UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIRELLY FELISBERTA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS NOS DIAS ATUAIS

CÁCERES-MT
2025

MIRELLY FELISBERTA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS NOS DIAS ATUAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jairo Luís Fleck Falcão

Coorientador: Professor Dr. Renato Fonseca de Arruda

CÁCERES-MT

2025

Mirelly Felisberta de Souza, 2025.

. S729e Souza, Mirelly Felisberta de.
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS NOS DIAS ATUAIS / Mirelly Felisberta de Souza. - Cáceres, 2025.
156f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Jairo Luís Fleck Falcão.
Coorientador: Renato Fonseca de Arruda.

1. Ensino de História. 2. Política Pública de Preservação. 3. Patrimônio Cultural. I. Falcão, Jairo Luís Fleck. II. Arruda, Renato Fonseca de. III. Título.

UNEMAT / MT CDU 94(817.2)

MIRELLY FELISBERTA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS NOS DIAS ATUAIS

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr. Jairo Luís Fleck Falcão (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr. Renato Fonseca de Arruda (Coorientador – PPGeo/ UNEMAT)

_____

Dr. Raul Amaro de Oliveira Lanari (Titular – PROMEPI – UEG)

_____

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Titular – PPGedu – UNEMAT)

_____

Dr. Márcio Ferreira Rangel (Suplente – Museologia e Patrimônio – MAST/UNIRIO)

_____

Dra. Ariele Mazoti Crubelati Musialak (Suplente – PROFEI- UNEMAT)

APROVADA EM: 28/03/2025.

Dedico esta dissertação a Deus, sem Ele essa conquista não seria possível.

Ao meu esposo José Roberto e à minha amada filha Aylla Manoela.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por todo amor e bondade durante todos os momentos da minha vida; essa significativa realização pessoal e profissional não seria possível sem o seu contínuo auxílio.

Ao meu esposo José Roberto pelo amor, carinho, paciência e companheirismo.

À minha filha incrivelmente maravilhosa por preencher a minha vida com muita luz, amor e alegria.

Aos meus pais, por todo o amor e apoio incondicional.

Aos meus orientadores, Dr. Jairo Luís Fleck Falcão e Dr. Renato Fonseca de Arruda pela paciência, dedicação e conhecimento ofertado na produção desta dissertação.

A todos os sujeitos da pesquisa, professores e professoras de História que vivenciam o cotidiano na sala de aula pela disponibilidade e gentileza em colaborar com a pesquisa.

Ao Dr. Raul Amaro de Oliveira Lanari e à Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello por prontamente aceitarem o convite para composição da banca examinadora como membros titulares, contribuindo com suas leituras, análises e valiosas sugestões.

Ao Dr. Márcio Ferreira Rangel e à Dra Ariele Mazoti Crubelati Musialak, por aceitarem compor a banca examinadora como membros suplentes. Aos servidores das escolas estaduais do município de Cáceres-MT que me receberam muito bem nas unidades escolares e colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação que de forma direta e/ou indireta contribuíram com o meu processo de aprendizagem, nessa gratificante jornada, em especial a professora Ângela Rita Christofolo Mello e os professores: Dr. Laudemir Luiz Zart, Dr. Sandro Benedito Sguarezi e Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

A professora Dra. Dilma Lourença da Costa, por todos os saberes compartilhados durante o Estágio Docência na disciplina “Educação Ambiental e Patrimonial em Ambientes Educativos”, ministrada por ela no curso de Licenciatura Plena em Geografia da UNEMAT.

À universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, pela oportunidade de concluir mais um curso.

Aos meus queridos amigos e colegas os quais opto por não os citar nominalmente para não correr o risco de esquecer de alguém.

A todos a minha gratidão, carinho e respeito!

"O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem".

(Guimarães Rosa)

"A Educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber".

(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade do Estado de Mato Grosso, vinculada a linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudo e Pesquisa Fronteiras: História, Educação, Trabalho, Patrimônio e Memória. O objetivo consistiu em analisar como a Educação Patrimonial vem sendo implementada no município de Cáceres-MT, a partir das narrativas de professores de História das escolas estaduais atuais. Para compreender a amplitude da temática, elegeu-se a metodologia da História Oral, combinada com a pesquisa bibliográfica, desenvolvidas através de pesquisas as bibliotecas públicas, repositórios institucionais de teses e dissertações e periódicos de acesso livre. O *corpus* da pesquisa é constituído por meio de entrevista temática de História Oral concedida por professores, cujas narrativas como um novelo de linha que se desenrola oportunizam a visualização e compreensão das entrelinhas do processo de preservação do patrimônio cultural pelos caminhos da Educação Patrimonial. Para o tratamento dos dados obtidos que assinalaram para a necessidade e urgência de se repensar a preservação e valorização do patrimônio cultural por meio da Educação Patrimonial no âmbito escolar, utilizamos outra metodologia denominada Análise de Conteúdo. Os resultados apontam para desdobramentos significativos, na medida em que ao trazer para o centro das reflexões as questões ligadas as Políticas Públicas, Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Projetos, Plano Estadual de Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Projeto Político Pedagógico (PPP), e outros documentos oficiais importantes, a pesquisa otimiza o diálogo sobre as diretrizes e práticas de Educação Patrimonial. Como consequência, os elementos debatidos foram subsídios para a elaboração da proposta de Política Estadual de Educação Patrimonial.

Palavras-Chave: Ensino de História. Política Pública de Preservação. Patrimônio Cultural.

ABSTRACT

The research was carried out under the Graduate Program in Education (PPGEDU) of the University of the State of Mato Grosso, linked to the line of research: Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices and to the Study and Research Group Borders: History, Education, Work, Heritage and Memory. The objective was to analyze how Heritage Education has been implemented in the city of Cáceres-MT, from the narratives of history teachers of current state schools. To understand the breadth of the subject, we chose the methodology of Oral History, combined with bibliographic research, developed through public libraries, institutional repositories of theses and dissertations and open access journals. The *corpus* of the research is constituted by means of thematic interview of Oral History granted by teachers, whose narratives as a thread that unfolds provide the opportunity to view and understand the lines of the process of preservation of cultural heritage through the paths of Patrimonial Education. For the treatment of the data obtained that pointed to the need and urgency of rethinking the preservation and appreciation of cultural heritage through Patrimonial Education in school, we used another methodology called Content Analysis. The results point to significant developments, in that when bringing to the center of the reflections the issues related to Public Policies, Teacher Training, Pedagogical Policies and Practices, Projects, State Plan of Education, Common National (BNCC), Pedagogical Political Project (PPP), and other important official documents, the research optimizes the dialogue on the guidelines and practices of Patrimonial Education. As a consequence, the elements discussed were subsidies for the elaboration of the proposed State Policy of Patrimonial Education.

Keywords: History Teaching. Public Policy of Preservation. Cultural Heritage.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVADEP - Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEDUC - Coordenação de Educação Patrimonial

CNRC - Centro Nacional de Referência Cultural

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

DAF - Departamento de Articulação e Fomento

DRC-MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

ENEP - Encontro Nacional de Educação Patrimonial

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais

CEPT - Comissão de Preservação e Tombamento

DPHC - Deliberação e assessoria a Divisão do Patrimônio Histórico Cultural

FCMT - Fundação Cultural de Mato Grosso

FCC - Fundação Cultural de Cáceres

FIPE - Festival Internacional de Pesca Esportiva

GEDUC - Gerência de Educação Patrimonial e Projetos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MES - Ministério da Educação e Saúde

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE - Plano Estadual de Educação

PMC - Plano Municipal de Cultura

PNC - Plano Nacional de Cultura

PNM - Política Nacional de Museus

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEC - Secretaria de Estado de Cultura

SECEL - Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer

SEDUC - Secretaria do Estado de Educação

SEE - Sistema Estruturado de Ensino

SPHMC - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico de Cáceres

SNC - Sistema Nacional de Cultura

TCTs - Temas Contemporâneos Transversais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados Gerais das Escolas Estaduais no Município de Cáceres-MT.....70
Quadro 2 - Perfil dos Professores / Sujeitos da Pesquisa.....83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA E MATO-GROSSENSE 25
2.1 Educação patrimonial: o surgimento e o desenvolvimento de um campo de conhecimento no Brasil 26
2.2 A definição de uma política nacional para a educação no campo do patrimônio cultural 36
2.3 A política estadual de educação e o lugar da educação para o patrimônio 43
2.4 Patrimônio cultural e a educação para a preservação no contexto local 51
3 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM MATO GROSSO 56
3.1 Mato Grosso: o acautelamento de bens culturais pela esfera federal 56
3.2 Contextualização dos bens culturais estaduais e da política estadual de preservação 58
3.3 Política Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural de Cáceres-MT 62
3.4 A Inserção da Educação Patrimonial no contexto das escolas estaduais em Cáceres-MT 69
3.5 Ensino de História e Educação Patrimonial: estão os professores preparados? 72
3.6 Os ecos do silêncio: entre números e palavras não ditas 77
4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOÇÕES LOCAIS, PROBLEMAS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS 81
4.1 As noções de patrimônio cultural e Educação Patrimonial dos professores de História 82
4.2 Desafios, estratégias e ações 87
4.3 Formação dos professores de História em Educação Patrimonial 101
4.4 Bases teóricas e problemas metodológicos das práticas de Ensino em História nas escolas estaduais 108
4.5 Problemas epistemológicos e metodológicos na prática da Educação Patrimonial 112
4.6 Ausência versus possiblidades: prognóstico para a efetividade da Educação Patrimonial nas escolas estaduais do Município de Cáceres-MT 116
4.7 Política Estadual de Educação Patrimonial em Mato Grosso: por que falar sobre? 121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126
REFERÊNCIAS 130

APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA TEMÁTICA DE HISTÓRIA ORAL.....149
APÊNDICE B - MINUTA DE PROJETO DE LEI.....151

1 INTRODUÇÃO

"É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une"
(Edgar Morin, 2000).

Ao longo da História da humanidade, a sociedade dinamiza-se entre dilemas e desafios, significando e ressignificando constantemente as ações humanas em diversos tempos e espaços. A História que na definição proposta por Bloch (2002), é concebida como "[...] a ciência dos homens no tempo", cumpre uma função fundamental, pois é por meio das experiências dos sujeitos em sua racionalidade que se dá a constituição de tudo o que diz respeito à formação humana. Essa formação, que ocorre de maneira contínua, está inserida em um feixe de ideologias as quais têm desencadeado inúmeras discussões acerca das concepções dos diferentes sistemas sociais e a salvaguarda de memórias, referências culturais, bem como de valorização e difusão da História.

Nesta perspectiva, o interesse pela temática do patrimônio cultural no município de Cáceres-MT, não é algo recente. Enquanto moradora e professora de História da Educação Básica, há décadas observo os processos de preservação do patrimônio cultural nos níveis federal, estadual e municipal, diagnosticando que o cerne do problema na proteção e conservação estaria além da deterioração das edificações, perpassando por questões políticas e educacionais.

Considerando esse cenário, direcionamos a visão para a Educação Patrimonial implementada no município de Cáceres-MT. Para tanto, partimos do entendimento de que trilhar pelos caminhos da história, memória e cultura é adentrar no campo da produção e reprodução de saberes, poderes, práticas, sentidos, valores e, consequentemente, na identificação dos sujeitos com os seus territórios. Assim, a presente pesquisa partiu da seguinte questão: Como a Educação Patrimonial vem sendo implementada no município de Cáceres-MT, a partir das narrativas de professores de História das escolas estaduais?

Percebe-se que a temática que se propõe a estudar é um tanto quanto desafiadora, levando em consideração que está intrinsecamente ligada às complexas relações sociais estabelecidas em diferentes temporalidades, sujeitos e instituições. Ciente disso, o nosso

objetivo consistiu justamente em analisar como a Educação Patrimonial vem sendo implementada no município de Cáceres-MT. Para isso, levamos em consideração a diversidade de referências culturais (materiais e imateriais) patrimonializadas desde a década de 1970 e a relevância do ensino escolar na formação, construção e fortalecimento de valores voltados para a sensibilização sobre a proteção e conservação.

Ao longo do percurso, buscamos identificar se havia uma política pública estadual de Educação Patrimonial no Mato Grosso, sopesando como a mesma vinha sendo implementada nas escolas públicas estaduais em Cáceres; quais professores atuavam com patrimônio cultural por meio da perspectiva da Educação Patrimonial; quais elementos curriculares a Educação Patrimonial abrange; as noções e fundamentos epistemológicos de patrimônio e da Educação Patrimonial, tendo em vista as fontes documentais levantadas a partir das pesquisas bibliográficas e documentais, bem como as narrativas dos professores de História da rede estadual de Cáceres-MT.

Com esse direcionamento metodológico, adotamos como procedimento técnico, a pesquisa bibliográfica, na qual "[...] o pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos" (Severino, 2007, p. 122). Por conseguinte, a literatura específica da linha de pesquisa – Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, bem como, artigos científicos, dissertações, teses e livros sobre o tema em estudo, formaram a base de conhecimentos sobre nosso objeto de estudo. A literatura, por sua amplitude, contempla as noções de educação, história, direito, cultura, memória, diversidade, patrimônio, identidade, políticas, práticas pedagógicas, saber, poder e relações sociais.

A multidisciplinaridade inerente ao patrimônio cultural, nos levou a diversas leituras nas áreas das ciências humanas e sociais, mais precisamente no campo da História, Ensino de História, Educação e Sociologia. No âmbito da historiografia do patrimônio cultural, as reflexões de Nogueira (2005; 2014), sobre o inventário dos sentidos em benefício da identidade nacional durante a Era Vargas contribuíram para pensar o esquadrinhamento das possibilidades preservacionistas. A sua análise quanto aos itinerários conceituais e às práticas preservacionistas articuladas ao patrimônio cultural e à História também foi de fundamental importância.

As reflexões apresentadas na obra "A alegoria do Patrimônio" de François Choay (2006), propiciaram a compreensão das origens e transformações do patrimônio quanto ao conceito, finalidades, valoração, legislações, competências, estratégias, instrumentos de

proteção e integração à contemporaneidade em um processo multifacetado e complexo construído em diferentes momentos históricos. Uma complexidade que requer a superação dos limites estéticos e prestigiosos do patrimônio, a partir de uma visão política e ética (Choay, 2006).

Já o livro "Patrimônio em processo" escrito por Fonseca (2009), contribuiu para o entendimento do processo de preservação do patrimônio no Brasil. Essa obra, em especial, constituiu-se como material de "cabeceira" para a compreensão historiográfica da temática durante o exercício de escrita desta dissertação. Na abordagem histórica, recorremos ainda, aos apontamentos de Márcia Chuva (2012) sobre as heranças de Mário de Andrade e a perpetuação da memória histórica no âmbito do patrimônio cultural.

As ponderações em torno da memória, identidade e cultura foram fundamentadas em Le Goff (1996), Nora (1993), Barros (2022), Thompson (2002), Bosi (1994), Chauí (2008; 2015), Santos (2006) e nos sociólogos Pollak (1992), Halbwachs (1990), Ortiz (1985) e Hall (2006).

Em relação as concepções de patrimônio cultural, políticas de patrimônio e Educação Patrimonial, os estudos de Chuva (2008; 2009; 2023), Tinoco (2012), Arruda (2014; 2022), Florêncio (2014; 2019), Scifoni (2012; 2015; 2019; 2022), Abreu (2007; 2009; 2015), Zanirato (2009), Canclini (1994), Tolentino (2016; 2018; 2020; 2022), Siviero (2015; 2019) entre vários outros, serviram como importante suporte teórico e metodológico. Para pensarmos o patrimônio cultural em Cáceres-MT, as pesquisas de Arruda (2014), Neves e Arruda (2023), Pinho (2013) e Leite (2018) também integram o rol de leituras. Mendes (1998) nos ajudou a compreender a História Local e os seus desdobramentos.

Ao passo que, acerca dos debates sobre Educação e Ensino de História, Pinto (2022), Cerri (2011), Rusen (2001; 2020), Bittencourt (2009), Pellegrini (2009) e Schmidt e Cainelli (2009) compõem as literaturas selecionadas para a análise da inserção da Educação Patrimonial na disciplina de História. Nessa imersão, as obras de Paulo Freire (1996; 2005; 2014) não ficaram de fora, porquanto subsidiam as novas tendências em torno do ato de ensinar e aprender Educação Patrimonial com núcleo na autonomia, liberdade, criticidade e transformação. Os autores, Brandão (1995), Libâneo (2004), Morin (2005), Veiga-Neto (2002; 2008), Nóvoa (1994; 2002; 2009; 2017; 2019), Contreras (2002), Alarcão (2001; 1996), Pimenta (2005) e Tardiff (2002) contribuíram para conjeturarmos as variantes educacionais e curriculares, formação dos professores e suas identidades e autonomias.

A pesquisa documental, que segundo Severino (2007, p. 123) “tem-se como fontes documentos no sentido amplo [...]”, abrangeu leis, decretos, portarias e Resoluções que dispõem sobre a Educação, o Ensino de História, o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial nas esferas federal e no estado de Mato Grosso.

Nesta caminhada científica, contemplamos ainda a História Oral como metodologia de pesquisa, tendo em vista que:

> [...] é uma metodologia de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (Alberti, 2004, p. 52).

A esse respeito, também se buscou Thompson (2002, p. 137) quando enfatiza que a proposta da História Oral é a transformação dos “objetos de estudo em sujeitos”. A construção e desenvolvimento da pesquisa se dá em torno de indivíduos “[...] e oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história” (Thompson, 2002, p. 44). A História Oral trabalha com o aqui e o agora (Meihy e Holanda, 2007) e o seu caráter social se destaca, “[...] sobretudo, porque o indivíduo só se explica na vida comunitária” (Meihy e Holanda, 2007, p. 28).

A partir desse entendimento conceitual, o levantamento de dados junto aos professores da rede estadual de ensino em Cáceres-MT, ocorreu por meio de entrevista temática de História Oral, que versa “[...] prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (Alberti, 2008, p. 175). E um dos seus principais alicerces é a narrativa, que “[...] se apresenta como forma de captação de experiência de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida” (Meihy, 2002, p. 51). A disposição em compartilhar “[...] um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitida a outrem sem que seja narrado” (Alberti, 2003, p. 1).

Por essa razão, ao analisar as narrativas de professores de História, levamos em conta que a memória, segundo Bosi (1994), possui uma função social. Função essa que, na concepção de Halbwachs (1990), é compartilhada entre o indivíduo e a coletividade, sendo a memória de cada sujeito, apesar da sua individualidade, composta por uma representação de um grupo social. A História Oral, entre memórias e narrativas, possibilita aos entrevistados “[...] transformar aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (Alberti, 2003, p. 1).

Avaliando essas particularidades, o diálogo franco e aberto com os professores foi "[...] capaz de fornecer, além de informações substantivas e versões particularizadas, uma visão de conjunto a respeito do universo estudado" (Alberti, 2008, p. 173). A inclusão dos sujeitos participantes ocorreu com base em três critérios: primeiro – professores de História; segundo – que atuam na rede estadual de educação do município de Cáceres; terceiro – que desenvolvem ou já desenvolveram ações e projetos de Educação Patrimonial.

A elegibilidade dos sujeitos participantes no trabalho com a História Oral ocorreu com fulcro em critérios qualitativos, considerando que "[...] os entrevistados são tomados como unidades qualitativas, e não como unidades estatísticas" (Alberti, 2008, p. 172), apesar do quadro aparentar ser pouco representativo quando enfocamos a temática no município e observamos o número de escolas e professores de História.

Deste modo, realizamos um mapeamento dos professores de História que trabalham com a temática ligada ao patrimônio cultural em todas as escolas estaduais do município de Cáceres-MT. Concomitante ao levantamento de dados, buscamos possíveis interessados a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa por meio da concessão de entrevista de História Oral.

No processo inicial de pesquisa de campo, realizada nas 12 (doze) escolas estaduais ativas no município, computamos 39 (trinta e nove) professores de História em exercício. Grifamos que não conseguimos contato direto com todos, visto que as coordenações pedagógicas de algumas escolas, por questões éticas e legais, não forneceram os contatos dos seus professores, comprometendo-se, no entanto, a compartilhar por escrito a proposta da pesquisa e o convite para participação.

Após a ciência dos professores direta e/ou indiretamente, 08 (oito) deles prontamente se autodeclararam atuantes no campo da Educação Patrimonial e aceitaram o convite para participarem enquanto sujeitos da pesquisa. Ocorre que, os contatos posteriores com 04 (quatro) desses professores restaram infrutíferos, resultando, *a priori*, em um total de 04 (quatro) sujeitos participantes

Contudo, insatisfeitos com esse número de sujeitos participantes e cientes de que hoje, todas as escolas possuem redes sociais, recorremos a essas com o intuito de encontrar rastros de trabalhos e eventos realizados sobre a temática. Na busca, encontramos tão somente dois registros referentes às práticas de uma professora e um professor. Com essas informações, entramos em contato com os mesmos e conseguimos a colaboração de um deles.

A outra professora, que já não tinha manifestado interesse em participar no primeiro mapeamento, manteve-se silente nas tentativas de contato via *WhatsApp*. Nesse contexto, acrescentamos em nossa análise a narrativa de mais 01 (um) professor que aceitou o convite para concessão de entrevista, totalizando assim, 05 (cinco) professores entrevistados, resultado que de início, constitui-se em um primeiro dado importantíssimo.

A produção das fontes orais dividiu-se em três etapas: "[...] a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento" (Alberti, 2008, p. 171). Nessa ordem, após a etapa preparatória e a realização das entrevistas pela plataforma *Google Meet*, conforme o roteiro geral (Apêndice I), fizemos o tratamento das entrevistas, que consistiu na transcrição, encaminhamento ao entrevistado para leitura do seu relato, validação e assinatura de cessão das informações para fins de estudos e pesquisas.

Feito esses procedimentos, constituímos o *corpus* da pesquisa, que nos termos da metodologia da Análise de Conteúdo, é "[...] o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (Bardin, 2016, p. 126). *Corpus* estabelecido, elencamos as unidades de análises e categorias, tomando como referência à Análise de Conteúdo, caracterizada por Bardin (2016, p. 46), como "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]". Ou ainda, segundo Constantino (2002, p. 194), como metodologia qualitativa, "[...] que pode ser utilizada através de várias técnicas, ou da livre combinação dessas, em perspectiva interdisciplinar".

Nesta dissertação, as informações foram submetidas ao crivo da qualidade, por isso, recorremos "[...] a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença ou a (ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição" (Bardin, 2016, p. 114). As inferências e decodificações dos significados a partir da organização do *corpus*, essência da Análise de Conteúdo (Constantino, 2002), tem início com a desconstrução, desmonte dos textos para a produção de unidades de análise ou unidades de registro. Para Bardin (2016, p. 134) "[...] é a unidade de significação a decodificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização".

Na busca da significação dos textos (entrevistas), selecionamos algumas expressões/palavras-chave, dentre elas: políticas públicas, formação de professores, ensino de história, patrimônio cultural, Educação Patrimonial, perspectivas teóricas, metodologias, projeto político pedagógico, interdisciplinaridade, material didático, práticas pedagógicas,

estratégias e desafios. Esse conjunto de palavras orientou a "[...] realização das operações analítico-sintéticas, através de procedimentos que auxiliam no desenvolvimento das capacidades de intuir e inferir" (Constantino, 2002, p. 194).

Após a seleção dessas expressões, passamos para a etapa de organização das unidades de análise em categorias. Conforme Franco (2005, p. 57), "[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos". Essa definição que se dá por meio da leitura e intuição para a seleção e organização dos dados a serem analisados à luz do conhecimento teórico e metodológico balizou a resposta à pergunta da pesquisa.

Pelo nosso recorte temático e territorial, as elucidações obtidas apresentaram relevância mediante a abordagem ocorrer em um município com referências culturais[1] patrimonializadas: o Marco do Jauru (1978) e o Conjunto Urbanístico, Arquitetônico e Paisagístico da cidade de Cáceres, cujos tombamentos ocorreram nas esferas federal (2010), estadual (2002) e municipal (1991); o Pantanal, que foi chancelado como Patrimônio Mundial pela UNESCO (2000); os sítios arqueológicos cadastrados; os bens imateriais registrados, como a Capoeira (2008) e o Modo-de-fazer a Viola-de-Cocho (2005).

Posto isto, vislumbramos que o trabalho tenha desdobramentos significativos, na medida em que otimizou o diálogo acerca da necessidade de integração entre a Educação Patrimonial e as Políticas Públicas, Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Plano Estadual de Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) escolares.

As reflexões realizadas também servem como subsídios para a melhoria da qualidade do Ensino de História integrado à preservação do patrimônio cultural. Por conseguinte, a pesquisa colocou em evidência a releitura da preservação pela humanização e combate aos colonialismos que constituem os valores do patrimônio cultural. Isso porque a produção desse tipo de conhecimento está intrinsecamente ligada aos sujeitos, sendo desenvolvida por eles e para eles. A "[...] real, substância; [...] o eu pensante, consciência; faculdade cognoscente e princípio fundador do conhecimento" (Chauí, 2015, p. 367) é justamente o sujeito.

Falar sobre a Educação Patrimonial, portanto, é embrenhar-se na arena do patrimônio, entendido por Choay (2006) como uma construção histórica e social em contínua

[1] A noção de referência cultural, diz respeito aos valores e sentidos atribuídos aos bens culturais pelos sujeitos, isto é, o foco está além da materialidade e simbolismo (Fonseca, 2006).

transformação em observância aos interesses e valores de cada época, fatores intimamente ligados à sua preservação e que surgiram especialmente na França.

Nesse panorama, estudiosos dedicados à temática do patrimônio, dentre eles, Chuva (2005), Nogueira (2005; 2014), Cavalcanti (1999) e Fonseca (2009; 2012), contribuem para compreender o processo de surgimento do movimento preservacionista no Brasil na década de 1930, um contexto histórico do Estado Novo, cujo poder estava centralizado na figura do então presidente Getúlio Vargas.

Historicamente, esse período assinalado por significativos conflitos políticos e crise econômica, levou à ruptura oligárquica que culminou na explosão da Revolução de 1930, marcando o fim da República Velha e o início da conhecida Era Vargas. A série de problemas instaurados corroborou para a constituição e proteção do patrimônio, tendo o seu "[...] momento fundador ligado à formação dos Estados modernos e à construção da identidade nacional" (Nogueira, 2014, p. 54).

Na lógica do Estado-novista, os discursos e ações estavam direcionados para a efetivação do poder político instituído, o que se exigia, conforme destaca Cavalcanti (1999), era a "construção do homem novo", apto a atuar na nova realidade. Deste modo, um dos recursos utilizados, de acordo com Nogueira (2005), foi a narrativa preservacionista.

Essas, significaram um "inventário de sentidos" em prol do fortalecimento da identidade nacional e representavam a "[...] possibilidade definitiva de modernidade configurada em suas categorias povo, nação e Estado Nacional" (Nogueira, 2005, p. 185). Por tais razões, o Estado Novo demarca "[...] a gênese da noção de patrimônio nacional no Brasil como parte integrante do processo de formação do Estado e construção da nação" (Chuva, 2009, p. 373).

A preservação do patrimônio cultural, portanto, está incorporada na cultura e:

> [...] falar de cultura brasileira é falar em relações de poder. [...] Na verdade a luta pela definição do que seria uma identidade autêntica é uma forma de se limitar as fronteiras de uma política que procura se impor como legítima. Colocar a problemática dessa forma é, portanto, dizer que existe uma história da identidade e da cultura brasileira que corresponde aos interesses dos diferentes grupos sociais na sua relação com o Estado (Ortiz, 1985, p. 9).

Na arena da representação da cultura, nutrida por interesses e conflitos distintos, essa está sob o manto das relações de poder e o seu dinamismo assenta-se na constante construção e reconstrução. É importante ter claro que, como pontuou Oliveira (2008, p. 8), "[...] as ideias estão enraizadas em instituições, práticas e relações sociais". Assim, o entrelaçamento das

esferas artística, cultural e política refletiu na consolidação da institucionalização da preservação do patrimônio.

Dessa forma, a proteção do patrimônio vinha cumprir múltiplas funções simbólicas, a saber:

> 1. Reforçar a identidade nacional [...]; 2. objetivar, tornar visível e real, essa identidade ideal que é a nação [...]; 3. os bens caracterizados por sua heterogeneidade, funcionam como documentos, como provas materiais das versões oficiais da história nacional, que constrói o mito de origem da nação e uma versão da ocupação do território, visando a legitimar o poder atual [...]; 4. a conservação desses bens – onerosa, complexa e frequentemente contrária a outros interesses, públicos e privados – é justificada por seu alcance pedagógico, a serviço da instrução dos cidadãos (Fonseca, 2009, p. 59-60).

Aludidas funções simbólicas traduzem, segundo Fonseca (2009), a fórmula aplicada pela gestão política-administrativa institucional que adicionou ao interesse cultural o interesse político sob uma aguda justificativa ideológica. Ou seja, cultura, política e ideologia constituíram o alicerce para a legitimação do patrimônio e suas categorias pelo seu valor de nacionalidade a ser protegido pelo Estado, posto que, a cultura nacional na visão estampada por Hall (2006, p. 58), é uma "[...] fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação".

Nessa conjuntura, a noção de preservação do patrimônio, tal qual argumenta Fonseca (2009, p. 53), "[...] deve ser entendida na dimensão de invariante e variante da cultura". Ou seja, é uma prática social que está além da simples proteção de bens culturais pela ação do Estado. Trata-se de um processo social, cultural e político dotado de complexidade envolvendo diretamente os atores sociais.

Seguindo esse viés, de acordo com Fonseca (2009), as iniciativas precursoras de proteção do patrimônio executadas pelo poder público, manifestaram-se a partir do olhar político e ideológico, direcionado aos acervos de monumentos históricos e artísticos estaduais e nacionais. No processo administrativo de reconhecimento e protecionismo dos bens culturais, destaca-se o pioneirismo do Museu Histórico Nacional e a criação da Inspetoria dos Monumentos Nacionais em 1934. Essa, por sua vez, foi a responsável pela elevação da cidade de "[...] Ouro Preto à categoria de monumento nacional, pelo decreto nº 22.928, de 12 de julho de 1933" (Fonseca, 2009, p. 95).

Em 13 de janeiro de 1937, com a desativação da Inspetoria dos Monumentos Nacionais, foi criado oficialmente por meio da promulgação da Lei nº 378, o Instituto do

Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com a denominação de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Com a "finalidade de promover em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional" (Brasil, 1937, cap. III, art. 46), o patrimônio atravessou governos e ideologias, motivo pelo qual acertadamente Fonseca (2009) o considera em processo.

Portanto, foi a partir da necessidade de proteção e valorização do patrimônio que a Educação Patrimonial, enquanto termo e campo de conhecimento, surgiu no Brasil na década de 1980 (IPHAN, 2014). Hodiernamente, entre os dilemas e os desafios no âmbito do patrimônio cultural, rotulado como um campo de conflitos (Florêncio, 2019), a necessidade de formação de princípios e diretrizes conceituais de uma Educação Patrimonial mediadora foi suscitada. Essa nova concepção, passou a considerar a inclusão das comunidades e a admissão dos bens culturais inerentes aos espaços de vidas dos cidadãos, contemplando os espaços territoriais como educativos. Uma medida que, paulatinamente, afastou-se das ações centralizadas nos museus e nos monumentos arquitetônicos pela intersetorialidade das políticas públicas com reverberação na educação formal e não formal através da gestão compartilhada de ações educativas e intervencionistas.

Na educação formal, em particular no Ensino de História, onde recai o nosso interesse, a complexidade da Educação Patrimonial que lhe é própria se intensifica em decorrência de alguns elementos potencializadores verificados nas narrativas dos professores entrevistados. Vale dizer que, nos últimos anos, algumas produções científicas sobre o tema foram escritas por Pinto (2019); Gil (2020); Marques (2021); Malverdes e Salim (2021); Oliveira (2022); e Viana e Santos (2024).

Baseados no contexto histórico cacerense, encontramos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional em Rede vinculado a Universidade do Estado de Mato Grosso (ProfHistória UNEMAT), as dissertações desenvolvidas por Ditz (2018), Leite (2018), Souza (2019) e Oliveira (2021).

Tendo em vista tais fundamentos e dados coletados, a pesquisa está organizada em quatro seções. A primeira seção consistiu-se nesta introdução. Na segunda, intitulada "Educação Patrimonial no contexto das políticas educacionais brasileira e mato-grossense", fizemos um percurso abordando o surgimento da Educação Patrimonial no Brasil e os seus reflexos na política nacional de patrimônio cultural e nas políticas educacionais brasileira e mato-grossense. Assim, apresentamos a trajetória da Educação Patrimonial, os instrumentos

legais, as noções conceituais e a importância da sua implementação nas escolas. Discorremos sobre o patrimônio cultural e a educação para a preservação do patrimônio no contexto local, com base nos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN); PCN de Ciências Humanas do Ensino Médio; Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Área de Ciências Humanas e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Após esse trajeto, contemplamos a inserção da Educação Patrimonial no contexto das escolas estaduais em Cáceres-MT.

Na terceira, sob o título de "A Educação Patrimonial e a preservação do patrimônio cultural em Mato Grosso", desenvolvemos a contextualização dos bens culturais no município, compulsando os dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e da Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) do Governo de Mato Grosso, regidos pelas legislações federais e estaduais. Apresentamos a política municipal de preservação do patrimônio cultural de Cáceres-MT e refletimos sobre a Educação Patrimonial no Ensino de História, bem como o enfoque (ou não) dos professores na temática em sala de aula**.** Ademais, conjecturamos sobre os ecos do silêncio dos professores ante a pesquisa.

Por fim, na última seção, denominada "Educação Patrimonial: noções locais, problemas metodológicos e epistemológicos", analisamos as noções e fundamentos epistemológicos de patrimônio cultural e Educação Patrimonial a partir das fontes documentais e narrativas manifestadas através de professores da rede estadual no município de Cáceres-MT, por meio das entrevistas de História Oral, agrupadas em 06 (seis) categorias de análise: 1) Noções de patrimônio cultural e Educação Patrimonial dos professores de História; 2) Desafios, estratégias e ações; 3) Formação dos professores de História em Educação Patrimonial; 4) Bases teóricas e problemas metodológicos das práticas de Ensino em História nas escolas estaduais; 5) Problemas metodológicos e epistemológicos na prática da Educação Patrimonial; 6) Ausência versus possibilidades da efetivação da Educação Patrimonial nas escolas estaduais de Cáceres-MT.

Destacamos que essa estrutura, envolvendo a compilação, síntese, inferências e interpretações dos dados, foi essencial para alcançar os objetivos e proposição de uma criação da Política Estadual de Educação Patrimonial em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de número quatro e onze, referentes a melhoria da qualidade da Educação e a Cidades e Comunidades Sustentáveis.

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA E MATO-GROSSENSE

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo"
(Freire, 1979).

