M. JAYNE FICHMAN
 AV. PEURICHIANA, S/Nº
 BARACURUNA - 2º DISTRITO
 DUCQUE DE CAXIA

<p>Identificação dos vários significados das frações em parte-todo, quociente e razão.</p> <p>Reconhecimento e utilização de cálculos simples de porcentagem em contextos sociais.</p> <p>Construção do conceito das operações matemáticas: adição, subtração, multiplicação e divisão e utilização das técnicas operatórias convencionais com entendimento das mesmas.</p> <p>Cálculo da adição, subtração e multiplicação de números racionais na forma decimal, utilizando-se de estratégias pessoais e técnicas operatórias convencionais.</p> <p>Utilização da estimativa e/ou do cálculo mental de acordo com a situação, com o objetivo de observar estratégias mais vantajosas.</p> <p>2. Forma e espaço</p>	<p>escritas numéricas e para o desenvolvimento de diferentes estratégias de verificação de cálculos.</p> <p>7. Utilização de estimativas e cálculo mental na análise de resultados.</p> <p>8. Cálculos simples de porcentagens do cotidiano.</p> <p>9. Estabelecimento de comparações entre pessoas e objetos do espaço físico e objetos geométricos.</p> <p>10. Utilização de malhas quadriculadas para representação, no plano, de pessoas ou objetos.</p> <p>11. Construção de maquetes e plantas baixas.</p> <p>12. Composição e decomposição de figuras tridimensionais diferentes materais.</p> <p>13. Utilização de instrumentos de medir de acordo com a situação proposta.</p>	<p>procedimentais para expressar seu raciocínio de forma a construir uma argumentação coerente.</p> <p>6. Desenvolvimento de atitudes para a elaboração de estratégias pessoais diante de situações-problema.</p> <p>7. Motivação para a aprendizagem.</p> <p>8. Reconhecimento da importância da matemática.</p> <p>9. Participação nas atividades propostas.</p> <p>10. Colaboração nas realizações de tarefas conjuntas.</p> <p>11. Organização do próprio material escolar para consulta.</p> <p>12. Apresentação lógica de idéias.</p> <p>13. Valorização e utilização de estratégias</p>	<p>geométricos, contagem...)</p> <p>Organizar o cantinho da Matemática na sala de aula (fita métrica, máquina de calcular, trena, ábaco, embalagens e garrafas em vários tamanhos e pesos, balanças, caixas de fósforo, barbantes, relógios).</p> <p>Estimular a resolução de desafios matemáticos a partir do uso de material concreto, troca de idéias em grupos (dupla) e explicação em voz alta e por escrito de como foi resolvido o problema.</p> <p>Utilizar uma grande variedade de recursos e instrumentos (trabalhos em grupo, dupla, coletivo e individual) como: fichas, materiais didáticos, tarefas com ou sem consulta, auto-avaliação e explicação oral.</p> <p>Explorar situações do cotidiano escolar: observar e ordenar empilhamentos de livros na sala de leitura; contagem de latas do projeto de reciclagem; contagem de pontos em atividade de recreação, para comparação.</p>	<p>convencionais da (dependendo através de familiaridade), através de instrumentos disponíveis e conhecidos.</p> <p>Localizar a posição de uma pessoa ou um objeto no espaço.</p> <p>Identificar características nas formas dos objetos.</p>
--	---	--	--	---

01.786.804/0001-77

E. M. JAYME FICHMAN

AZ. JOSEFINA, S/Nº
SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA

<p>Reconhecimento das características e posições do espaço físico em relação ao seu próprio corpo, descobrindo no ambiente figuras planas, bidimensionais e tridimensionais, valorizando as mesmas como referências para sua orientação.</p> <p>Construção e representação de formas geométricas.</p> <p>Representação do espaço em maquetes e plantas baixas.</p> <p>Composição e decomposição de figuras tridimensionais; reconhecimento de suas semelhanças e diferenças.</p> <p>Identificação de simetria em figuras tridimensionais.</p> <p>Observação de planificações de algumas figuras tridimensionais.</p> <p>Ampliação e redução de figuras planas utilizando-se de malhas quadriculadas.</p>		<p>14. Coleta e organização de informações.</p> <p>15. utilização de diferentes tipos de registros das informações coletadas.</p>	<p>de resolução de problemas para obtenção de soluções satisfatórias. Revisão das estratégias quando os resultados não satisfizerem.</p> <p>14. Entendimento dos vários caminhos na resolução de um problema.</p> <p>15. Aplicação correta de algoritmo, propriedades, definições e teoremas.</p> <p>16. Utilização de modelos matemáticos na solução de problemas.</p>	<p>Propiciar o uso do jornal no cotidiano escolar (observação do tempo, observação de gráficos, suplemento esportivo e econômico).</p> <p>Propiciar a construção de maquetes da escola e praça.</p> <p>Comparação de preços em diversos locais: jornais, vitrines, encartes (a vista ou a prazo).</p> <p>Utilização de brincadeiras com música envolvendo o corpo, explorando noções de lateralidade, ritmo e direção; e que envolvam ordenação de números.</p> <p>Atividades de ordenação e inserção: formar respeitando-se o critério de tamanho, incentivando o aluno a verificar quem vem antes e depois dele...</p> <p>Atividades com encartes: elaboração de situações-problemas, trilhas, atividades de classificação, setaço (envolvendo quantidades e valores).</p>
--	--	---	---	--

<p>3. Medidas e grandezas</p> <p>Identificação e comparação de grandezas de mesma natureza, utilizando-se de estratégias pessoais e de instrumentos de medida padronizados.</p> <p>Identificação das principais unidades de medida de comprimento, capacidade, massa, tempo e temperatura.</p> <p>Estabelecimento de relações entre as principais unidades de medida trabalhadas.</p> <p>Identificação dos sistemas de medida decimais e conversões usuais.</p> <p>Reconhecimento e utilização das medidas de tempo e realização de conversões simples.</p> <p>Utilização do sistema monetário brasileiro em desafios.</p> <p>Identificação de elementos das figuras tridimensionais: faces, vértices e arestas.</p>	<p>Cálculo e comparação de</p>	<p>Brincaadeiras de loja, mercado, banco.</p> <p>Uso de Materiais com seqüência numérica: fita métrica, calendário, agenda, jogos de trilha.</p> <p>Atividades de seqüência oral: pular corda contando em voz alta....).</p> <p>Uso de diversos materiais para a obtenção de medidas (régua, barbante...) e peso (como, entre uma cadeira e um caderno, qual o mais pesado)</p> <p>Números ilustrados.</p> <p>Quadro dos 50 e de centena (ajuda a desfazer os "nos", como; escrever 20010 para 210, contribuindo para o aluno visualizar a forma correta de escrita numérica).</p> <p>Atividades envolvendo contagem: contar os livros existentes na sala, o total de alunos e alunas, materiais....</p> <p>Jogos para trabalhar com adição e subtração.</p> <p>Observar características</p>
--	--------------------------------	--

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - 2º DISTRITO
MUNICÍPIO DE OMA, 2012