No cenário brasileiro, a Educação Patrimonial decorreu das políticas de preservação do patrimônio, sustentadas *a priori* nos pilares: modernidade, cultura e identidade, os quais impulsionaram no transcorrer do tempo o fomento das pesquisas, reflexões e debates que resultaram em ações nos níveis federais, estaduais e municipais.

Nesta perspectiva, quando nos referimos às políticas públicas de Educação Patrimonial, estamos falando de ações sistematizadas e articuladas à identificação e valorização das referências culturais, que culminam no sentimento de pertencimento e identidade. Contribuindo sobremaneira para o exercício pleno da cidadania, "[...] o grande objetivo da política pública de Educação Patrimonial é que [...] o patrimônio suscite reflexões e possa ser compreendido de forma integrada aos processos de vida" (Suess e Souza, 2020, p. 89).

Trata-se, portanto, de uma roupagem crítica e democrática que permite uma educação transformadora, dialógica e libertadora expandindo o leque de atuação em prol da valorização da história, cultura e memória no âmbito local, regional e nacional. Entretanto, nem sempre essa concepção foi predominante. A teia de estratos de significações formou-se continuamente, por décadas, nos moldes da hegemonia positivista. Tais concepções, inclusive, foram validadas e vigentes no "Guia Básico de Educação Patrimonial" (1999) e refletiram no processo de formação humana até o giro conceitual abalizado na democracia.

À vista disto, partindo da compreensão de Paulo freire (1997) em epígrafe, delineamos as nuances da Educação Patrimonial no cerne das políticas educacionais brasileira e mato-grossense, ponderando a trajetória, os instrumentos legais, as noções conceituais e a relevância da sua efetividade nas escolas. Na contemporaneidade, percorrer esse caminho possibilita a construção de novos sentidos, saberes e narrativas dos diversos sujeitos (Scifoni, 2022).

Para consubstanciar a abordagem proposta, a seção organiza-se em quatro subseções: na primeira, abordamos sobre o processo de surgimento da Educação Patrimonial no Brasil; na segunda, tratamos sobre a definição de uma política nacional para a educação no campo do

patrimônio cultural; na terceira, discutimos sobre a política estadual de educação e o lugar da Educação Patrimonial; na última subseção, apresentamos as particularidades do patrimônio cultural e a educação para a preservação.

2.1 Educação patrimonial: o surgimento e o desenvolvimento de um campo de conhecimento no Brasil

A Educação Patrimonial no Brasil, emerge com uma compreensão voltada para a preservação dos bens representativos das elites dominantes, ocupando assim, "[...] o lugar preferencial da reprodução do discurso autorizado sobre o patrimônio" (Scifoni, 2022, p 2). Seu surgimento e desenvolvimento no contexto do patrimônio, que por sua vez, ao englobar os elementos culturais, entrelaça as noções de história e memória, se inscrevem em tempos e espaços distintos por meio da significação e ressignificação dos sentidos socialmente construídos em meio aos sistemas simbólicos (Bourdieu, 1989).

Zanirato (2009, p. 137), destaca que:

> os elementos culturais do patrimônio conformados pelas manifestações materiais e imateriais são criadas pelos sujeitos que nos precederam. Neles se incluem objetos e estruturas dotadas de valores históricos, culturais e artísticos, bens que representam as fontes culturais de uma sociedade ou de um grupo social e que podem ser materiais ou imateriais.

Esse conjunto de manifestações, segundo Chuva (2023), trata-se da memória de homens e mulheres, constituída a partir de uma densa carga simbólica que desencadeia o sentimento de pertencimento, formando assim, a identidade nacional e individual que, no caso do Brasil é caracterizada pela sua ampla diversidade.

Nesse contexto, a abordagem do patrimônio cultural está imersa na história e memória da sociedade, não elidindo, evidentemente, outras concepções e áreas de conhecimento, dada a dialogicidade da cultura enquanto a "[...] soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem suas experiências comuns" (Hall, 2003, p. 135).

Em uma ordem discursiva, que segundo Abreu (2007), pauta-se em tensões e disputas, o patrimônio cultural atrela-se diretamente à memória social, consubstanciada na concepção linear e cíclica de tempo. Desse modo, a autora realça que:

> A noção de Patrimônio foi formulada no contexto da sociedade ocidental moderna e que está diretamente ligada a uma noção de herança particular que pode não fazer sentido em outros contextos. Entretanto, é também importante salientar que a noção de Patrimônio como ocorre com o campo da linguagem, é uma noção dinâmica, onde diferentes significados vão se justapondo no embate entre políticas de lembranças e esquecimentos (Abreu, 2007, p. 4).

Nas sociedades ocidentais modernas, em que privilegiam as concepções de tempo linear, mas que também absorvem muito de outras concepções, inclusive a de tempo cíclico, é natural que a noção de patrimônio esteja imbricada na história e memória. Essa imbricação, ocorre em razão da função da institucionalização e fortalecimento do nacionalismo a partir de uma política pública de memória nacional. Todavia, apesar de caminharem juntas, história e memória, segundo Nora (1993, p. 09), "[...] longe de serem sinônimos [...] opõe uma à outra".

> [...] a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (Nora, 1993, p. 09).

Assim, os recortes e lugares de memória são "[...] a forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora" (Nora, 1993, p. 12). Na reivindicação desses espaços como elementos essenciais da memória coletiva, "[...] a história lida a duras penas, com este esforço de chegar o mais próximo possível desta verdade do acontecido" (Pesavento, 2004, p. 26).

Em sentido amplo, "[...] a necessidade de memória é uma necessidade da história" (Nora, 1993, p.14), o que revela a indissociável conexão entre ambas, pois "[...] a passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização da sua própria história". Corroborando com o referido autor, Le Goff (1996) enfatiza que a memória viabiliza a continuidade do passado, tendo em vista que as representações dos laços simbólicos são registradas pela história.

Nesse processo, a memória individual, para Nora (1993) e Le Goff (1996), está intrinsecamente relacionada à memória coletiva. Sobre essa relação, Halbwachs (1990, p. 33) conclui que "[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que esse lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios". Os referenciais são de cunho social e constantemente abastecidos pelas lembranças dinamizadas no processo coletivo dos quadros temporal e espacial, culminando na plasticidade da memória.

No que tange à memória coletiva, vale lembrar que essa não é "[...] somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder, é um meio que se faz possível à recordação e a tradição, aí está a manifestação da memória vinculada ao patrimônio" (Le Goff, 1996, p. 57). Esse vínculo reflete na construção da identidade, tendo em mente que "[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades hoje" (Le Goff, 1996, p. 469).

Montenegro (2007), ao analisar as nuances da memória e sua relação com a História, assevera que a sua principal característica diz respeito aos efeitos da realidade nos sujeitos, efeitos esses que se atualizam constantemente em decorrência do seu contínuo movimento de conservação e transformação.

Nessa sincronicidade, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que "dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública" (Brasil, 1937), criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, "[...] com a finalidade de promover de forma permanente em todo o país, [...] o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional" (Brasil, 1937, cap. III, art. 46).

Contudo, mesmo fazendo parte do Ministério da Educação e Saúde (MES), as suas ações distanciaram-se das políticas educacionais propriamente ditas. Os desdobramentos das políticas pensadas para a preservação do patrimônio permitiram o fluir da busca por uma política para a educação no campo do patrimônio cultural. Ainda que o processo tenha se dado de forma lenta e fragmentada, a valorização e a preservação do patrimônio cultural brasileiro são provenientes das ações e programas dos governos federal, estadual e municipal em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Oportuno assinalar que até o ano de 1983, não se falava em Educação Patrimonial no Brasil, mas sim, preservação/proteção do patrimônio, isto é, "patrimonialização cultural" (Abreu, 2015), apesar de, nas diretrizes e práticas de tombamento, o discurso de Aloísio Magalhães, largamente difundido era de que "[...] a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio" (Fonseca, 2009, p. 183). Esse discurso de educação para o patrimônio, de certa maneira, demonstrava indícios do que posteriormente fora designado de Educação Patrimonial.

Dentre os avanços institucionais que antecederam o lançamento da Educação Patrimonial, destacou-se o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), criado em 1975, tendo como mola propulsora de seus trabalhos, a produção de referências caracterizada na

tradição cultural "viva", dinâmica e plural. A própria noção de patrimônio histórico foi reformulada com base na concepção de bem cultural, dada a sua maior abrangência.

Como escreve Fonseca (2009), o interesse do CNRC recai sobre as culturas vivas e as práticas sociais contemporâneas. A amplitude em torno do conceito de cultura e suas ramificações no CNRC, ainda que tenha se desenvolvido fora da alçada do campo da educação, "[...] suas diretrizes teóricas e conceituais defendidas e o *modus operandi* adotado favoreceram a instauração de parâmetros renomados para uma interlocução mais abrangente entre processos educacionais e preservação patrimonial" (IPHAN, 2014, p. 8).

Ancorado na acepção de referência cultural que vai além da pesquisa, produção e documentação de informações, o CNRC expandiu o leque e novos caminhos de atuação foram conjeturados. Dava-se ênfase a um "[...] trabalho de elaboração de dados, de compreensão, de ressemantização de bens e práticas realizadas por determinados grupos sociais, tendo em vista a construção de um referencial da cultura daquele contexto específico" (Fonseca, 2012, p. 113).

Em 1981, nasceu nas séries de ações das Diretrizes para a operacionalização da política cultural no MEC, o Projeto Interação[2] entre Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país. A proposta consistia "[...] no apoio à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira" (IPHAN, 2014, p. 9). Nessa finalidade, várias ações foram realizadas através da descentralização e envolvimento da população local, impulsionadas pelo pressuposto basilar da consulta às comunidades quanto as suas referências culturais (Fonseca, 2012).

O Projeto Interação, enquanto um dos desdobrar do CNRC, com suas características inovadoras de associação da educação básica ao contexto cultural em sua integralidade, para tornar a própria realidade um instrumento crítico de transformação social (Florêncio, 2012), conduziu a expansão das noções conceituais e práticas de preservação. Apesar de estimular a democratização do patrimônio, teve curta vigência, pois com o desmembramento dos ministérios e a consequente criação do Ministério da Cultura em 1985, não foi chancelado como política pública. Todavia, é perceptível o seu legado na contemporaneidade, inclusive

[2] Considerando a indissociabilidade do binômio cultura-educação foi desenvolvido entre 1981 e 1986 pela secretária de cultura do MEC, sob a coordenação de José Silva Quintas. Teve importantes consultores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, cujas contribuições foram extremamente relevantes.

"[...] forneceu importantes subsídios para a redação dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, no capítulo Cultura" (Fonseca, 2012, p. 20).

Sendo assim, a começar pela terminologia Educação Patrimonial, o ano de 1983, marcou o lançamento do termo nas políticas públicas de preservação no "*1º Seminário sobre o uso Educacional de Museus e Monumentos,* realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, [...] como uma metodologia inspirada no modelo *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra" (IPHAN, 2014, p. 13, grifo próprio). Desde então, "o conceito de Educação Patrimonial ganhou contornos, reflexões, críticas e, sobretudo, ressignificações" (Tolentino, 2016, p. 39). No progresso dessa noção intelectual no Brasil, a inconsistência, a redundância e o modismo do termo, segundo Tolentino (2016), são as principais críticas afloradas no meio acadêmico e pelo museólogo Mário Chagas, defensor de que "a educação é uma prática sociocultural e que não há como se pensar em educação fora do campo do patrimônio" (Tolentino, 2016, p. 39).

Sem embargo das críticas, o descortinar da Educação Patrimonial abrindo um novo caminho na política de preservação nacional, colocou fim a quase cinco décadas de silenciamento do IPHAN (Siviero, 2015), e resultou na publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial em 1999, primeiro documento institucional sobre o tema, escrito por Horta, Grunberg e Monteiro. O guia, como o próprio nome diz, tornou-se o suporte básico para as primeiras ações educativas realizadas pelo IPHAN, durante anos. Não obstante as falhas, está presente até hoje nas referências de muitos trabalhos desenvolvidos. A ele "[...] recai o peso de se disseminar nacionalmente o termo e de influenciar inúmeras práticas autodeclaradas como Educação Patrimonial" (Tolentino, 2016, p. 39).

O documento instrutivista (Tolentino, 2016), em uma abordagem metodológica envolvendo observação, registro, exploração e apropriação, sistematizou:

> [...] os fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, preferencialmente com técnicos das superintendências do IPHAN, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários, na segunda metade dos anos 1980 a 1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país (IPHAN, 2014, p. 13).

A publicação além da noção conceitual, traça um caminho metodológico, sopesando a dinâmica cultural, a necessidade do passado, o objeto cultural e sua descoberta e o meio ambiente histórico. Questões essas, desenvolvidas sob o enfoque interdisciplinar e acompanhadas de exemplos de análise, sugestões de atividades, material de apoio, estudos de

casos, oficinas e uma lista de referências para o professor. Trata-se de um guia básico para o trabalho educacional centralizado no patrimônio cultural que:

> [...] busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 04).

É nesse "[...] processo permanente e sistemático" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4) que a Educação Patrimonial é definida como "[...] um instrumento de alfabetização cultural o qual possibilita ao indivíduo fazer a leitura de mundo que o rodeia, levando a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal que está inserido" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

O Guia Básico de Educação Patrimonial, entretanto, é um importante "[...] marco da necessidade de afirmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país" (Scifoni, 2012, p. 31). A referência se estendeu na busca da conceituação de uma política nacional para a educação no cenário do patrimônio cultural, ainda que, tal qual argumenta Silva (2016), no cerne das intervenções governamentais, não tenha levado a reordenamentos substantivos, sejam eles políticos e/ou institucionais.

Não podemos olvidar ainda que a Educação Patrimonial proposta pelo Museu Imperial e pelo Guia está solidificada em uma "concepção conservadora de patrimônio, de História e de Educação" (Demarchi, 2020, p. 34). Sob o manto do conservadorismo, o enfoque metodológico de alfabetização cultural ofusca deliberadamente o papel dos sujeitos, ao conceber o patrimônio a serviço da formação para a nacionalidade com base nos discursos dos vencedores.

Nessa abordagem, para Tolentino (2016, p. 41), a metodologia "preocupa-se mais com os objetos culturais patrimonializados do que com os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem". Dessa forma, a atribuição da potencialidade mediadora na produção do conhecimento coletivo e dialógico é ignorada, o que se constitui em uma das críticas centrais desse e de diversos autores.

Apesar disso, juntamente com outros documentos, como o Decreto 3.551, de 4 de agosto de 2000, que institui o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, fundamentados na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, reverberaram no

impulsionamento do reconhecimento da necessidade da efetivação da Educação Patrimonial, ainda em construção no Brasil.

Há que se atentar também para a conjuntura política nacional e os seus reflexos no campo cultural, significativamente redesenhado com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003. A reestruturação do Ministério da Cultura na gestão de Gilberto Gil, teve inúmeros desfechos. Entre eles, a realização da 1ª Conferência Nacional de Cultura, que inovou trazendo a sociedade para o centro do debate da questão cultural.

Nesta direção, em 2004, por meio do Decreto 5.040/04, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, criou-se a Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (GEDUC), instância pioneira no IPHAN dedicada a Educação Patrimonial (IPHAN, 2014).

Um marco programático significativo na vigência da (GEDUC), foi a realização do I Encontro Nacional de Educação Patrimonial em São Cristóvão (SE) no ano de 2005, pois "[...] representou [...] uma ocasião de balanço retrospectivo da experiência acumulada dentro do órgão e, ao mesmo tempo, a definição de novas diretrizes e estratégias para uma política institucional para a área" (IPHAN, 2014, p. 41). Ainda nas palavras de Florêncio *et al* (IPHAN, 2014), o mencionado evento teve como produto, um Relatório com a definição dos 13 assuntos fulcrais para a condução da política de Educação Patrimonial.

Nesta toada progressiva de estruturação, pelo Decreto 6.884, de 7 de maio de 2009[3], a então (GEDUC), é transformada em Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) ligada ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF), objetivando "[...] fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural" (IPHAN, 2014, p. 14).

Tal proposição acompanhava a mobilização da articulação política e participação social em direção a elaboração da formulação de políticas culturais na esfera nacional. Entre essas articulações está a aprovação da Emenda Constitucional nº 48, de 2005, que insere o Plano Nacional de Cultura no artigo 215 da CRFB/88, e passa a vigorar com a seguinte redação:

---

[3] "Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN e dá Outras Providências" (BRASIL, 2009). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6884.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.
> § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:
> I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro
> II produção, promoção e difusão de bens culturais;
> III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
> IV democratização do acesso aos bens de cultura
> V valorização da diversidade étnica e regional (Brasil, 1988, cap. III, art. 215).

Posteriormente a essa previsão constitucional, numa perspectiva democrática e participativa, aprovou-se no Congresso Nacional, após informações, elaboração de diretrizes gerais e realização de debates públicos, o Plano Nacional de Cultura (PNC) pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Dentre as suas 53 metas, a primeira delas versa sobre Sistema Nacional de Cultura (SNC), principal instrumento do (PNC), implantado com 100% das Unidades da Federação (Ufs) e 60% dos municípios com sistemas de cultura institucionalizados e implementados, visando a otimização da gestão pública de cultura com base na eficácia, planejamento e participação[4].

A organização, gestão, objetivo, princípios e regulamentação do (SNC) são consagrados no artigo 216 - A da CRFB/88 acrescentado pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012. O caput do citado artigo, assim dispõe:

> Art. 216 - A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais (Brasil, 1988, cap. III, art. 216).

O resultado dos debates e divergências entre as diferentes visões sobre a Educação Patrimonial, apresenta avanços e leva à reelaboração dos paradigmas, propiciando o alargamento da noção de patrimônio cultural, a partir de então, “concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos” (Tolentino, 2016, p. 47). Essas ressignificações repercutiram no aprimoramento e consolidação das políticas, especialmente

[4] Plano Nacional de Cultura. Disponível em: http://pnc.cultura.gov.br/lei-do-plano/. Acesso em: 05 jun. 2024.

institucionais, como a publicação da Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, para estabelecer diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do IPHAN e das Casas do Patrimônio.

De modo sucinto, a portaria dispôs sobre seis pontos essenciais: primeiro, constituiu a Educação Patrimonial enquanto prática transversal aos procedimentos de valorização e preservação do patrimônio cultural; segundo, definiu o conceito de Educação Patrimonial; terceiro, estabeleceu as suas diretrizes; quarto, classificou os documentos referenciais; quinto, apresentou os objetivos; sexto, identificou os instrumentos estratégicos de implementação nas Casas do Patrimônio.

Nesses termos, o entendimento de Educação Patrimonial perpassa:

> [...] os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. Parágrafo único. Os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades (Brasil, 2016, art. 2º).

Nessa conceituação, reforça-se a necessidade e a urgência da superação da concepção conservadora concebida a partir da década de 1980 em instituições vinculadas ao IPHAN (Scifoni, 2022). Em 2014, a publicação da obra "Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos", ao apresentar os novos princípios educativos, ferramentas e referenciais, largueou o caminho para a construção da nova pedagogia do patrimônio. Um dos desdobramentos da renovação pedagógica, institucionalizada nas diretrizes da Portaria 137/2016, foi a produção do Manual de Aplicação – "Educação Patrimonial: Inventários Participativos", uma ferramenta viabilizadora da Educação Patrimonial participativa com o objetivo de incentivar a identificação e valorização das referências culturais das comunidades.

Isto é, há alguns anos, a autarquia federal conduziu suas ações na perspectiva da dialogicidade, reputada por Freire (2005), como essência da educação e prática de liberdade, pois "[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 2005, p. 90). Nesse viés, para Demarchi (2021) é perceptível a reverberação conceitual freiriana de tema-gerador nas publicações do IPHAN: "Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos" (2014) e "Educação Patrimonial: Inventários Participativos" (2016). A valorização do patrimônio como tema-gerador está associada às transformações desencadeadas pelas novas abordagens voltadas para os sujeitos como protagonistas da constituição, manutenção e transformação do patrimônio cultural.

Assim, o patrimônio deixa de ser “dado e fetichizado” (Tolentino, 2016, p. 40) e passa a ser concebido como “dinâmico e histórico-socialmente determinado pelos sujeitos que lhes atribuem sentidos e significados” (Tolentino, 2016, p. 47). Esse é o ponto de partida para a construção do conhecimento no “domínio do humano e não no das coisas” (Freire, 2009, p. 116).

Considerando a sua expansão e ressignificação, conforme as novas reflexões em torno do patrimônio cultural (Tolentino, 2019), é importante mencionar que, além do aspecto cultural, nos últimos anos a ampliação do conceito de patrimônio tem incorporado a questão ambiental em uma abordagem crítica que conjuga as dimensões culturais e ambientais. A essa linha de pensamento, denominada Educação Patrimonial Ambiental (EPA), que de acordo com Silva e Barros (2019), está em construção desde 2005, prima pela valorização do ambiente sociocultural.

A vinculação da Educação Patrimonial à Educação Ambiental, se dá na medida em que vê o meio ambiente como patrimônio material e imaterial (Silva, 2013). “A Educação Patrimonial Ambiental (EPA), se constitui, portanto, uma proposta emergente e globalizante da Educação Ambiental” (Silva e Barros, 2019, p. 94). As novas pesquisas indicando a possibilidade e necessidade do diálogo entre os dois temas transversais na educação formal, realça a impossibilidade de separação entre e homem e natureza. Além disso, coloca em evidência a importância da Educação Patrimonial na formação humana, a qual estabelece a relação com a Educação Ambiental considerando-a como “[...] um meio para a identificação social com os símbolos que expressam as memórias e as histórias vividas e com a natureza e seus recursos” (Zarinato, 2009, p. 147).

Todo esse processo de surgimento e desenvolvimento da Educação Patrimonial, justifica a sua classificação como um campo de conhecimento. Partindo da noção de campo apresentada por Bourdieu (1989, p. 64), como “[...] espaço social de relações objectivas”, é possível compreender que a Educação Patrimonial não é simplesmente um arcabouço de diretrizes e ações. Trata-se, na verdade, de um campo estruturado pelas relações de força e poder que sustentam as estruturas sociais sob forte influência do exercício contínuo do poder simbólico com foco na produção e reprodução do capital simbólico.

Como esse campo de conhecimento, repercute nas políticas nacionais de educação é o que veremos a partir de agora.

2.2 A definição de uma política nacional para a educação no campo do patrimônio cultural

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao disciplinar a educação escolar, considera que "[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996, título I, art. 1º). A partir desses parâmetros, ratificou a importância da inclusão da valorização da cultura ao determinar no artigo 26, que:

> os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, cap. II, art. 26).

Nesse cenário, a Educação Patrimonial apresenta-se como uma das possibilidades pedagógicas na parte diversificada, pois o papel da educação no respeito pelo patrimônio cultural está previsto desde as Cartas Patrimoniais de Atenas (1931), Nova Delhi (1956) e Paris (1962), (Siviero, 2015). Contudo, tem sido sistematicamente ignorada, mesmo diante da LDBEN e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implantada em 2017, que manifesta a necessidade da temática no Ensino de História. A expressão Educação Patrimonial não aparece em nenhuma circunstância. Vale ressaltar que a BNCC é:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

Desse modo, os documentos normativos e legais apresentam um conjunto de parâmetros e orientações para a efetivação de uma educação com base em habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento dos educandos. Por essa razão, por ser uma referência de cunho obrigatório que deve ser seguida por todas as escolas do território nacional, púbicas e/ou privadas, a BNCC deixa explícito a incumbência dos:

> [...] sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Entre os temas elencados e que precisam ser abordados de modo contextualizado, ponderando os princípios da igualdade, diversidade e equidade, destacam-se, de acordo com o documento: os direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento; respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde; vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho; ciência e tecnologia; e diversidade cultural.

De maneira geral, é possível depreender que "[...] na escola, a proposta é ensinar sobre patrimônio histórico-cultural, sem, no entanto, tornar-se uma disciplina obrigatória, embora importante" (Matos; Bertoloto; Dourado, 2019, p. 154).

Nessas circunstâncias, o IPHAN, autarquia federal, vinculada ao Ministério da Cultura, responsável pela gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro, juntamente com os estados e os municípios via Sistema Nacional de Cultura (SNC) e Sistema Nacional de Patrimônio Cultural (SNPC), com fulcro na coordenação, regulação e fomento, busca continuamente promover e proteger o patrimônio cultural. Essa promoção e proteção ancora-se em uma "[...] política de Educação Patrimonial do IPHAN ordenada em três eixos de atuação: "a) Inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal [...]; b) Gestão compartilhada de ações educativas [...]; c) Instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial [...]" (IPHAN, 2014, p. 29).

Dentre esses macroprocessos institucionais, enfatizamos o Programa de Extensão Universitária (ProExt), e o Programa Mais Educação. Na educação superior, desde 2009, o IPHAN atua em parceria com o MEC "[...] na elaboração anual do ProExt e na avaliação de propostas da linha temática de Preservação do Patrimonio Cultural Brasileiro" (IPHAN, 2014, p. 31).

Essa profícua relação foi concretizada através do Programa de Extensão Universitária (ProExt), um programa criado pelo Decreto 6.495, de 30 de junho de 2008, sob a coordenação do MEC para "[...] apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade" (Brasil, 2008, art. 1º). O respaldo do programa está no tripé: autonomia didático-cientifica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades

brasileiras, observando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos do artigo 207 da CRFB/88.

Para Souza e Thompson (2016), a irradiação do Pro-Ext:

> [...] em território nacional, fomentando distintas ações de preservação do patrimônio cultural, seja através da identificação de bens culturais referenciais patrimonializáveis, seja por meio das atividades educacionais com foco no patrimônio cultural, gera impactos na sociedade brasileira (Souza e Thompson, 2016, p. 18).

Consideradas pelo IPHAN como uma via próspera para promover e preservar o patrimônio cultural (IPHAN, 2014), as ações de extensões junto às universidades são vistas pelas lentes da política de reconhecimento, promoção e proteção do patrimônio.

Se no Ensino Superior, a política de educação na vertente do patrimônio cultural em nível federal se destaca por meio do ProExt, na Educação Básica, a proeminência esteve no Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O programa é fundamentado na CRFB/88, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Caracterizado como uma iniciativa do Governo Federal, o Programa Mais Educação integra as ações do (PDE), para "[...] induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo, na perspectiva pedagógica da Educação Integral" (IPHAN, 2014, p. 33). Para tanto, parte do entendimento de que "[...] toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante das culturas" (Brasil, 2009, p. 32-33).

Na ementa das atividades do Programa, no que se refere ao macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, a instrumentalização metodológica prevê:

> [...] o incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (Brasil, 2014, p. 11).

Em 2011, na circunstância do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (II ENEP), realizado em Ouro Preto (MG), o MEC e o IPHAN estabeleceram parceria para que a temática Educação Patrimonial integrasse o Programa Mais Educação. A iniciativa objetivava

a otimização do diálogo entre as culturas, através da ascensão de "[...] ações educativas para identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre diversidade cultural" (Brasil, 2014, p. 12).

Assim, [...] "coube ao IPHAN propor uma atividade específica de Educação Patrimonial, articulando os princípios do Programa Mais Educação com as diretrizes da política de Educação Patrimonial" (IPHAN, 2014, p. 33). O resultado desse compromisso foi a proposta do chamado Inventário Pedagógico do Patrimônio Local[5], desenvolvido com base no conceito de espaço educativo, compreendido como:

> [...] todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe esse caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra (Goulart, 2010, p. 25).

Nessa concepção que transcende o ambiente escolar, ampliando as possibilidades em atenção a tempos e espaços distintos, a Educação Patrimonial no Programa Mais Educação, justificava-se, portanto, na possibilidade de "[...] estimular um novo olhar para a escola e o território no qual está inserida a partir da ideia de torná-los espaços educativos" (IPHAN, 2014, p. 35).

Por esse viés, "os patrimônios culturais que estão na escola e em seu entorno certamente podem ajudar nessa transformação" (IPHAN, 2014, p. 35). A adesão ao Programa Mais Educação garantiu o respaldo financeiro do Programa Dinheiro na Escola – Educação Integral. Insta grifar que os parâmetros nacionais para as ações de Educação Patrimonial do IPHAN nas escolas, museus e outros locais, já vinham sendo discutidos e compartilhados desde 2005, no Encontro Nacional de Educação Patrimonial – I ENEP.

Ao ser consolidada através da pesquisa, documentação, organização, apresentação e divulgação das práticas e referências culturais, a Educação Patrimonial revela, segundo Abreu (2015, p. 72), "[...] as manifestações culturais vivas e pulsantes como festas, rituais, saberes, conhecimentos tradicionais". Essa realidade indica a configuração de uma nova metodologia de pesquisa e inventário de referências culturais para "[...] subsidiar as ações de registro e

---

[5] Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação. Disponível: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes. Acesso em 10 jun. 2024.

realizar um recenseamento mais amplo das manifestações culturais do país" (Abreu, 2015, p. 80).

Com a instituição do novo Programa Mais Educação, conforme a Portaria nº 1.114, de 10 de outubro de 2016, que buscou "[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental" (Brasil, 2016), a inserção da área da cultura juntamente com artes, esporte e lazer, esteve elencada como uma das atividades complementares para a sua implementação. Assim, a Educação Patrimonial continuou, segundo o caderno de orientações pedagógicas - versão I, entre as possibilidades de atividades desenvolvidas com a previsão de "[...] aquisição de material para confecção de diferentes produtos realizados pelos estudantes (exposição, cartazes, pinturas, documentários audiovisuais, rodas de memória, etc.)" (Brasil, 2017, p. 49).

Notavelmente, no novo Programa, não se identificou indícios de avanços nas ações de Educação Patrimonial, pelo contrário, a temática foi mencionada superficialmente no anexo que trata sobre os materiais autorizados para aquisição (Brasil, 2017). A situação é agravada com a descontinuidade do Programa em 2019, reforçando a compreensão de que "[...] a crise que se sente na educação é a manifestação de uma crise maior, mais ampla: a grande crise de esgotamento de valores, das formas de pensar e estar no mundo que foram constituídas com a modernidade" (Veiga-Neto, 2008, p. 1).

O processo de ensino e aprendizagem, definido pelo currículo enquanto um "[...] modo de seleção de cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos, é tudo que se espera que seja aprendido e ensinado na escola" (Libâneo, 2005, p. 362). Veiga-Netto (2002, p. 44), também entende que "[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir [...], como aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros".

Diante dessas concepções, percebe-se que o currículo exerce uma função social e cultural na educação escolar, afinal, currículo, sociedade e cultura são interdependentes (Veiga-Neto, 2002). Apesar das descontinuidades e fragilidades, a política de educação voltada para a preservação do patrimônio, ao acompanhar os diversos momentos históricos, políticos, sociais, culturais e ambientais das esferas governamentais, gradativamente tem sensibilizado a sociedade sobre a necessidade da Educação Patrimonial, alicerçada em uma criticidade, "[...] que insere as pessoas como sujeitos no mundo – uma educação libertadora" (Scifoni, 2015, p. 200).

Atualmente, em uma perspectiva dialética da História, o campo da Educação Patrimonial no país, constituído por relações de força e poder (Bourdieu, 1989), se apresenta com uma proposta de superação da abordagem tradicional, predominante por anos. Entre as publicações mais recentes sobre essa reconfiguração do tema, podemos encontrar o debate fomentado por Scifoni (2019; 2022), Florêncio (2019), Silva (2019), Tolentino (2016; 2022), Demarchi (2020; 2021), Gil (2020; 2021), Rocha (2021), Lúcio (2021), Oliveira (2022), entre outros.

Para Scifoni (2022, p. 2), "a problemática da Educação Patrimonial no Brasil, pede, urgentemente, uma nova pedagogia do patrimônio, que coloque a discussão na sua totalidade explicativa, ou seja no campo da educação". Desse modo, a sua construção com a articulação da autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social, favorece o fortalecimento do reconhecimento e valorização das identidades. A constituição de um "[...] campo teórico e prático, crítico e reflexivo" (Rocha, 2021, p. 18) eleva a dimensão das reflexões e transcende-as ao objeto de política nacional, evidenciando que o desenvolvimento epistemológico de uma Educação Patrimonial pedagógica "[...] não é rentável só do ponto de vista analítico, mas principalmente, do antropológico" (Rocha, 2021, p. 22).

Denota-se que essa abordagem está apoiada no diálogo com a diversidade cultural e não especificamente na preservação do conjunto de bens culturais, nos termos da vertente conservadora "[...] focada na preservação pela preservação, e não na compreensão e apropriação dos patrimônios pela comunidade" (Lucio, 2021, p. 15).

O novo conceito de Educação Patrimonial, embasado na pedagogia freiriana, propõe o desenvolvimento de uma educação crítica e democrática, cujos temas, objetos de investigação, objetivos, elementos teóricos e metodológicos contemplam a desmistificação e rompimento de paradigmas excludentes e conservadores. Como ressalta Tolentino (2022, p. 115), "o patrimônio cultural e os processos educativos a ele atrelados devem estar a serviço da transformação social, da esperança, da utopia e da libertação". Dessa forma, expandem-se os diálogos e a atuação em prol da valorização da história, cultura e memória no âmbito local, regional e nacional numa perspectiva plural e inclusiva.

Portanto, a implementação da Educação Patrimonial nas escolas, isto é, a sua real prática e os efeitos dela decorrentes, justifica-se pela potencialidade de "tornar-se uma ação político-social e colaborar na transformação da política preservacionista em arena de negociação e em um efetivo direito social" (Siviero, 2019, p. 118). Nessa interpretação, ao trilhar um novo trajeto comprometido com a práxis transformadora, ela passa da pedagogia do

oprimido para a pedagogia de um processo permanente de libertação (Freire, 2005) que inclusive ocorre em comunhão com outros sujeitos.

Ressaltamos que, nos últimos anos, têm avançado os debates e as práticas político-pedagógicas relacionados à diversidade cultural através da Educação Museal, Educação Indígena e Educação Quilombola. Nesta perspectiva, a Educação Patrimonial reconhecida pelo MEC como tema transversal, na essência objetiva, "[...] que o estudante reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para a sua atuação na sociedade" (Brasil, 2019, p. 07). Consequentemente, a proposta é a travessia perpendicular em todas as áreas do conhecimento, porém, na prática, quando se trata da Educação Patrimonial, ela, que deveria movimentar-se em todas as disciplinas, acaba que, factualmente, não está em nenhuma.

Essa integração que tem permanecido aquém das possibilidades, pode ser atribuída, em grande parte à sua não oficialização enquanto política pública nacional, o que torna as diretrizes instituídas pelo IPHAN as principais previsões legais específicas para "[...] um conjunto de ações e projetos que buscam concretizá-la" (Tolentino e Castro, 2020, p. 229).

Tais diretrizes, como as dispostas na Portaria do Iphan nº 137/2016, apesar de configurar um avanço, demonstram "[...] as idiossincrasias internas e que o campo da educação patrimonial segue na luta pelo seu reconhecimento e importância mesmo dentro da própria instituição" (Tolentino e Castro 2020, p. 252).

Diferentemente ocorreu na seara da Educação Museal, oficializada por meio da Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017 como política pública pelo Instituto Brasileiro de Museus. No ato jurídico responsável pela elevação do seu status para política pública nacional, ela é definida como "[...] um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade" (Brasil, 2017, art. 2º). De início, constata-se a preocupação com a "[...] diferenciação das metodologias aplicadas sob a alcunha de educação patrimonial desde a década de 1980" (Tolentino e Castro, 2020, p. 232).

Após a implantação da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), "[...] a educação museal segue um caminho distinto, embora com isso, não se queira afirmar que elas não se cruzem e não tenham relação entre si" (Tolentino e Castro, 2020, p.232). As semelhanças são grandes e "[...] ambas falam de uma educação em que o educador esteja em sintonia com a sociedade, que tem direito a processos de mudança e não a simples acúmulo de atendimento paternalista" (Cabral, 2012, p. 43).

A Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola a partir dos direitos garantidos na CRFB/88, e regulamentados na legislação brasileira complementar, como por exemplo, a Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo escolar, estão contempladas na LDBEN, PNE e BNCC.

No caso da Educação Indígena, existe ainda o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena, Conselhos Nacionais e Referencial Curricular Nacional para escolas indígenas (RCNEI), que reivindicam um currículo compreendido como "[...] um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais" (Moreira e Candau, 2007, p. 08) para o fortalecimento dos povos indígenas no Brasil.

A Educação Escolar Quilombola, por sua vez, teve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) definidas pela Resolução nº 08 no ano de 2012, direcionadas "[...] a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território" (Brasil, 2012, p. 42). Portanto, seja enquanto componente curricular, ou na parte diversificada, os dois campos, apesar dos desafios encarados, possuem uma base que a Educação Patrimonial, por ora, ainda não possui.

Vejamos na seção abaixo o *status* da Educação Patrimonial na Política Estadual de Educação de Mato Grosso.

2.3 A política estadual de educação e o lugar da educação para o patrimônio

Na Carta Magna de 1988, a Educação é proclamada como um direito social fundamental, público subjetivo. Essa última característica, "[...] auxilia e traz um instrumento jurídico institucional, capaz de transformar este direito num caminho real da efetivação de uma democracia educacional" (Cury, 2001, p. 26). Assim sendo, o artigo 205 prevê que "[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

Nos moldes do artigo 208 da CRFB/88, a Educação Básica é obrigatória e gratuita, sendo os sistemas de ensino organizados no regime de colaboração entre a União, os Estados,

o Distrito Federal e os Municípios, conforme disposto no artigo 211 da vigente lei basilar da nação brasileira. Daí decorrem as políticas educacionais no âmbito das políticas públicas em todas as esferas do governo, representando "[...] a materialidade da intervenção do Estado, ou o 'Estado em ação' [...]" (Azevedo, 2004, p. 5).

A partir dessa compreensão, o sistema de ensino no Estado de Mato Grosso organizado nos termos da Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998[6], ampara a Política Estadual de Educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias com a intenção de cumprir as disposições previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), LDBEN, PCNs, BNCC, Documento de Referência Curricular (2018; 2021) e Programa Educação – 10 anos.

Sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), a Educação Básica, de acordo a Portaria 085/2023 do Conselho Estadual de Educação é "[...] formada por etapas, modalidades e especificidades" (Mato Grosso, 2023, cap. I, art. 2º). Com essa composição, atende mais de 300 mil alunos matriculados nas 647 escolas[7] com a oferta de diversas modalidades de ensino, incluindo, o Ensino Regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação a Distância; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação Profissional Técnica de Ensino Médio.

O atual PEE, com vigência até 2026, foi aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021, com o estabelecimento de metas e estratégias em conformidade com as especificidades do Estado para o alcance das metas nacionais. A educação mato-grossense, destarte, é presidida pelas seguintes diretrizes:

> Art. 2º. São diretrizes do PNE, que da mesma forma presidem o Plano Estadual de Educação:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

---

[6] Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Disponível: https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument. Acesso em: 16 ago. 2024.

[7] Informação disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/aulas-na-rede-estadual-come%C3%A7am-na-segunda-feira-5-com-mais-de-300-mil-estudantes-matriculados. Acesso em: 16 ago. 2024.

> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - vetado (Mato Grosso, 2021, art. 2º).

O PNE prevê dez diretrizes para a política educacional brasileira, contudo, o PEE do Estado de Mato Grosso, em razão do seu sancionamento com veto parcial pelo Poder Executivo, não assegurou a décima diretriz que versa sobre a "[...] a promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (Brasil, 2014, art. 2º).

No entendimento de Costa (2023, p. 14), esse veto, entre outros, coaduna "[...] com o momento político de grandes embates ideológicos que o país e o estado estavam vivendo, em uma onda neoconservadora, que se sobrepunha aos princípios democráticos e ao direito à educação para uma diversidade de pessoas".

Assim, na contextualização da efetivação do direito à educação com qualidade, o PEE 2020/2024, a partir das suas 20 metas acompanhadas de estratégias e indicadores sob o "monitoramento contínuo e avaliações periódicas" (Mato Grosso, 2021, art. 5º), busca o alcance das diretrizes anteriormente mencionadas. Para tanto, inúmeras temáticas integram o documento, com força de lei.

No que diz respeito ao patrimônio cultural, que na concepção de Canclini (1994, p. 100), deve ser notado como um "espaço de disputa econômica, política e simbólica", não há previsão expressa. Todavia, em decorrência de comandos constitucionais, a cultura está presente em várias estratégias para o alcance das metas previstas A constituição estadual, por exemplo, em seu artigo 174 assevera que:

> [...] na gerência dos interesses da população, o Munícipio deverá observar os seguintes objetivos prioritários:
> [...]
> III- estimular e difundir o ensino e a cultura, bem como proteger o patrimônio cultural e o meio ambiente;
> [...] (Mato Grosso, 1989, art. 174).

Nota-se que, entre as seis prioridades dos municípios do Estado, a proteção do patrimônio cultural, bem como o estímulo e difusão da cultura possuem caráter prioritário. Nesse sentido, é importante entendermos o significado de cultura para entendermos o lugar do patrimônio na política educacional de Mato Grosso.

Para Geertz (1978), a cultura é uma teia de significados tecida nas práticas humanas. Na mesma linha de raciocínio, Stuart Hall (2003, p. 43) afirma que:

> A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Enquanto significações construídas cotidianamente, a cultura está intrinsecamente ligada às experiências vividas e compartilhadas, motivo o qual, para Benedict (1972, p. 23), "[...] as culturas são lentes pelas quais as pessoas podem ver o mundo, são uma marca da ação do ser humano no meio ambiente e nas estruturas sociais na qual se encontra inserido". A cultura estabelece uma dialética imanente com o patrimônio cultural, que envolve "[...] não somente aqueles bens que se herdam dos nossos antepassados. São também os que produzem no presente como expressão de cada geração, nosso Patrimônio Vivo [...]" (Grunberg, 2007, p. 5).

Quanto à Educação Patrimonial, assim como no PNE, o PEE não cede espaço específico para a temática, ou seja, mais uma vez, está embutida de forma oculta nas estratégias direcionadas a questão cultural contemplada nas metas. Na meta 6, por exemplo, ao dispor sobre "Educação em Tempo Integral", uma das estratégias é "[...] fomentar a articulação dos espaços educativos, culturais e esportivos e equipamentos públicos como quadra poliesportiva, centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários" (Mato Grosso, 2021, anexo único, estratégia 6.3).

A meta 7 trata do fomento da qualidade da Educação Básica em 100% e traz como uma das estratégias "[...] apoiar em parceria com a Secretaria de Cultura, ações de incentivo à divulgação da cultura brasileira com ênfase na cultura mato-grossense" (Mato Grosso, 2021, estratégia, 7.5). Outra estratégia, corresponde a "[...] garantir a produção, publicação de livros/outros materiais pedagógicos, enfocando a diversidade étnico-racial e cultural do Estado com a participação dos segmentos e especialistas/estudiosos da temática'' (Mato Grosso, 2021, meta, 7.18).

Em comunhão com as metas delineadas pelo PEE, está o Programa Educação – 10 anos, instituído pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, com o objetivo de "[...] colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e abandono escolar no ensino fundamental I até 2032" (Mato Grosso, 2022, p. 2). Tais desígnios, estão baseados nos

seguintes pilares: “[...] impacto educacional; equidade e diversidade; tecnologia e educação; valorização profissional; gestão para resultados; infraestrutura” (Mato Grosso, 2022, p. 2).

O Programa decretado nos termos do artigo 1º como “[...] política estatal com projetos e ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Mato Grosso” (Mato Grosso, 2022, p. 2), explícita no impacto educacional a potencialização das reflexões acerca do sujeito enquanto agente transformador da sociedade e a promoção da consciência cidadã.

Nas palavras do sociólogo Dubet (2011):

> [...] o cidadão não é apenas um membro da nação, ele é um sujeito autônomo, capaz de julgar por si seus interesses e os da nação. Qualquer que seja o grau da democracia, o cidadão deve colocar-se do ponto de vista do bem público, deve resistir às forças da opinião e dos demagogos, em suma, ele deve ser um virtuoso, como dizia Montesquieu (Dubet, 2011, p. 291).

Na construção desse sujeito dotado de autonomia na dimensão de uma formação cidadã, a política de Educação Patrimonial, insere-se na dinâmica de uma cidadania ativa, a qual para Benevides (1991) está em constante movimento permitindo o exercício e a ampliação dos direitos conquistados.

Um fato que merece atenção é a implantação do Sistema de Ensino Estruturado em Mato Grosso (SEE-MT) na rede estadual de educação no início de 2022, objetivando a melhoria da qualidade da educação com base na BNCC, DRC-MT e práticas pedagógicas imprescindíveis ao aumento da proficiência dos estudantes (Mato Grosso, 2024). O SEE-MT, configurado “[...] como um importante instrumento, pois agrega e integra diferentes dimensões que são fundamentais para a consolidação do currículo escolar” (Mato Grosso, 2024, p. 05), está organizado em cinco frentes: “1. Avaliação; 2. Gestão da Aprendizagem; 3. Plataforma Plurall; 4. Material Didático; 5. Formação” (Mato Grosso, 2024, p. 07).

Na gestão da aprendizagem, a previsão é a “[...] aplicação e o gerenciamento de estratégias metodológicas sistematizadas através do Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA)”. (Mato Grosso, 2024, p. 09). Nessa proposta, faz-se o uso do método “Circuito da Gestão da Aprendizagem, inspirado no ciclo PDCA, acrônimo em inglês, para planejar, fazer, checar e agir (*Plan, Do, Check and Act*)” (Mato Grosso, 2024, p. 09). A metodologia, em sua essência busca uma melhoria contínua da aprendizagem observadas as suas diferentes etapas.

No sistema, há os seguintes projetos pedagógicos integrados: Recomposição da Aprendizagem; Revitalização das Bibliotecas; Temas Contemporâneos Transversais; Projeto Educarte; Pré-Enem Digit@l MT; Projeto ETI@Digi. Compulsando ainda, os demais projetos

desenvolvidos pela SEDUC-MT, encontramos os projetos: Grêmio Estudantil; Ficha Ficai; Caminhos da Cultura; Jovens Embaixadores; Jovem Senador; TCE Estudantil; Voto Consciente; Parlamento Mirim Mato-Grossense; Parlamento Juvenil Mercosul.

Considerando o nosso objeto de estudo, sublinhamos os projetos ligados aos Temas Contemporâneos Transversais, que de acordo com o Manual do Coordenador da Coordenação Pedagógica (Mato Grosso, 2024, p. 17), "[...] serão disponibilizados materiais paradidáticos e/ou plataformas, metodologias e projetos que atuem efetivamente no engajamento de todos os profissionais da unidade escolar na superação das defasagens educacionais". No site da SEDUC-MT, não nos deparamos com projetos específicos relacionados à Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural nos últimos anos, após a implementação do SEE-MT.

Entretanto, evidenciamos o Projeto "Caminhos da Cultura", lançado em 10 de outubro de 2019, com a finalidade de possibilitar "[...] o acesso aos estudantes da rede pública de ensino para aulas de campo em teatro, galeria e museus do Estado de Mato Grosso" (Mato Grosso, 2019, n.p.). Segundo as informações descritas no site da SEDUC-MT, com foco em Cuiabá, a:

> [...] ação é realizada pela Superintendência de Patrimônio Histórico pela Secretária e Educação, a Viação Novo Horizonte e a Associação de Transportes Urbanos – MTU. No programa do itinerante de visitação aos aparelhos culturais do Estado de Mato Grosso, estão no roteiro a Galeria Lava Pés, o Museu de Arte Sacra de Mato Grosso, Museu Residência dos Governadores, Casa Dom Aquino, Casa Cuiabana, Cine Teatro Cuiabá e Palácio da Instrução (Mato Grosso, 2019, n.p.).

No ano seguinte, o público-alvo do projeto foram os alunos das escolas da baixada cuiabana, com a ressalva de que a ação contemplaria outras regiões e cidades, a partir dos próximos anos, o que não ocorreu, pois o projeto não teve continuidade. Esse dado demonstra os reflexos da inexistência de uma política estadual de Educação Patrimonial no Estado de Mato Grosso.

Logo, as ações e proposições de Educação Patrimonial são poucas, e tornam-se preocupante, levando em consideração, a potencialidade do acervo cultural existente no Estado. Contudo, é notável a existência de pequenas fagulhas isoladas, especialmente na política cultural e que são oportunas para a promoção do patrimônio no cenário educacional, vez que é assegurado no artigo 8º, parágrafo I do PNE a "[...] articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais" (Brasil, 2014, p. 46).

Recentemente a Lei 11.323, de 23 de março de 2021, dispôs sobre a Proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Estado de Mato Grosso e no artigo 31, reza que "[...] constitui forma de proteção ao patrimônio cultural estadual o inventário dos bens culturais", cuja finalidade é, entre outras, "subsidiar ações de educação patrimonial nas comunidades e nas redes de ensino pública" (Mato Grosso, 2021, p. 6).

Outra medida relevante vinculada à Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer é a previsão da aplicação de recursos na Educação Patrimonial na redefinição do Fundo Estadual de Política Cultural, pelo Decreto nº 1.326, de 28 de março de 2022, uma novidade positiva, pois, no Decreto nº 669, de 23 agosto de 2016, não se fazia referência à questão. Ou seja, juridicamente temos alguns avanços nos últimos anos, mas que estão distantes ainda de serem garantidos, em detrimento dos reflexos visíveis da secundarização da Educação Patrimonial no contexto educacional mato-grossense.

Afinal, como enfatiza Scifoni (2022), a educação no contexto patrimonial exerce uma função estratégica, apesar de comumente ser preterida e deslocada para um lugar secundário nas instituições do Estado, até mesmo naquelas responsáveis pela proteção do patrimônio. A situação confirma que a raiz do problema não está nas políticas educacionais propriamente ditas, mas sim na necessidade e urgência da efetivação de uma "[...] nova epistemologia que repolitiza o campo da EP e convida a uma nova abordagem democrática da cultura" (Demarchi e Scifoni, 2019, p. 15).

Nesses desencontros, a distribuição da carga horária no Ensino Regular é fator importante a ser observado com a recente alteração trazida na Resolução Normativa nº 009 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT). Publicada em 31 de maio de 2023, a resolução disciplina no artigo 8º, parágrafo 2º, a carga horária mínima e máxima da hora-aula, sendo 40 minutos e 90 minutos, respectivamente. Entre esse limite, existe ainda a possibilidade de cada aula ter duração de 50 ou 60 minutos, optando a SEDUC-MT pelo tempo de 50 minutos, diferente dos anos anteriores, correspondentes a 60 minutos.

A mudança não influencia na carga horária total, e sim na quantidade de aulas diárias. "Para que os alunos alcancem o mínimo de 4 (quatro) ou 5 (cinco) horas de estudo diário, será necessário ter, no Ensino Fundamental, no mínimo 5 (cinco) aulas por dia, ou 6 (seis) aulas no Ensino Médio" (Mato Grosso, 2024, p. 06).

Contudo, segundo as narrativas dos professores, sujeitos da pesquisa, a alteração na quantidade de aulas influenciou na dinâmica da aula, dada a necessidade de se trabalhar o

material didático estruturado que está em alinhamento com o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso – Avalia MT, conforme será explorado na quarta seção.

Na etapa do Ensino Médio, em decorrência das últimas mudanças instituídas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017[8], os currículos são compostos pela formação geral básica, alinhados às áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemáticas e suas tecnologias e pelos itinerários formativos constituídos por Trilhas de Aprofundamento, Projeto de Vida e Eletivas (Mato Grosso, 2023), vias pouco exploradas na perspectiva da Educação Patrimonial. As Trilhas de Aprofundamento, por exemplo, "[...] compreendem o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento, articulados com os Temas Contemporâneos Transversais" (Mato Grosso, 2023, p. 87).

Cabe lembrar que a implementação dos itinerários formativos, mesmo trazendo abertura para o debate da Educação Patrimonial, trouxe prejuízos para as especificidades da disciplina de História. O desprestígio curricular da História, manifestado na redução da carga horária e dos conteúdos em benefício de uma formação voltada para o atendimento das expectativas da lógica de mercado, coloca em estado de alerta a formação de cidadãos críticos. Afinal, "a contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada explicitamente à do cidadão político [...] articulada a outra significativa finalidade: a da formação intelectual" (Bittencourt, 2009 p. 121-122).

No ensino em Tempo Integral, a política educacional dinamiza-se em um processo de expansão no Estado desde 2022, totalizando hoje um número de 103 escolas, "[...] sendo 4 vocacionadas a línguas e 14 vocacionadas ao esporte" (Mato Grosso, 2024, p. 24). Em tese, essa organização abriria oportunidades para a prática da Educação Patrimonial, já que pressupõe "[...] o fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais [...]" (Brasil, 2023, p. 8). Não obstante, ela permaneceu com enfoques gerais e misturada na transversalidade e a espera de novos olhares e ações.

Pontua-se que a Educação Patrimonial surgiu de um processo de fortalecimento da identidade nacional e "[...] enquanto dimensão da educação, não se faz isolada e dissociada da totalidade, ou seja, [...] deve estar associada a um projeto de educação, cultura e sociedade" (Suess e Souza, 2020, p. 91). Dessa forma, está intencionalmente a serviço da cidadania.

[8] Aprovada pelo presidente em exercício Michel Temer, entre outras medidas, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Notamos, entretanto, a Educação Patrimonial cercada por dilemas e desafios, tanto nas políticas educacionais nacionais, quanto nas políticas educacionais do Estado de Mato Grosso.

2.4 Patrimônio cultural e a educação para a preservação no contexto local

A educação dinamizada para a preservação do patrimônio cultural no contexto local, considera a memória social como elemento indispensável para compreensão, conscientização e valorização das Histórias, patrimônios e referências culturais diretamente relacionados a formação de identidades:

> [...] já que tanto no plano individual quanto no coletivo ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro (Barros, 2013, p. 03).

Percebe-se que, quando nos propomos a falar sobre patrimônio, ao considerar os valores também adentramos no campo da História. Na conjunção local, a aproximação sucede também com a História Local, alcançada pela memória, alicerces das identidades (Bittencourt, 2009). Dadas as suas características, conforme assinala Barros (2022), a História Local abrange questões de identidade e estabilidade, porquanto a palavra "local" tem a ver com a palavra "lugar", que por sua vez, é dotado de singularidades. Isto é, "[...] o lugar é o local que adquiriu visibilidade para alguém, porque investido de certos significados. Assim, o lugar é o espaço o qual foram agregados novos níveis ou camadas de sentidos" (Barros, 2022, p. 25). Tais sentidos, é subsidiado pela:

> [...] sensação de pertença ao lugar, através do duplo entremeado de subjetividades que envolve simultaneamente a identificação com o lugar e a impressão de sua continuidade no espaço-tempo – pode atingir distintos níveis de amplitude [...]. Todos estes, são certamente lugares, os quais são investidos de diferentes tipos e níveis de afetividade, de intimidade, sentir-se dentro (Barros, 2022, p. 25).

Referenciada em suas múltiplas singularidades, a conjuntura Histórica Local, agrega valores os quais repercutem evidentemente no patrimônio cultural e nas referências culturais. Como consignado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História do Ensino Fundamental, "[...] os estudos de História Local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço" (Brasil, 1997, p. 40).

A compreensão do patrimônio cultural em todas as suas dimensões, além dos PCNs e BNCC, atendendo a necessidade do desenvolvimento pleno do educando e seu preparo para a cidadania, nos termos do artigo 2º da LDBEN, não se restringe a apenas uma área do conhecimento, mas permeia por várias áreas e disciplinas, dado o seu caráter transversal.

Nessa direção, Tinoco (2012, p. 104) destaca que "[...] a importância do patrimônio advém de ele ser um testemunho da cultura local à qual pertencemos e um instrumento para o conhecimento da civilização de que descendemos". O papel da Educação Patrimonial, portanto, consiste em desenvolver nos cidadãos a sensibilização "[...] dos bens e dos recursos da sua própria terra e de permitir relacioná-los com outros bens culturais do país e do mundo" (Tinoco, 2012, p. 104).

A memória se encontra no cerne da Educação Patrimonial porque:

> A memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas [...], sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (Oriá, 2005, p. 139).

Deste modo, é na abordagem do patrimônio cultural pelos caminhos da História Local que se pode reivindicar sua função social, o que auxilia a refletir e compreender as seguintes questões: Quem somos nós? Para onde vamos? O que fazemos? (Oriá, 2005). Essas são indagações simples e ao mesmo tempo, repletas de complexidade, mas que, por meio do acesso, conhecimento e valorização das referências culturais impregnadas no patrimônio, podem ser mais bem compreendidas e auxiliar na busca pela qualidade de vida.

Os PCNs de Ciências Humanas do Ensino Médio, ressalta que "[...] o direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela que um compromisso fundamental da história se encontra na sua relação com a memória" (Brasil, 1999, p. 26). Sendo assim, em detrimento da "amnésia social", o debate sobre os significados do patrimônio cultural, deve ser introduzido nos espaços da sala de aula situando os alunos quanto aos lugares de memória construídos não somente pela população, mas, sobretudo pelos poderes constituídos.

A BNCC, por sua vez, ao definir o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas de forma orgânica e progressiva no transcorrer de toda a Educação Básica, contempla no rol das competências gerais, a valorização e o uso dos saberes culturais historicamente construídos do nível local ao mundial. Conhecer criticamente o lugar onde vive é imprescindível e configura-se como uma das unidades temáticas propostas para a disciplina de História no 3º Ano do Ensino Fundamental, tendo os lugares de memória, a

formação cultural dos habitantes, as diferenças e semelhanças entre o campo e a cidade, como marcos da produção da memória.

Segundo as Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Área de Ciências Humanas, "[...] estudar o local e o regional é fundamental, porquanto possibilita que o estudante entenda a história a partir de seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos e costumes das memórias construídas culturalmente" (Mato Grosso, 2012, p. 37). Aludido entendimento foi reforçado no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) com as seguintes palavras:

> Ensinar história local e regional permite ao aluno conhecer o seu entorno, pois, trata das especificidades consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global (DRC-MT, 2018, p. 251).

Em suma, é na escala local que o patrimônio cultural se estabelece como instrumento da (re)construção das identidades. Lembremo-nos que, de acordo com Pollak (1992, p. 05) essa ação "[...] é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros". Esses critérios somatizam-se e se cristalizam com base em uma aguda seletividade de forma que nem tudo é dizível e/ou registrado.

No cenário, onde se concentra o dito e o não dito, o confessável e o inconfessável (Pollak, 1992), o patrimônio e os seus usos devem ser vistos como fontes históricas viabilizando a constituição do conhecimento histórico. Como diz Tinoco (2012, p. 104):

> Trata-se de usar o(s) patrimônio(s) como fonte histórica para a construção do saber histórico; trata-se ainda de aliar o forte impacto afetivo e emotivo do contato direto com os Bens Culturais à curiosidade do saber, que é a origem e o motor da Investigação; trata-se finalmente de educar para a importância dos bens culturais e do cuidado a ter com eles.

Representando a história, a memória e a identidade de uma sociedade, a preservação do patrimônio cultural, justifica-se justamente por essa representação. Caso contrário, não haveria sentido a necessidade de conservação e apreciação desses lugares de memórias e objetos históricos. Não se trata tão somente de acervos materiais ou intangíveis, trata-se de um conjunto de significações que dizem respeito à vida dos cidadãos. Sob essa ótica, o autor continua:

> A Educação Patrimonial é, antes de mais nada, uma Educação para a Cidadania e, [...] deve começar pelos mais novos. Estas aprendizagens que privilegiam o contato direto com o(s) patrimônio(s) [...] são facilitadores e promotores de novas

> aprendizagens no domínio da História Local. Parte-se da curiosidade dos jovens para transmitir-lhes o interesse e o amor pelos bens culturais e a relevância da História Local para a construção da identidade. Daí se parte para a ligação do local ao geral, relacionando e integrando os acontecimentos de âmbito local naqueles de alcance mais geral [...] (Tinoco, 2012, p. 106).

Sob esse prisma, conforme escreve Pinto (2022), Educação Histórica e Educação Patrimonial estão inseridas num mundo em transformação e se complementam, de modo que:

> [...] hoje mais do que nunca, a Educação Patrimonial, tal como a Educação Histórica, necessita desenvolver programas educativos que ofereçam possibilidades de uma compreensão multiperspectivada pelos jovens de vários graus de ensino – e, ainda antes deles dos educadores – em relação ao passado e ao presente, assim como de uma consciência patrimonial consistente (Pinto, 2022, p. 02).

Ainda segundo Pinto (2022), a sensibilização sobre a importância da proteção do patrimônio incorpora toda a complexidade da interculturalidade e da identidade e pressupõe o comprometimento na lógica do viés intervencionista, isto é, "[...] ação de intervenção cívica, do local ao global – glocal" (Pinto, 2022, p. 09). Para tanto, as ações devem transcender o campo da valorização, penetrando assim, na esfera da elaboração dos saberes pautado na criticidade.

A história precede a sensibilização sobre o patrimônio e ambas são precedidas pela educação histórica, cujo foco está centralizado na racionalidade da história, a qual na definição de Bloch (2002), abrange o homem e o tempo, é a ciência dos homens no tempo.

A gênese desse conceito tem relação com as singularidades e complexidades do tempo histórico composto por múltiplos fatos e fenômenos que ocorrem no passado, presente e futuro em diversos espaços. Em outras palavras, a história, sua observação, análise e crítica partem da diversidade dos eventos e experiências humanas sem limitações temporais e espaciais. Com efeito, o hoje, o agora e o conhecimento dele oriundo pode ser ainda mais formidável para a apreensão do passado (Bloch, 2002).

Seguindo esse pensamento, a educação histórica priorizando a ideia de que, "[...] o "aprender implica em um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento, não se copia, não se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito, o meio físico, social, simbólico" (Caimi, 2009, p. 65), proporciona à Educação Patrimonial um terreno fértil para a sua consolidação.

Cerri (2011), recomenda ao leitor o entendimento de que a essência humana é operacionalizada mentalmente pelos sentidos das vivências no tempo. Nessa perspectiva, "[...] pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de forma

que a percepção no tempo e a significação do tempo só podem ser coletivas" (Cerri, 2011, p. 30-31). O cultivo das conexões estabelecidas na vivência em coletividade ocorre por ser o homem no pensamento de Aristóteles (2004), um animal político e social destinado a edificar sua vida material em sociedade.

Ao mencionar as operações mentais da consciência histórica, o historiador e filósofo Rusen (2001), pontua que a prerrogativa da escolha não se aplica aqui, considerando-a uma característica universalmente humana acoplada a historicidade, que por sua vez é, "intrínseca a própria vida humana prática" (Rusen, 2001, p. 78). O ser humano é um ser histórico por natureza, logo, seu modo de pensar e agir é histórico e assim é, em decorrência da capacidade de superação das limitações do tempo em seu estado natural (Rusen, 2001). Em consonância a isto:

> A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro (Rusen, 2020, p. 18).

A Educação Patrimonial e os diálogos estabelecidos almejando a formação da consciência histórica e, consequentemente, o aprimoramento do espírito crítico e participativo dos educandos e da população em geral, demanda o compromisso com a educação libertadora (Freire, 1995), independentemente dos desafios. A educação, nessa perspectiva, não pode jamais estar descontextualizada dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Destarte, a educação para a preservação do patrimônio cultural local deverá ser integrada à comunidade (Santos, 2008), rompendo os paradigmas culturais supressivos por meio da ampliação dialógica. Assim, os sujeitos se sentirão representados nos acervos culturais locais, regionais e nacionais, o que eleva a autoestima e o bem-estar social.

Em síntese, a Educação Patrimonial revelada num contexto intencionalmente concebido para a consolidação dos interesses dominantes foi usada como meio de transmissão e legitimação de capital cultural (Bourdieu, 1989). O desvencilhar desse paradigma tem ocorrido em um ritmo moroso. Na política educacional, o lugar ocupado especificamente na esfera estadual é secundário, apesar da sua relevância para a preservação no contexto local e regional, conforme abordado nos PCNs, LDBEN e BNCC.

3 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL EM MATO GROSSO

> *"A cultura de um povo é o seu maior patrimônio. Preservá-la é resgatar a história, perpetuar valores, e permitir que as novas gerações não vivam sob as trevas do anonimato" (Nildo Lage).*

A cultura manifestada a partir do patrimônio, pressupõe o domínio de saberes e valores organizados pela identificação, proteção, difusão e valorização. Entretanto, sabemos que isso não ocorre automaticamente, pois o sentimento de pertencimento precede essas ações. Um ponto crucial, acentuado por Veiga-Neto (2002), é que não existe apenas uma cultura, mas várias culturas. Essa multiplicidade precisa ser contextualizada e problematizada em todos os seus aspectos, porquanto a noção de patrimônio cultural "não é desinteressada [...], não é única" (Chuva, 2012, p. 163). Destarte, a conexão com o homem acontece por um vínculo de solidariedade entre todos aqueles que se identificam com determinados bens e práticas culturais (Canclini, 1994).

Nesta senda, esta subseção aborda a Educação Patrimonial e a preservação do patrimônio cultural em Mato Grosso, sendo compreendida por seis momentos: no primeiro momento, abordamos brevemente o acautelamento dos bens culturais pela esfera federal em Mato Grosso; em seguida, traçamos a contextualização dos bens culturais estaduais e da política estadual de preservação; no terceiro momento, apresentamos a política municipal de preservação do patrimônio cultural de Cáceres-MT; no quarto, discutimos a inserção da Educação Patrimonial no contexto das escolas estaduais em Cáceres-MT; no quinto, delineamos sobre a Educação Patrimonial no Ensino de História e questionamos se os professores de História estão preparados para o desenvolvimento da temática na sala de aula. E, por fim, refletimos sobre os ecos do silêncio dos professores de História da rede estadual de educação no município ante a pesquisa.

3.1 Mato Grosso: o acautelamento de bens culturais pela esfera federal

No que se refere a preservação do patrimônio cultural, que nas palavras de Castro (1991, p. 05), compreende "[...] toda e qualquer ação do Estado que vise conservar a memória de fatos ou valores culturais de uma nação", o tombamento da Igreja de Sant'Anna do Sacramento, no ano de 1957, marcou o início da execução da política de tombamento federal no estado de Mato Grosso (IPHAN, 2021).

As ações do IPHAN no território de Mato de Grosso, abrange o tombamento de bens materiais, os cadastros de sítios arqueológicos e os registros de bens imateriais. Por meio do instrumento jurídico de acautelamento denominado Tombamento, instituído pelo Decreto-Lei de nº 25, de 1937, responsável pela organização da proteção do patrimônio histórico e artístico no Brasil, Mato Grosso possui 08 (oito) bens tombados, 01 (um) em processo de instrução de tombamento e 01 (um) rerratificado[9].

Dentre os bens, três serão revitalizados pelo Novo PAC – Seleções de Projetos para o Preservação do Patrimônio Cultural[10], são eles: Edificação do Esporte Clube Humaitá em Cáceres; Igreja de Sant'Ana do Sacramento em Chapada dos Guimarães; Ruínas da Igreja Matriz e do Palácio dos Capitães Generais em Vila Bela da Santíssima Trindade (IPHAN, 2024).

Entre os mais importantes sítios arqueológicos cadastrados pelo IPHAN, encontra-se o Sítio Arqueológico de Santa Elina, localizado na Serra das Araras. Há ainda, os sítios circunscritos nas Áreas Sagradas do Alto Xingu Kamukuaká e Sagihengu[11].

Quanto aos bens imateriais, no Livro dos Saberes estão registrados: o Modo de Fazer a Viola de Cocho; o Ofício das Baianas de Acarajé; o Ofício dos Mestres de Capoeira; os Saberes e Práticas Associados aos Modos de Fazer Bonecas Karajás. No Livro das Celebrações, consta apenas o registro do Ritual do Yaokwa dos Enawene Nawe. Já no Livro de Formas de Expressão, foram registrados a Roda de Capoeira e a Rtixòkò: Expressão Artística e Cosmológica do Povo Karajá (Arruda, 2022).

---

[9] FIQUEM SABENDO. **Patrimônio cultural: veja a lista atualizada de bens tombados pelo Iphan desde 1938. 2024**. Disponível em: https://fiquemsabendo.com.br/transparencia/patrimonio-cultural-veja-a-lista-atualizada-de-bens-tombados-pelo-iphan-desde-1938. Acesso em: 10 abr. 2025.

[10] O Novo PAC Seleções contemplou 105 projetos de restauração do Patrimônio Cultural do Brasil. Para ver a lista completa dos projetos selecionados, acesse: https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/pac_selecoes_final.pdf. Acesso em: 27 maio. 2024.

[11] **Superintendência do Iphan no Mato Grosso**. IPHAN, online, s/d. Disponível em: https://www.gov.br/iphan/pt-br/superintendencias/mato-grosso. Acesso em: 01 abr. 2025.

3.2 Contextualização dos bens culturais estaduais e da política estadual de preservação

O estado de Mato Grosso, localizado na região Centro Oeste do Brasil, tendo como capital a cidade de Cuiabá, ocupa, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o terceiro lugar de maior extensão territorial da federação, estando atrás somente do Amazonas e do Pará. Além da vasta extensão do seu território, o estado se destaca por sua rica biodiversidade abrangendo os biomas da Amazônia, Cerrado e Pantanal, o seu potencial híbrido responsável pelo abastecimento da Bacia Amazônica, Bacia Platina e Bacia do Tocantins, suas condições climáticas, sua economia, e a miscigenação da população constituída por 3.658.649 de pessoas (IBGE, 2022) que habitam os 142 munícipios.

A tessitura da formação da sociedade mato-grossense e, consequentemente, do cenário cultural materializado num complexo jogo de interesses e valores, é caracterizado pela sua história calcada na ancestralidade de etnias indígenas e demais povos, bem como por tensões e disputas desde o período colonial, império até a república (Siqueira, 2002). De tal modo, esse processo constitui um acervo cultural extremamente significativo para a cultura brasileira.