786.200/0001-77

<p>perímetro e de área de figuras utilizando-se de malhas quadriculadas.</p>	<p>Tratamento da Informação</p> <p>Leitura e compreensão de informações em listas, tabelas e gráficos.</p> <p>Construção de tabelas e gráficos a partir de pesquisas de dados.</p> <p>Exposição oral e produção escrita a partir de listas, tabelas e gráficos.</p> <p>Observação de informações coletadas para análise de probabilidades.</p>		<p>geométricas em objetos usados no dia-a-dia (brinquedos, materiais escolares, produtos caseiros...).</p> <p>Atividades individuais e em pequenos grupos.</p> <p>Desafios: Contar objetos utilizando diversas estratégias (como: 5 em 5, 10 em 10, de modo que não sobre nada); montar um problema (grupo) para o restante resolver, registrando-se as diversas estratégias usadas pelos alunos para a obtenção (ou não) do resultado.</p> <p>Registros em caderno, quadro negro....</p>	
--	---	--	---	--

01.786.308/0001-77

E. M. JAYME FICHMAN

AV. URGUARIANA, S/Nº
SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA

01.786.308/0001-77

SARACURUNA - 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIAS

EM. JAYME FICHTMAN
ANOS DE ESCOLARIDADE: 4º E 5º
ÁREA CURRICULAR: CIÊNCIAS FÍSICAS, MATEMÁTICAS, QUÍMICAS E BIOLÓGICAS
PLANEJAMENTO CURRICULAR-2008

OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDO CONCEITUAL (SABER)	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL (SABER FAZER)	CONTEÚDO ATTUDINAL (SER)	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
<p>1. Compreender a evolução do conhecimento científico através do tempo e em diferentes lugares na busca de soluções para os problemas do cotidiano.</p> <p>2. Aplicar conceitos científicos na resolução de situações-problema, visando à melhoria da qualidade de vida.</p> <p>3. Desenvolver o espírito investigador e o pensamento lógico-dedutivo, observando, levantando hipóteses, e analisando compreendendo os fatos.</p> <p>4. Perceber as questões éticas envolvidas na produção e utilização da ciência e da tecnologia pela humanidade.</p>	<p>Ambiente ou a vida na Terra</p> <p>1. Identificação das mudanças dos estados físicos da água e a relação com troca de calor.</p> <p>2. Análise dos diversos recursos identificando suas utilidades e suas transformações; sejam naturais ou provocadas pela ação do homem.</p> <p>3. Comparação de diferentes solos.</p> <p>4. Identificação das relações de dependência entre os seres vivos em diversos ambientes; a evidenciando a responsabilidade do ser humano em restabelecer e conservar o equilíbrio</p>	<p>1. Elaboração de perguntas sobre diferentes ambientes e modos de vida dos seres vivos.</p> <p>2. Busca de informações em diferentes fontes: observação de campo, entrevistas, experimentos, leitura de diferentes tipos de material- livros, revistas, enciclopédias, jornais, filmes etc.</p> <p>3. Análise de desenhos, tabelas e listas.</p> <p>4. Registro oral e/ ou escrito das informações coletadas, através de textos individuais ou coletivos.</p>	<p>1. Valorização da investigação científica como meio de aquisição do conhecimento com ênfase no caráter não-dogmático e provisório da Ciência.</p> <p>2. Percepção da importância da observação como meio de descobrir as regularidades da natureza</p> <p>3. Aproximação de uma atitude de busca pelo rigor, mas também pela imaginação na construção de uma hipótese.</p> <p>4. Busca pelo objetividade e pelo desenvolvimento do espírito crítico diante informações de diversas fontes.</p> <p>5. Valorização da</p>	<p>Uso de informações atuais dos meios de comunicação (jornais escritos, falados, revistas, rádio...) sobre o meio-ambiente e saúde (tabelas, listas, desenhos, como estatísticas de doenças, por exemplo)</p> <p>Atividades dirigidas em grupo e individual (pesquisas experimentos), com elaboração de material escrito.</p> <p>Atlas-passaporte (visita à comunidade, entrevistas com moradores...)</p> <p>Desafios: como elaborar soluções para um problema que atinge à comunidade local (ou mundial)</p> <p>Participação em feira de ciências.</p>	<p>Participação ativa em projetos de meio ambiente e saúde/interdisciplinares.</p> <p>Atividades realizadas em grupo e individualmente (seminários, debates).</p> <p>Atividades escritas: relatórios sobre notícias em recortes de jornal, observações, entrevistas, experimentos, pesquisas bibliográficas...</p>

<p>relações, nessas necessário à sobrevivência do planeta.</p> <p>5. Identificação dos hábitos e comportamentos dos seres vivos.</p> <p>6. Ampliar o estudo e comparação de diferentes ambientes naturais e construídos e seus elementos constituintes.</p> <p>7. Biodiversidade.</p> <p>Ser humano e saúde ou Qualidade de vida</p> <p>8. Identificação do corpo humano como um todo integrado estabelecimento de relações entre os diferentes aparelhos e sistemas que realizam as funções vitais.</p> <p>9. Preservação da saúde em seus aspectos biológicos, culturais, sócio-sociais, afetivos, econômicos e educacionais.</p> <p>10. Reconhecimento do</p>		<p>importância da utilização de modelos e teorias na construção do conhecimento.</p> <p>6. Observação da construção de modelos, aprimoramento destes ou substituição por outros mais adequados.</p> <p>7. Insatisfação diante de explicações insuficientes a partir de questionamentos e proposição de soluções.</p> <p>8. Interesse na realização correta de experiências, coleta de dados e confecção de informes científicos.</p> <p>9. Cuidado com instrumentos de laboratório e com todo o material da escola.</p> <p>10. Responsabilidade e cooperação nas fases dos trabalhos em grupo.</p> <p>11. Valorização da boa apresentação dos trabalhos individuais e em grupo.</p>
---	--	---

01.786.300/0001-77

E. M. JAYME FICHMAN

AV. URUGUAIANA, S/Nº

SARACURUNA, 2º DISTRITO

DUQUE DE CAXIA RJ

<p>alimento como fonte de energia.</p> <p>11. Sexualidade de estabelecimento de relações entre os aspectos biológicos, culturais e afetivos; análise de tabus e preconceitos que permeiam este tema.</p> <p>Recursos tecnológicos</p> <p>12. Comparação dos diferentes tipos de solo, da água, do ar e dos seres vivos em diferentes ambientes.</p> <p>13. Identificação de técnicas de uso do solo, nos ambientes urbano e rural.</p> <p>14. Identificação de uso técnicas de uso sustentável dos recursos naturais como água, ar e solo, nos ambientes urbano e rural.</p> <p>15. Identificação das diversas formas de poluição, suas causas e consequências.</p>	
	<p>12. Consciência da inter-relação de todas as ciências e delas com a tecnologia e a sociedade.</p> <p>13. Consciência da importância das ciências na vida diária.</p> <p>14. Atitude receptiva diante dos pontos de vista dos companheiros, viabilizando o diálogo.</p> <p>15. Respeito às normas de convivência.</p> <p>16. Conscientização com relação à produção e processamento do lixo.</p>

01.786.308/0001-77

E. M. JAYME FICHMAN

AV. DRUGUARIANA, S/Nº

SARACURUNA-2º DISTRITO

DUQUE DE CAXIAS

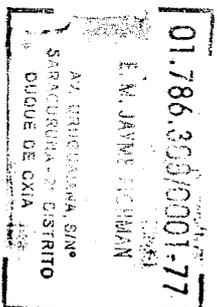
16. Reconhecimento de materiais recicláveis e os diferentes processos de reciclagem do lixo.				
17. Reconhecimento da importância da redução e realização dos diferentes materiais da natureza.				
18. Comparação e classificação de equipamentos e ferramentas.				
19. Estabelecimento de relação entre o funcionamento e dos equipamentos e das ferramentas com o uso da energia.				
20. Identificação das fontes de energia utilizadas por equipamentos ou que são resultados de suas transformações.				