As referências culturais que "[...] pressupõem sujeitos para os quais essas referências fazem sentido (referências para quem?)" (Fonseca, 2006, p. 84), se inscrevem nas dimensões sociais da preservação nos níveis, municipal, estadual e nacional, bem como correspondem a um vasto conjunto de bens materiais e imateriais. Contudo, devemos ter em mente que, assim como em outros estados brasileiros, como adverte Lacerda (2008), grande parte dos bens materiais legalmente protegidos representam o poder nos diferentes contextos.

Nesse panorama, "[...] as edificações públicas e eclesiásticas, destacam e historicizam a cultura e a memória de um determinado grupo social, desconsiderando os outros segmentos da sociedade" (Lacerda, 2008, p. 27). Siqueira (2002), também enfatiza que é evidente nos tombamentos a preferência pelos bens pertencentes a classe dominante.
Sendo essa, uma das características dos bens salvaguardados, de acordo com Arruda (2022), Mato Grosso possui "105 bens tombados e cinco (05) registrados pela esfera do governo estadual [...]" (Arruda, 2022, p. 120).

Com o intuito de impedir a destruição dos bens de valores histórico, artístico, arquitetônico, ambiental e cultural, a política estadual de patrimônio cultural foi despertada na década de 1970 (SECEL-MT), sob a alegação de que não havia nada digno de preservação

por tratar-se de sociedade edificada por paulistas-bandeirantes. Discursos esses, responsáveis pelo aniquilamento de parte do patrimônio durante as ações de urbanização (Lacerda, 2008).

Essa rejeição por parte de alguns intelectuais mato-grossenses, em relação aos parâmetros culturais eurocêntricos construídos pelos paulistas-bandeirantes, retratada por Lacerda (2008), evidencia que o olhar científico direcionado ao patrimônio cultural de Mato Grosso, no início dos debates, estava sob o crivo da perspectiva contra-hegemônica. Entretanto, limitada a materialidade documental e monumental, "[...] cristalizaram uma memória hegemônica: a não existência de documentos-monumentos dignos de preservação em Cuiabá, e, consequentemente, no Estado" (Lacerda, 2008, p. 27).

Ao longo do tempo, ocorreu certa mudança de valores nos debates sobre a proteção do patrimônio, inclusive a sua designação como patrimônio cultural. Em 1972, por exemplo, a Unesco constata em Conferência Geral os riscos, os quais os bens patrimoniais são expostos e recomenda às nações vinculadas a adoção de medidas não somente para a demarcação de seus bens, mas também de proteção e preservação, visando garantir o acesso pelas gerações futuras (Unesco, 1972).

Destaca-se que, assim como no contexto nacional, no Mato Grosso, o advento das políticas públicas de preservação do patrimônio, esteve associado à busca pela (re)invenção identitária na década de 1970, "[...] uma vez que, ocorria um rápido processo de ocupação decorrente das migrações estimuladas por programa de interiorização do país e em seguida a divisão do Estado" (Arruda, 2014, p. 73).

Seguindo essa finalidade, a Lei nº 3.632, em 20 de junho de 1975, autorizou o Poder Executivo Estadual a instituir a Fundação Cultural de Mato Grosso (FCMT), junto à Secretaria de Educação e Cultura. Com o fito de construir as narrativas de uma nova e necessária identidade (Arruda, 2014), a fundação direcionou-se ao planejamento, execução e supervisão de programas culturais e ao estímulo de todos os modos de manifestações culturais regionais.

Em decorrência dessa proposta, em 1976 sancionou-se a Lei nº 3.774, de 20 de setembro, que "[...] organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico estadual" (Mato Grosso, 1976, p. 251). Além da definição de patrimônio histórico e artístico estadual, dispõe sobre o tombamento e seus efeitos. Dava-se, então, início ao sistema organizacional de proteção estadual do patrimônio em Mato Grosso, sendo o tombamento a principal medida de proteção utilizada e estabelecida pelo poder público. Nos termos da referida lei, o primeiro

bem tombado pelo Estado em 1977 foi a Igreja Nossa Senhora do Bom Despacho, localizada no centro histórico da capital Cuiabá.

A partir do Decreto nº 1.363, de 13 de outubro de 1981, consolidando a competência da FCMT para a coordenação e desenvolvimento das atividades relativas à proteção do patrimônio histórico e artístico estadual em articulação com os municípios, as medidas foram afloradas e impulsionadas.

O fomento da política cultural e patrimonial desencadeou a criação da Secretaria de Estado de Cultura (SEC) por meio da Lei Complementar nº 36, de 11 de outubro de 1995, a qual, dentre as suas competências, estava a preservação do patrimônio histórico e arquitetônico do Estado. No ano de 2015, a Lei Complementar nº 566, no artigo 25, inciso VI, assegura que compete à Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer, [...] "promover a preservação do patrimônio cultural, histórico e artístico do Estado, material e imaterial, incentivando sua fruição pela comunidade" (Mato Grosso, 2015, cap. II, art. 25, inc. VI).

Ainda na linha do tempo da legislação estadual, a consolidação da Lei Complementar nº 612, de 28 de janeiro de 2019, dispondo sobre a organização da administração do Poder Executivo do Estado, amplia um pouco mais as competências do órgão responsável pela pasta cultural, conforme se verifica na redação do artigo 18, transcrito *in verbis:*

> Art.18 À Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer compete:
> I - administrar o Plano Estadual da Cultura, a fim de salvaguardar, desenvolver e difundir as manifestações culturais da sociedade mato-grossense em todas as suas expressões e diversidade regional, a memória e o patrimônio cultural, histórico e artístico;
> II - realizar ações para democratizar o acesso da população aos bens culturais materiais e imateriais e para oportunizar o exercício do direito à identidade cultural, considerando a interiorização, a descentralização e o fomento das cadeias geradoras de cultura nos Municípios;
> III - administrar o Plano Estadual do Desporto.
> § 1º A Secretaria deverá integrar as ações relacionadas às suas competências com as ações de outros segmentos, visando à construção da cidadania e ao desenvolvimento humano, considerando-se os elementos característicos do contexto cultural do Estado Mato-grossense.
> § 2º A Secretaria deverá desenvolver vocações esportivas e artísticas, bem como a formação, o aperfeiçoamento e a qualificação de técnicos e agentes culturais e esportivos (Mato Grosso, 2019, cap. II, art. 18).

Além da proteção, contempla ainda a propagação das manifestações culturais e o desenvolvimento de ações para a democratização da cultura em prol da efetivação da identidade cultural, evidenciando que não basta preservar, é necessário oportunizar o acesso e a identificação da população com os bens culturais.

Nesse prisma, a vigente Lei nº 11.323, de 23 de março de 2021 que "dispõe sobre a proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural no âmbito do Estado de Mato Grosso" (Mato Grosso, 2021, p. 2), em substituição a Lei nº 9.107, de 31 de março de 2009, consagrou um novo marco legal de proteção, já que a lei anterior, transcorridos doze anos de sua promulgação, não mais atendia às demandas da área no que tange ao patrimônio imaterial.

Na gestão patrimonial, segundo a SECEL-MT, a Superintendência de Preservação do Patrimônio Histórico e Museológico tornou-se responsável pela análise, implementação e execução das políticas de preservação do patrimônio histórico, nas categorias material e imaterial. No âmbito da incumbência da superintendência estão ainda cinco museus, são eles: Museu Histórico de Mato Grosso, Museu de Artes, Museu Residência dos Governadores, Museu de História Natural de Mato Grosso e Museu de Arte sacra[12].

Entre 1975 e 2023, mais de uma centena de bens culturais no Estado sofreu intervenções no caráter absoluto de propriedade, mediante o tombamento e o registro em benefício do interesse da coletividade, já que "[...] preservar o patrimônio se constitui na prática cultural de atribuição de valores e significados a objetos e bens, que amalgamam grupos de identidade" (Chuva, 2008, p. 31).

Dessa forma, nos termos da Resolução nº 003/2023 que publiciza "[...] a lista dos Bens Culturais Tombados ou Registrados pelo Estado de Mato Grosso atualizados até 07 de março de 2023" (Mato Grosso, 2023, art. 1º), observa-se que algumas cidades sediam apenas um único bem. Como exemplo, citamos: Igrejinha de Santa Bárbara em Água Boa; Posto Telegráfico de Voadeira em Barra do Garças; Casa de Memória em Campo Novo do Parecis; Avenida Padre Bruno Mariano em General Carneiro; Sítio Arqueológico Santa Elina em Jangada; Relógio da Fonte Pública de Livramento em Nossa Senhora do Livramento; Posto Telegráfico Maria Joana em Nova Marilândia; Posto de Telégrafos em Porto Esperidião; Casarão da Fundação de Cultura e Turismo em Rosário Oeste; Casa de Rondon em Tangará da Serra; Capela Padre Antônio – Igreja São Judas Tadeu em Vera.

Em contrapartida, em outras cidades, há um número maior de bens dispersos e/ou aglomerados, formando centros históricos, localizados em Acorizal, Cáceres, Diamantino, Poconé, Poxoréu e Vila Bela da Santíssima Trindade. Há ainda o Conjunto Arquitetônico do Antigo Distrito D. Pedro II em Cuiabá e o Conjunto Arquitetônico do Distrito de Aldeia em Acorizal. Contando com seis centros históricos e dois conjuntos arquitetônicos no rol de

[12] Disponível em: https://www.secel.mt.gov.br/patrimonio-historico. Acesso em: 03 maio. 2024.

tombamento, realçamos que Cuiabá e Cáceres são os locais onde se tem a maior concentração de bens tombados pela SECEL em Mato Grosso (Mato Grosso, 2023).

De acordo com Arruda (2022, p. 253):

> Em Cáceres, a preservação do patrimônio cultural de natureza material é realizada desde 1982, existindo atualmente 105 bens protegidos a partir dos seguintes instrumentos de proteção, nos níveis municipal, estadual, federal e internacional, sendo: tombamento, registrado, cadastro e chancelas em níveis internacional, federal e estadual [...].

Quanto aos bens de natureza imaterial, na esfera estadual foram registrados o lugar histórico "Fazenda Taquari", o linguajar cuiabano, a folia de reis, o modo de fazer viola de cocho pantaneira, o ganzá, o mocho e o modo-de-fazer a canoa de um pau só (Mato Grosso, 2023). Ressalta-se que poucos meses após a publicação da lista de bens tombados e registrados, a Assembleia Legislativa do Estado aprovou a Lei nº 12.152, de 16 de junho de 2023, que declarou "[...] como patrimônio cultural imaterial do Estado de Mato Grosso o Festival Internacional de Pesca Esportiva (FIPE) de Cáceres" (Mato Grosso, 2023, art. 1º).

Importante registrar que com base na competência comum entre os entes federativos, prevista no artigo 23, inciso III da CF 88, "[...] as administrações municipais consolidaram-se enquanto principais parceiros das instituições dos demais entes políticos, federal e estadual, na execução de ações sistêmicas de preservação" (Arruda, 2014, p. 64). É o caso de Cáceres-MT, *lócus* da nossa pesquisa e que será retratada a seguir.

3.3 Política Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural de Cáceres-MT

O município de Cáceres-MT com área territorial de 24.495.510 km², (IBGE, 2022), situa-se na região sudoeste do estado de Mato Grosso, na microrregião do Alto Pantanal e na mesorregião do centro-sul mato-grossense. A cidade, sede administrativa, está à 215 km da capital do Estado, Cuiabá (Neves, 2008). Quanto a população, de acordo com o último censo do IBGE (2022), corresponde a 89.681 pessoas, sendo a densidade demográfica de 3,66 habitante por quilômetro quadrado, ocupando a sétima colocação no ranking populacional dos municípios mato-grossenses. Possui a agropecuária, a indústria, os serviços e a administração pública como base da atividade econômica, perfazendo atualmente um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de R$ 23.753,91 (IBGE).

Construída estrategicamente à margem esquerda do rio Paraguai, tendo desde o princípio, “[...] vocação de cidade portuária” (Mendes, 1998, p. 61), Cáceres está inserida na política expansionista de território por meio das colônias de povoamento efetivadas pela coroa portuguesa no contexto luso-brasileiro. Inicialmente denominada Vila Maria do Paraguai, foi fundada em 06 de outubro de 1778 sob as ordens do militar Luíz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, então governador da Capitania de Mato Grosso (Mendes, 1998).

Concebida como ponto estratégico da navegação fluvial entre São Paulo e Mato Grosso, emancipou-se em 1859, “quando foi criado o município, e, quinze anos mais tarde, 1874, a elevação da sede municipal à cidade, com nome de São Luiz de Cáceres, em homenagem ao Santo Padroeiro, e ao fundador Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres” (Mendes, 1998, p. 60). Em 1938, por força do Decreto-Lei nº 208, de 26 de outubro de 1938, teve seu nome simplificado para Cáceres (Mendes, 1998).

No cerne da organização político-administrativa das posses portuguesas em detrimento aos domínios dos espanhóis, a cidade foi desenvolvida em conformidade com as configurações políticas, econômicas, sociais, culturais, artísticas e arquitetônicas vigentes no continente europeu, especificamente em Portugal. Esse desenvolvimento ocorreu a partir das partidas demarcatórias do Tratado de Madri, assinado em 1750, “[...] tendo como parâmetro o princípio do uti possidetis (ocupação efetiva)” (Chaves, 2011, p. 18).

Assim, após 246 anos de história, visualizamos um mosaico de memórias composto por monumentos, documentos e vestígios que testemunham o processo de formação da cidade. Esses “[...] materiais da memória coletiva e da história” (Le Goff, 1996, p. 535), remontam desde a política de ocupação e povoamento do território cacerense, cujos bens culturais centrados nos perímetros urbano e rural possuem vários estilos arquitetônicos (Pinho, 2013).

O conjunto de bens culturais sob acautelamento no município de Cáceres-MT, divide-se entre as jurisdições dos poderes federal, estadual e municipal. Segundo Arruda (2022), são tombados pela esfera federal: o Marco do Jauru e o Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico de Cáceres (CAUPC). Na esfera estadual, são tombados: a Fazenda Descalvados, o Centro Histórico de Cáceres e a Fazenda Jacobina. Em nível municipal são tombados 48 imóveis presentes no conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico e seu entorno e a Capela de Nossa Senhora do Carmo, na comunidade Taquaral.

Além dos bens acautelados pelos tombamentos federal e estadual, o município de Cáceres possui 46 Sítios Arqueológicos cadastrados como patrimônio no âmbito federal,

incluindo: Sítio Arqueológico Índio Grande; Carne Seca; Facão; Descalvados I e II; Santo Antônio das Letras; Cemitérios São Miguel Arcanjo e Pita Canudos etc. (Arruda, 2022).

Acautelados por registro, na esfera federal, consta o Modo de Fazer a Viola-de-cocho, Ofícios dos Mestres de Capoeira e a Roda de Capoeira. Pela UNESCO, está chancelado a Reserva da Biosfera do Pantanal – Estação Ecológica do Taiamã. Por Lei Municipal constam patrimonializados o Museu Histórico Municipal e o Arquivo Municipal. Destaca-se também o Centro de Pesquisa e Museu Humanidades "Alaíde Montechchi", criado como museu universitário da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) por meio da Resolução do CONSUNI nº 36/2004 (Arruda, 2022).

Entre esses bens, o Marco do Jauru, assentado às margens do rio Jauru em 1754 e transferido para a praça central de Cáceres em 1883 (IPHAN), "[...] elemento da cultura material, proveniente da negociação metropolitana de dois impérios, mesmo após sua superação diplomática [...], acaba se constituindo como uma espécie de curinga, neste baralho de cartas memoráveis" (Lacerda, 2011, p. 199). Logo, está diretamente ligado aos primórdios da política municipal de preservação, que "remonta ao final do século XIX, após a transferência do marco do Jauru" (Arruda, 2014, p. 64).

O ato de deslocamento desse monumento, construído em pedra mármore de Lioz e por discursos simbólicos, oriundos das relações de força e carregado de valor histórico local, regional e nacional, suficiente para transformá-lo em documento da memória coletiva (Le Goff, 1996), possuía duas intenções: conservação e beleza da cidade. Nessa intencionalidade, atraiu a atenção de grupos e instituições, em especial do poder municipal, exército e instituições educacionais atribuindo-lhe valores os quais propiciaram a resistência à passagem do tempo (Arruda, 2014).

O tombamento do Marco do Jauru pelo IPHAN, em 04 de outubro de 1978, em meio às comemorações do bicentenário da cidade, criação do Arquivo Público, Biblioteca e Museu Histórico, através da Lei Municipal nº 695, de 9 de maio de 1978, deu início às práticas preservacionistas no município. As medidas tomadas acompanhavam o viés da política de descentralização de preservação, ancorada no forjamento da noção de Referencial Cultural nas ações sistêmicas em andamento no país, buscando envolver ativamente a população nas significações e decisões (Arruda, 2014).

Uma vez semeadas em solo cacerense, as ideias preservacionistas, em paralelo as tradições culturais, como as festividades, desfiles cívicos, entre outros, gradativamente foram agregando valores na formação da identidade. A via utilizada foi a necessária "invenção de

uma continuidade histórica [...] através da criação de um passado antigo que extrapole a continuidade histórica real [...]" (Hobsbawn, 1997, p. 15).

Nesta perspectiva, a preservação do patrimônio cultural, pela iniciativa do poder público municipal, começou a ser traçada a partir da década de 80, em conexão com as políticas urbanas, amparadas pela Lei Municipal nº 891, de 16 de novembro de 1982, responsável pela alteração do artigo 144 do Código de Obras. A mudança previu a garantia da correta utilização e ocupação do solo da cidade e a proteção do patrimônio, com a instituição de novos procedimentos, em observação as legislações federal e estadual (Arruda, 2014).

Seguindo as diretrizes da legislação federal e estadual, a mencionada lei, embora "[...] limitada e suscinta do ponto de vista das instruções técnicas [...] inaugurou o primeiro instrumento jurídico de preservação do patrimônio no município. E, a partir dela, instituiu o tombamento com a criação do Livro do Tombo Municipal [...]" (Costa, 2020, p. 101). Os reflexos da Lei nº 891 na Lei Ordinária nº 137, de 14 de abril de 1961, encarregada pela institucionalização do Código de Obras no município foram expressivos.

Além da previsão da inclusão dos bens culturais no Livro do Tombo, criou-se também o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico de Cáceres (SPHMC), "[...] destinado a promover a identificação, proteção, registro e fiscalização dos bens de valor histórico artístico ou monumental, bem como, dos locais de interesse turístico ou paisagístico, para fins culturais e recreativos, da coletividade em geral" (Cáceres-MT, 1982, art. 2º).

A implantação e desenvolvimento do SPHMC vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social, seriam, nos termos do parágrafo único do artigo 2º da aludida lei, subsidiados pelas definições de bens e locais constantes em decreto municipal, baseado no parecer da Comissão Especial (Cáceres-MT, 1982). Contudo, nas palavras de Arruda (2014, p. 82), "[...] esse serviço nunca chegou a ser implantado", denunciando que as políticas e ações municipais de preservação patrimonial, desde a sua origem, são eivadas de fragilidades, as quais, ao invés de serem superadas, são intensificadas.

No percurso de criação de leis e estruturas promovidas pelas políticas de preservação do patrimônio cultural, em 1983 como resultado das medidas articuladas pelo prefeito Ivo Cuiabano Scaff juntamente com o Poder Legislativo, criou-se a Fundação Cultural de Cáceres – (FCC) através da Lei nº 897, de 14 de março de 1983. Com autonomia e personalidade jurídica de direito privado, o foco era o "[...] planejamento, coordenação, execução e supervisão de programas culturais, estimulando por todas as formas as manifestações da

cultura do povo [...]" (Cáceres-MT, 1983). Na FCC, se concentrou a administração da Biblioteca, Arquivo e Museu Municipal, bem como o SPHMC.

Outro ato importante foi a criação da Comissão Especial de Preservação e Tombamento (CEPT), na FCC, através do Decreto nº 185, de 19 de abril de 1994, após mais de uma década da sua previsão na Lei 891/1982. Além da regulamentação da comissão, o decreto ainda "[...] concedeu isenção de IPTU, especificamente aos imóveis tombados isoladamente" (Arruda, 2014, p. 102).

A CEPT, enquanto "[...] órgão deliberativo de consultoria técnica e assessoramento nos processos de tombamento histórico e manifestações culturais [...]" (Cáceres-MT, 1994, art. 1º), tinha em sua composição quinze membros, entre eles, representantes do poder público e sociedade civil. A finalidade da comissão consistia na deliberação e assessoria à Divisão do Patrimônio Histórico Cultural (DPHC)[13] e exercício da proteção aos bens culturais públicos e/ou privados (Cáceres-MT, 1994).

Na atuação da comissão, segundo Arruda (2014), ocorreu a ampliação dos bens acautelados no município, com a colaboração na modalidade de convênio da Universidade do Estado de Mato – (UNEMAT), designadamente os professores do curso de Licenciatura Plena em História. De início, dos 41 imóveis já tombados provisoriamente pelo Estado em 1991, após o inventário cadastral realizado pela UNEMAT, mais sete bens foram incluídos nesse acervo, computando 48 bens protegidos "[...] orientados por critérios arquitetônicos estético-estilísticos" (Arruda, 2014, p. 103). Esse número foi posteriormente ampliado pelos governos estadual e federal em 2002 e 2010, respectivamente.

As ações da CEPT, entretanto, não foram otimizadas nos anos seguintes, sendo perceptível os elementos denunciadores dos entraves na execução e aprimoramento da preservação do patrimônio cultural nesse período. O principal deles, como demonstram as pesquisas de Arruda (2014) e Costa (2020), refere-se à postura omissiva ante aos compromissos assumidos.

Na intenção de sanar as lacunas deixadas pela CEPT, foi criado o Conselho Municipal de Cultura (CMC) pela Lei nº 1.539, de 14 de outubro de 1999, causando "[...] um certo embaraço na estrutura da gestão da preservação no âmbito municipal por ser de caráter deliberativo, fiscalizador e propositivo, que ao mesmo tempo assumiu competências similares a CEPT" (Arruda, 2014, p. 104). Apesar dos possíveis conflitos de competências entre ambos,

[13] A Divisão do Patrimônio Histórico Cultural (DPHC) não foi efetivada por falta de "autonomia e de recursos financeiros e humanos" (Arruda, 2014, p. 84).

a verdade é que, assim como a CEPT, o CMC não progrediu nas questões preservacionistas e suas ações "[...] ocorreram de maneira pontual, irregular e compreendendo a conservação dos bens de maneira isolada" (Arruda, 2014, p. 141).

Em 2002, em meio à busca pelo fortalecimento dos laços da preservação entre os entes federativos e, com o tombamento estadual definitivo do Centro Histórico, a gestão municipal de Túlio Fontes reestruturou a CEPT, que passou a contar com um novo integrante: a Secretaria de Estado de Cultura (SEC). Mesmo assim, a sua dinâmica continuou restrita. No ano seguinte, pela Lei nº 1.845, de 26 de agosto de 2003, surgia a Secretaria de Esporte, Cultura e Lazer do Município (SMECL), e uma das incumbências versa sobre o gerenciamento do patrimônio cultural em substituição à FCC, extinta pelo mesmo diploma legal.

A CEPT, por sua vez, continuou vigente, sendo as duas últimas recomposições ocorridas em 2018, por meio do Decreto nº 465, na gestão do prefeito Francis Maris Cruz, e no ano corrente, pelo Decreto nº 100, de 22 de janeiro de 2024, assinado pela atual prefeita Antônia Eliene Liberato Dias. Atualmente, a comissão nos termos do artigo 1º do Decreto nº 608, de 1º setembro de 2023[14], possui em sua composição 23 membros, com a representação do poder público municipal e estadual, instituições de ensino superior, conselhos, institutos, associações, sindicatos e organizações. Destas representações, vinculada à educação básica, há somente a Secretaria Municipal de Educação.

Em meio a tantos percalços, com base nos procedimentos observados na Portaria nº 420, de 22 de dezembro de 2010 para o tombamento federal, o IPHAN realizou o tombamento do Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico da cidade. Pertinente registrar que a primeira manifestação de interesse pela elevação da cidade como patrimônio cultural nacional data de 1993, na administração do prefeito Antônio Fontes. Na oportunidade, ele [...] solicitou o tombamento de 42 monumentos, que haviam sido inventariados no ano de 1988" (Costa, 2020, p. 89). A propósito, as ações administrativas desse gestor durante as suas duas gestões, "[...] se comparadas as outras gestões administrativas [...] foram as mais significativas para o patrimônio histórico da cidade" (Costa, 2020, p. 90).

Conforme ventilado nas linhas anteriores, Cáceres submeteu-se a quatro processos de tombamentos envolvendo o poder público municipal, estadual e federal. O primeiro deles foi em 1991 pelo Estado, o segundo em 1996 pelo município, o terceiro em 2002 pelo Estado, em

[14] Alterou o Decreto nº 598 de 27 de novembro de 2017 no que diz respeito a composição da CEPT.

caráter definitivo e o último em 2010 pelo governo federal. Ao longo de décadas, a questão da preservação vem sendo debatida e implementada no município, porém, a sua dinamização é extremamente desafiadora.

O cenário de disfuncionalidades nos mostra que a preservação está além do ato de tombar. Sobre essa questão, nos lembra Choay (2006, p. 149), "[...] querer e saber tombar monumentos é uma coisa. Saber conservá-los fisicamente e restaurá-los é algo que se baseia em outros tipos de conhecimento [...]". Dito de outra maneira, apesar do grau de eficácia do tombamento (Fonseca, 2009), ele por si só, não supre todas as necessidades e expectativas.

Em 2020, diante do estado emergencial cultural desencadeado pela COVID-19 e levando em conta a inexistência de política pública cultural no município, representantes da comunidade e entidades em defesa do patrimônio promoveram o "1º Fórum Popular Virtual de Cultura – Lei Aldir Blanc em debate", transmitido pelas plataformas digitais[15] (Facebook e Zoom). O evento político-cultural, compartilhou o lançamento do cadastro para os artistas cacerenses, bem como, o Plano de Ação do Municipal em seus diferentes segmentos. Oportunamente, foi redigida uma carta destinada ao Poder Executivo, solicitando urgência, paridade e democracia na execução do projeto, além de outras medidas culturais no âmbito municipal, entre elas, a criação do PMC.

Na esteira da busca da implementação e implantação de ações, projetos e programas culturais, através da Lei nº 3.215, de 25 de setembro de 2023, foi criado o Fundo Municipal de Cultura – (FMC) vinculado à Secretaria Municipal de Turismo e Cultura. Na destinação dos recursos, encontra-se a promoção e incentivo de "[...] ações de valorização, intervenção, preservação, recuperação, restauro ou adequações do patrimônio cultural, material e imaterial, tombado ou não tombado, do município de Cáceres" (Cáceres-MT, 2023, cap. III, art. 7º).

O financiamento do FMC, nos moldes do art. 9º da Lei, contempla projetos culturais tanto de pessoas físicas quanto de pessoas jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos, desde que fomente e estimule as atividades culturais de qualquer natureza. A seleção é realizada com o suporte do Conselho Municipal de Cultura e, "[...] deve ter como referência maior o Plano Municipal de Cultura – PMC e considerar as diretrizes e prioridades definidas anualmente pelo Conselho" (Cáceres, 2023, cap. IV, art. 13).

---

[15] Evento transmitido na página do evento. Disponível: https://www.facebook.com/watch/live/?ref=search&v=342156080300190&locale=pt_BR Acesso em: 27 maio. 2024.

Há pouco tempo, veiculou-se na imprensa local (Cáceres News - MT), outra cobrança, desta vez feita pelo vereador Leandro Santos, representante do Poder Legislativo do município, que mediante a preocupação e sugestões dos artistas locais, solicitou ao Poder Executivo e à Secretaria de Cultura e Turismo do município o encaminhamento do PMC ao Ministério da Cultura para não perder recursos federais[16]. Ou seja, as inquietações e cobranças existem, porém, faltam iniciativas.

Verifica-se, no decorrer do tempo, a construção de um quadro normativo de preservação do patrimônio cultural da cidade, direcionado à monumentalidade, através das práticas de tombamento impingidas. Contudo, até a presente data, não obteve êxito na formação de um plano e um sistema de preservação, situação já diagnosticada na pesquisa realizada por Arruda (2014). O principal avanço, desde então, foi quanto a criação do PMC, que se encontra pendente de implantação. A essa realidade disfuncional, atribuímos a ausência da Educação Patrimonial para o manejo desses lugares de memória como padrões de referência identitária (Pesavento, 2007), otimizando assim, o processo de preservação patrimonial.

3.4 A Inserção da Educação Patrimonial no contexto das escolas estaduais em Cáceres-MT

O município de Cáceres-MT, sedia 12 (doze) escolas da rede estadual de educação, sendo 10 (dez) na área urbana e 2 (duas) na área rural, as denominadas Escolas do Campo. Uma delas, nominada de Escola Estadual Prof. João Florentino da Silva Neto, localiza-se no Distrito de Santo Antônio do Caramujo e atende alunos de várias localidades pertencentes ao município de Cáceres tanto na sede quanto nas 05 (cinco) salas anexas localizadas nas comunidades da Laranjeira, Horizonte D'Oeste, Sadia, Paiol e Vila Aparecida. A outra, é a Escola Estadual 12 de Outubro, localizada na área de assentamento Agrovila Nova Esperança. Ambas as escolas de Educação no Campo ofertam a Educação Básica nas modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos – (EJA).

[16] CÁCERES NEWS MT. **Leandro pede que Cáceres encaminhe o Plano Municipal de Cultura ao Ministério da Cultura para não perder recursos federais**. [S. l.], mar. 2024. Disponível em: https://caceresnewsmt.com.br/leandro-pede-que-caceres-encaminhe-o-plano-municipal-de-cultura-ao-ministerio-da-cultura-para-nao-perder-recursos-federais/ Acesso em: 23 maio. 2024.

Convém sublinhar que até 2021, havia 16 (dezesseis) escolas oficialmente mantidas pelo governo do Estado de Mato Grosso em Cáceres. Com a política de redimensionamento aplicada no Estado, com fulcro no Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020, estabelecendo a redução gradativa da oferta de atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2021 à 2027, 04 (quatro) escolas foram redimensionadas junto à Secretaria Municipal de Educação. São elas: Escola Estadual Gabriel Pinto de Arruda; Escola Estadual Criança Cidadã; Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes; Escola Estadual Esperidião Marques.

Assim, a Escola Estadual Ana Maria das Graças S. Noronha, Escola Estadual Demétrio Costa Pereira, Escola Estadual Leopoldo Ambrósio Filho, Escola Estadual Frei Ambrósio, Escola Estadual Prof. João Florentino da Silva Neto, Escola de Desenvolvimento Integral de Educação Básica (EEDIEB) – Professor Milton Marques Curvo, Escola Estadual Militar Tiradentes Prof. Natalino Ferreira Mendes, Escola Estadual Onze de Março, Escola Estadual São Luís, Escola Estadual Senador Mário Mota, Escola Estadual 12 de Outubro e a Escola Estadual União e Força atendem, em sua totalidade, aproximadamente 8.432 (oito mil, quatrocentos e trinta e dois) alunos.[17]

Ao caminhar por este terreno educacional com foco no mapeamento dos professores de História atuantes no âmbito da Educação Patrimonial, diagnosticamos que, dos 39 (trinta e nove) professores em exercício, 05 (cinco) desenvolvem a temática em suas práxis pedagógicas em seis unidades escolares. Para facilitar a visualização, organizamos os resultados desta primeira etapa da coleta de dados, com exceção da identificação das escolas que desenvolvem ações de Educação Patrimonial, no quadro abaixo:

Quadro 1 – Dados Gerais das Escolas Estaduais no Município de Cáceres-MT

Instituição	Turmas	Alunos	Total de Professores	Professores de História
E.E. Onze de Março	33	1.208	75	3
E.E. União e Força	22	586	48	3
EEDIEB - Prof. Milton Marques Curvo	18	686	75	4
E.E. João Florentino Neto	57	867	85	7
E.E. Ana Maria S. Noronha	21	621	63	3
E.E. Leopoldo Ambrósio Filho	8	182	30	1
E.E. Frei Ambrósio	26	839	54	2
E.E. São Luís	28	944	62	2

[17] O número de alunos foi obtido junto às instituições por meio do que chamamos de pesquisa de campo, com a pretensão de coletar informações diretamente nos espaços onde ocorre o fenômeno em estudo (Gonçalves, 2001). Além desse dado, obtivemos o número de turmas, total de professores, professores atuantes na disciplina de História e professores que desenvolvem atividades ligadas ao patrimônio cultural, a partir da perspectiva da Educação Patrimonial.

E.E. Demétrio Costa Pereira	17	466	51	3
E. E. Senador Mário Mota	32	917	67	3
E.E. Militar Prof. Natalino Ferreira Mendes	24	774	57	5
E.E. 12 de Outubro	19	342	24	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024)[18].

Nas doze escolas estaduais identificadas, cada qual com suas peculiaridades, a identidade escolar foi construída por meio da gestão democrática no Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse documento, que consolida um "processo de ação-reflexão-ação" (Veiga, 2002, p. 56), embasou os planos de ação das escolas, tendo como parâmetros as concepções de educação, sociedade, cidadão e cidadania, cultura, currículo, diversidade cultural e inclusão, relações étnico-raciais e educação ambiental. Contudo, os indicativos de ações relacionadas à Educação Patrimonial restringiram-se a seis delas.

Com o intuito de preservar a confidencialidade das identidades dos professores entrevistados, as denominações das respectivas unidades escolares foram substituídas por números. Deste modo, a E.E. 1, E.E. 2, E.E. 3, E.E. 4, E.E. 5 e a E.E. 6, com exceção da E.E. 6, não preveem projetos relacionados a Educação Patrimonial. Diante dessa constatação, para melhor compreensão do debate sobre o patrimônio cultural pela comunidade escolar, buscamos junto aos Conselhos Deliberativos das escolas, o acesso às Atas de Reuniões realizadas no período entre 2019 e 2024. Entretanto, nenhuma unidade escolar respondeu à nossa solicitação. Junto ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), as demandas de acesso às Atas de Reuniões também foram inexitosas, sob a justificativa de violação de confidencialidade de menções e dados contidos nos documentos.

Essa resposta do CEE-MT, mesmo contrariando a Lei de Acesso à Informação, nos permite refletir sobre os resultados identificados no âmbito da rede estadual de ensino. Do quantitativo de 39 (trinta e nove) professores de História, no primeiro contato, 08 (oito) professores disseram abordar o patrimônio cultural sob esse viés, contudo, tão somente 5 (cinco) aceitaram relatar suas experiências na Educação Patrimonial. Esse quantitativo diz muito sobre a inserção da Educação Patrimonial no contexto das escolas estaduais de Cáceres-MT e nos leva a algumas reflexões, as quais serão aprofundadas nas próximas seções deste trabalho.