01.786.398/0001-77
E. M. JAYME FICHMAN
 AV. URUGUAIANA, S/Nº
 SARACURUNA - 2º DISTRITO
 DUCQUE DE CAXIAS, RJ

E.M. JAYME FICHMAN

ANOS DE ESCOLARIDADE: 4º E 5º
 ÁREA CURRICULAR: CIÊNCIAS SOCIAIS
 ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA

PLANEJAMENTO CURRICULAR-2008



OBJETIVOS GERAIS	CONTEÚDO CONCEITUAL (SABER)	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL (SABER FAZER)	CONTEÚDO ATITUDINAL (SER)	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	PROCESSO DE AVALIAÇÃO
<p>1. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, resgatando a dignidade humana.</p> <p>2. Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças de classes sociais, de creanças, de sexo, etnia ou outra características individuais e sociais, adotando atitudes de solidariedade e respeito mútuo como forma de garantir o fortalecimento da democracia.</p> <p>3. Compreender os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e espaciais que vêm marcando as relações sociais, reconhecendo-se como Sujeito</p>	<p>1. Compreensão dos conceitos de inclusão e espaço geográfico.</p> <p>2. Compreensão dos conceitos de tempo histórico, identidade, transformação e permanência.</p> <p>3. Identificação do próprio grupo de convívio e as relações que se estabelecem com outros "tempos e espaços".</p> <p>4. Organização de repertórios históricos, culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado.</p>	<p>1. Utilização de métodos de pesquisa com base na leitura seletiva, para a identificação de fontes adequadas em diferentes registros escritos, iconográficos e sonoros.</p> <p>2. Produção de textos de conteúdo histórico e geográfico.</p> <p>3. Desenvolvimento de postura investigativa frente aos conhecimentos.</p> <p>4. Utilização da linguagem gráfica e o desenvolvimento da leitura cartográfica com a intenção de representar e compreender os fenômenos geográficos e históricos.</p>	<p>1. Reflexão sobre a importância das regras de convivência, para a criação de um ambiente democrático e de respeito.</p> <p>2. Reconhecimento da pluralidade cultural, destacando as transformações que são produzidas na vida das sociedades.</p> <p>3. Reconhecimento da liberdade de expressão.</p> <p>4. atuação de maneira crítica nas atitudes contrárias à harmonia social.</p> <p>5. Percepção de si próprio como sujeito atuante no meio social, integrante, dependente e agente transformador do ambiente.</p> <p>6. Reflexão sobre a importância da superfície</p>	<p>Uso de informações atuais dos meios de comunicação (jornais falados, revistas, rádio...) sobre o meio ambiente o (tabelas, listas, desenhos, como os de culto meteorológico, por exemplo).</p> <p>Atividades dirigidas em grupo e individual.</p> <p>Atlas-passeio (visita à comunidade, entrevistas com moradores...)</p> <p>Desafios: como elaborar soluções para um problema que atinge a comunidade local e/ou mundial)</p> <p>Participação em feira ou em atividades</p>	<p>Participação ativa em projetos de meio ambiente e saúde/interdisciplinares.</p> <p>Atividades realizadas em grupo e individualmente (seminários, debates).</p> <p>Atividades escritas: relatórios sobre notícias em recortes de jornal, observações, entrevistas, pesquisas bibliográficas, análise de mapas, gráficos, tabelas...</p>

<p>Historico, na <u>construção</u> de seu <u>alicerces</u> para as <u>questões</u> de seu <u>tempo</u>, com <u>visitas</u> a <u>intervenção</u> política para a <u>transformação</u> social.</p>	<p>5. <u>Conhecimento</u> do modo de <u>vida</u> de <u>diferentes</u> <u>grupos</u> <u>sociais</u>, em <u>diversos</u> <u>tempos</u> e <u>espaços</u>, <u>analisando</u> <u>manifestações</u> <u>culturais</u>, <u>políticas</u>, <u>econômicas</u> e <u>sociais</u>, <u>reconhecendo</u> <u>semelhanças</u> e <u>diferenças</u> <u>entre</u> <u>eles</u>.</p>	<p>5. <u>Construção</u> de <u>tempo</u> <u>registros</u> de <u>tempo</u> <u>diversos</u>, como a <u>linha</u> <u>do</u> <u>tempo</u>.</p>	<p>terrestre para o ser humano.</p>	<p>2 <u>visitas</u> <u>culturais</u> <u>na</u> <u>comunidade</u> <u>ou</u> <u>eventos</u> <u>realizados</u> <u>na</u> <u>escola</u>.</p>	
<p>4. Reconhecer-se como indivíduo sócio-histórico-cultural dentro de um espaço geográfico, atuando de maneira crítica nas atitudes contrárias a harmonia social, tais como a dominação e exploração.</p>	<p>6. Reconhecimento de <u>mudanças</u> e <u>permanências</u>, nas <u>vivências</u> <u>humanas</u>, <u>presentes</u> na <u>sua</u> <u>realidade</u> e em <u>outras</u> <u>comunidades</u>, <u>próximas</u> ou <u>distantes</u> no <u>tempo</u> e no <u>espaço</u>.</p>	<p>6. <u>Comparação</u> de <u>informações</u> <u>diferentes</u> <u>sobre</u> <u>um</u> <u>mesmo</u> <u>tema</u> <u>histórico</u>.</p>	<p>8. Reconhecimento da tradição oral como importante elemento da construção do pensamento histórico.</p>		
<p>5. Defender a importância dos princípios democráticos para a construção de uma cidadania plena, crítica e participativa, contribuindo como Sujeito Histórico na atuação política em instituições coletivas da sociedade civil.</p>	<p>7. <u>Análise</u> <u>do</u> <u>desenvolvimento</u> <u>e</u> <u>suas</u> <u>mudanças</u> <u>com</u> <u>a</u> <u>história</u> <u>do</u> <u>país</u>.</p>	<p>8. <u>Valorização</u> do <u>patrimônio</u> <u>sócio-cultural</u> e <u>respeito</u> <u>à</u> <u>diversidade</u>, <u>reconhecendo-a</u> <u>como</u> <u>um</u> <u>direito</u> <u>dos</u> <u>povos</u> e <u>indivíduos</u> e <u>como</u> <u>um</u> <u>elemento</u> <u>de</u> <u>fortalecimento</u> <u>da</u> <u>democracia</u>.</p>	<p>9. Reconhecimento de si próprio como pertencente a um grupo social, identificando e participando de diferentes papéis sociais.</p>		
<p>6. Compreender a interação entre os fatores que compõem o meio ambiente, defendendo uma ação responsável e construtiva para o desenvolvimento sustentável da comunidade, do país e do mundo.</p>	<p>8. Análise da dimensão geográfica do município (cada distrito), bem como a seu histórico social.</p>	<p>10. <u>Valorização</u> das <u>ações</u> <u>coletivas</u> <u>que</u> <u>repercutem</u> <u>na</u> <u>vida</u> <u>das</u> <u>comunidades</u>.</p>	<p>11. <u>Adoção</u> de <u>uma</u> <u>atitude</u> <u>responsável</u> e <u>construtiva</u> em <u>relação</u> <u>ao</u> <u>meio</u> <u>ambiente</u>, <u>reivindicando</u> <u>a</u> <u>melhoria</u> <u>da</u> <u>qualidade</u> <u>de</u> <u>vida</u>.</p>		
<p>7. Reconhecer a importância da interação dos processos ambientais, históricos e culturais das diferentes sociedades, no tempo e no espaço, como forma de construir progressivamente a cidadania.</p>	<p>9. Identificação de problemas de sua realidade, refletindo sobre suas possíveis soluções.</p>	<p>10. <u>Análise</u> <u>e</u> <u>estabelecimento</u> <u>de</u> <u>relação</u>.</p>	<p>10. <u>Valorização</u> das <u>ações</u> <u>coletivas</u> <u>que</u> <u>repercutem</u> <u>na</u> <u>vida</u> <u>das</u> <u>comunidades</u>.</p>	<p>11. <u>Adoção</u> de <u>uma</u> <u>atitude</u> <u>responsável</u> e <u>construtiva</u> em <u>relação</u> <u>ao</u> <u>meio</u> <u>ambiente</u>, <u>reivindicando</u> <u>a</u> <u>melhoria</u> <u>da</u> <u>qualidade</u> <u>de</u> <u>vida</u>.</p>	<p>14</p>