[18] Cabe ressaltar que como consequência do desmonte das escolas estaduais executado pelo governo de Mato Grosso (Mauro de Mendes), a Escola Estadual União e Força foi desativada no final do ano de 2024. A partir de então, apenas 11 escolas estaduais estão ativas no município de Cáceres-MT.

3.5 Ensino de História e Educação Patrimonial: estão os professores preparados?

O Ensino de História no Brasil "[...] integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização brasileira e passou por mudanças significativas [...] até chegar à configuração atual nas propostas curriculares" (Bittencourt, 2009, p. 33). Referidas modificações, de acordo com as movimentações históricas, políticas, sociais, culturais e os discursos delas decorrentes em diferentes contextos, demonstram que a História enquanto disciplina escolar sempre esteve entranhada nas relações de poder, sobretudo após 1968, período de afirmação como "[...] instrumento de poder, de dominação, estratégia política do Estado" (Fonseca, 2012, p. 12).

A sua trajetória "[...] permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos" (Bittencourt, 2009, p. 59), denuncia o caráter ideológico e a "[...] forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade" (Bittencourt, 2009, p. 59).

Nessa perspectiva, sempre que se propõe a falar sobre Ensino de História, inevitavelmente algumas questões se apresentam, tais como: O que é História? Para que serve a História? Sobre essas indagações, vários estudiosos têm se posicionado, entre eles, Borges (1993), em sua obra intitulada "O que é História". A autora, em poucas páginas, faz uma reflexão bem didática sobre o tema e, na mesma linha de raciocínio de Bloch (2002), esclarece que "[...] a história é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade, é a história das transformações humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo" (Borges, 1993, p. 48).

A sua função, desde sempre, foi o fornecimento de elucidação sobre ela mesma à sociedade (Borges, 1993). O historiador britânico Keith Jenkins (2001, p. 40), ao escrever suas proposições críticas à história, afirma que "[...] a história nunca se basta; ela sempre se destina a alguém". Por esse motivo, segundo ele, a pergunta pertinente não é para que serve a história, mas sim para quem serve.

A partir desse "pano de fundo", indagamos se os professores de História estão preparados para o desenvolvimento da Educação Patrimonial, considerando que os PCNs, por meio dos temas transversais, e a LDBEN, na parte diversificada, ratificaram a importância da preservação dos bens culturais, abrindo espaço para a efetivação da Educação Patrimonial. No

entanto, essas inovações curriculares precisam ser compreendidas e implementadas no processo de ensino e aprendizagem.

O DRC-MT, articulado e alinhado aos princípios da BNCC, estabelece que os objetivos do componente curricular de História no Ensino Fundamental, anos finais, "[...] buscam compreender o gênero humano, nas múltiplas dimensões contemplando as diversidades, suas vivencias e experiências que perpassam o campo das relações humanas, contribuindo para a construção física, afetiva, cultural, intelectual e social" (DRC-MT, 2018, p. 249).

O currículo de História, de acordo com as Orientações Curriculares de Ciências Humanas do Estado de Mato Grosso, "[...] precisa apropriar-se do diálogo interdisciplinar assegurando aos estudantes [...] a possibilidade de abrir fronteiras, ressignificando os saberes e as práxis sociais" (OCS, 2012, p. 38). Para tanto, "[...] compete ao profissional docente do componente curricular de História do Ensino Fundamental, reconhecer que os estudantes agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, de forma a conservar ou transformar seus conceitos, hábitos e costumes" (DRC-MT, 2018, p. 249).

Assim, as propostas metodológicas para o processo ensino-aprendizagem da História são organizadas por unidades temáticas, que visam "[...] oportunizar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, saberes, interesses, valorizando o respeito a diversidade presente na cultura mato-grossense" (DRC-MT, 2018, p. 251). Ademais, orienta a adequação às realidades locais, de modo que a História Local seja o ponto de partida da problematização dos objetos de conhecimento, exigindo que o professor de história seja professor-pesquisador:

> [...] que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e/ou documentos disponíveis em sua região (DRC-MT, 2018, p. 251).

Na etapa do Ensino Médio, o DRC para a Área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas (CHSA), propõe o "[...] trabalho de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e integradora" (DRC-MT, 2021, p. 219). Doravante a essa proposta, nos componentes curriculares específicos, a História, "[...] deverá estar presente enquanto História das Ciências, na perspectiva da Nova História Cultural, que considera o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social, entre outros" (DRC-MT, 2021, p. 209). Seguindo as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a área de CHSA tem

por objetivo a “[...] continuidade da inserção do conhecimento em “consciências críticas e criativas”, direcionado para o protagonismo social responsável” (DRC-MT, 2021, p. 203).

Nesse aspecto, os temas transversais, que na BNCC sofreram atualização terminológica para Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), trazem para o âmago das disciplinas escolares “[...] assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante” (Brasil, 2019, p.7), visando o aperfeiçoamento do exercício da cidadania.

Na relação de complementariedade entre disciplina e TCTs, está a Educação Patrimonial, que pode ser desenvolvida no Ensino de História através das macroáreas: meio ambiente, cidadania e multiculturalismo nos níveis da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Brasil, 2018).

O diálogo necessário com outras disciplinas, tendo como fio condutor a interdisciplinaridade, a qual, na percepção de Fazenda (1994, p. 23) é “[...] a grande responsável pelo redimensionamento teórico das ciências e pela revisão dos hábitos de pesquisa”, direciona-se para a superação da fragmentação curricular (Pelegrini, 2009). Essa abordagem favorece o estudo do meio, rotulado por Bittencourt (2009) como um laboratório de ensino, o que propicia a articulação com a Educação Patrimonial.

Por essa ótica, ao fazer o uso dos objetos de conhecimento, competências e habilidades, o professor “[...] precisa pensar sobre sua prática pedagógica e verificar a função social dos objetos durante a elaboração do planejamento, bem como saber com clareza a função dos objetos de conhecimento na prática do cotidiano do estudante” (DRC-MT, 2021, p. 219). No rol de competências específicas do DRC-MT do Ensino Médio, a Educação Patrimonial pode ser elencada como objeto de conhecimento da primeira competência que consiste em:

> [...] analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos, tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza cientifica (DRC-MT, 2021, p. 229).

A Educação Patrimonial prevista expressamente no referido DRC-MT é um progresso, haja vista que, no DRC-MT do Ensino Fundamental, elaborado em 2018, em nenhum momento ela é mencionada diretamente, apesar do amplo enfoque na História Local, formando um farol de possibilidades. A inserção da História Local, bem como a Educação

Patrimonial no Ensino de História, representa um expressivo avanço, ponderando a possibilidade de desprendimento do eurocentrismo, enraizado por muito tempo na estrutura curricular brasileira. Se outrora, a história europeia estava no cerne da história ensinada, contemporaneamente, os aspectos local, regional e nacional têm ganhado destaque e permitem a inserção de vários assuntos nos eixos temáticos.

É imperioso, portanto, não nos esquecermos que o papel do professor faz toda a diferença, afinal, "[...] é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos" (Bittencourt, 2009, p. 50). Portanto, apenas a contemplação desses novos temas no currículo não garante a efetivação do processo ensino-aprendizagem do patrimônio cultural na lógica da Educação Patrimonial.

Na prática, o ato de ensinar "[...] é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos" (Bittencourt, 2009, p. 51), e espera-se que todo profissional docente esteja preparado para cumprir a sua função social. O pensar e o agir do professor precisa ser interdisciplinar, o que "[...] supõe uma revisão dos aspectos cotidianamente trabalhados pelo professor" (Fazenda, 1994, p.78). Ou seja, implica uma mudança de mentalidade que se impõe "[...] tanto para a formação do homem quanto para responder às necessidades da ação" (Japiassu, 1976, p. 29). A interdisciplinaridade enfocada por Japiassu (1976, p. 29), como uma "necessidade para melhor inteligência da realidade", promove ações eficazes em relação aos desdobramentos da prática da Educação Patrimonial na vida dos educandos e da sociedade.

Para além da interdisciplinaridade, ainda que, os obstáculos inerentes ao empreendimento interdisciplinar estejam à espera de serem suplantados (Japiassu, 1976), a Educação Patrimonial, pode e deve dar um passo à frente em direção à transdisciplinaridade, definida por Nicolescu (1999, p. 16), como uma "nova visão de mundo". No Manifesto da Transdisciplinaridade, o autor expõe que "a transdisciplinaridade como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina" (Nicolescu, 1999, p. 16). Desenvolvida nessa dinâmica complementar, "[...] seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade de conhecimento" (Nicolescu, 1999, p. 16).

No entanto, a realidade nos espaços escolares mostra que a Educação Patrimonial não é uma prática comum entre os professores. Nas escolas estaduais de Cáceres-MT,

consoante os dados demonstrados anteriormente, somente 05 (cinco) professores demonstraram afinidade com a temática e assumem a inserção da mesma em suas práxis pedagógicas. Isso nos permite dizer que os outros 34 (trinta e quatro) não estão preparados para trabalhar a temática junto aos alunos? Essa, sem um traço de dúvida, é uma pergunta complexa. Temos que levar em conta, em primeiro lugar, o direito à não manifestação e a vontade dos professores em participar da pesquisa, sem menosprezar, contudo, os porquês deste posicionamento.

Após essa observação, outro ponto a considerar é a formação do professor de História, categoria aprofundada na seção seguinte. Por ora, destacamos que, no SEE-MT, executado pela SEDUC-MT, a formação em serviço dos professores, além da modalidade presencial, articulada pela Diretoria Regional de Educação Polo de Cáceres-MT – (DRE), também ocorre na modalidade on-line pela plataforma: Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP). Ao todo, são 79 (setenta e nove) cursos, e nenhum deles contempla a área do patrimônio. Outra plataforma utilizada no ano de 2023, foi a denominada Escolas Conectadas, e assim como a AVADEP não oferta cursos nesse viés.

Como verificado a partir do sobrevoo sobre a política curricular para o Ensino de História no Estado de Mato Grosso, a Educação Patrimonial se apresenta de maneira incipiente, ficando condicionada à autonomia do professor o desenvolvimento da temática em suas aulas. Para isso, como enfatiza Freire (1996), o professor além de saber o conteúdo, ele precisa saber como ensiná-lo. No campo da política educacional de Mato Grosso, não há ações direcionadas a essa finalidade, situação que contribui para o número reduzido de professores preparados para desenvolver projetos e ações acerca do patrimônio cultural nas escolas mato-grossenses.

O conhecimento sob a inteira responsabilidade de cada professor pode esbarrar ainda na ausência de interesse ou de falta de domínio sobre o tema, distanciando-o cada vez mais, pois, em regra, o ser humano, de modo geral, investe naquilo que lhe agrada. Esse fato atrasa sobremaneira a possibilidade de aprofundar as bases do conhecimento da história de maneira contra-hegemônica, a fim de desenvolver a criticidade dos alunos através da Educação Patrimonial no Ensino de História.

Os reveses enfrentados no contexto do patrimônio cultural não são restritos aos professores de História da Educação Básica. O historiador, cuja profissão foi regulamentada recentemente pela Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020, também encontra desafios em seu ofício nesse campo. Segundo Arruda; Gomide; Lanari (2023, p. 7):

> Embora muitos cursos de História tenham sido criados pelo país e se dediquem à formação de profissionais para atuar em história pública, ensino de história, patrimônio e museus, ainda é possível perceber que muitos desses cursos carecem de um debate aprofundado sobre a área, pois não apresentam avanços conquistados, e negligenciam discussões conceituais essenciais para a produção do conhecimento consolidado (Arruda; Gomide; Lanari, 2023, p. 7).

A problemática é ampla e carece de estudos e práticas firmadas em teorias e conceitos consistentes. Para isso, o campo do patrimônio não pode ser dissociado do ofício da História. Esse pensamento,

> envolve integrar os conceitos e valores na prática historiográfica também no tempo presente, bem como compreender que historiadores e historiadoras desempenham um papel central não só na pesquisa e documentação do patrimônio cultural e das referências culturais de diferentes povos e comunidades, mas também na sua gestão, valorização e difusão (Arruda; Gomide; Lanari, 2023, p.5).

Como ofício da História, o patrimônio cultural (Arruda; Gomide; Lanari, 2023) deve estar entre as práticas do historiador e do professor de História, para que sejam feitas as devidas abordagens e atualizações na pesquisa e no Ensino de História. Assim, a Educação Patrimonial à disposição de várias disciplinas em caráter interdisciplinar, visivelmente negligenciada nas escolas, terá condições adequadas para o seu aperfeiçoamento.

Portanto, a questão suscitada no início desta subseção leva a indagações secundárias: por que os professores não estão preparados? Onde reside a raiz do problema? Essas e outras inquietações serão discutidas na última seção.

3.6 Os ecos do silêncio: entre números e palavras não ditas

Nos caminhos da pesquisa, com uma amostra equivalente a aproximadamente 12,82% da totalidade dos professores de História atuantes na rede estadual de educação no município de Cáceres-MT, deparamo-nos com uma trilha denominada “silêncio”, a qual, não poderia passar desapercebida.

Para além do exercício de um direito democrático, a opção dos professores em não participar da pesquisa, o que resultou no diálogo com somente 05 (cinco) professores, traz algumas inquietações quanto aos possíveis motivos. O receio e a falta de interesse são perceptíveis, sobretudo pelos 04 (quatro) professores que, inicialmente, afirmaram atuar na Educação Patrimonial e aceitaram de antemão colaborar com a pesquisa através da concessão de entrevista, mas desistiram posteriormente.

Os contatos para o agendamento das respectivas entrevistas resumiram-se entre justificativas de falta de tempo, ligações e mensagens ignoradas. Nas tentativas, uma das professoras, horas antes da entrevista, perguntou se havia a possibilidade de compartilhar as questões a serem abordadas. A resposta foi no sentido de que, por se tratar de entrevista temática de História Oral, não havia um questionário estruturado e que estabeleceríamos um diálogo com base em um roteiro geral. Após compartilhar os possíveis pontos a serem contemplados, ela desmarcou a entrevista, alegando a necessidade de substituir uma colega na escola. Apesar de colocar-se à disposição para outro agendamento, todos os demais contatos foram ignorados.

A experiência descrita acima revela sinais de desconforto e insegurança. Diante das referidas atitudes, questiona-se: o que pode ter causado tais sensações? Uma das probabilidades é o não domínio do assunto, já que os professores de História não foram e não estão sendo formados para trabalhar com a temática, como será abordado na seção subsequente. Essa lacuna na formação, reflete automaticamente na preocupação com a exposição profissional. Colocar as percepções e experiências à disposição da análise do outro é uma tarefa deveras difícil e requer confiança em si próprio e, principalmente, no outro. O tratamento dos dados é uma preocupação, apesar de todo o compromisso ético assumido pelo pesquisador.

O exercício de análise pelo pesquisador nas pesquisas acadêmicas, muitas vezes, é confundido como avaliação e julgamento. A postura julgadora, não lhe pertencente (Alberti, 2004), é colocada em dúvida em uma realidade em que os sujeitos participantes, no caso, os professores, são constantemente submetidos a avaliações e pressões do governo, pais, alunos, colegas e sociedade.

Na análise de Nóvoa (2009, p. 42), “as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho [...]. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos”. A voz dos professores precisa romper as barreiras do silêncio, ancoradas na vulnerabilidade que, paradoxalmente, “é condição essencial da sua evolução e da sua transformação” (Nóvoa, 2009, p. 43).

Os saberes docentes classificados por Tardif (2002), como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, são elementos constituintes da identidade docente. A socialização desses, especialmente os saberes experiências “[...] retraduzidos, “policados” e submetidos às certezas construídas na prática e

na experiência" (Tardif, 2002, p. 54), permitem pensar as ações dos professores num contexto de produção, transformação e mobilização de saberes. O problema é que poucos profissionais estão dispostos a contribuir para essa reflexão.

A falta de tempo, oriunda da sobrecarga de trabalho subentendida, nas alegações dos outros 03 (três) professores, vai ao encontro da falta de interesse, sendo essa a predominante. Ou seja, se não há interesse, não há tempo. Podemos associar ainda, o fator interesse às possíveis experiências negativas já vividas por eles, bem como à falta de credibilidade da universidade. Isso suscita as seguintes questões: como esses professores têm visto as pesquisas acadêmicas? Quais são as causas da desmotivação? Os professores estão cansados de colaborar com inúmeras pesquisas e não perceberem resultados efetivos? Sentem-se usados apenas como fonte de dados no processo de aquisição de títulos acadêmicos por terceiros? O pesquisador é visto como apenas mais um entre tantos outros?

Tais questões estão ligadas a um possível denominador comum: o distanciamento entre universidade e escola, entre teoria e prática. Entretanto, "[...] a relação entre pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos, cujas práticas são portadoras de saberes (Tardif, 2002, p. 237). Os professores têm muito a dizer, e o que dizem possuem grandes significados. Ocorre que:

> nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e lhe dar com os alunos. O resto é dispensável (Nóvoa, 2002, p. 22).

No relacionamento dos professores com a universidade e a comunidade, o fator emocional também é determinante. Como registra Nóvoa (2002, p. 24), "os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos", tornando o terreno profissional complexo, uma complexidade que, muitas vezes, leva à exaustão e mal-estar, resultando na opção de não envolvimento com o que é considerado dispensável.

De acordo com Esteve (1999), o mal-estar docente, fruto dos reflexos das mudanças sociais na função dos professores, repercute na personalidade por meio de "sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática, [...] esgotamento, estresse, ansiedade [...]" (Esteve, 1999, p. 113), e, por consequência, gera crise de identidade.

Fazer pesquisa acadêmica na área da educação no Brasil é lidar com um emaranhado de mal-estar docente e reações distintas. Alguns reconhecem a necessidade do diálogo e da

reflexão sobre o que se produz na universidade e o cotidiano da sala de aula, colocando-se à disposição das pesquisas e projetos acadêmicos. Outros preferem a não interação com os ambientes extraclasses, mesmo cientes que esse posicionamento é a negação do seu próprio trabalho (Nóvoa, 2002). Frente a esse posicionamento, não podemos desconsiderar o possível receio dos professores de sofrerem perseguições por parte do governo, um agravante de peso que ressoa nos modos de pensar e agir dos docentes.

As perguntas sucedem-se: será que o que os 04 (quatro) professores disseram praticar é realmente Educação Patrimonial? Temos aqui uma pergunta sem resposta, face às subjetividades docentes na recusa à participação na pesquisa. Após refletirmos sobre esse e outros pontos, concluímos que a preservação do patrimônio cultural de Mato Grosso possui um amparo legislativo considerável. Ocorre que a deficiência de uma política específica de Educação Patrimonial acarreta impactos negativos para a preservação dos mais de cem bens tutelados e para a sociedade.

No contexto municipal, os desafios são ainda maiores, devido às falhas políticas e administrativas estendidas no transcurso do tempo e acirradas pelos paradoxos de (i)legibilidade das normas e atos que envolvem a relação entre o governo e os cidadãos (Arruda, 2014; Costa, 2020). Nesse enquadramento cultural distante da Educação Patrimonial, a maior parte dos professores, em especial da disciplina de História, assim como a administração pública não têm conseguido romper os sentidos restritos do tombamento.

4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOÇÕES LOCAIS, PROBLEMAS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

> *"Ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural" (António Nóvoa, 2001).*

Esta seção analisa as noções locais, os problemas metodológicos e epistemológicos em torno da oferta e implementação da Educação Patrimonial no município de Cáceres-MT, considerando as entrevistas realizadas e os documentos institucionais. As narrativas de professores de História vinculados atualmente às escolas estaduais, como um novelo de linha que se desenrola, oportunizam a visualização e compreensão das entrelinhas do processo de preservação do patrimônio cultural pelos caminhos da Educação Patrimonial.

Orientada pelas informações obtidas nas entrevistas, consideradas pela Análise de Conteúdo, como mensagens que expressam significados e sentidos vinculados a contextos de representações sociais e percepções dos sujeitos (Bardin, 2016), a seção desenvolve-se a partir do agrupamento de 06 (seis) categorias de análise, assim dispostas: 1) Noções de patrimônio cultural e Educação Patrimonial dos professores de História; 2) Desafios, estratégias e ações; 3) Formação dos professores de História em Educação Patrimonial; 4) Bases teóricas e problemas metodológicos das práticas de Ensino em História nas escolas estaduais; 5) Problemas metodológicos e epistemológicos na prática da Educação Patrimonial; 6) Ausência versus possiblidades: prognóstico para a efetividade da Educação Patrimonial nas escolas estaduais do Município de Cáceres-MT.

Nas seções anteriores, discorremos sobre a Educação Patrimonial no contexto das políticas educacionais brasileira e mato-grossense, sobretudo, sua presença nos currículos escolares, sustentáculo para entendermos a realidade educacional cacerense no que concerne ao tema e seus reflexos na preservação do patrimônio cultural local. De agora em diante, a reinvenção dos sentidos para a escola no século XXI (Nóvoa, 2001) é a lupa que conduzirá nossa reflexão, já que o trabalho com a Educação Patrimonial exige mudanças de paradigmas, e um constante reinventar-se do ser professor.

As vozes dos 05 (cinco) professores entrevistados, ecoam a existência, resistência, avanços e retrocessos do Ensino de História quanto a Educação Patrimonial dinamizada nas escolas estaduais locais, especificamente nas escolas: E.E 1; E.E 2; E.E 3; E.E 4; E.E 5; E.E 6.

As especificidades da Educação Patrimonial analisadas no escopo desta pesquisa, levaram à construção de uma proposta de implementação de política estadual de Educação Patrimonial em Mato Grosso, medida que, ao nosso ver, é vital para a sua implantação e fortalecimento na educação formal.

4.1 As noções de patrimônio cultural e Educação Patrimonial dos professores de História

Nesta categoria, antes de tratarmos das unidades de análise referentes às noções de patrimônio cultural e Educação Patrimonial dos professores entrevistados, consideramos conveniente delimitar, como ponto inicial da nossa análise, o perfil dos professores, sujeitos da pesquisa. Isso é importante porque tais noções são sedimentadas pela identidade de cada professor, construída por pilares que envolvem a formação acadêmica, tempo de atuação no Ensino de História, formas de atuação na Educação Patrimonial, projetos já desenvolvidos e/ou em desenvolvimento.

As narrativas, portanto, são examinadas não apenas como um conjunto de textos, porque não falam por si só, pois precisam ser contextualizadas. Para Bardin (2016), além do que foi dito, importa quem disse e em quais condições se produzem os sentidos e os significados exprimidos na mensagem do sujeito emissor. Por essa razão, as informações expostas no quadro 02, a seguir, são consideradas em todo o processo de inferências.

Quadro 2 - Perfil dos Professores / Sujeitos da Pesquisa

Nome	Formação Acadêmica	Atuação Profissional	Tempo de atuação	Forma de Atuação na EP	Projetos desenvolvidos e/ou em Execução
Professora A	Licenciatura Plena em História (UNEMAT); Mestranda do Programa ProfHistória (UNEMAT)	Escola Estadual 1	18 anos	Ações Cotidianas	-
Professor B	Licenciatura Plena em História (UNEMAT); Pós Graduação em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (Faculdade São Braz)	Escola Estadual 2 e Escola Estadual 3	11 anos	Ações Cotidianas	-

Professor C	Licenciatura Plena em História (UNEMAT); Mestre em História (UFMT)	Escola Estadual 4 e Escola Estadual 5	22 anos	Ações Cotidianas	-
Professora D	Licenciatura Plena em História (UNEMAT); Mestranda em Educação (UNEMAT)	Escola Estadual 4	25 anos	Ações Cotidianas	-
Professora E	Licenciatura Plena em História (UNEMAT); Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) (UNEMAT)	Escola Estadual 6	23 anos	Ações Cotidianas e Projetos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Pela caracterização básica acima, observamos que todos os professores, cujos nomes foram preservados, sendo, por isso, identificados por letras do alfabeto, possuem graduação em Licenciatura Plena em História pela UNEMAT, *Campus* Jane Vanini, Cáceres-MT. Dentre os cinco entrevistados, temos a professora E, mestra profissional em Ensino de História pela UNEMAT e o professor C mestre em História pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT). Além dos dois mestres, duas professoras encontram-se em fase de conclusão de mestrado, sendo a professora A, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História e a professora D ao Mestrado em Educação, ambos programas da referida instituição. O professor B, por sua vez, possui pós-graduação em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, e atualmente tem participado das seleções para o ingresso nos programas de mestrados da UNEMAT.

Outro dado importante que nos chama a atenção é o período de atuação na área da Educação, especialmente no Ensino de História. As professoras E, D e o professor C estão há mais de duas décadas ministrando aulas na disciplina, enquanto a professora A e o professor B têm uma trajetória de 18 (dezoito) e 11 (onze) anos, respectivamente. Na amostra analisada, somente o professor B exerce o cargo por meio de contrato temporário, os demais são professores efetivos.

Os anos de experiência dos professores e a forma de contratação se fazem um elemento relevante por permitir um diagnóstico dentro de um contexto temporal amplo, revelando o ritmo do impulsionamento e efetivação das propostas de Educação Patrimonial no *lócus* desta pesquisa, seja por meio de ações cotidianas, seja por meio de projetos.

Depreende-se das narrativas que o foco dos professores não está voltado ao desenvolvimento de projetos relacionados à Educação Patrimonial. No momento da realização

das entrevistas, constatou-se que o único projeto em andamento era coordenado pela professora E, na Escola Estadual 6, com a culminância prevista para o final do ano letivo de 2024. A atuação dos professores no âmbito da temática demonstra que, predominantemente, as ações ocorrem no cotidiano escolar, de acordo com as oportunidades surgidas nos assuntos trabalhados em sala de aula, como detalhado mais adiante.

A declarada prática cotidiana da Educação Patrimonial por parte dos professores representa um indicativo da otimização das percepções sobre patrimônio cultural e Educação Patrimonial, adquiridas ao longo do tempo por iniciativas próprias, vez que, tal qual advoga Freire (2005, p. 141), "[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer [...]. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação".

Nesse raciocínio, a relação intrínseca entre teoria e prática, nutrida pelo diálogo, resulta em novas formas de pensar e agir, subsidiadas pelas noções de patrimônio cultural e Educação Patrimonial. E quais são essas noções? Em que estão fundamentadas? As respostas obtidas nas entrevistas apontam para um necessário elo de interdependência entre ambas, com vistas à valorização e preservação de um conjunto de bens e valores representativos da cultura, história e identidade de um povo.

No que tange ao patrimônio cultural, os professores o associam às ações humanas e aos elementos constitutivos da história e identidade. Nas palavras da professora D:

> O foco do patrimônio cultural é a cultura e a cultura é qualquer ação do homem no tempo, não precisa ser uma dança, não precisa ser uma apresentação, não precisa ser isso para ser cultura. A cultura para mim, é a forma a qual eu me relaciono. Como eu me relaciono essa é a minha cultura e o patrimônio está interligado, não tem como separar os dois (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Segundo Chauí (2008), o conceito de cultura passou por um evolutivo processo de debate e a estrita vinculação à vida humana foi inaugurada no século XIX. Nesse aspecto, "[...] a dimensão humana da cultura é um movimento de transcendência [...]. Por isso mesmo somente nessa dimensão é que se poderá falar em história propriamente dita" (Chaui, 2008, p. 56). Quando a mencionada professora se refere à cultura como formas de relacionamento, ela parte do princípio de que o homem é um agente histórico.

Sendo assim, há um "[...] sentido imanente que vincula meios e fins, que determina o desenvolvimento da ação como transformação do dado em fins e destes em meios para novos fins" (Chaui, 2008, p. 56). Por isso, "[...] o patrimônio é uma ferramenta muito importante

para a gente trabalhar, e tem que trabalhar o patrimônio para dar significado para o aluno. E o aluno tem que entender que é isso a cultura dele" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Para o professor B, "[...] quando a gente fala de patrimônio, falamos de tudo o que é importante nas nossas vidas, inclusive a nossa própria vida, que é o nosso patrimônio maior" (Professor B, Entrevista, 01/05/2024). Ainda pelas lentes de Chaui (2008), essa compreensão é oriunda da incorporação da ampliação conceitual de cultura a partir da segunda metade do século XX pela Antropologia, passando a ser entendida como:

> Produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra, da paz, da noção de vida e morte (Chaui, 2008, p. 57).

Na mesma perspectiva, Santos (2006, p. 34) define a cultura como uma "[...] dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento no sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso". Então, partindo do princípio de que a cultura está em todos os contextos, "[...] tudo é patrimônio cultural", enfatiza a professora A (Entrevista, 18/05/2024). No mesmo viés de entendimento, o professor C diz que "[...] patrimônio é tudo", e vai além, ao dizer que a identificação dos sujeitos com esse patrimônio é crucial, caso contrário, resulta em total vulnerabilidade a ponto de "[...] para onde o vento vai ele vai" (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

A palavra "tudo", usada explicitamente por três dos professores entrevistados, é a medida mais ampla que existe. Ela faz referência à totalidade e, nesse caso específico, está diretamente ou indiretamente conectada às pessoas. A amplitude conceitual de cultura, englobando todas as manifestações humanas, se estende também à sua relevância (Santos, 2006), visto que representa a história, memória, ideologia e identidade de cada sociedade e eclode na conjugação do sentimento de pertencimento.

Para a professora E, é justamente o pertencimento que fundamenta o seu entendimento sobre patrimônio cultural e Educação Patrimonial, conforme se observa na afirmação: "[...] o patrimônio, para mim, eu vejo muito desta forma: trabalhar o pertencimento. Eu gosto sempre de trabalhar o patrimônio desta forma" (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Pensar o patrimônio nessa complexidade que envolve a humanidade como um todo confirma que "[...] a ênfase está nas relações sociais ou mesmo nas relações simbólicas, mas

não nos objetos e nas técnicas" (Gonçalves, 2003, p. 30). Os sentidos transcendem a materialidade e o patrimônio é:

> Usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas (Gonçalves, 2003, p. 31).

Essa ideia formativa de patrimônio cultural estampada nas narrativas dos professores dá sustentação à compreensão de Educação Patrimonial, a mesma que fundamenta o conceito trazido pelo próprio IPHAN na Portaria nº 137/2016, mencionada nas páginas anteriores.

Desse modo, de acordo com a professora A, a Educação Patrimonial ocorre "[...] no sentido de você buscar os recursos para falar as teorias e saber da realidade do espaço, o qual você se encontra" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024). Segundo o professor B, "[...] quando a gente fala de Educação Patrimonial, seria você criar conteúdo que vai ensinar os alunos a questão do resgate desse patrimônio que é tão importante" (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

Ambos enfatizam o papel fundamental do professor na prática da pesquisa, leituras, reflexões e discussões sobre o tema. Todavia, nota-se que a concepção de Educação Patrimonial ancorada no resgate do patrimônio coloca as práticas educativas em uma linha muito tênue, porque ela está além do simples resgate. Já a professora D, quando lhe perguntado quanto a sua percepção sobre a Educação Patrimonial, respondeu enfaticamente que:

> Toda vida, toda a minha experiência é voltada para a Educação Patrimonial, porque essa Educação Patrimonial é um processo educativo no qual podemos ter como foco o patrimônio cultural. E a Educação Patrimonial ela não precisa ser só na escola; ela pode ser dentro da nossa casa, eu acho que é por isso que eu sou assim, porque meu pai já desenvolvia essa Educação Patrimonial. Não é só dentro da escola, é no bairro, é no você preservar, é através de um objeto antigo para você vê que a geração de agora não teve [...] (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Percebe-se que a consciência cultural da professora foi despertada no seio familiar, um ambiente não formal, cujo patrimônio cultural está inserido.

> Por isso, ao falarmos em Educação Patrimonial, devemos levar em conta que ela pode estar presente tanto nas práticas educativas ligadas à escola, ou seja, no ambiente formal de educação, como também no que se considera como ambiente não formal, que não está relacionado ao ensino sistemático [...]. Assim, temos uma concepção ampla de abordagem do território como espaço educativo (Tolentino, 2022, p. 108).

Tolentino (2022) diz ainda que não há um distanciamento extremo entre esses dois polos, isto é, a educação formal e não formal. Pelo contrário, uma complementa a outra e, nessa relação de complementariedade, o patrimônio cultural é uma ferramenta propulsora. Esse caráter impulsionador é perceptível na narrativa do professor C (Entrevista, 28/11/2024). Entretanto, ele adverte para o fato de que a forma como a cultura é vista pelos governos influencia diretamente na sua dinamização. No Estado de Mato Grosso, "infelizmente, as questões culturais ficam a desejar" (Professor C, Entrevista, 28/11/2024). Isso porque:

> A palavra cultura é gasto. Não é tida como investimento. Nunca nesse caso, se terá uma visão como Antônio Cândido, um dos maiores críticos literários do Brasil na USP. Antônio Cândido, falava que a literatura deveria estar na cesta básica [...]. Você acha que um governo desse vai pensar dessa maneira? Não vai! A cultura é tipo um apêndice e, às vezes, até tem um projeto aqui, outro ali. Às vezes até tem incentivo: um sarau aqui, um sarau ali. Mas, você vai escutar as poesias, não tem uma crítica a realidade social, é a forma pela forma. É a beleza da escrita pela beleza da escrita (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

Essa narrativa enfoca a condição paradoxal da cultura em pleno século XXI e reforça a necessidade da adoção de práticas capazes de levar a superação do que Freire (2005, p. 108) chama de "consciência ingênua", com base no "[...] desenvolvimento da crescentemente crítica [...]". No caminho da criticidade, a Educação Patrimonial se apresenta como uma alternativa eficaz, porém, pouco utilizada.

Em Cáceres-MT, os professores ouvidos possuem noções conceituais de patrimônio cultural associadas a todas as produções humanas constituintes da história, cultura e identidade. No tocante à Educação Patrimonial, percebemos duas concepções distintas: uma delas, centrada na tríade conhecer, valorizar e preservar os bens culturais, ou seja, um enfoque mais direcionado à socialização do conhecimento, sua história e importância; e outra, mais abrangente, buscando a transformação social com base na reflexão crítica com a participação dos sujeitos.

Em outras palavras, temos um cenário em construção, sedimentado pelas leituras, formações e diálogos. Ademais, os cinco professores, sem exceção, detêm consciência dos dilemas, entraves e sobretudo da precisão de significar e ressignificar as suas práticas com a inserção da temática, o que é muito positivo em todos os aspectos.

4.2 Desafios, estratégias e ações

No cenário desenhado ao longo dos anos no município de Cáceres-MT, evidenciamos as dificuldades enfrentadas pelos professores e suas ações estratégicas para a implantação de novos paradigmas em suas práticas pedagógicas contemplativas da Educação Patrimonial.

Para contextualizar a Educação Patrimonial desenvolvida pelos professores de História das escolas estaduais em Cáceres-MT, apontamos os principais desafios citados nas narrativas. São eles: ausência de políticas públicas; dificuldades na prática de aula de campo; falta de gestores sensibilizados; resistência à interdisciplinaridade; escassez de recursos financeiros; implementação do material estruturado de ensino; desinteresse dos alunos; não fortalecimento da relação entre universidade e escola.