01.786.300/0001-77
 F. L. JAVIER RODRIGUES
 2º DISTRITO
 C/11

<p>9. Compreender histórica e geograficamente o mundo do trabalho e suas implicações econômicas, sociais e políticas, combatendo as injustiças e contradições presentes nas relações de trabalho e de produção de riquezas.</p>	<p>11. Caracterização do espaço, as paisagens e a forma de ocupação do município, estado e país.</p> <p>12. Compreensão da formação cultural do município hoje, descobrindo formas de expressão e organização social.</p> <p>13. Construção da noção de vida em sociedade.</p>				
<p>identificando seus desdobramentos e suas interferências nas relações de trabalho e na vida social.</p>	<p>da ocupação dos diferentes espaços (município, estado, país) com os interesses sócio-econômicos.</p>				

01.786.308/0001-77

E. M. JANEI RICHMAN

AV. HERIBERTO JAVANA, S/Nº
SARACURUNA, 2º DISTRITO
DUQUE DE CAXIA, RJ

ANEXO II

GRUPO FOCAL

Vocês (professores) trabalham atividades culturais na sala de aula? Como este trabalho é feito?

X - O que eu acho com relação a isso, é aquela coisa que eu sempre luto e eu sempre falo e que a gente tem que lutar mais por isso. E que tudo fica muito concentrado no professor em sala de aula. E eu sinto muita a falta do professor especialista nessa área mais voltada a cultura, para música e educação física, porque eu acho que a gente perde muito. Nós temos que nos concentrar nas matérias, no conteúdo... E assim, Festa Junina é a rotina e a gente faz, mas e o resto? As crianças perdem do folclore, de músicas que eu me lembro que eu aprendi com os professores de escola pública, que eu sempre estudei em escola, então eu me lembro que muita coisa era atribuição do professor de música, do professor...Sabe? Que é aquele contato com o instrumento musical, que não existe mais. Toda escola pública tinha um piano, então você via e ainda tem, mas só não tem professor. Pelo menos a escolas na base, pelo que eu saiba, só não tem professor de música mais, porque não é obrigatório. Pois aí eu não entendo mais, eu não entendo porque as crianças têm que participar de programas extraclasse para poder ter acesso a cultura. Sabe? Tipo, o criança esperança, não sei o quê e não sei o quê... Para a criança ter acesso a cultura, que tem que ser uma coisa, que é o direito dela. Entendeu? Da escola pública. Então eu vejo que as coisas... Existem projetos que falam sobre a criança tempo integral, mas eu não vejo ninguém falando em tempo integral incluindo este tipo de atividade, são muitas atividades até voltadas para o mercado de trabalho como informática essas coisas assim. Entendeu? Mas não tem uma coisa cultura mesmo. E eu acho que isso faz muita falta, faz muita falta na sala de aula também, essas coisas da coordenação motora, faz a questão do gosto a questão da estética, na hora de escrever uma redação. A criança não sabe o que é estética, ela não sente o que é estética, ela não sabe. Hoje eu vejo, por exemplo, minha filha de quinze anos ela entende de música, mas aí a atitude é de escola particular, não que a escola tenha dado uma cultura musical, eu me lembro que antigamente a gente tinha isso. A gente estudava em escolas musicais. E eu acho uma coisa muito

importante e que está sucateada, professor de música, professor de artes e professor de educação física. Eu tive estes três profissionais a minha disposição quando eu estudava na escola pública. Então, eu não vejo porque que as coisas estão assim. Eu acho que de quinta a oitava série o trabalho não era feito como antigamente. Eu vejo professores da rede, de educação física, dando aula em sala de aula, aulas de teoria e não sei o quê... Não sei o quê...Sabe?Então tem muita coisa que precisa mudar para, também, que a gente como professor de sala de aula, tenha tempo para planejar, tenha tempo livre, enquanto as crianças estão fazendo uma outra atividade, para a gente tenha tempo de planejar, ou discutir outro assunto, de ver outras coisas ou prepara um material. Não tem mais isso, não existe mais esse espaço.

Y – De fato, assim, no caso professor “dois”, tudo ficou como atribuição nossa. Trabalhar com artes, eles falam estas atividades diversificadas, como se a gente tivesse, assim, total capacidade para isso. A gente não tem formação para isso, a gente sabe uma coisa ou outra, faz um tipo ensino normal, uma aulinha lá das habilidades artísticas. Mas a gente não tem total formação para estar trabalhando isso assim de forma adequada e correta com o aluno, e fica assim um ensino muito superficial. A gente não consegue ir a fundo naquelas questões que poderiam ser valorizadas e ser trabalhadas com o aluno. A gente trabalha: “ha vamos trabalhar com o projeto do folclore”. Mas, não é tão, assim... Não vai a fundo, a gente não tem toda aquela visão do cultural mesmo, daquela raiz. A gente trabalha mais no superficial. É ensinar uma musiquinha para eles é ensinar o que é um provérbio. Mas o que representa tudo aquilo dentro da nossa sociedade e tal, de repente é uma limitação até nossa. Que a gente não tem...

X – É um profissional diferente.

Y - Isso.

X – É um profissional diferente, um professor diferente, é não existe isso.

Y – É, o aluno não tem essa possibilidade. Aqui na rede educação física, quando tem, é a partir do sexto ano, sem nenhuma condição. Que o mínimo se tem uma quadra para se trabalhar de fato o esporte com as crianças. Agora na época da olimpíada, a gente falando sobre a olimpíada, e, tipo assim, o conhecimento deles, o fato do que é o esporte e quais as regras do esporte.

X - E conhecer a olimpíada é você conhecer o mundo.

Y – Com certeza. Eles conseguem diferenciar isso assim, da olimpíada do campeonato brasileiro que está acontecendo ao mesmo tempo. Saber que o flamengo não vai estar lá na olimpíada, porque o flamengo não é seleção, são os países do mundo. A China não é um time, a China é uma seleção que está representando um país. É o Brasil que está representando o país dele (aluno), não é o Flamengo e não é o Vasco. Entendeu? E assim, a gente vê o quanto que se perde mesmo, o quanto essa crianças ficam perdidas. Tem um monte de informação, mas as, informações que ficam truncadas, que eles recebem através da mídia e tal, que a gente, também, na escola nem sempre consegue dar conta disso por todas estas faltas que tem. Que é só falta e cada vez mais falta e mais falta.

K - A gente não tem um trabalho voltado, especificamente, para a arte e para educação física. O professor de primeira a quarta ele tem que dar conta disso tudo. Ai você tem que dar conta de conteúdo, você tem que dar conta destas atividades extras, como ela [professora do grupo focal] coloca o aluno não está preparado. A formação artística que a gente tem é mínima, a educação física: que tipo de atividades dar para o aluno? Você tem que ter um cuidado, para saber que tipo de atividade você pode dar. Como você vai trabalhar isso? A gente não tem uma formação, nem espaço físico às vezes tem. Aqui não tem quadra. Um profissional preparado vai trabalhar aquilo melhor. Tem mais. E a gente tem muita coisa ao mesmo tempo, e fica um pouco perdido. Outros ritmos, as crianças não conhecem.

X – Não conhecem. A música como manifestação cultura brasileira mesmo, sabe? Chorinho...Essas coisas, assim, mais... Sabe? Hagge? Eu me lembro que a gente dançava roda de ciranda. Coisas culturais de outros... Outras regiões, outros, sabe? Não tem mais contato com isso, isso faz uma falta. Isso faz falta para a criança de classe média e classe alta, faz

muito mais para uma criança de classe pobre. Porque ele não tem condições de ter isso fora da escola, a escola é o grande elo da criança, que a criança não tem essa ligação. E a escola ela não vai ter em casa também, principalmente, ela não vai ter em casa. Ai vai ficar dependendo destes programas alternativos, que são altamente excludentes. Eu acho, são altamente excludentes. Altamente excludentes. Peguei uma bronca tão grande desse negócio de programa Criança Esperança.

W – Ai vem. Aquilo que eu fico mais danada. Quando eles [na televisão] começam a mostrar que tudo que dá de errado na educação, ai entra a carinha linda do Tony Ramos: “porque o Criança Esperança....” ai mostra uma adolescência perdida com o apoio do criança esperança.

E você professora gostaria de falar também? Outra professora responde: sobre o que? O assunto é sobre as atividades culturais que acontecem dentro da sala de aula. No seu cotidiano escolar você costuma realizar alguma atividade? O que você acha de realizar atividade cultural dentro da sala de aula?

L – Acho que todo dia a gente realiza uma atividade cultura em da sala de aula. Pode ser pela leitura, pode ser por uma música, uma poesia, de alguma forma é realizado diariamente uma atividade cultural na sala.

E com relação a estas atividades presentes no calendário escolar, o que vocês acham?

Y - A Festa Junina fica tão superficial, tão superficial e tão superficial, que só tem o caráter de ganhar dinheiro. Não tem nenhum outro objetivo se não o arrecadar o dinheiro para ajudar a escola de alguma forma. Entendeu? É a gente ensaia as crianças, nessa correria do nosso dia-a-dia, essa coisa da Festa Junina esta tão, assim, dentro da gente como uma festa para ganhar dinheiro que “ha, então, vamos lá ensaiar as crianças” e pronto.

L – Tanto que o caráter cultura mesmo, que você vê as danças: é um funk, é um pop, qualquer outra coisa menos uma música de Festa Junina, um forró ou alguma coisa assim. Você vê que os adolescentes não dançam mais Festa Junina, nada disso. Eles apresentam um Funk ou qualquer outra coisa, a coisa mesmo perdeu completamente. Acho que enquanto tiver assim, como aqui em Caxias é, aí que se tem a expectativa da festa: aquele dia, que vai arrecadar aquele dinheiro, que vai resolver vários problemas da escola. Enquanto estiver desse rumo, vai ser desse jeito. Eu trabalho em outra prefeitura, não tem, e a gente pode fazer festa para arrecadar dinheiro, nada disso. E lá (na prefeitura onde ela trabalha), também, acontece já de outra forma, por exemplo, a Talita (colega dela) trabalhava a Festa Junina mesmo, única e puramente, mostra a criança os costumes de um povo coisa e tal. Aí tem esta diferença, lá não se faz a festa para arrecadar dinheiro, pelo menos agora, porque antes sim, de uns anos para cá. Então ela acha que voltou meio que as origens para as crianças. Agora, aqui, enquanto estiver sendo festa para arrecadar dinheiro, vai ficar perdido e vai continuar perdido cada vez mais.

Y – Até o momento que se tem... É para se conseguir dinheiro. E tendo dinheiro...

L – Não estou dizendo que culpa é da escola ou é direção, não nada disso não. É, infelizmente, é uma carência, que é várias carências que podem ser superadas com o dinheiro da festa. Então, fazemos a festa.

E os outros eventos (culturais) que a escola realiza fora este pela Festa Junina?
Quais são os outros eventos culturais?

Y – Olha, aqui na nossa escola?

K - Dia das crianças?

L - É dia crianças, tem alguns eventos.

Além da Festa Junina?

X – Hummmm... Não tem... É claro a gente trabalha em sala, como no ensino de agosto, a gente trabalhou o dia do folclore. Mas tudo assim.

K – a gente trabalha em sala, mas não é evento específico. Por enquanto o evento específico que, digamos assim, vai mobilizar a escola toda é a Festa Junina.

Y - A gente até tentou fazer o chá literário, né? Fim do ano e tudo mais.

O – Posso falar também?

Claro

O – Está previsto, no final do ano, a apresentação. Você lembra (falando comigo) no dia do planejamento, que a gente estaria previsto de no final a gente estaria apresentando. Isso ai já esta previsto, só que assim, a gente conta com muitas... É, assim, coisas que vão acontecendo, que a gente tem que dar conta também, a gente vai estar fechando isso mais para o fim do ano. Mas ai acontece dessa forma, no dia-a-dia como elas falavam mesmo.

Y – Chega um momento em que a gente vai estar apresentando mesmo para a comunidade escolar, né, uma produção das crianças, mais voltada para a questão da leitura, né. E ai cada um e cada turma apresentam, pode ser um degrau ou apenas ler uma poesia, recitar, né? Teatro. E apresenta para a comunidade escolar e expões os trabalho, mostrando o que foi produzido, mesmo, ao longo do ano. O intuito é esse, a gente já chegou a fazer. Foi um ou dois anos que a gente fez? (perguntando para as colegas). Mas ai é assim, é a dificuldade mesmo que a “O” está falando. É a questão do dia-a-dia, mesmo, que são várias coisas que vão acontecendo ao longo desse processo, as datas vão se perdendo, datas que a gente tem que estar cumprindo, outras coisas que a gente tem que estar fazendo, obra na

escola, falta de espaço físico, né, e muitas vezes a atividade deixando de acontecer; mas, tipo assim, é uma proposta de objetivo interessante, né? Esta questão do valorizar a leitura, que é uma coisa que está muito perdida também, né. A gente também sabe na realidade de muitos alunos, tem alunos que pais analfabetos, né? Então o hábito de ler, de manusear mesmo um livro acontece mais aqui dentro da escola, é aqui que eles têm este hábito de estar fazendo isso e a gente busca valorizar isso mesmo: o ler pelo ler, ler por gostar de ler, é de criar este gosto.