Acerca das políticas públicas, quando indagado aos professores sobre a abordagem da Educação Patrimonial na esfera nacional e no Estado de Mato Grosso, obtivemos as seguintes respostas:

> Para mim, o que está faltando são políticas públicas, pegar todo esse trabalho, esse resgate e levar para as escolas. Algumas cidades fazem esse resgate, mas Cáceres, infelizmente, com mais de 245, 246 anos, não tem esse resgate (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).
>
> Como política de estado não existe, não existe! Quando existe é um número ou é um dia que está lá que o pessoal cumpre. Portanto, se você analisar é muito pouco, política cultural verdadeira é pouca, genuinamente do estado é pior ainda (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).
>
> Eu percebo que existe muita teoria, a prática já é bem diferente. Na teoria, nós recebemos orientações para trabalhar, mas quando você vai para a parte prática mesmo de se trabalhar a educação patrimonial, já fica um pouco mais distante (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).
>
> A BNCC dá essa abertura para você trabalhar com a pluralidade, com a história local [...]. E Tem o DRC que é para trabalhar com essa educação local, comenta bastante, inclusive tem a DRC do estado e tem a DRC do município. Essa abertura da DRC é para cada estado fomentar o tema que eles querem trabalhar. Se nosso estado tem muitos indígenas, então, aborda-se a questão indígena, se tem quilombolas, contempla também os quilombolas, ou seja, estão abertos para fazer a sua política, o governo federal dá essa abertura. E o governo municipal também capta essa DRC estadual para se adaptar ao município (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).
>
> Na minha percepção quanto a temática patrimônio cultural, ela é muito vaga, vaga no sentido da não prática efetiva dentro das escolas nas quais eu passei e dar início sobre a questão Educação Patrimonial, o que é o Patrimônio Cultural (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

De fato, as políticas educacionais no âmbito do patrimônio cultural, em que pese as discussões seguidas pela implementação de legislações terem sido afloradas na década de 30

e, especificamente, o termo Educação Patrimonial ter sido lançado em 1983, como delineado na seção anterior, não ganharam o fôlego necessário para ocupar um lugar de destaque em nível nacional, estadual e municipal. Com base nessa realidade, os professores B e C são enfáticos ao afirmar a ausência de políticas públicas sobre a Educação Patrimonial.

De modo diferente, as professoras E, D e A manifestam no sentido da existência da predominância de acentuadas limitações dessas políticas. Ou seja, não se referem necessariamente à falta delas, mas à sua não efetividade, considerando as propostas da BNCC, DRC e Orientações Curriculares. Nesses termos, percebem a identificação de um ponto de partida, restando, porém, o caminhar contínuo por ele.

A professora A (Entrevista, 18/05/2024), por exemplo, quando expressa que há uma vagueza no que diz respeito às práticas de Educação Patrimonial, inferimos que ela se refere à falta elementos úteis para a sua integral compreensão e exercício. Dentre esses, sobressai o pouco fomento do debate da temática pelos órgãos públicos e principalmente no espaço escolar, conforme claramente dito por ela:

> Pouco fomento. Quando se fala de Educação Patrimonial ou Patrimônio Cultural, algo nesse sentido, acham que é somente falar sobre monumentos, essas questões. Eu não vejo nenhum incentivo, nenhum fomento referente a temática Patrimônio Cultural (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

As leituras que nos trouxeram até aqui revelam que o olhar tradicional centrado na conservação dos bens materiais é indiscutivelmente insuficiente. Os monumentos, por si só, não alcançam uma significação assertiva se não fazem sentido e não são percebidos nas ações diárias (Florêncio, 2019). A integração das experiências educativas sobre o patrimônio cultural à vida das pessoas requer, segundo Florêncio (2019, p. 63), a superação do limitador "processo de reificação", visando o fortalecimento dos vínculos entre os bens culturais e o cotidiano.

A professora E, no trecho transcrito acima, também identifica o desalinhamento na relação entre teoria e prática na Educação Patrimonial, tornando-a contraditória e desafiadora. As questões suscitadas sobre as políticas públicas, sejam do ponto de vista da inexistência ou da ineficiência, se caracterizam como uma problemática desencadeadora de outros desafios, como o envolvimento da gestão escolar e dos professores das outras disciplinas com as ações de Educação Patrimonial, conforme externado nestas quatro narrativas:

> Nós temos que ter gestores sensibilizados. Tem gestor que: "Ah, não quer dá aula, está enrolando, professora está lá mexendo com filme, com oficinas, não é isso que é aula!". Isso tem muito, eu enfrentei muito isso. Falta sensibilidade da gestão. E para

> que isso mude, eles também têm que fomentar ações educativas nesse sentido. E também tem muito professor que não quer, não quer orientar. A gente vê, por exemplo, eu já peguei para orientar quinze alunos e professor lá na sala dos professores sem nenhum. Então, parte do professor também se quer trabalhar assim, de forma diferente (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

> Tem escola que prefere, ao invés do diretor ajudar você - Vamos escrever um projeto? Vamos levar essas crianças para Jacobina? "Bora, professor, vamos!" Mas, a gente vê que não há um interesse. Não vou generalizar, de forma alguma, mas eu já senti isso (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

> Então, eu vejo muito a participação dessas duas disciplinas: Geografia e Artes. Nas outras disciplinas, eu vejo que eles ficam mais como espectadores. Durante todo o desenvolvimento das atividades, eles ficam alheios, ficam de fora (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

> A princípio, eu acredito que seja bem solitário. Esses projetos interdisciplinares são interessantes para todas as áreas, mas aí, vai uma questão pessoal. Muitas vezes, o professor tem maior facilidade, maior domínio em certas temáticas, que fala assim: "nossa, interessante, dá para incluir dentro do meu planejamento". Já outros não. Ou seja, "ah, no momento, no meu planejamento não dá, então, eu vou ficar ausente nesse projeto", e participam de outros (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

É sabido que o trabalho colaborativo é muito recomendado em qualquer organização. Na escola, a qualidade do processo ensino-aprendizagem depende disso. Professores em ações individuais fomentando as questões sobre o patrimônio cultural em instituições com centenas de alunos é deveras desafiador e contradiz o que propõe a BNCC, DRC-MT e OCS, quanto ao ensino na perspectiva da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

A sensibilização de todos os profissionais da educação faz a diferença na maneira em que os alunos recepcionam as ações propostas. Nas experiências relatadas, é notório o desinteresse dos mesmos, e, na percepção dos professores, é oriundo da carência do sentimento de pertencimento, como narra a professora E:

> Eu penso que, de maneira geral, a educação está enfrentando grandes desafios. Sobre o patrimônio, eu acredito que por conta disso, enfrenta dificuldades também. E a questão, a meu ver, é aproximar o aluno desse patrimônio. Aproximar esse aluno é uma grande dificuldade. Você conseguir fazer com que o aluno entenda que faz parte da história, por que a história da cidade faz parte da história dele e a história dele faz parte da história da cidade, mesmo que, na maioria das vezes, a história é vista somente como algo mais distante (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Para a professora D "[...] os alunos não têm um sentimento de pertencimento, parece que eles não se identificam com o Estado, porque a cultura remanescente, mais antiga, para eles, com essa globalização toda, já perdeu o valor, então, para eles, não interessa (Professora D, Entrevista, 29/06/2024). No embate entre o velho e o novo na sociedade contemporânea, "[...] você convencer um adolescente que a cultura é importante não é fácil" (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

De acordo com Pellegrini (2009, p. 35), o pertencimento consiste na "[...] apropriação dos bens culturais pelas comunidades com a finalidade de retomar emoções, costumes, modos de viver e formas de entender o mundo que se entrelaçam as reminiscências do tempo pretérito e corroboram para a construção das identidades coletivas no presente". Se os alunos não se veem integrados a esse patrimônio, logicamente não manifestam interesse, como afirmam os professores.

As constatações, assinalando de modo unânime a fragilidade existente no comprometimento dos sujeitos com a temática, são preocupantes, sopesando a função social das instituições escolares. A LDBEN, no artigo 3º e respectivos incisos, traz uma série de princípios os quais orientam a ministração do ensino brasileiro. Entre eles, está a "[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (Brasil, 1996, título II, art. 3º). Partindo do princípio de uma educação transformadora e libertadora, que nas palavras de Freire (2005, p. 81), se propõe a refletir "[...] sobre os homens em suas relações com o mundo", essa barreira precisa ser abolida para que a Educação Patrimonial possa acontecer nos espaços escolares.

Vale ressaltar que não devemos atribuir toda a responsabilidade à escola e muito menos aos professores. A educação vai além da escola; "[...] o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante" (Brandão, 1995, p. 09). Assim sendo, acreditar que a escola possui a capacidade de resolver todas as adversidades relativas ao patrimônio cultural é utopia, conquanto, é inegável que ela proporciona meios elementares para tanto. Um deles é a articulação com a família e a comunidade, que, nos termos do artigo 12 da LDBEN, é incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Nóvoa (1994, p. 01) frisa que a escola hoje precisa ser repensada "[...] sublinhando a importância de uma participação que não se esgota no nível profissional, nem no plano do Estado". A família e a comunidade estão conectadas nesse processo. A grande questão não é encontrar culpados, mas sim soluções que ocorrerão com alicerce no diálogo, o que os professores supracitados têm buscado em suas práticas pedagógicas.

Falando em práticas pedagógicas, indagamos aos professores sobre o material didático disponibilizado pela SEDUC-MT desde 2022. Todos eles, sem exceção, fazem críticas ao material elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com o Sistema Maxi de Ensino, integrado a SOMOS Educação. Ambos acreditam que os Cadernos

Didáticos do Sistema Estruturado de Ensino com fulcro na pedagogia afetiva,[19] não tenham trazido benefícios para a aprendizagem, como defende o governo. E na abordagem do patrimônio cultural e, principalmente, da Educação Patrimonial, os professores são convergentes ao dizerem que não acontece de maneira otimizada.

Como destaca a professora A (Entrevista, 18/05/2024), "[...] vemos nas leis falando sobre a Educação Patrimonial, como a escola pode abordar. E nos livros? Vamos falar dos livros, do material estruturado. Onde está o patrimônio cultural e a Educação Patrimonial? Você não vê!". Por isso mesmo, nas palavras do professor C:

> É um erro o material estruturado, unificado. É um desrespeito a diversidade cultural do Mato Grosso. Tem erro crasso e histórico como esse. E você paga tanto imposto aqui no Mato Grosso. O cidadão mato-grossense paga imposto para comprar um material que não tem a sua própria história nesse material (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

A diversidade cultural descuidada nas apostilas, segundo a fala dos professores, possui uma agravante: a retirada da autonomia do professor quanto à escolha do material a ser trabalhado em sala de aula. Anteriormente, os professores em meio a livros didáticos bons e não tão bons, tinham opções de escolhas. Com a unificação, a pluralidade cultural e, por conseguinte, a Educação Patrimonial, ficaram prejudicadas. No Ensino Fundamental Anos Finais, por exemplo, segundo a professora E:

> Esse material estruturado elaborado pelo governo, ele contempla uma parte, não sei se contempla ou ele sugere ao professor trabalhar a questão do patrimônio no 6º ano, somente no 6º ano. O material do 7º, 8º e 9º, não contempla a temática patrimônio e nem educação patrimonial. Já no 6º ano, está sugerindo que seja trabalhado (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

A frase "não sei se contempla ou sugere", mostra que a abordagem é extremamente superficial e, pior que isso, é praticamente inexistente. Em quatro anos que compreendem o 6º, 7º, 8º e 9º anos, os conteúdos de aprendizagem organizados numa estrutura teórica, sistematizada e sintetizada são omissos nos três últimos anos no tocante à temática. O professor B comenta que algumas pinceladas são dadas nas notas de rodapé e cita como exemplo:

> Quando você trabalha alguns conceitos, por exemplo, ao falar dos Incas, no material estruturado, está a questão das construções e na nota de rodapé vem vislumbrando, vem falando um pouco da importância dos conjuntos arquitetônicos, relacionando, inclusive com fotos atuais (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

[19] Defende o desenvolvimento da aprendizagem com base nos aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Freire, Piaget, Vygotsky e Wallon estão entre os renomados pensadores que influenciam a educação nessa abordagem.

Ora, defendemos que a Educação Patrimonial merece mais do que estar subentendida nas notas de rodapé à espera de ser decifrada e trabalhada pelos professores, os quais a pesquisa em tela demonstra que a maioria não faz. E não faz por quais motivos? Um deles é citado pela professora D: a falta de tempo.

> Os livros didáticos até que eram melhores do que esse material estruturado, que nos tempos de hoje, você é avaliado, e o seu aluno é avaliado também para fazer uma prova externa. Então, você tem que utilizar aquela cartilha, que é o material estruturado, e não dá tempo de você fazer outras dinâmicas, outras metodologias, buscando para a história local (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Como vimos, a hora-aula na rede estadual de educação no Estado de Mato Grosso é de 50 (cinquenta) minutos. Nesse período, o professor precisa trabalhar os conteúdos trazidos nos componentes curriculares dos cadernos didáticos, ou seja, as apostilas que estão alinhadas ao Sistema de Avaliação Educacional do Estado. Dispor de tempo para aprofundar-se na Educação Patrimonial acarreta atrasos que refletem nos resultados das avaliações, não só dos alunos, mas também dos professores. Esses resultados impactam diretamente na concessão da gratificação por eficiência aos profissionais, nos termos da Lei Complementar 756, de 14 de fevereiro de 2023[20].

Ainda no rol de desafios, consta a escassez de recursos financeiros e as alterações nas aulas de campo decorrentes da publicação da Instrução Normativa nº 010/2023 com a finalidade de dispor sobre o processo de planejamento, autorização, incumbências, segurança e recursos financeiros envolvendo aulas de campo e eventos externos, no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino.

As orientações e regulamentações dificultaram a prática da aludida metodologia de ensino. Segundo a professora D, as tentativas têm sido infrutíferas: “Eu já tentei duas vezes esse ano, e foi negado pela DRE para sair com aluno, ir ali no Centro Histórico e no Museu. Então, está complicado mesmo, complicou demais essa portaria quanto a saída com alunos” (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

De igual modo, as professoras E, professora A e o professor B relatam que:

> Quando você vai trabalhar a questão prática, que demanda um material, uma atividade diferenciada, você acaba esbarrando no não ter. A escola não tem

[20] Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 50, de 1º de Outubro de 1998 que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-complementar-n-756-2023-mato-grosso-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-50-de-1-de-outubro-de-1998-e-a-lei-complementar-n-442-de-04-de-novembro-de-2011-e-da-outras-providencias. Acesso em: 20 dez. 2024.

> condições, a escola não tem verba. Hoje, por exemplo, tirar um aluno da escola para uma aula de campo no entorno da escola demanda toda uma organização que acaba fazendo deixar de acontecer (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

> Na Seduc está muita exigência, tem que ter projeto, tem que ter objetivo, tem que ter não sei o que, tem que pedir para diretora, que pede para DRE. Eu estou na E.E.2, e, um simples tour que eu faço no entorno, eu consigo fazer um resgate do patrimônio histórico no sentido religioso, no sentido administrativo e arquitetônico. Mas, isso eu não posso fazer por causa das impossibilidades (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

> A prática docente, o conhecimento do aluno, muitas vezes é barrada em certas burocracias que se tem. Por exemplo, depois do acidente, o que eu acho que é válido, para você desenvolver um projeto tem todo um trâmite, até para trazer os alunos, porque são menores e tem toda a questão de leis e temos que ter todo esse respaldo (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

Nesse contexto, as aulas de campo são uma prática pedagógica eficaz no estudo da História, imersa nas experiências humanas, investigando e compreendendo-as, "[...] não apenas nos conteúdos escolares cercados pelas salas de aula e pelos livros didáticos, mas também em outros lugares e diferentes espaços" (Schmidt e Cainelli, 2010, p. 149). Ademais, "[...] os alunos gostam de aula de campo, gostam de sair do espaço escolar para conhecer, para ver a teoria na prática" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

Nesse sentido, o diálogo positivo entre governo, escola, família e comunidade precisa acontecer para que sejam feitas as devidas adequações às normas. As diretrizes e requisitos não podem causar impedimentos ou obstáculos, mas sim garantir a eficácia do ensino-aprendizagem e a segurança dos alunos e professores envolvidos.

Por derradeiro, destacamos duas narrativas sobre o distanciamento entre a universidade e a escola:

> Ao longo da minha trajetória profissional, eu sempre preocupei e com a faculdade e alguns cursos, muito pouco dentro da faculdade, principalmente na História que não tem Educação Patrimonial e eu fico muito triste, angustiada, porque nós temos um centro histórico maior do que o perímetro de Cáceres, maior que Cuiabá. Nós vemos muita falta de discussão de grupos, de criar, vamos dizer assim, uma Educação Patrimonial que possa ser uma formação para professores (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

> É muito pontual, é mais a atuação individual de um professor. Quando o professor atua acontece. Eu percebo que tem pouca coisa. Não sei, parece que a universidade está tendo dificuldade em fazer esse intercâmbio. Pode ser que, agora com o ProfHistória isso vai diminuindo, essa trincheira, porque às vezes parece que tem uma trincheira, sabia? Não chega, não reverbera (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

Chama-nos a atenção a palavra "trincheira" empregada pelo professor C para indicar o nível das barreiras que se estabelecem nessa interação interinstitucional. Felizmente, o

cenário sinaliza para melhorias, começando pela inclusão da disciplina Educação Patrimonial e Memória ofertada no 3º semestre do curso de História da UNEMAT, com carga horária de 60h. No ProfHistória, também se oferta de modo optativo, a disciplina Educação Patrimonial e Ensino de História, com a mesma carga horária do curso de graduação. E sim, o mencionado mestrado profissional está ultrapassando as barreiras, como abordado na próxima categoria: Formação dos professores de História em Educação Patrimonial.

Observamos que há um conjunto de desafios que se influenciam mutuamente e talvez esse seja o impasse, pois não se trata de um único entrave, porém vários, o que demanda um esforço maior e coletivo. “A temática, só vai chegar no aluno em sala, se tiver mudanças no material estruturado, nas formações, nas parcerias, nos projetos. Não é somente repassar essa responsabilidade para o professor.” (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

Notadamente, as ações dos professores ocorrem em uma conjuntura um tanto quanto desafiadora e apesar de não serem nas suas próprias autoavaliações suficientes, possuem o condão de despertar nos alunos, nos demais professores e na comunidade, a necessidade e importância da efetivação da educação com foco no patrimônio cultural. Nessa esteira, são conduzidos pela educação como prática da liberdade, que “[...] implica na negação do homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2005, p. 81).

Pensando nisso, a estratégia pedagógica da História Local é priorizada por eles. A professora E (Entrevista, 21/05/2024), comenta que gosta “[...] sempre de começar a partir da escola. E a partir da escola, a Educação Patrimonial: conhecer a escola, a história da escola, a história de quem rodeia essa escola, quem compõem no passado e no presente essa escola”. Para ela, os alunos “[...] receberam muito bem a ideia, mesmo porque, quando você levanta algumas questões sobre o patrimônio local que era desconhecido para eles, isso desperta o interesse em saber” (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

No mesmo prisma, as ações da professora A concentram-se nos lugares de memória dos alunos, a começar pela escola que é um patrimônio cultural.

> Como você vai trabalhar esse aprendizado? Através das práticas docentes mesmo. Esperando no material estruturado? Não! Você tem que ir além do material fornecido pela SEDUC, além do que nos é imposto muitas vezes. Então, você, como professor, como um docente, deve procurar recursos que contemplem a temática. (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

É no rastreio por oportunidades que o professor B (Entrevista, 01/05/2024), sempre busca “[...] relacionar os conteúdos históricos com a história de Cáceres”, assim como o

professor C (Entrevista, 28/11/2024), que durante as suas aulas vai “[...] captando oportunidades”. Na mesma toada, a professora D (Entrevista, 29/06/2024) declara que sempre “[...] puxa um gancho” no dia a dia da sala de aula. Caso contrário, “[...] a gente fica preso ao material didático pronto, que não dá abertura e a gente acaba fazendo a política deles: não conhecer os nossos espaços para não reivindicar a cidadania” (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

O conhecimento em ressonância com a cidadania é capaz de superar o poder e a manipulação legitimados pelos usos e abusos de memórias e esquecimentos (Tolentino, 2019). O olhar atento a todas as possíveis oportunidades é essencial. Como bem demonstrou Freire (1996, p. 68), “[...] ensinar exige apreensão da realidade”. Partindo dessa premissa, é notório que, diante do enquadramento educacional, cada um, ao seu modo, busca movimentar-se com clareza em estratégias pedagógicas. Citamos como exemplo, a professora E e seu trabalho, tendo como ponto de partida a escola, abordando:

> A questão da preservação, desde preservar um objeto, quanto a memória desta escola através dos registros que foram feitos ao longo da existência da mesma, como os registros fotográficos e documentos da secretaria. A partir desse material, que nós já temos e todas as unidades tem, é possível trabalhar a questão da Educação Patrimonial. Por que é importante? Para que é importante? Para que serve? Para que preservar? Por que preservar o registro é importante para a memória e identidade desse espaço? Eu costumo trabalhar a Educação Patrimonial dessa forma: o conhecer, o preservar, e o por que preservar. Porque não basta o aluno aprender que precisa preservar, ele precisa entender o preservar para que? O que vai fazer diferença na vida dele ou na vida do próximo essa preservação? (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Pela narrativa acima, apreendemos que a professora dinamiza suas práticas de Educação Patrimonial pautadas em três pilares: conhecer, preservar e por que preservar. O terceiro pilar é o essencial, porque “[...] o que sensibiliza para o patrimônio, que gera a vontade da sua preservação, é resultado da significação desses bens” (Scifoni, 2019, p.28). A Educação Patrimonial não precede necessariamente do conhecimento do patrimônio cultural, e sim da sua significação. Sobre a questão, Scifoni (2019, p. 15) alerta que o discurso: “[...] conhecer para preservar: é uma ideia fora de tempo”.

Superando essa perspectiva ultrapassada, a professora D ressalta a necessidade de extinguir o endeusamento de personagens da elite cacerense, como o cientista estadunidense Alexander Solon Daveron e os proprietários das fazendas históricas. Conforme suas palavras:

> A gente tem que trabalhar o outro lado da história que está morta, está invisível, silenciada. Nós temos que trabalhar o que está silenciado e não o que está em uma propaganda mentirosa que conseguiu construir uma fazenda. Mas quem construiu?

> Cadê os escravos dessa história? Cadê as pessoas negras que trabalharam? Eles fizeram a história sozinhos? É nessa perspectiva que eu penso, enquanto professora, enquanto educadora, eu sempre tento fazer as aulas com história local. Já que eu não posso sair com eles, eu estou disponibilizando muitas temáticas para eles irem atrás e a gente troca experiências, conhecimentos na roda de conversa. Sempre quero escutar, levo pessoas que são desse meio e que tem propriedade para falar. Não adianta pegar um livro, uma tese que alguém escreveu, mas não tem a vivência de campo (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Com o objetivo de ouvir os excluídos e silenciados pela história em um jogo de forças envolvendo o capital econômico, social, cultural e simbólico (Boudieu, 1989), uma das estratégias utilizadas pela professora D é a roda de conversa, uma metodologia que como o próprio nome diz, promove a construção do conhecimento por meio do diálogo. Sendo assim, ela relata já ter feito "[...] rodas de conversas com lavadeiras, benzedeiras, parteiras, com a dona Regina do bolo de arroz, a primeira professora da Vila Irene [...], porque mais do que nunca, são protagonistas" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Importa registrar que esses sujeitos estão tão acostumados com o silenciamento e a exclusão da História Local, que quando são colocados em evidência, sentem estranheza e chegam a questionar: "O que você quer com esse meu conhecimento, esse nosso passado horrível?" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024). Não é à toa que Benjamin (2005, p. 74) propôs "[...] escovar a história a contrapelo" para reinterpretá-la e reescrevê-la a partir das versões aniquiladas "[...] sob as rodas das carruagens majestosas e magníficas denominadas civilização, progresso, modernidade" (Lowy, 2005, p. 13).

Para o professor C, quando se fala em Cáceres:

> Aparece sempre as mesmas imagens como: catedral, Marco do Jauru, esses casarões, casa Dulce, a Câmara, as fazendas históricas, Jacobina e Descalvados. Eu chamo isso de coringas. Eles são os elementos memoráveis da história de Cáceres. Só que coincidentemente, é sempre de uma elite, você já observou? Quem morou nesses casarões? Quem fez essa catedral? Eles são da história de Cáceres? Claro que são, óbvio, mas a gente não pode dizer que a história de Cáceres é só isso. Uma formação social tão rica, tão diversa, por que não aprece a história dos bororos que era o povo originário em maioria aqui? (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

A releitura do patrimônio cultural cacerense pelos professores sob o viés da Educação Patrimonial, salvo algumas exceções mencionadas adiante, sobrepuja ao Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico e a história elitizada, reconhecendo o papel educativo de todos os sujeitos e espaços (Siviero, 2019). Como observa a professora E, além da contextualização do perímetro tombado, o aluno:

> [...] também precisa saber que os ribeirinhos, os pescadores que moravam lá na beira do rio em construções muito mais simples, muito mais pobres, [...] também

> contribuíram para a formação desse patrimônio, também faz parte desse patrimônio (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

O cultivo de práticas menos excludentes é o cerne das ações. Por isso, os professores recorrem a pesquisa, aula de campo, rodas de conversa, maquetes, oficinas e projetos para a ampliação da noção de cultura e patrimônio cultural na sua dimensão material e imaterial em uma perspectiva dialética. A propósito, uma das metodologias utilizada e aprovada pela professora E é a oficina:

> Eu gosto muito de trabalhar com os alunos, a partir de oficinas, porque eu acho que aproxima mais os nossos estudantes. E também, o que usei e vi que deu um resultado bom, é trabalhar a partir daqueles personagens da nossa história local, que os alunos de uma certa maneira, têm uma certa ligação (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

O resultado positivo ocasionado pelo maior envolvimento dos alunos é um dos motivos que a professora D também faz uso desta metodologia, vez que, nas suas experiências, toda a escola acaba participando, direta ou indiretamente. Ela relembra: "[...] várias oficinas eu fiz sozinha, e acabaram os demais professores indo, porque ganhava uma dimensão tão grande que parava a escola (risos), e ficava só eu como professora piloto fazendo tudo e eles iam somente para assistir" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Convém lembrar que cada aula é única, e o aluno, assim como o professor, está na constante aventura criadora do aprender (Freire, 1996). Cabe a esse, diagnosticar a realidade da comunidade escolar em que está inserido e aplicar metodologias de ensino adequadas a cada situação, tendo em mente que "[...] aprender para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar" (Freire, 1996, p. 69).

Entre as possibilidades metodológicas, a aula de campo é eleita como uma metodologia muito recomendada e necessária para as professoras D, A, E, bem como para o professor B. Dada a sua efetividade, a professora D narra: "Eu saio com meus alunos, eu mostro para eles. Eu já fiz muita, mas muita aula de campo. Eu acho que eu sou a professora que mais fez aula de campo com meus alunos" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

A professora A enfatiza o quanto os alunos se interessam pela aula de campo e segundo ela, "[...] se você trabalhar apenas voltado para o material estruturado, você não vai trabalhar. Se você ficar somente em sala de aula e não os levar nesses espaços de patrimônio cultural, eles não se verão nesses espaços" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024). Tais relatos reafirmam, mais uma vez, a necessidade de superação dos empecilhos no que tange à saída dos alunos do recinto escolar.

Outro recurso metodológico citado foi a produção de maquetes, não no sentido de simplesmente fazer por fazer, e sim de desenvolver em conjunto com a pesquisa, as habilidades e competências propostas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 398), como por exemplo, "[...] os processos de identificação, comparação, contextualização, interação, interpretação e análise [...]", indicados na disciplina de História no Ensino Fundamental. Ou ainda, no Ensino Médio, como "[...] suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço" (Brasil, 2018, p. 560).

Considerando o potencial das aulas diferenciadas, a professora D lembra: "[...] em tempos passados, era de sucata que eu fazia as maquetes, porque a coordenação não queria dar material. Então, eu tiro do meu bolso cola quente, pistola [...] as crianças gostam de aula prática" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

A prática docente exige sensibilidade para perceber que na educação crítica e libertadora, "[...] o ponto de partida está sempre nos homens, no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados" (Freire, 2005, p. 85). Ponderando a era digital em que a maioria dos alunos está conectada grande parte do tempo, o professor C compartilhou conosco uma experiência que, em sua concepção, foi muito proveitosa. Ele propôs a seguinte atividade aos seus alunos: "[...] vamos fazer um trabalho nessa coisa de rede social, já que vocês gostam. Vocês vão no Insta, que é a linguagem deles, e vão escolher fotos de tipologias coloniais de Cáceres" (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

Devidamente orientados, os alunos iniciaram as pesquisas, e logo evidenciou-se a predominância da tendência da cultura material. Diante do diagnóstico, os alunos foram alertados de que "[...] estavam ficando muito só nas edificações. A cultura não está só nas edificações, têm os saberes e os fazeres, que inclusive foram os saberes e os fazeres que fizeram essas edificações. Eles fizeram esse material e gostaram, eu vi que foi uma coisa que deu certo" (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

Outro trabalho mencionado por ele, também utilizando as mídias digitais, é referente a feira gastronômica e cultural de todos os países da América Latina, "[...] que é patrimônio, o fato de você não colocar o nome patrimônio, não deixa de ser [...]. Então assim, é um trabalho indiretamente, você faz algo, mostra para eles o exemplo, e eles produzem conforme a visão deles. Cada ponto de vista é a vista de determinado ponto." (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

Vimos que entre as possibilidades metodológicas, as destacadas nas narrativas dos professores são: pesquisa, aula de campo, rodas de conversa, maquetes, oficinas e projeto. Esse último, conforme mencionado na primeira categoria, não é uma prática comum. O único projeto referenciado e em desenvolvimento no ano de 2024, foi o de iniciativa da professora E na Escola Estadual 6. O projeto interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa é dividido em duas etapas: uma teórica e a outra prática, dinamizadas no primeiro e segundo semestre, respectivamente. Na segunda etapa, a pretensão consistia em:

> [...] realizar a aula campo no centro histórico e na fazenda Jacobina, além de algumas práticas de construção de fachadas, produção de maquetes. Não só a construção dessas fachadas e maquetes, mas o conhecer dessas histórias, dessas construções, dessas pessoas. Por que? Qual o sentido dela dentro da cidade? Por que muitos desses casarões estão caindo, ruindo? Por que as pessoas estão deixando ruir? A questão do quão caro é preservar esse patrimônio, restaurar esse patrimônio (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Explorando a história, os sentidos e os porquês da desvalorização do patrimônio cultural, bem como os impasses do processo de restauração, o projeto desenvolvido pela professora E busca uma mudança de paradigma, o que é primordial na Educação Patrimonial. O trabalho por meio de projetos traz inquestionáveis benefícios para a aprendizagem dos alunos. Todavia, é um recurso metodológico que demanda tempo, maior dedicação e parcerias. E como dito pelos professores, os novos rumos tomados pela educação mato-grossense limitam o desenvolvimento de ações nessa perspectiva, afinal, os conteúdos programáticos, já estão prontos para serem aplicados.

Nesse contexto, o fato dos demais professores não mencionarem a execução de projetos pode ser justificado pelas mudanças trazidas pela implantação do SEE-MT, e que os professores pelo o que pudemos perceber, ainda estão tentando assimilar ou digerir tantas mudanças supressoras da autonomia docente.

Portanto, "[...] é uma caminhada lenta, longa, muitas vezes cansativa que temos que fazer" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024). A superação dos obstáculos, com autonomia e criticidade por parte dos docentes, é indispensável. Nessa linha, a maioria dos professores citados, dentro de suas possibilidades, segue os novos horizontes da "[...] Educação Patrimonial que vem tentando deixar de ser uma metodologia pedagógica centrada na preservação do patrimônio cultural para almejar a formação de cidadãos críticos e autônomos, empoderados de suas referências e bens culturais" (Siviero, 2015, p. 101).

4.3 Formação dos professores de História em Educação Patrimonial

A efetividade da Educação Patrimonial no Ensino de História inevitavelmente implica, em duas questões fundamentais, as quais certamente alicerçam o seu desenvolvimento e envolve identidade, autonomia e reflexão.

A primeira é a formação inicial de professores, um processo "[...] largamente influenciado e difundido pelas necessidades sociais, políticas, econômicas, etc., da sociedade em cada momento histórico" (Garcia, 1999, p. 77). Essas influências são determinantes na produção e organização do currículo das instituições de formação de professores, as chamadas universidades. Daí a importância do diálogo crítico entre universidades, professores e escolas. Convém lembrar que nessas três dimensões, a universidade ocupa a posição de destaque e influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas.

A segunda questão, automaticamente imbricada à primeira, é a formação continuada ou a segunda fase do desenvolvimento profissional docente, como prefere Garcia (2009), conotando evolução e continuidade. Essa última, é o primeiro princípio da formação de professores, considerando que "[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (Garcia, 1999, p. 27).

A construção do ser professor ocorre nesta linha contínua e complexa durante todo o exercício da profissão. A estagnação é algo não permitido, ainda que comumente uma avalanche de fatores limitadores cruze o caminho. Na seção anterior, ao tratarmos sobre a Educação Patrimonial no Ensino de História no contexto estadual, indagamos se os professores estão preparados, e vários aspectos demonstram sinalizadores para uma resposta negativa. Deste modo, aprofundando na formação de professores, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, retomamos duas inquietações outrora suscitadas: Por que os professores não estão preparados? Onde reside a raiz do problema?

Na apreciação de Garcia (1999, p. 26), "[...] a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação" e de forma sistematizada e organizada possibilitam a aquisição e aperfeiçoamento dos saberes inerentes a prática docente. Assim, o seu singular objeto de estudo, corresponde aos "[...] processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores" (Garcia, 1999, p. 25). O preparo dos professores de História para o trabalho com a Educação Patrimonial em suas aulas está ligado ao processo de

formação desenvolvido, em maior parte, nas universidades. Com efeito, "[...] a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação" (Nóvoa, 2017, p. 114).

Os arranjos institucionais das universidades refletem na prática educativa, que de acordo com Freire (1996), demanda saberes necessários. Conhecer e compreender, eis o primeiro passo para as ações de Educação Patrimonial. Contudo, é evidente a morosidade na inserção do tema no processo de formação de professores de História fundamentada na "[...] dicotomia entre a formação relacionada aos conteúdos específicos e aquela referenciada nas teorias pedagógicas e psicológicas, as quais seriam responsáveis pela normatização e aplicabilidade do conhecimento histórico científico nas aulas de História" (Schimidt e Cainelli, 2009, p. 36).