Assim como eu havia perguntado para a professora “O” anteriormente, existe o evento cultural da Festa Junina, que seria um “rito de passagem” entre semestres e que leva a participação de vocês professores. Mas como vocês aproveitas esta atividade, ou qualquer outra atividade cultural, na sala de aula?

L - Com certeza, nesse mês a gente sempre trabalha só um o tema mesmo, Festa Junina. A avaliação tem esse tema, geralmente.

Mas além destes temas, tem mais algum tema que vocês trabalham: além do folclore e da Festa Junina como vocês já falaram?

L – Todo...Acho que todo bimestre o trabalho é embasado sobre um tema. Agora, por exemplo, a gente vai entrar na primavera, a gente vai trabalhar o tema primavera. Agosto foi o tema folclore. Aí outubro o mês da criança e novembro a gente trata do natal. Sempre a gente trabalha com algum tema.

O – Até porque, eu acho, que a questão da cultura ela é para ser trabalhada na questão do dia-a-dia, como elas já fazem, né? O trabalho já tem, assim, esse foco, né? É trabalhar com textos, como as meninas já falaram. E como ela (X) falou, eu acho se estivesse realmente um professor de artes para dar esse apoio para elas, eu acho, que seria fundamental. Pena que a gente ainda não tem isso, né? Na escola e, eu acredito, que muitos lugares na rede ainda não têm.

L – Mas você vê a maneira que a criança chega, né? No segundo ano do ciclo mal sabe manusear uma tesoura, uma cola, sabe? Porque não tiveram esse... Porque no Rio eles têm os tem os dois anos de educação infantil, que diferença faz, né? Porque eles trabalham muito com esta questão da arte, do recorte, da colagem, os nossos chegam, assim, totalmente, sei lá. Cortar, uma linha, colar, né? E até dificulta na hora da a gente tentar fazer este trabalho e trabalhar com a arte mesmo.

É claro que escola a tem dificuldades, vocês já me falaram aqui, e até com relação a fazer outra atividade além daquela realizada na sala de aula. Mas se você pudesse...Se cada professor recebesse uma verba para trabalhar uma semana com uma atividade que tivesse uma relação com o patrimônio cultural. Como é que vocês fariam isso? Como é que cada uma de vocês faria isso?

X – Meu sonho é sair daqui. Sair de Saracuruna, mostrar a vida lá fora. É sabe? Ir para o centro da cidade, rodar com essas crianças. Porque eles têm uma visão de mundo...Uma tão coisa limitada aqui, né? A questão do espaço de localização, gente, não consegue compreender onde um mora, o que que é Rio de Janeiro, o que que é Caxias, o que que é Saracuruna. É uma dificuldade tão grande, né? E achar que isso aqui é o mundo mesmo, né? E o restante é tudo muito no imaginário. Eles sonham como aquele mundo ideal lá fora: “a, quem não mora aqui é rico e que está lá, tudo e mais bonito”. Tudo é... Sabe? Então, meu desejo mesmo era de sair, sair daqui. E mostrar para eles, conhecer outras coisas, mostrar alguns pontos da cidade é...Acho que já ia ser um ganho muito grande.

Mas teria algum lugar específico, assim, que você gostaria de ir?

X – Não, eu acho que, eu particularmente, gosto muito do centro da cidade. Então, assim, passar pelo centro da cidade e poder mostrando: a aqui é o teatro, aqui é o museu, aqui foi onde aconteceu isso, aqui, ali ó? Está vendo aquela ponte? É a ponte Rio e Niterói. Isso eu acho que seria muito bom, né. Assim, na outra escola onde eu trabalhei lá em Campos Elíseos, a gente de vez em quando fazia uma loucura, de que a prefeitura oferece umas peças

teatrais na câmara, mas só que não oferece transporte. E a gente, então, enfiava as crianças tudo no trem e ia. E era uma loucura aquilo, noventa crianças dentro do trem e a gente indo junto. Mas, ao mesmo tempo, que era aquela loucura era assim...Embora fosse Caxias e tal, de repente até um lugar que eles já conhecessem, mas era um ganho. Estar ali... No movimento mesmo das pessoas, ir assistir a uma peça, né? Eu sinto muita falta disso aqui. Ter a oportunidade de passear com as crianças, de sair da escola.

O - Ano passado nos tivemos até um teatro, não sei se vocês lembram, que os pais também foram convidados. Até que alguns foram, a gente ouviu algum interesse dos pais, com meninos até do anexo também. Os pais procuraram até se poderiam ir, que eles eram do segundo segmento. Estão, assim, houve um interesse. Mas é esta a dificuldade de transporte aqui na rede.

L - Eles são tão limitados aqui, a Saracuruna mesmo, que o aluno falou que ia viajar final de semana, que conseguiu viajar. (ela perguntou) A é para onde, ele: “vou para a ilha, lá para casa de um parente na ilha”. Não sei se é Ilha de Guaratuba se é Ilha do Governador, não sei. Ele ia viajar.

E vocês (perguntando a outras professoras)? O que vocês fariam? É importante saber o lugar onde você gostaria de levar seus alunos.

L - Eu gostaria de ir a praia com os meus alunos. Muitos não conhecem e nunca viram uma.

K - Levar ao teatro seria legal.

X - Levar ao teatro municipal (referencia ao do Rio de Janeiro)

L - Passar um dia na praia, fazer um piquenique, coisas, assim, bem...

Y – Lá no Rio a gente tem muita oportunidade de passar com as crianças, né? E ônibus é bem mais liberado do que aqui e todos os eventos que acontecem na cidade as escolas participam. A, então, é assim muito enriquecedor, né. Já fui com meus alunos a Bienal, Planetário, ao Salão do Livro. E o contato deles com outras pessoas, o comportamento deles fora daquele ambiente, em um lugar a gente vê algumas crianças, a reação deles, o medo de estar muito longe. Ai se agarra na professora, outros que não tem muita noção de espaço, que se você não tomar cuidado, acabam se perdendo naquele mundo ali. Então, é muito importante como eles se comportam, a questão da educação. Tudo isso que a gente pode trabalhar. Como se colocar nos lugares, o não falar no planetário: ó aqui não pode falar, tem que ficar em silêncio, agora vai apagar a luz e tem que ficar sentado. Todos os hábitos mesmo, que são construídos de como a gente deve se comportar em cada lugar, né, isso é muito legal.

L – Há alguns anos a gente tem recebido aqui a visita do caminhão da leitura.

X - Isso

L – Só destaque, era na porta da escola, mas quando a gente entrava naquele caminhão, caramba, parecia que a gente era transportada para um outro lugar, sabe, pelo fascínio deles, coisa fantástica mesmo.

E você (perguntando a professora K)?

K - É isso mesmo, conhecer lugares, eles precisam sair deste mundinho de Saracuruna. Eles não saem, eles não conhecem. Se você falar centro de Caxias para eles é uma novidade, não sabe diferenciar bairros, cidade, Duque de Caxias é... Rio, então, para eles?

Vocês acham que esta atividade seria um fator facilitador, para a gente poder trabalhar..?

K – A previsão de mundo, que vida não é limitada a só isso aqui, tem coisas e mais além, que eles precisam saber conhecer, buscar conhecimento, não é só esse mundinho que eles tem de Saracuruna.