Dos relatos orais, depreende-se a total ausência da temática na formação inicial da maioria dos professores, como explícito nas frases: "Eu nunca tive formação para Educação Patrimonial" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024); "Eu me formei em 2005 [...], não havia essa questão" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024). Ou ainda:

> A minha turma não teve nem disciplinas, nem projetos desenvolvidos por algum professor que contemplasse essa temática. Na graduação, não! Eu fui ter, trabalhar essa questão, só no mestrado, que nós trabalhamos em uma disciplina optativa que era do Prof. Otávio com a temática patrimônio, mas na graduação não (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Para Scifoni (2022, p. 3), "[...] no Brasil, desde 2006 vem sendo construída coletivamente uma nova forma de ver e fazer educação patrimonial, a partir da renovação ocorrida no órgão federal de patrimônio, o Iphan [...]". Essa nova pedagogia é posterior aos períodos de formação acadêmica em Licenciatura Plena em História pelas três professoras citadas anteriormente.

Os relatos expondo a inexistência de disciplinas obrigatórias contemplativas do patrimônio cultural e Educação Patrimonial na matriz curricular da graduação em História cursada pelos professores anunciam que ao longo dos anos, nem mesmo diante do patrimônio cultural material tombado ocorreu a formação sob a perspectiva da Educação Patrimonial na UNEMAT, instituída desde 15 de dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30 com sede administrativa em Cáceres-MT[21].

[21] O histórico da Universidade do Estado de Mato Grosso está disponível em: https://www.unemat.br/index/conteudo.php?id_conteudo=1#:~:text=Em%2015%20de%20dezembro%20de,em%20uma%20estrutura%20multi%2Dcampi. Acesso em: 02 mar. 2025.

Nas lembranças dos professores C e B, a Educação Patrimonial no transcorrer do curso de licenciatura esteve superficialmente incutida na disciplina de Arqueologia. Vejamos:

> Eu tive dois professores, lembro bem. Especificamente a professora Raquel trabalhava, era uma bandeira dela, lembro que ela comprava livros para o pessoal do departamento, ela tinha essa coisa, é claro que eram muitas edificações. E o Luciano, eu fui bolsista do projeto base socioambientais para o planejamento urbano de Cáceres [...] (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

> Quando a gente fala de patrimônio dentro da universidade está ligado muito mais a arqueologia, mas eu lembro que o Acir abordou isso, não lembro qual era a disciplina dele, foi no segundo semestre. Não sei se foi teoria e método, mas especificamente, eu lembrei do Luciano, Arqueologia, sei que lá a gente abordou esse conceito do patrimônio, inclusive imaterial (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

Como se verifica, na universidade, assim como nas escolas, há um número reduzido de professores engajados com a temática. Quando o professor C relata que na época uma professora comprava material com recursos próprios para o acervo do curso, nos diz muito sobre as condições ofertadas pela universidade para a produção do referido conhecimento. Outro apontamento pertinente é que a Educação Patrimonial abordada dessa forma, diluída no campo da Arqueologia, restringe a sua dimensão e importância a ponto de não poder ser chamada de Educação Patrimonial. Os níveis de debate e reflexão, evidentemente, ficam aquém do esperado, geralmente limitado a superficiais questões conceituais e monumentais.

Se a formação inicial de professores de História não concede o espaço necessário para a Educação Patrimonial, a fase seguinte, mais conhecida como formação continuada, de igual modo ainda arca com a evidente extensão dessa realidade, apesar de ser, segundo Nóvoa (2019), uma fase propícia para a promoção de novas reflexões e práticas pedagógicas.

Na nossa análise, diagnosticamos uma situação preocupante na fase continuada de desenvolvimento profissional de professores: a SEDUC-MT não disponibiliza cursos sobre Educação Patrimonial em sua formação em serviço. Não obstante, segundo consta no DRC-MT (2018), a formação continuada em serviço dos professores da Educação Básica, caracterizada pelo foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, nos métodos ativos de aprendizagem, na participação coletiva, na duração prolongada e na coerência, garante os elementos mínimos estabelecidos pela BNCC.

Segundo a professora E (Entrevista, 21/05/2024), "[...] a formação continuada ofertada pela SEDUC-MT não contempla a Educação Patrimonial, inclusive, desde o ano passado, a gente tem a formação a partir do AVADEP, que eles colocam lá vários cursos de formação que você faz online e não tem". No mesmo sentido, narram os demais professores:

> Olha, durante toda minha carreira profissional, eu participei de todos os cursos ofertados pela SEDUC, na época que era Assessoria, na época que era o CEFAPRO e agora DRE. E nessa vivência da minha experiência, que eu me lembre, nesses cursos ofertados, não teve essa temática. (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

> Educação Patrimonial, eu nunca me deparei com uma formação que seja específica. Certa vez, eu participei de uma formação das humanas e dentro da formação de humanas, a gente estabelece alguns temas. Mas, dentro da escola, específico para todas as áreas, por exemplo, respeitando o que diz a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade para mostrar que patrimônio é necessário uma formação, essa, eu não tive, não (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

> Não, não teve! Pois é, engraçado, agora o que você está falando! E olha que o CEFAPRO era bom, tinha umas atividades muito boas, eu gostava do CEFAPRO, da política do CEFAPRO, inteligente a ideia de educador que surgiu em Rondonópolis, uma política que surgiu do chão da escola (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

A abordagem da Educação Patrimonial no currículo, nas escolas e na formação de professores no novo sistema de ensino em execução no Estado de MT robustece o esquecimento e a negligência, porém não podemos dizer que os problemas lhes são originários.

A formação em serviço que atualmente na redação do parágrafo 2º, inciso IV do Decreto nº 984, de 27 de agosto de 2024, "[...] refere-se à formação continuada dos professores, em regência, realizada em serviço, ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, realizadas e finalizadas no período de 02/01/2024 a 20/11/2024" (Mato Grosso, 2023, cap. I, art. 2º, inc. IV). Anteriormente era realizada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais (CEFAPRO), e apesar de ser considerada mais proveitosa por muitos, a Educação Patrimonial também exercia pequenos papéis coadjuvantes nos assuntos relacionados à cultura e ao patrimônio cultural.

O investimento dos professores tem sido fundamental no desenvolvimento profissional individual e autônomo, característica comum dos entrevistados. A exemplo do professor B, que ressalta: "[...] tudo o que eu aprendi foi lendo, foi buscando conhecimento por medidas próprias" (Professor B, Entrevista, 01/05/2024). Na autonomia da construção do conhecimento, os demais professores participantes, mestres e mestrandas, deixam claro a essencialidade do curso de pós-graduação para as reflexões e práticas de Educação Patrimonial.

A professora D, mestranda em Educação, afirma que se sente "[...] mais fortalecida depois do mestrado, porque o poder intelectual veio com as leituras e com os debates" (Entrevista, 29/06/2024). A professora A salienta que a Educação Patrimonial, é um

conhecimento que ela está "[...] adquirindo, revisando, a partir do ProfHistória que é um mestrado profissional interessantíssimo que deveria ser ofertado para todo mundo. Aliás, é ofertado, mas o acesso deveria ser mais viável para todos" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024). O aprendizado da referida professora se fortalece ainda mais no desenvolvimento da sua pesquisa sobre a Educação Patrimonial, cujo produto final será elaborado a partir da Educação Patrimonial na Educação Básica.

A professora E, mestre profissional em Ensino de História, também dá os devidos créditos a essa formação, porquanto, embora o seu primeiro contato com a temática tenha ocorrido no ano de 2013, com a participação na primeira etapa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – (PIBID) na UNEMAT, foi a partir do mestrado que ocorreram as mudanças de paradigmas, responsáveis pela reformulação de suas práticas pedagógicas. O trecho transcrito a seguir, demonstra de maneira detalhada esse processo de inclusão e aprimoramento nas suas aulas:

> [...] O meu contato inicial com o patrimônio foi no PIBID em 2013, na Unemat e na época, o PIBID era coordenado pela professora Raquel, e ela desenvolveu um trabalho relacionado ao patrimônio cultural de Cáceres. A partir deste contato [...], eu passei a incluir na minha disciplina, nas minhas turmas essa temática. Até iniciar o ProfHistória, eu trabalhava o patrimônio histórico tombado da nossa cidade. Eu incluía [...] no planejamento, trabalhar sobre a história local. Eu sempre incluía a temática patrimônio dentro dessa história local, considerando o patrimônio tombado, no caso, o patrimônio arquitetônico, principalmente. A partir do mestrado, em 2019 que eu iniciei o mestrado, eu comecei a olhar esse patrimônio de uma outra forma. Então, eu desenvolvi um trabalho nesta perspectiva do pertencimento e, a partir daí, na minha prática, eu insiro o patrimônio, não deixando de trabalhar também o patrimônio arquitetônico, o patrimônio tombado, mas o patrimônio a partir desta perspectiva do aluno (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Sobressai-se a percepção do diferencial oriundo da influência da universidade em uma via de mão dupla, onde os professores vão à universidade e a universidade vai até eles nas escolas através de programas como Residência Pedagógica, PIBID, entre outros. No caso da professora, essa foi a porta de entrada da Educação Patrimonial na sua profissão iniciada em 2001. Comparando esse período com o da chegada do PIBID no cotidiano escolar, em que estava inserida, observa-se um lapso temporal de 12 (doze) anos de supressão do patrimônio cultural nas suas práticas de ensino. Entretanto, uma vez plantada a semente ocorreu a germinação e o crescimento, sendo a Educação Patrimonial eleita como objeto de pesquisa da sua dissertação de mestrado no ProfHistória.

Por isso, Nóvoa (2019) acredita que o potencial transformador da formação de professores está na constituição do triângulo de três vértices interligando os espaços

profissionais, universitários e escolares. Essa configuração retira o foco da predominância do diálogo entre governo e universidade, flexibilizando de forma positiva o campo educacional.

Ademais, quando falamos em educação, estamos tratando de uma constelação de jogo de interesses em que todas as nuances devem ser sopesadas. A escola mais do que nunca precisa ser reflexiva (Alarcão, 2001). É lá que os projetos, políticas e práticas são efetivadas e conjeturadas na sociedade.

Nessa direção, está o Mestrado Profissional em Ensino de História[22], voltado para a formação continuada dos docentes da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio. Com oferta simultânea no país, tem por objetivo inovar o processo de ensino e aprendizagem da História por meio do estreitamento do elo entre pesquisa e práticas pedagógicas para superarem os desafios contemporâneos da disciplina de História. Em suas linhas de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, o patrimônio cultural recebe atenção especial pela conexão com a formação da identidade, memória e sentimento de pertencimento dos cidadãos.

Na promoção da pesquisa, inovação e valorização da História Local, o ProfHistória na UNEMAT, *Campus* de Cáceres-MT, produziu os seguintes produtos: Jogo de Memória "Dobradinha Histórica" (Ditz, 2018), Guia Didático Histórico (Leite, 2018), Plano de aula - História Local: Lugares de Memória Revisitados na Cidade de Cáceres, Mato Grosso (Souza, 2019) e a Cartilha Didática – Lugares de Memórias: Fotografias da cidade (Oliveira, 2021). Esses materiais didáticos estão à disposição para a utilização de todos os professores em uma rede de colaboração e podem contribuir para o desenvolvimento da prática da Educação Patrimonial nos contextos escolares cacerenses.

A espinha dorsal das novas abordagens e alternativas metodológicas no Ensino de História é a pesquisa, prática comum a ser desenvolvida entre professores e alunos. A aula de história tem potencial para ser prazerosa e o conhecimento produzido com a ativa participação dos educandos, supera a metodologia "[...] baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos" (Schimidt e Cainelli, 2009, p. 34).

Nessa conjuntura, independente da modalidade e etapa da educação básica, "[...] os profissionais do ensino necessitam encontrar certo equilíbrio, adquirir 'autonomia' suficiente

[22] Informações disponíveis em: http://site.profhistoria.com.br/. Acesso em 19 nov. 2024.

para organizar cursos, desenvolver projetos e planejar suas aulas sem se atrelarem à literatura exclusivamente didática" (Pellegrini, 2009, p. 50).

Cabe ao professor buscar o aperfeiçoamento constante das suas competências e habilidades profissionais para melhorar a performance das práticas educativas, zelando pela aprendizagem dos alunos, de acordo com o previsto no artigo 13 da LDBEN (Brasil, 1996).

O aprimoramento teórico-prático é o grande desafio e se dá por meio da formação continuada, uma prática constante que acompanha a formação inicial, "[...] visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional" (Libâneo, 2004, p. 227). Esse investimento no campo do saber é responsabilidade do próprio educador, competindo ao Estado incentivar e proporcionar condições adequadas para tanto. A título de exemplo, citamos a concessão de licença para qualificação profissional dos docentes, sem prejuízo dos seus subsídios.

O ato de ensinar História requer "[...] o saber-fazer, o fazer-bem, lançar os germes do histórico" (Schmidt, 2010, p. 67). Vale a pena enfatizar ainda que, "[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc." (Tardif e Raymond, 2000, p. 215). Nesses termos, conforme grifa Nóvoa (2017) é firmando a posição como professor e afirmando a profissão docente que alcançamos a transformação subsidiada pela prática da reflexibilidade e inovação pedagógica.

A prática da reflexão, "[...] uma forma especializada de pensar" (Alarcão, 1996, p.175), na e sobre a atuação docente necessariamente precisa fazer parte do ser/estar professor, isto porque, ela precede a transformação sem perder de vista que "trabalhar remete a aprender trabalhar." (Tardif e Raymond, 2000, p. 211).

Não se pode jamais ignorar que ensinar pressupõe reflexão crítica. Segundo Freire (1996, p. 38-39), "por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Aqui temos um bom exemplo:

> A partir do mestrado que eu descobri o aluno enquanto sujeito principal desse trabalho. A partir dele, da relação que ele tem com o patrimônio, com a memória que se formou a partir desse patrimônio, a identidade. Como que ele está inserido nesse meio, quais a práticas educacionais você pode ter para a preservação desse patrimônio, para ligar a sua história com esse patrimônio (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

A reflexão baseada na “[...] vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p. 175), é o caminho para a atribuição de sentidos. No Ensino de História, o professor opera em meio a uma multiplicidade de saberes e valores mobilizados e reconstruídos constantemente (Fonseca, 2003), e precisa permitir-se assumir outros significados ao encontro da Educação Patrimonial. Uma mudança de atitude, na qual o “[...] crescimento é no dia a dia, é na prática, é no estudo, é na pesquisa” (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

Na análise de Fonseca (2003), o caráter social, histórico e cultural produzido pela prática pedagógica por abranger os aspectos da ação escolar em sua totalidade, “[...] pressupõe uma formação teórico-prática, mais ampla e diferenciada” (Fonseca, 2003, p. 246). Tal amplitude e diferença na Educação Patrimonial, acontece “[...] reavaliando, retrabalhando, retomando” (Professor C, Entrevista, 28/11/2024).

Portanto, “ensinar história é uma atividade submetida a duas formações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica” (Karnal, 2008, p. 08). Por esse ângulo, de tudo o que vimos nesta categoria, concluímos que a falta de capacitação e qualificação dos professores de História para o trabalho com a Educação Patrimonial tem como raiz, em certa medida, a formação docente, somando-se as transformações que devem vir junto de melhorias nas condições de trabalho e de alterações pedagógicas (Nóvoa, 2017).

4.4 Bases teóricas e problemas metodológicos das práticas de Ensino em História nas escolas estaduais

O Ensino de História, desde a sua implantação na educação brasileira, tem buscado ajustar-se às novas perspectivas teóricas e metodológicas. Acompanhando as transformações políticas, sociais e culturais do país, a disciplina se destaca por [...] incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial” (Bittencourt, 2018, p. 127). Atualmente, “[...] com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática” (Bittencourt, 2018, p. 142), o Ensino de História tem investido na inclusão de novos conteúdos, revisando, aos poucos os ultrapassados padrões históricos a partir do advento da LDBEN e da BNCC.

A revisão historiográfica, teórica e metodológica, desencadeada no cerne do Ensino de História, permitiu a introdução de importantes temas, debatidos pelos movimentos sociais

na defesa dos sujeitos silenciados na História. Como resultado, ações afirmativas foram criadas e formalizadas por intermédio de leis como a 10.639/03 e 11.645/08, as quais dispõem sobre a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira; História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena, respectivamente.

Nesse contexto, no Estado de Mato Grosso, o Ensino de História está ancorado na busca pelo desenvolvimento integral dos sujeitos. Para tanto, de acordo com o DRC-MT (2018, p. 245), "[...] precisa estar articulado ao Projeto Político Pedagógico de cada unidade, com vistas às mídias, às tecnologias de comunicação e informação, aos grupos sociais, ao local e ao regional, a diversidade, oportunizando a multiplicidade de abordagens".

No alargamento diversificado, a proposta consiste na integração de diferentes bases teóricas. Entre elas, está a História Regional e Local, História Indígena e Africana, História Social e a História Cultural. Contudo, na prática esbarra em problemas relacionados a formação de professores, material didático, conteúdos e métodos do Ensino de História.

Marcado pela lógica de mercado que controla os currículos na política educacional brasileira, o desenvolvimento do Programa Educação – 10 anos, projetando inserir o Estado entre as cinco posições no ranking do IDEB até 2032 (Mato Grosso, 2022), coloca em risco os avanços conquistados. Afinal, "[...] muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados" (Bittencourt, 2018, p. 144).

Entre as críticas em torno das contradições trazidas pelas diretrizes da BNCC, está a submissão dos currículos "[...] a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo externamente reside na perda do poder dos professores na organização de suas aulas [...]" (Bittencourt, 2018, p. 143). As avaliações externas pautada no alinhamento, monitoramento e orientações, na medida em que priorizam os resultados, comprometem a autonomia das escolas, dos professores e a formação integral dos alunos.

Do comprometimento dessa autonomia decorrem os principais problemas metodológicos enfrentados nas aulas de História, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. A discrepância entre o que diz o DRC-MT (2018; 2021) e as OCS (2012), com a realidade vivenciada pelas escolas são nítidas. As principais alternativas metodológicas previstas para a disciplina de História no Ensino Fundamental no âmbito de MT, envolve a História Local e Regional.

> Logo, os estudantes devem ser instigados e motivados a atitudes investigativas cuja metodologia de trabalho e pesquisa seja formativa, com vistas à aprendizagem

> contínua e permanente, problematizando a história, a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico (DRC-MT, 2018, p. 250).

O método de ensino dialógico, crítico e reflexivo proposto para a História Local e Regional não encontra fluidez na unificação do material didático. A superficialidade da abordagem em temas locais e regionais restrito aos ícones "Saiba +" e "Meu Estado", contradiz a própria previsão curricular. Desse modo, a falta de aprofundamento em temas locais em favor de conteúdos gerais, dificulta a construção da identidade e pertencimento.

No Ensino Médio, cuja proposta pedagógica, de acordo com o (DRC-MT, 2021), perpassa pela base teórica da dialética do conhecimento desenvolvida por meio das metodologias ativas, mais uma vez, lida com o engessamento do SEE-MT que desrespeita os diferentes contextos nos quais cada unidade escolar está inserida. Essa é uma das críticas do professor C (Entrevista, 28/11/2024), diante das distintas realidades: "Olha a diferença cultural, olha a diferença socioeconômica de você trabalhar com o mesmo material didático!".

O material didático elaborado sem a participação dos professores viola os princípios da educação democrática e reflete o controle das autoridades governamentais sobre o ensino. No caso da História, segundo Bittencourt (2009), foi e continua sendo uma das disciplinas mais visadas pelo governo. Na contemporaneidade, esse controle "[...] é estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos" (Bittencourt, 2018, p. 144).

Outra frente do SEE-MT é o ambiente virtual de aprendizagem denominado de "Plataforma Plurall", um método visto pelos professores como pouco eficaz. Como afirma o professor C (Entrevista, 28/11/2024), a plataformização do ensino público "[...] é estafante, é estressante, é ineficiente, que é o pior". Para o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público – (SINTEP - MT), a imposição da plataforma é uma das queixas dos professores da rede e representa um aparelho de pressão e controle.[23]

Nesse sentido, o professor C (Entrevista, 28/11/2024), expressa sua insatisfação: "Parece que tem uma estratégia, mas a verdade é que está todo mundo preso nessas coleiras eletrônicas. E aí, ninguém dialoga, ninguém reflete sobre o processo". Para a professora A (Entrevista, 18/05/2024), a limitação advinda deste sistema estruturado, "deixa

[23] SINDICATO DOS TRABALHADORES DO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO (SINTEP-MT). **Seduc-MT pressiona professores para adesão ao modismo virtual**. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/seduc-mt-pressiona-professores-para-adesao-ao-modismo-virtual/i:2305. Acesso em: 10 jan. 2025.

um pouco o professor nessa preocupação, amarrado no sentido de que tem que terminar o material, tem que seguir" (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

Tudo está sob o controle da administração governamental. "A administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem profissionalmente o trabalho" (Contreras, 2002, p. 67). Em meio a proletarização, o que resta ao professor? Executar a sua função com profissionalismo.

No âmbito desses sistemas, "[...] a participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável" (Contreras, 2002, p. 67). O professor precisa participar e colaborar, caso contrário, incorrerá em falta de profissionalismo (Contreras, 2002). Com efeito, no SEE-MT há uma forte cobrança pela utilização do material didático, recursos e ferramentas da "Plataforma Plurall". Nas palavras da professora D (Entrevista, 29/06/2024), "[...] o Estado ultimamente quer que a gente acessa todo dia a plataforma e os alunos também precisam acessar" (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

As metodologias e os recursos propostos estão condicionados ao alcance de indicadores quantitativos em detrimento dos qualitativos, pois "tal perspectiva indica um retorno aos métodos *instrucionais catequéticos* uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha" (Bittencourt, 2018, p. 144, grifo próprio).

Com essa finalidade, em cada unidade do caderno didático consta o planejamento com verbos de comando direcionando e limitando a ação pedagógica do professor, considerando que o "material vem pronto para o professor seguir, não tem muitas possibilidades de você acrescentar" (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

Como argumenta Contreras (2002), todas as habilidades e competências dos professores, entre elas as metodológicas, são na perspectiva da racionalidade técnica alinhada à obtenção de resultados predeterminados, contrastando assim, o domínio técnico com a dependência profissional.

Diante do exposto, os fundamentos e métodos da história ensinada em Mato Grosso amarradas ao material e aos recursos impostos, encontram fragilidades que precisam ser superadas.

4.5 Problemas epistemológicos e metodológicos na prática da Educação Patrimonial

Na trajetória da Educação Patrimonial no Brasil, os fundamentos epistemológicos e metodológicos se constroem em um campo de "[...] consensos, dissensos, dilemas e desafios" (Tolentino, 2016, p. 44). O percurso iniciado sob as influências do positivismo passou por importantes transformações oriundas da alteração de rotas epistemológicas para a construção de uma nova pedagogia do patrimônio.

Atualmente, em uma base democrática e dialógica, a Educação Patrimonial deve prezar "[...] pela alteridade, pelo respeito à diversidade cultural e pela participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio como sujeitos históricos" (Tolentino, 2016, p. 40). Entretanto, por se tratar de um campo em construção, ainda há problemas de caráter epistemológicos e metodológicos como os que manifestaram nas práticas desenvolvidas no município de Cáceres-MT.

Outrora, vimos as noções, dilemas, desafios, ações e estratégias empregadas nas ações de Educação Patrimonial pelos professores ouvidos. Nas narrativas, alguns problemas são evidenciados. Do ponto de vista epistemológico, identificamos a prática da Educação Patrimonial centrada no patrimônio cultural tutelado pelo Estado com enfoque na historiografia e sua importância. Para exemplificar, temos a seguinte narrativa: "[...] quando a gente fala de Educação Patrimonial seria você criar conteúdo que vai ensinar os alunos a questão do resgate desse patrimônio que é tão importante" (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

A palavra "resgate", utilizada inúmeras vezes pelo professor durante a entrevista, sugere a recuperação de um patrimônio que foi esquecido ou perdido. Diante dessa percepção, as suas práticas são direcionadas para o patrimônio seguindo a tríade: conhecer, valorizar e preservar. Fazendo uma comparação ao patrimônio público, ele enfatiza que a "Educação Patrimonial vem para quebrar paradigmas" (Professor B, Entrevista, 01/05/2024). O rompimento, no entanto, está centralizado na preservação dos bens tutelados, medida que requer zelo, como diz: "Não é porque é público que é um direito quebrar. Muito pelo contrário, porque é um patrimônio, assim como sua vida tem que ser zelada, cuidada, vigiada" (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

Cuidar por quê? Cuidar para que? Cuidar para quem? Essas e outras indagações são essenciais para o repensar da Educação Patrimonial. Tolentino (2016, p. 43) constata que a Educação Patrimonial comumente é "[...] pensada a partir de um patrimônio cultural já eleito,

fetichizado, cabendo ao aluno aceitá-lo e preservá-lo, mesmo que não se identifique com esse patrimônio nem se reconheça nele".

Investir nas referências culturais dos alunos na perspectiva da "[...] dinâmica da atribuição de sentidos e valores" (Fonseca, 2006, p. 84) é um passo promissor. Por isso, as visitas aos centros históricos, museus e demais patrimônios culturais devem estar contextualizados na história em que os alunos estão inseridos. Caso contrário, resume-se a passeios contemplativos da barbárie (Scifoni, 2015). Esse inclusive, é um problema metodológico relatado pela professora D:

> [...] são poucos os professores que têm essa percepção de que o museu é conhecimento, não é um passeio. É muito difícil o professor que passa antes da aula e fala: deixa eu ver o que tem, o que me serve, o que não serve [...], prepara os alunos e eles, já vão com um conhecimento prévio, para não virar um passeio, mas uma troca de conhecimentos (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Outro problema diagnosticado é a Educação Patrimonial como forma de conscientização para a preservação do patrimônio cultural, consoante estampado abaixo:

> Temos que reconhecer os patrimônios históricos do nosso município, zelar e lutar pela reconstrução porque é um patrimônio, é cultura. E fazer esse resgate é bom para todo mundo, não só o senso crítico sendo incentivado, mas a própria consciência da preservação como um todo (Professor B, Entrevista, 01/05/2024).

O reconhecimento dos bens culturais pela via da conscientização denota um equívoco epistemológico, posto que "[...] da mesma forma que não podemos falar em alfabetização cultural, a educação patrimonial não pode ser assumida na perspectiva de conscientização da população, em que é necessário levar à luz do conhecimento ao outro". (Tolentino, 2016, p. 42). Conscientizar para preservar, como enfatiza o autor, vai ao encontro da violência simbólica (Bourdieu, 1989), vez que "[...] reflete uma visão autoritária de educação, aquela que desconsidera os saberes locais e as relações estabelecidas, na passagem do tempo, entre moradores do lugar e patrimônios" (Scifoni, 2015, p. 198).

Nessa abordagem, o patrimônio se solidifica como produto de representação de um capital cultural legitimado pelo poder simbólico, entendido como "uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder" (Bourdieu, 1989, p. 15). A ideia da conscientização do outro manifesta-se como um instrumento de acirramento das desigualdades, na medida em que desconsidera a participação ativa de todos os envolvidos no processo histórico e preocupa-se somente com a preservação física dos bens materiais.

Portanto, como afirma Tolentino (2016, p. 42), é uma falácia dizer que "[...] a Educação Patrimonial configura uma conscientização da população para a preservação do patrimônio cultural". Não há que se falar em conscientização e sim em problematização. Para Scifoni (2015), esse deve ser o lugar e o papel da Educação Patrimonial, um espaço e uma função que transcende o ato de preservar. Aliás, essa é uma consequência do conhecimento como prática problematizadora, dialógica e libertadora que significa e ressignifica os valores simbólico, histórico e cultural do patrimônio.

Por esse motivo, a Educação Patrimonial "[...] não pode ser vista como produto ou como sinônimo de divulgação de informações, mas como um processo em que se busca criar uma nova relação entre os moradores e o seu patrimônio" (Scifoni, 2015, p. 198).

A incorporação da dimensão crítica, reflexiva e participativa envolvendo ativamente as comunidades na definição, seleção e gestão do patrimônio reconhece a complexidade das relações estabelecidas com a história, cultura e identidade das pessoas. Conforme Demarchi (2016, p. 51), "essa participação é revolucionária e pode causar verdadeiras transformações".

Para tanto, algumas questões precisam ser repensadas e ajustadas à pedagogia que "[...] busca instaurar uma nova relação com o patrimônio cultural e o mundo" (Demarchi, 2016, p. 51). Além dos problemas já mencionados, inclui-se ainda, a difusão do patrimônio na lógica do mercado para a promoção do turismo, o que em si, não garante a implantação da Educação Patrimonial. Não obstante, existe a problemática da confusão entre ambas (Demarchi, 2016).

Por essa razão, vale a pena pensarmos sobre uma das narrativas que estabelece a relação da importância da preservação do patrimônio ao desenvolvimento do turismo na cidade.

> A partir do desenvolvimento de ações com relação a preservação do patrimônio e incentivo de política pública, é até fonte de saída para os jovens, por exemplo. Cáceres não tem emprego, talvez o aluno sai, faz um curso de turismo que ele possa exercer. Sem falar, que a cidade cresce muito. Quando recebe turistas é bom para o desenvolvimento econômico da cidade, social, principalmente. É um retorno muito grande, muito satisfatório (Professor B, 01/05/2024).

A relação entre a Educação Patrimonial e o turismo mencionada pelo professor B é um tanto quanto desafiadora, dada a diferença entre os seus fundamentos e objetivos. A linha entre a potencialidade de desenvolvimento econômico e o desvirtuamento da essência da Educação Patrimonial nas ações de promoção dos bens culturais em contextos turísticos é muito tênue. Diante do risco evidente de conflitos, requer-se cautela para que o patrimônio não fique à mercê da exploração econômica.

Ao analisar o patrimônio cultural e a Educação Patrimonial, na lógica do turismo, Demarchi (2016, p. 52) salienta que as ações "[...] não problematizam as questões do patrimônio, por vezes, só promovem o turismo e uma relação superficial com os bens culturais, como simples mercadorias a serem consumidas".

Assim, na instrumentalização da Educação Patrimonial para o impulsionamento do turismo, "[...] o patrimônio vira um negócio e perde seu caráter: o de mediador. A educação patrimonial aqui, assume a enganosa função informativa e publicitária" (Demarchi, 2016, p. 52).

Antes de tudo, a Educação Patrimonial precisa ser concebida como transformadora. Revestida dessa couraça, ela pode e deve ser integrada às interfaces do turismo cultural, proporcionando experiências em sua essência, educativa. Do contrário, conforme Meneses (2009, p. 29) "[...] o uso cultural da cultura ao invés de estabelecer uma relação de representações e práticas privilegia as representações que eliminam as práticas. O simbólico substitui as condições concretas de produção e reprodução da vida".

Por último, apontamos as dificuldades na prática da interdisciplinaridade como um entrave metodológico enfrentado pelos professores nos ambientes escolares, limitando a expansão da temática. Para alguns professores, existe uma aguda dificuldade no desenvolvimento de ações interdisciplinares e muitas são as tentativas frustradas.

O professor C (Entrevista, 28/11/2024), assim diz: "olha que eu tentei essa interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade que o Veiga-Neto gosta, mas o trabalho é pontual e solitário. E olha que eu tentei essa ponte para transitar transversalmente em todas as disciplinas".

O trabalho solitário é igualmente destacado pela professora D, que com o passar do tempo, começou a olhar sob novas perspectivas e estrategicamente, investiu na construção de laços de parceria e colaboração efetiva para o trabalho interdisciplinar, consoante a narrativa:

> No começo eu trabalhava sozinha, como vi que era muito desgastante, eu comecei a olhar com outros olhos. Quando eu chego na escola e vejo que tem alguém que faz um feedback comigo, eu já grudo, eu vou arrebanhando. Quem não quer mesmo, nunca vai querer. Mas muitos falam para mim: "Por que você está fazendo isso? Dá tanto trabalho! Deixa de ser boba, o governo já nos dá tanto trabalho, você ainda vai inventar isso!? (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

Nesse excerto, há três informações pertinentes: o desgaste do trabalho individual, a visão pragmática e cética dos demais professores e o desencorajamento. O que esses indicadores nos revelam? Explicitamente, aqui sobressai o excesso de trabalho em

decorrência das exigências burocráticas e operacionais, desmotivação, desvalorização e conformismo.

Destarte, nas práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade lida a duras penas com esse contexto e na maioria das vezes é vencida por ele, reforçando a discrepância entre teoria e prática. Afinal, como afirma Fazenda (1994, p. 86), "[...] a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas". Para a professora A (Entrevista, 18/05/2024), "[...] o trabalho interdisciplinar é interessante e quando você agrega aqueles professores que têm interesse [...] é excelente".

O trabalho em equipe e interdisciplinar, é uma questão de atitude, integração e interação (Fazenda, 2011). É ainda, maneira de pensar, segundo Morin (2005). Daí a importância do diálogo e parceria entre os professores para a prática da Educação Patrimonial em sua transversalidade, "[...] pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se" (Fazenda, 2011, p. 11).

Para vivê-la e exercê-la é imprescindível condições favoráveis que motivem, respeitem e incentivem os professores a adotar atitudes inovadoras. Acima de tudo, "[...] o professor precisa querer, precisa assumir o compromisso com a integração dos saberes e com a construção de um ensino que seja mais conectado com a realidade dos alunos (Fazenda, 1994, p. 91).

As práticas da Educação Patrimonial para transcenderem os problemas esboçados precisam estar pautadas no modo de pensar e fazer. O saber, como advoga Morin (2005), precisa ser pensado, repensado e articulado no domínio do conhecimento, na sua pertinência, na condição e compreensão humana, na incerteza, na modernidade da era planetária e na ética humana.

4.6 Ausência versus possiblidades: prognóstico para a efetividade da Educação Patrimonial nas escolas estaduais do Município de Cáceres-MT

Ao longo desta pesquisa, a palavra "ausência" foi empregada em distintos contextos, pois, de políticas públicas implementadas às práticas pedagógicas, o município de Cáceres-MT enfrenta fragilidades que comprometem toda a estrutura da Educação Patrimonial enquanto um campo de conhecimento. A sua efetividade, limitada pela desarticulação entre

essas duas esferas, se coloca na contramão das previsões constitucionais e educacionais da sociedade brasileira.

A transversalidade da temática, que poderia em si, ser positivo para a sua expansão, na prática acaba minguando-a. O patrimônio cultural, transversal e interdisciplinar nos moldes do artigo 3º, parágrafo VIII, da Portaria nº137/2016, precisa ser situado no século XXI (Scifoni, 2017).

Assim, a Educação Patrimonial cumpre o seu papel com fulcro em "[...] um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e estar mundo" (Florêncio, 2012, p. 24).