L – Falou em Rio, e o que a “X” estava falando: moro no Rio. Pronto, já tem uma situação já de superior a eles. Situação financeira, né, superior a eles.

Se vocês fossem a estes lugares que escolheram, como aproveitariam o conteúdo escolar neste lugar de uma maneira bem geral? Por exemplo, no Teatro Municipal, o que você (falando com a professora) exploraria mais neste monumento?

K - A música, a história... Eu gosto que trabalhe a história, construção do teatro municipal, as formas, como ele é feito, né? Quando foi construído. Em que período, né? E a música em si, que atividades podem ser feitas lá.

Y – É que a principio a gente pensa, assim, que isso tudo é muito abstrato para as crianças, né? Mas acho muito importante essa questão dessa localização deles no tempo e no espaço, é saber quantos anos atrás que aquilo tudo foi construído, porque que ele é daquela forma, porque que ele tem toda aquela arquitetura que não é mais de hoje, né. A principio a gente fala assim: isso aqui tá tudo é muito abstrato; mas vai numa construção mesmo, né?

K - Comparar com as construções atuais, a casa deles. O que eles vêm aqui, como seria a diferença. Porque lá é assim, porque que aqui não tem. Dá para trabalhar.

L – Se a proposta é multidisciplinar, né? A gente explora mil coisas. Uma praia, aquele ambiente, pegar fotos de como ela era aquilo antes: era subdesenvolvido como aqui, né? Vê ali a Barra (da Tijuca) como era antes.

W – Lá vem ela com essa de subdesenvolvido.

L – É mais é, o subúrbio mesmo...O subúrbio onde a gente vive mesmo do Rio, era... Ai o que se transformou, né? Naquilo ali, então pode acontecer aqui? Pode. Né?

K – O Jardim Botânico, você vai o trabalho é mais voltado para a área de ciências, de ecologia de meio ambiente. Em cada local você vai ver uma coisa para trabalhar.

E se você tivessem que trabalhar e escolher um patrimônio cultural aqui em Caxias. Como vocês fariam isso? Aqui em Caxias.

K - Aqui? (tom de não existir)

X - Acho interessante o caminho do Lote Quinze (XV), o Caminho do Ouro.

K – Ali em São Bento é?

X – A igreja do Pilar.

K – A igreja de São Bento, ali a Fazenda. Dá para você falar sobre a história dali.

X - A história de Caxias em si é uma história interessante. E eles (alunos) estão no caminho. A cidade (Duque de Caxias) não começou no centro da cidade, a cidade começou no Pilar (bairro), e poucas pessoas conhecem a história de Caxias.

W – Poucas pessoas conhecem a história de Saracuruna, do bairro. Eu fui pesquisar pra trabalhar com eles e não segui nada sobre a história de Saracuruna. O que que fiz? Fiz lá um resumo das histórias contadas pelas pessoas mais velhas que vieram para cá, aí a gente começa a ter uma noção da história do bairro, mas, assim, algo que você possa pesquisar a história do nosso bairro, que é uma coisa muito importante, eu não sei se foi perdido. Mas aqui teve um professor de história, não se você chegou a ver Y e L, que fez uma vez um trabalho aqui interessantíssimo sobre a historia de Saracuruna. Professor...Olha não sei se está guardado isso...(embolou)

K – Ele era professor do segundo segmento?

W – Do segundo segmento. Professor de história do segundo segmento.

K - Sabe nome?

W - Esqueci o nome dele.

K – posso ver com a Márcia quando eu tiver com ela.

X - Ele fez com os alunos na Favela?

K – Não.Ele fez com os alunos aqui. Ele fez com os alunos aqui os projetos.

W – Deixa eu ver, a Márcia. E só você pergunta que é o professor que fez um trabalho sobre a história de Saracuruna. A estação tudo. Entendeu? Eu sei que a maioria vieram para Saracuruna em função da linha do trem, né. As trabalhar para a rede ferroviária e vieram para aqui as pessoas que trabalhavam, que vieram trabalhar aqui foram os primeiros moradores de Caxias.

W – Eu sei porque, assim, a maior parte da minha família veio...Tios e tias, que ainda tem oitenta e oitenta e poucos anos, que contam estas histórias. Ai eram, geralmente, retirantes nordestinos, né, que ai buscando irmão do norte, busca um primo, um parente e o povo ia entrando, tanto que a maioria (não entendi) que trabalhavam na rede ferroviária eram nordestinos.

K - A cabeça?

W - O como fica direitinho. Você sabe quando é Paraíba ou não. Se segurar é porque tem o pé lá Eu tenho todos os aspectos. No meu fica direitinho o copo, gente. Fica. A ela também tem [falando com outra professora]

L – Eu sou Cearense.

K – Meu pai tem Sergipe com português, minha mãe é...

L – eu tenho um pé lá na terrinha no Ceará.

W – Vieram para saracuruna assim, meu avô era... Trabalhava na rede ferroviária e veio morar em Saracuruna. Acabou que aí veio trazendo todos os parentes, no final estava todo mundo morando aqui. A maioria das pessoas, por exemplo, lá da rua que também vieram morar em saracuruna assim. Meu pai da rede, aí veio morar aqui porque era mais perto.

Y - E as crianças, também, sempre comenta algo assim: a minha avó mora lá no norte, não sei quem mora...Eles sabem que eles têm essa raiz mesmo norte e nordeste, minas.

W – E aí a gente não tem uma coisa, assim, para estudar o bairro, já de Caxias no município já encontra várias coisas, mas, também, de uns anos para cá. Eu lembro que em novembro de 2003, eu fui trabalhar em Nova Iguaçu, eu queria trabalhar a história do município e pechei para conseguir pesquisar lá, hoje já é uma coisa mais fácil, até porque tem IPHAB... Sei que é o instituto de pesquisa do patrimônio da baixada, que já foi criado. Então é assim, já tem sites, você já pode pesquisar. Já tem o centro grande de São João, que têm vários... Que tem umas coisas lá em dvd e tal para você pesquisar, mas alguns anos atrás, não tanto tempo assim, que estamos em 2008, digamos, era muito difícil você estar pesquisando sobre a história de Caxias.

X - Só existe um livro falando que fala da história de Caxias, esse livro aí é antigo para caramba.

W - Da escola a história de Duque de Caxias, só tem um. Entendeu? Então é assim, para você tá trabalhando essa coisa do patrimônio cultural deles, a gente tem que tá desenvolvendo determinadas atividades, eles (alunos) teriam que estar tendo acesso, que às vezes nós mesmos temos. Como valorizar o que eu tenho se nem sei o que eu tenho, se eu nem sei que, o que eu tenho como se formou, como que foi constituído. Como que essa sociedade local está estruturada? Está estruturada assim porque? Entendeu? Então, assim, quais os hábitos, quais são os costumes que foram, assim, se juntando a estas pessoas que tornou a identidade local assim? Entendeu? A gente sabe que essa característica local tem um fundamento, tem um porquê, são vários porquês. E aí, assim, a gente não tem esse processo de pesquisa a esses porquês para estar desenvolvendo. E aí a escola, muitas vezes, ela se torna hipócrita, e ela se torna perpetuadora dessa discriminação e dessa exclusão. Porque? Porque aí quando a gente fala lá nas nossas teorias bonitas sobre formação holística, sobre tá atendendo todas as dimensões do aluno, todas as competências que o aluno deveria ter. Será que a gente, como escola, proporciona isso para ele? Não estou falando de espaço físico, será que este sistema do jeito que ele tá aí, ele não é só um perpetuador da exclusão? Entendeu? Ele só não é um massificador de opinião, um massificador de atitudes? Porque? Porque a partir do momento que você, como as meninas estavam falando [professoras], não dá uma série de oportunidades para eles estarem tendo contato com atividades que vão estar ajudando a formar a personalidade dele, mas não aquela personalidade global de sentar em

cima da cadeira, não, de estar permitindo com que ele construa a sua consciência e salve sua própria personalidade e a gente não oferece isso a eles enquanto escola. Então, no caso, eu acho, assim, o discurso é muito bonito, mas nas nossas ações, elas nada mais fazem do que perpetuar, essa coisa do “vamos seguir o modelo, vamos fazer igual ao modelo, vamos ser igual ao modelo” e a gente não dá abertura ao diferente. A gente fala em respeitar o diferente, a gente fala nessas relações que tem que ter. Mas será que a gente permite que essas diferenças apareçam? Porque a gente tem que ter cuidado, a não ser alguns casos esporádicos que lá lutam contra o sistema de tenta se impor do jeito que salva, do jeito que acham que querem, né. Porque na maioria a gente acaba adestrando mesmo.

Mas pela sua fala você acredita na importância deste patrimônio (local)?

W – Muito. Não, acredito. Até porque, eu acho assim, para você critica alguma coisa você tem que conhecer. Não acredito nessa coisa do achismo, do criticar por criticar. “A não está bom”. Não está bom porque? O que a gente pode fazer pra melhorar? Eu acho que isso aqui que a gente busca. Agora vou falar assim: contra que grupo de professores. Eu acho que todas nós acreditamos e é por isso que a gente está aqui, e é por isso que se desenvolve o trabalho e que eu acho que é de excelência. Entendeu? É levando em conta as condições de trabalho, as condições do local, as condições é... Todos os contras, eu acho que, assim, que o trabalho que se faz aí na unidade, pelo menos no primeiro segmento, é muito bom. Agora é a gente precisa ter aquela consciência de que é as coisas tem que mudar, as coisas tem que evoluir... O único recurso que a gente tem é reivindicar, você tem que se apropriar de um certo conhecimento para estar até questionando. Se não vira achismo. Questionar por questionar. Questionar porquê? “A isso não está bom”. É igual às meninas estavam falando, teria que ter vários tipos de atividades diversificados; “a, mas tem que ter porque?” Eu tenho que te explicar porque, qual o objetivo se não vira um achismo. Eu só estou criticando por criticar? Então assim, a consciência tem que existir, mas tem que ter um embasamento. E aí eu acho que é por isso que acontece a capacitação, para a gente estar adquirindo esse conhecimento.

Bom, então, eu queria fazer uma outra pergunta, que é base para este trabalho, que tem eco não só na escola, mas, também, na formação de professores. O que vocês,

professores, trabalhando numa escola pública e municipal entendem quando você pensa na palavra patrimônio enquanto instrumento educativo?

W - Era igual a gente estava discutindo lá no encontro. Quando você fala patrimônio, pelo menos para mim, é uma coisa muito ampla. Eu não sei de que tipo... Porque é assim, várias formas de patrimônio. Então, assim, na minha cabeça é uma coisa muito ampla, eu vou começa a falar de patrimônio físico depois eu vou pular para o patrimônio cultural.

L - De acordo com a conversa até agora você ta falando de patrimônio cultura, não é?

Não necessariamente, a palavra é muito polissêmica. Entendeu? O ideal é entender a diferentes compreensões de vocês sobre o termo.

W - E até o aspecto físico mesmo, a escola. A escola é construída, mas ela não foi construída hoje, ela foi construída há algum tempo. E aí são vários esforços, várias histórias, vários relatos, isso. Entendeu? Então eu acho que isso já é um patrimônio cultural, no momento em que ele traz uma carga de sentimentos, de histórias, de acontecimentos, não sei.

Você não estava quando eu perguntei esta questão as professoras. Mas se você fosse fazer uma atividade cultural que envolvesse o patrimônio, onde e como você faria?

Por exemplo, assim, eu estaria igual a “X”[professora do grupo focal], eu gostaria de ir pro centro da cidade [Rio de Janeiro] levar os alunos, talvez observar toda a arquitetura, porque aquilo dali contam várias histórias, é boa parte da história do Brasil... Algumas coisas mais importantes aconteciam por ali, entendeu? É pra estar resgatando isso com eles, uma visita, depois, assim, uma exposição na turma fazendo um trabalho de grupo. Não sei. Aí a gente tem vários ganchos, assim, e eu, também, acredito de quando você leva uma atividade da turma você não precisa estar, necessariamente, com ela toda pronta, com ela toda fechada. Porque? Porque a partir daquele interesse que eles forem levantando e das

possibilidades, você já pode está encaixando várias atividades. Entendeu? Você não precisa ter, necessariamente, uma coisa fechada, organizada, sistematizada, entendeu? Você tem que deixa, isso, também, aberto para o que eles desejam saber, o que eles vão buscar. De repente eu vou falar de história do Brasil, mas lá na necessidade deles ali no momento surge uma questão matemática. Entendeu? “A, então, não vamos falar sobre isso aqui não porque não esta na hora”.Então, assim, você também tem que deixar espaço para que eles te dêem uma resposta do que eles necessitam saber. Do que eles cataram daquilo, que a gente sabe que conhecimento é a partir de problematizações. Eles tiveram acesso aquele conhecimento, mas eles vão problematizar de uma maneira diferente do que a minha. Do que cada individuo com suas características.

Para vocês a palavra patrimônio remete ao o que?

Y - Algo que é meu

K - Público e privado

Y - Pode ser público, da coletividade, mas é minha fazendo parte desta coletividade, pode se patrimônio privado algo que eu adquiri. Ou alguém adquiriu e eu faço uso disso, de alguma forma.

L – Falo patrimônio a gente lembra de posse. Posse.

Para vocês enquanto pessoas e não como professoras, assim, qual o patrimônio cultural que vocês conseguem visualizar quando lhe perguntam: qual o seu patrimônio cultural?

L – A própria linguagem, a nossa própria linguagem, a maneira de falar. É um patrimônio. Diferenciar a cultura dos Estados Unidos, de outro país.

Como vocês vêem a relação entre esse patrimônio que a gente discutiu, que vocês levaria (os alunos) em tais lugares, com o processo de ensino aprendizagem, de maneira que não fosse necessário ir lá em tais lugares?

Vocês consideram a Festa Junina como um patrimônio?

L – Claro com certeza, um patrimônio nacional. (as outras só balançaram a cabeça).

Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

W – São opiniões. Não são, necessariamente, iguais. Acho que o mundo ele é aberto a diversos tipos de opinião, que é bom, seria muito chato se todo mundo fosse igual. E essa coisa do cultural bem disso mesmo gente está pegando um pouquinho de cada, está pegando um pouquinho da idéias de cada um, de valores de hábitos e quando junta, acho que aí dá esse.

Agradecimentos a elas, explicitando a relevância de sua participação e a garantia do retorno da pesquisa e dos depoimentos transcritos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)