Todavia, como observamos na segunda e terceira seção, a carência de políticas públicas voltadas exclusivamente para Educação Patrimonial é uma realidade inquestionável. No plano estadual, a falta de um ordenamento jurídico normativo resulta em ações isoladas e pontuais. Na alçada da educação estadual em Cáceres, com base nas entrevistas de História Oral, há evidências de ações por 03 (três) professoras e 02 (dois) professores em 06 (seis) das 12 (doze) escolas em pleno funcionamento no ano de 2024.

Os passos registrados em uma configuração política e educacional extremamente rasa é muito desafiante. Assim, o panorama pedagógico descrito pelos professores demanda possíveis alternativas para a otimização da Educação Patrimonial no âmbito escolar e na sociedade.

No segmento das políticas públicas, o professor B (Entrevista, 01/05/2024), ao diagnosticar a sua inexistência, acredita que seja necessário maior envolvimento do poder público "[...] porque não adianta ter patrimônio cultural, ter uma disciplina que fale de Educação Patrimonial, mas sem a iniciativa do poder público".

Para a professora A (Entrevista, 18/05/2024), o fundamental para:

> Um bom avanço da Educação Patrimonial [...] é a união entre a comunidade escolar e os órgãos responsáveis [...]. É uma junção da responsabilidade, não somente do professor. É da gestão escolar, é estar no PPP, estar amarrado dentro deste PPP que é uma construção de toda comunidade escolar. É do governo do estado sim, é da Secretaria de Educação, sim. É através de projetos, de iniciativas. (Professora A, Entrevista, 18/05/2024).

Esses apontamentos nos lembram que apesar do papel político e transformador dos professores, sozinhos não conseguem alcançar as transformações desejadas e necessárias (Freire, 1996). A comunicabilidade efetiva entre todos os responsáveis (Nóvoa, 2019), conflui

para o enfrentamento das situações problemáticas da prática da Educação Patrimonial no município.

O estreitamento das conexões entre escola e universidade é necessário, como foi exposto pelos professores. Sob essa ótica, a professora D (Entrevista, 29/06/2024) acredita que "[...] o que falta mesmo é um grupo forte para demarcar o território". A formação de um grupo de estudo e pesquisa atuante abriria o leque para várias ações pertinentes nas escolas e na comunidade. Essa é outra sugestão da professora A (Entrevista, 18/05/2024): "[...] poderia ter uma parceria da Unemat com os professores da Educação Básica".

Ainda na visão da professora A, no chão da escola, a criação de um museu em cada unidade escolar seria extremamente positiva.

> Já pensou, dentro das escolas do Estado de Mato Grosso ou dentro das escolas dos municípios, ter um museu? Como não falar de uma Educação Patrimonial, se você pode trazer um museu para dentro da sua escola? E quem vai estar nas imagens do museu? Aquele aluno, os antepassados daquele aluno, a comunidade vai estar ali. Por que eu falei do museu? Porque é uma iniciativa que eu gostaria que a minha escola tivesse. Um museu onde constasse a memória de cada uma daquelas pessoas que ali participam. O aluno vendo que ele está presente nos espaços que ele percorre acredito que aí a temática será bem abordada e o conhecimento bem amplo (Professora A, 18/05/2024).

Na concepção da professora E, um possível prognóstico para a Educação Patrimonial é a elaboração e execução de projetos. Nessa ideia, percebemos um elemento distintivo:

> Eu vejo como alternativa, você inserir a temática mesmo que seja por meio de projetos. Esses projetos sejam desenvolvidos em sala com os alunos e também com a participação da comunidade. Por que? Eu falo da participação, porque a maioria das atividades demandam pesquisa por parte do aluno e essa pesquisa ele faz com os pais, com os tios, com os vizinhos, então, sai dos muros da escola (Professora E, Entrevista, 21/05/2024).

A implementação de museus escolares e projetos nos quais o envolvimento não seja restrito aos alunos, mas envolva a comunidade de maneira colaborativa e participativa na construção do conhecimento, possui o condão de transformar o enfoque do patrimônio cultural, visto que a atuação contextualizada na história reificada e incorporada (Bourdieu, 1989) "[...] é se defrontar, antes de mais nada, com a problemática do valor, que ecoa em qualquer esfera do campo" (Meneses, 2009, p. 35).

Na significação dos valores, as duas sugestões acima, oferecem condições para o estabelecimento de rotas que levam à reinvenção da escola numa "perspectiva [...] mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar

cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário" (Candau e Koff, 2015, p. 334-335).

A problematização e integração do trabalho com projetos e museu escolar, na medida em que, "[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ações verdadeiras de homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca da transformação criadora" (Freire, 2009, p. 83).

Outro tópico de suma importância levantado pela professora D é a participação nos debates e projetos propostos pelo governo, universidade, IPHAN, entre outros órgãos. Segundo ela:

> Temos que ficar de olhos nos editais dos projetos. Por exemplo, eu sempre desenvolvi, mas eu nunca registrei, nunca escrevi. Agora, neste ponto da cultura, eles estão cobrando que a gente comece a registrar para fomentar. As vezes tem coisas aí, tem verbas, mas a gente não sabe (Professora D, Entrevista, 29/06/2024).

O registro das atividades pelos professores deve ser uma regra. Muitas das vezes, o professor desenvolve excelentes atividades com seus alunos, porém, não registra, não escreve, não documenta, não divulga as inciativas. E, elas precisam ser registradas e divulgadas. Para tanto, o professor precisa fazer-se presente na comunidade, universidade, eventos culturais, enfim, em todas as oportunidades de socialização dos trabalhos realizados no espaço da sala de aula.

Para Nóvoa (2002, p. 31), "hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente". Isso é de vital magnitude para fomentar o debate sobre a importância da implantação da Educação Patrimonial.

O professor C (Entrevista, 28/11/2024), por exemplo, nos conta: "não tem um projeto instituído. Agora, é claro que os frutos disto ficam nos trabalhos. Eu penso: bom, vou levar isso para algum lugar". E assim faz. Recentemente, socializou uma de suas experiências pedagógicas relacionadas ao patrimônio cultural na Semana de História realizada na UNEMAT.

Interessante que, os próprios colegas o incentivaram a participar do evento dizendo: "[...] apresenta lá na Semana de História, o trabalho já foi feito mesmo!" (Professor C, Entrevista, 28/11/2024). Esse incentivo ocorreu por quê? Porque, houve um compartilhamento das suas práticas dentro da escola. Por isso, ressaltamos novamente a imprescindibilidade do diálogo entre os professores. O avanço na profissão, entre outras disposições, de acordo com Nóvoa (2002, p. 30), ocorre "[...] é na escola e no diálogo com

outros professores [...]. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação".

Nesse sentido, a submissão de trabalhos sobre as experiências pedagógicas em eventos acadêmicos, como congressos, seminários, *workshops*, entre outros, além de fortalecer o vínculo entre universidade e escola, proporciona o aumento da visibilidade e do impacto social da Educação Patrimonial. Sem esquecer que serve como motivação para outros educadores e favorece a construção de uma rede de apoio entre os docentes. O professor deve estar inteirado sobre o que se produz na universidade e essa, sobre o que se produz na escola.

As redes sociais também é uma grande aliada para impulsionar a Educação Patrimonial. Atualmente grande parte da população está conectada, incluindo as escolas. Na nossa pesquisa, identificamos que todas as escolas estaduais possuem redes sociais oficiais, algumas bem estruturadas e atualizadas, outras não. O fato é que se utilizam do recurso para conectar-se com os alunos e com a sociedade.

Entretanto, a abordagem do patrimônio cultural é mínima. O que queremos dizer é que, considerando o vasto patrimônio cultural de Cáceres-MT, a Educação Patrimonial demanda ser conhecida, compreendida e praticada por todos. As redes sociais e mídias digitais são possíveis e promissoras alternativas.

A prática dessas e de outras potencialidades, logicamente precede de pesquisas e estudos. A posição de Freire (1996), representa claramente essa premissa:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

A pesquisa conectada à ação pedagógica pressupõe um exercício contínuo. Como advertiu Freire (1996), ela é inerente ao ensino. Assim, além da atitude investigativa, é essencial ao professor a detenção de competências de ação, de metodologias e de comunicação (Alarcão, 2001). Sob essa constatação, indagamos: Como se aprende a ser professor pesquisador/investigador? Segundo Alarcão (2001, p. 11), "aprende-se a investigar, investigando".

Com o intuito de superar o comum "faz de conta da investigação" na educação (Alarcão, 2001), na prática do Ensino de História,

> [...] seria conveniente que dedicassem parte das “horas-atividade” para a leitura e visitas às bibliotecas, centros culturais, arquivos e museus – expedientes que lhe permitirão ampliar seus conhecimentos e buscar novas referências bibliográficas aptas a auxiliá-lo ao investir em novos temas, linguagens e fontes documentais diversificadas (Pellegrini, 2009, p. 50).

No contexto de possibilidades, a consonância reside na existência e efetividade de políticas educacionais e ações pedagógicas. A interdependência entre esses campos é a espinha dorsal para a implantação da Educação Patrimonial no Estado de Mato Grosso. As escolas estaduais, enquanto locais de produção de saberes necessitam do suporte político-pedagógico para o avanço do trabalho nesta perspectiva.

4.7 Política Estadual de Educação Patrimonial em Mato Grosso: por que falar sobre?

Após a identificação do lugar da Educação Patrimonial na educação mato-grossense, como contribuição da nossa pesquisa para contornar os déficits da preservação do patrimônio cultural no contexto educacional, propomos o Projeto de Lei (em apêndice), que institui a Política Estadual de Educação Patrimonial nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso. A sua abrangência se estende ao Ensino Superior e a Educação Não Formal, com a vinculação de recursos financeiros para pesquisas, publicações e ações de salvaguarda dos saberes e fazeres.

A proposta, integrando a Educação Museal e Patrimonial ao currículo das escolas públicas, instituições de Ensino Superior de Mato Grosso e educação não formal, fundamenta-se nos artigos 215 e 216 da CFRB/88; nos artigos 247, 248, 249, 252, 254, 255, 304 e 305 da Constituição do Estado de Mato; na Lei Estadual nº 11.323/2021; no Decreto-Lei nº 25/1937; na Portaria nº 137/2016 do IPHAN; na Política Nacional de Educação Patrimonial – IPHAN; e na Portaria do Ibram nº 605/2021 – que orienta a Política Nacional de Educação Museal, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A justificativa para a propositura desta Lei, encontra-se na imprescindibilidade de promover a valorização do patrimônio cultural e natural, capacitar os profissionais da educação e estimular o protagonismo das comunidades locais, através do desenvolvimento de materiais didáticos, formação continuada e parcerias estratégicas. Ao integrar os dispositivos legais federais e estaduais, a proposta fortalece a identidade cultural dos cidadãos mato-grossenses e assegura a continuidade das práticas de preservação e salvaguarda do patrimônio cultural por meio de ações financiadas e incentivadas pelos cofres públicos.

Sendo assim, a Política Estadual de Educação Patrimonial passaria a ter como objetivos, estruturando diretrizes:

I – Integrar a Educação Patrimonial ao currículo escolar de forma transversal e interdisciplinar, com ações disciplinares, em consonância com a Portaria nº 137/2016 do IPHAN, a Lei Estadual nº 11.323/2021, o Decreto-Lei nº 25/1937, a Política de Educação Patrimonial do IPHAN, a Política Nacional de Educação Museal, e os preceitos da LDBEN;

II – Capacitar professores, gestores escolares e acadêmicos para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à Educação Patrimonial, fundamentadas em processos educativos formais e não formais, de caráter coletivo e dialógico, conforme as diretrizes da Portaria nº 137/2016, da Política de Educação Patrimonial do IPHAN e da LDBEN;

III – Desenvolver materiais didáticos e recursos educacionais que abordem o patrimônio cultural e natural do estado, considerando as publicações do IPHAN – tais como "Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos" (2014) e "Educação Patrimonial: inventários participativos" (2016) –, além de integrar conteúdos de educação museal conforme a Política Nacional de Educação Museal;

IV – Promover atividades extracurriculares que envolvam a comunidade escolar e acadêmica na valorização e preservação do patrimônio local, regional, nacional e internacional, incentivando a participação social e o protagonismo dos diversos grupos sociais;

V – Estabelecer parcerias com instituições culturais, universidades, museus, arquivos e organizações não governamentais para o desenvolvimento de projetos e atividades de educação patrimonial, com especial atenção às Casas do Patrimônio, bem como promover a cooperação com o setor museal;

VI – Incentivar a elaboração de projetos pedagógicos e acadêmicos que integrem a Educação Patrimonial e museal ao currículo escolar e universitário, com ênfase no patrimônio local e regional, valorizando o território como espaço educativo;

VII – Promover eventos culturais, tais como feiras, exposições, seminários e festivais, que envolvam a comunidade escolar e acadêmica na valorização do patrimônio, considerando a intersetorialidade das ações educativas;

VIII – Utilizar tecnologias educacionais – incluindo plataformas digitais, aplicativos e realidade virtual – para enriquecer o aprendizado sobre o patrimônio, em conformidade com as diretrizes de modernização e inovação educacional.

A institucionalização dessa medida jurídico-administrativa tende a proporcionar: capacitação dos professores, gestores e acadêmicos para a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Patrimonial; desenvolvimento de materiais didáticos e recursos educacionais que abordem o patrimônio cultural e natural do estado; promoção das atividades extracurriculares que envolvam a comunidade escolar e acadêmica na valorização e preservação do patrimônio local, regional, nacional e internacional, incentivando a participação social e o protagonismo dos diversos grupos sociais; estabelecimento de parcerias com instituições culturais, universidades, museus, arquivos e organizações não governamentais para o desenvolvimento de projetos e atividades; incentivos à elaboração de projetos pedagógicos e acadêmicos, promoção de eventos culturais.

A sugestão da presente política avigora as propostas já evidenciadas pela Política Nacional de Museus (PNM), que destacou como estratégia específica do Ministério da Cultura em "[...] propor ao Ministério da Educação, a inclusão da disciplina de Educação Patrimonial nos cursos de Ensino Fundamental, Médio e Superior e promover a capacitação pessoal para ministrar a referida disciplina, em parceria com o MEC" (Brasil, 2003, p. 26).

Percebe-se que a PNM criada em 2003, vislumbrou a Educação Patrimonial com potencialidade para ser instituída como disciplina e não somente como tema transversal, motivo o qual propôs ao Ministério da Cultura "[...] apoiar as instituições privadas que formam profissionais na área, notadamente as que oferecem cursos de pós-graduação em Museologia ou Educação Patrimonial" (Brasil, 2003, p. 25).

Na Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída em 2017 e revisada pelo IBRAM, por meio da Portaria nº 605, de 26 agosto de 2021, uma das diretrizes nos termos do artigo 6ª, alínea d é:

> [...] estimular, promover e apoiar a sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural nos programas, projetos e ações educativas, respeitando as características, as necessidades e os interesses das populações locais, garantindo a preservação da diversidade e do patrimônio cultural e natural, a difusão da memória sociocultural e o fortalecimento da economia solidária (Brasil, 2021, art. 6).

A previsão supracitada, viabiliza a integração dos conteúdos de Educação Museal aos projetos de Educação Patrimonial, ampliando o pertinente debate entre escolas e museus.

A Política Nacional de Educação Patrimonial do IPHAN também inclui a potencialização e articulação dos museus juntamente com "[...] bibliotecas, arquivos, pontos de memória, cineclubes, como espaços educativos e de colaboração e construção de saberes" (Brasil, 2014, p. 55).

Na contemplação de todos os espaços educativos, formais e não formais, a Educação Patrimonial está em consonância com os objetivos educacionais definidos pela LDBEN e atende ao princípio da diversidade cultural, nos termos do artigo 3º da respectiva Lei, assim como se alinha a promoção e proteção do patrimônio cultural prevista expressamente na Constituição Estadual do Mato Grosso.

Entre as legislações mais recentes do Estado de Mato Grosso, a Lei 11. 323, de 23 de março de 2021, dispondo sobre a proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Estado de Mato Grosso, prevê a Educação Patrimonial nas redes de ensino público do estado.

Portanto, impreterivelmente precisamos falar sobre a criação da Política Estadual de Educação Patrimonial, destacando que não há impedimentos legais. Todavia, é fulcral a articulação constante com o CEE-MT, universidades, currículos, PPP das escolas, com as demais instâncias públicas e privadas para a garantia de sua efetiva implantação.

Segundo aponta Siviero (2015, p. 104), "[...] como tema transversal e proposta política - e não como metodologia, a educação patrimonial, pode, então, vir a ser entendida e defendida não mais como um mero instrumento ou complemento, mas como atividade preservacionista".

Ancorada em esferas normativas, pedagógicas e culturais, a Política Estadual de Educação Patrimonial pode ser articulada a partir de uma abordagem transversal e colaborativa, envolvendo distintos agentes e atores sociais na dinamização de projetos e práticas sociais enquanto espaços educativos (Siviero, 2015). Sendo assim, a proposta é a implementação da Educação Patrimonial dialógica e transformadora (Freire, 1996) em todas as cidades do Estado de Mato Grosso, pelas vias da educação formal e não-formal.

Nesse caso, pode-se retomar a inclusão e reconhecer o potencial do conceito de territórios educativos no âmbito da Educação Patrimonial, pois o mesmo proporciona:

> [...] por meio de ações educativas (re)conhecimento e a interação social dos matizes que compõem o espectro da diversidade cultural de todo e qualquer território. Ao misturar o mundo da escola à realidade social de seu entorno, propõem interações entre educação e cultura que pretendem romper com processos de silenciamento, mutilação, epistemicídio e etnocídio, através de transmissão-transformação dos legados culturais inter e intrageracionais estabelecidos territorialmente (Siviero, 2019, p. 125).

Com essa pretensão, a Educação Patrimonial para além dos muros da escola reconhecendo o caráter educativo de todos os sujeitos e espaços "[...] pode transformar-se em prática de cidadania" (Siviero, 2019, p. 130).

Portanto, como indicam os dados analisados nesta seção, a proposição de uma política estadual de Educação Patrimonial vem da constatação de que a mesma não está implantada no Estado de Mato Grosso e, de igual modo, no município de Cáceres. O que temos são ações isoladas e pontuais de poucos professores que possuem noções e afinidade com a temática, incluindo-a oportunamente em suas práticas pedagógicas.

A Educação Patrimonial ancorada nessas ações, embora se apresente em seu caráter inovador e transformador, está circunscrita em uma conjuntura de desafios epistemológicos e metodológicos inerentes ao Ensino de História. As fragilidades e sazonalidades das ações político-pedagógicas corroboram para compreender as consequências da inexistência de uma política pública específica para a Educação Patrimonial.

Além da questão política, observou-se que as iniciativas dos professores entrevistados são extremamente válidas e necessárias, porém, são insuficientes para alcançar todos os estudantes e a sociedade cacerense, logo, as ações educativas precisam ser ampliadas. A partir dessa reflexão, a contrapartida da pesquisa é a minuta do Projeto de Lei de Política Estadual de Educação Patrimonial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar como a Educação Patrimonial vem sendo pensada e implementada no município de Cáceres-MT, a partir das narrativas de professores de História das escolas estaduais atuais. Na busca pelos professores atuantes no campo do patrimônio cultural, com base na perspectiva da Educação Patrimonial, encontramos nove professores. Entretanto, a amostra da pesquisa é composta por cinco deles, vez que os outros quatro não nos concederam entrevista de História Oral.

O levantamento bibliográfico realizado no decorrer da pesquisa mostrou que o fluxo da Educação Patrimonial no Brasil em seus aspectos histórico, legal e conceitual, justifica, em termos, a sua secundarização nas políticas educacionais brasileira e mato-grossense. Tais peculiaridades refletem diretamente no processo de preservação do patrimônio cultural de Mato Grosso, especificamente no município de Cáceres.

Na esfera estadual, as políticas públicas de preservação do patrimônio cultural iniciadas com o sancionamento da Lei nº 3.774, de 20 de setembro de 1976, priorizam a patrimonialização da memória pelas vias do tombamento. As recentes legislações em vigor, apesar das atualizações, continuam atribuindo pouca importância à Educação Patrimonial no âmbito estadual, mesmo contando com um número considerável de bens patrimonializados.

As medidas preservacionistas, portanto, descuidaram, em todas as suas dimensões da Educação Patrimonial e causaram sérias consequências. Entre elas, as tensões urbanas dinamizadas pela lógica do mercado imobiliário, que segundo (Scifoni, 2017), resultam na eliminação das particularidades históricas básicas do cotidiano, no descaso da população e no descuido dos órgãos de proteção, fatores que levam à degradação material dos bens culturais (Scifoni, 2017).

No contexto do município de Cáceres-MT, sede de um número significativo de bens tombados e registrados, a preservação cultural inaugurada em 1982, por meio da Lei nº 891, que alterou o Código de Obras do município, abarcando o Livro Tombo e o SPHMC, subordinada às administrações dos diferentes gestores, ocorreu entre avanços e retrocessos, mesmo diante do tombamento federal, estadual e municipal. Atualmente, há o Fundo Municipal de Cultura que não foi efetivamente implementado, a CEPT e a coordenação de cultura, porém articulam de maneira pontual ações ligadas à Educação Patrimonial.

As medidas governamentais, ao subestimarem o papel da Educação Patrimonial, trouxeram sérios problemas para a interação e integração entre a sociedade e suas referências culturais patrimonializadas. Observa-se nas políticas educacionais, nos currículos escolares, bem como nas contribuições dos entrevistados, que os impasses da Educação Patrimonial nas escolas estaduais estão intencionalmente enraizados em questões político-ideológicas comprometedoras das noções epistemológicas e metodológicas referente a temática.

Com foco na Educação Patrimonial formal, as leituras e entrevistas com os professores nos permitiram constatar que o município de Cáceres-MT não é efetivamente contemplado com políticas, ações e projetos de Educação Patrimonial. Diante da natureza multifacetada do patrimônio cultural, a Educação Patrimonial pautada no elemento curricular dos temas transversais, não se mostra devidamente movimentada dentro das políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Esse é um problema crescente que nasce no âmbito das políticas públicas, perpassa pelos currículos, universidades e desemboca na práxis pedagógica, ressignificada no chão da escola. No decorrer da pesquisa, destacou-se a falta de políticas públicas, ausência de formação para os professores, não abordagem pelo PPP das escolas, gestores não sensibilizados, fragilidade na relação entre universidade e escola, dificuldades no trabalho interdisciplinar, desinteresse dos alunos e problemas metodológicos envolvendo o material estruturado e aula de campo.

Quanto às noções e aos fundamentos epistemológicos de patrimônio e Educação Patrimonial, percebemos que o entendimento de quatro dos cinco professores entrevistados alinha-se as novas abordagens do Ensino de História em detrimento das narrativas hegemônicas. Apenas um deles, por falta de formação específica na temática, ainda se mantém apoiado na percepção centralizada na preservação dos bens culturais.

Estrategicamente, a Educação Patrimonial desenvolvida no cotidiano letivo, conforme as oportunidades surgidas na sala de aula das escolas: E.E 1; E.E 2; E.E 3; E.E 4; E.E 5; E.E 6, é um ponto de partida importante, porém, precisa ser ampliada tanto dentro dessas unidades escolares quanto para as demais instituições. Afinal, nos limites da nossa pesquisa, no ano de 2024, 50% das escolas estaduais sediadas no município de Cáceres-MT, não estão engajadas com a prática da Educação Patrimonial.

Perante essa realidade, destacamos os atributos especiais proporcionados pela formação inicial e continuada de professores de História no âmbito da Educação Patrimonial. Os benefícios são capazes, inclusive de sanar os entraves citados nas narrativas dos

professores, pois reforçam a ideia de coletividade, cooperação e autonomia do professorado (Nóvoa, 2001).

A expansão do leque de conhecimentos e possibilidades garantida pela formação de professores é comprovadamente decidida pela literatura sobre o assunto e sobretudo pelos resultados na sala de aula. Nesta pesquisa, dos cinco professores, dois são mestres e outros dois estão na reta final de cursos de mestrado, sendo perceptível um maior entendimento teórico e prático desses, sobre a temática, o que demonstra o poder da conexão entre os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos. Um bom exemplo, é o papel desenvolvido pelo ProfHistória.

O único professor que não possui mestrado e leciona como interino na rede estadual de ensino, por ser estudioso, curioso e gostar dos temas ligados ao patrimônio cultural, dentro de suas possibilidades, aborda a Educação Patrimonial sob a lógica tradicional. Com esse perfil, tendo a oportunidade de estar em formação *stricto sensu* ou formação em serviço ofertada pela SEDUC-MT, expandirá os seus conhecimentos e otimizará suas práticas no campo da Educação Patrimonial.

Salientamos que as ações pontuais e sazonais da Educação Patrimonial no município de Cáceres-MT não é culpa dos professores. A questão é que lhes faltam condições teóricas, preparos metodológicos e estruturais no sistema de ensino para trabalhar nesta perspectiva. A existência de apenas um projeto desenvolvido no ano de 2024 pela professora E (E.E 6), é resultado dos reflexos do SEE-MT, somado aos outros fatores citados anteriormente.

Contudo, como bem nos adverte Nóvoa (2001), não podemos assistir de braços cruzados o triunfo do individualismo e consumismo que se alastram vertiginosamente na educação. Precisamos entrar em ação, em prol de uma educação mais justa e democrática.

No que tange ao material estruturado disponibilizado pela SEDUC-MT, frisamos que além de não contemplar a temática, limita as práticas pedagógicas dos professores, já que as avaliações de aprendizagem dos alunos, são de acordo com os conteúdos abordados nesses materiais. Para não se enquadrarem na falta de profissionalismo (Contreras, 2002), os professores executam com poucas alterações o planejamento disponibilizado pelo governo.

Nesta perspectiva, encontra-se a necessidade e a importância da instituição da Política Estadual de Educação Patrimonial nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso, estendendo a abrangência ao Ensino Superior e Educação Não-Formal. A política, articulada com o CEE-MT, currículos, PPP das escolas e comunidade, estará em

ressonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil[24], sobretudo, no que concerne à Educação de Qualidade e as Cidades e Comunidades Sustentáveis, objetivos 4 e 11 respectivamente.

No rol desses objetivos, destacam-se a "[...] valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável" (Nações Unidas Brasil, 2015, objetivo 4.7) e o fortalecimento de "[...] esforços para a proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo" (Nações Unidas Brasil, 2015, objetivo 11.4).

Uma vez aprovada e implementada, essa política constituirá um marco legislativo que desencadeará grandes mudanças na dinamização da Educação Patrimonial no âmbito de Mato Grosso. Vale ressaltar que a proposta em apêndice se concentrou na educação formal, enfoque da nossa pesquisa.

Esperamos, portanto, que professores, alunos, acadêmicos, gestores e a sociedade em geral tenham a oportunidade de conhecer, compreender e praticar a Educação Patrimonial em todos os contextos sociais e culturais, de acordo suas representações e significações, pois como declama a poeta Cecília Meireles (1901-1964), "[...] o vento é o mesmo: mas sua resposta é diferente em cada folha".

[24] NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil**, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 06 abr. 2025.

REFERÊNCIAS

Bibliográfica – Livros, Artigos, Teses, Dissertações, Matérias em Portais

ABREU, R. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (org.). **Memória e Patrimônio:** ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, v. 1, p. 34-59.

ABREU, R. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, C.; DODEBEI, V. (org.). **Memória e Novos Patrimônios**. 1. ed. Marseille: OpenEdition Press, 2015, v. 1, p. 67-93.

ABREU, R. Patrimônio Cultural: tensões e disputas no contexto de uma nova ordem discursiva. In: **Apostila Seminários Temáticos Arte e Cultura Popular.** 1. ed. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, p. 54-63, 2007. Disponível em: https://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/capitulos/19patr_cultural_tensoes_e_disp_contexto_nova_ordem_discursiva-1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior, Cadernos de Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 21-31.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALBERTI, V. Fontes orais: História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Orais**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, V. Narrativas na história oral. In: Simpósio Nacional de História. **Anais** [...]. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 2003. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/12b4cb8d-7613-400a-8dc4-d1a91ca5376e/content. Acesso em: 05 ago. 2024.

ALMEIDA, H. M. S. (org.). **Carta ao Cidadão**. Brasília, DF: Iphan, 2014.

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ARRUDA, R. F. **Patrimônio cultural, sistemas e ações articuladas:** a experiência de Cáceres e a formação de um sistema de preservação. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao_Renato_de_Arruda.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

ARRUDA, R. F. **Política de Museus e Patrimônio cultural da UNEMAT**: trajetórias, perspectivas e desafios. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Museu de Astronomia e Ciências Afins (UNIRIO/MAST), Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.unirio.br/comissao-propria-de-avaliacao/ppg-pmus/renato_fonseca_arruda.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

ARRUDA, R. F.; GOMIDE H. C.; OLIVEIRA L. R. A. Apresentação: O patrimônio cultural como ofício da História. **Revista Caliandra**, GO, v. *3*, n. 1, p. 1–10, 2023. Disponível em: https://anpuhgoias.com.br/revista/index.php/caliandra/article/view/100. Acesso em: 02 mar. 2025.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, J. D.A. História local e História regional – A historiografia do pequeno espaço. **Tamoios**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 22-53, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/57694. Acesso em: 10 ago. 2024.

BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 1972.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In. LÖWY, Michael. Aviso de Incêndio: uma leitura das teses "Sobre o Conceito de História". Trad. W.N.C Brandt [Trad. das Teses por Jeanne M. Gagnebin e M. L. Müller]. São Paulo: Boitempo, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562/149061. Acesso em: 08 jan. 2025.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BORGES, V. P. **O que é História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cáceres**. Portal do IBGE – Cidades, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Texto: FLORÊNCIO, S. R. R..; Brasília, DF: Iphan, DAF, Cogedip, Ceduc, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. Á. B. T. (org.) – João Pessoa, PB: Superintendência do Iphan, 2012. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial:** inventários participativos: manual de aplicação. Texto: FLORÊNCIO, S. R. R.; *et al*., Brasília, 2016a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial:** manual de aplicação: Programa Mais Educação. Brasília-DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12900-manual-aplicacao-educacao-patrimonial-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **As metas do Plano Nacional de Cultura**. São Paulo: Instituto Via Pública; Brasília-DF: MinC, 2012. p. 34-51. Disponível em: http://pnc.cultura.gov.br/wp-content/uploads/sites/16/2013/12/3%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o-As-Metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura-at%C3%A9-a-meta-20-espelhado-para-site.pdf Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília, MEC, CONSED, UNDIME, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade.** Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf. Acesso em: 05 ag. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação - Caderno de orientações pedagógicas versão I**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Transversais na BNCC:** Propostas de Práticas de Implementação. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Texto referência para o debate nacional - Série Mais Educação Integral**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 jun.2024.

CABRAL, M. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: TOLENTINO, T. (org.). **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa, PB: Superintendência do Iphan, 2012.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. *et al*. (org.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 65-79.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária no nacional. *In*: HOLANDA, H. B. (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília: Iphan, n. 23, p. 94-115, 1994. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

CASTRO, S. R. **O Estado na preservação de bens culturais**. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

CAVALCANTI, L. Modernistas, arquitetura e patrimônio. In: PANDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. Ética: São Paulo, 2015.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. Crítica y Emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires: CLACSO, v. 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

CHAVES, O. R. Império português. O marco de Jauru e a povoação fronteiriça de Vila Maria do Paraguai, século XVIII. In: CHAVES, O. R.; ARRUDA, E. F. (orgs.). **História e Memória Cáceres**. Cáceres: UNEMAT, 2011.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, UNESP, 2006.

CHUVA, M. R. R. O ofício do Historiador: sobre ética e patrimônio cultural. In: Copedoc. (org.). **A pesquisa histórica no Iphan**. Rio de Janeiro: Iphan, 2008. p. 27-43. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/MesProfPat_PraticasReflexoes_2_m.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

CHUVA, M. R. R. **Os arquitetos da memória:** sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CHUVA, M. R. R. **A relevância do Patrimônio Cultural e da Memória**. Entrevista. CNPq. Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/a-relevancia-do-patrimonio-cultural-e-da-memoria. Acesso em: 01 out. 2024.

CHUVA, M. R. R. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília: IPHAN, n. 34, p. 147-165, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/CHUVA_Marcia_Por-uma-historia-da-nocao-de-patrimonio-cultural.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

CONSTANTINO, N**.** Pesquisa histórica e análise. **Revista Ibero-Americana**, Porto Alegre, v. XXVIII, n. 1, p. 183-194, jun. 2002. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/23794. Acesso em: 16 set. 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. S. T. V. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA L. L. **A aguarrás do tempo:** estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

COSTA, D. L. **Patrimônio histórico e conflitos socioterritoriais:** paradoxos da (i)legibilidade dos tombamentos e das normas de preservação, a partir de Cáceres-MT. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12965. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA, M. O. Da participação social ao controle externo: tecendo as tramas do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, n. 17517, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17517. Acesso em: 20 jun. 2024.

CURY, C. R. J.; BAIA H.; J. S.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**, São Paulo: Autores Associados, 2. ed. rev. ampl., 2001. p. 5-30.

DEMARCHI, J. L. Educação, patrimônio e sujeitos: diálogo democrático. In: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E. O. (org.). **Educação Patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 20 mar.2024.

DEMARCHI, J. L. Patrimônio-gerador: perspectivas de Paulo Freire no patrimônio cultural. **Revista Arqueologia Pública**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 71–83, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8666577. Acesso em: 10 jul. 2023

DEMARCHI, J. L. **Referências culturais da escola, na escola:** contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13082020-132634/publico/2020_JoaoLorandiDemarchi_VCorr.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

DEMARCHI, J. L; SCIFONI S. Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial: A operação Historiográfica e a Tática Marginal. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas, v. 5, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9673. Acesso em: 05 mar. 2024.

DITZ, R. A R. **Educação Patrimonial no ensino de História:** Do centro histórico de Cáceres para a sala de aula. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Cáceres, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431728/3/JOGO%20DE%20MEM%C3%93RIA%20%22DOBRADINHA%20HIST%C3%93RICA%22.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, *v.* 16, n. 47, p. 289-305, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5D8JpsPmxSJBMCm3Y8NMQFj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

Florêncio, S. R. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**. São Paulo, v.14, n. esp. 27, p. 55-89, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp55-89. Acesso em: 10 jun. 2024.

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

FONSECA, M. C. L. Referências Culturais: Base para Novas Políticas de Patrimônio. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial:** dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial. 2. ed. Brasília: IPHAN, 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_ORegistroPatrimonioImaterial_1Edicao_m.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONSECA, M. C. L. O Patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Á. B. (org.). **Educação Patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa, PB: Superintendência do Iphan, 2012, p. 14 - 21. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – **Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/220830. Acesso em: 10 nov. 2024.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC,1987.

GIL, C. Z. V**.** Educação Patrimonial no Ensino de História: Reconhecer, Valorizar e Reparar. **Palavras ABEHrtas**, *[S. l.]*, n. 4, out. 2021. Disponível em: https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38. Acesso em: 10 jun. 2024.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 25-33. Disponível em: http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-e-patrimonio_ensaios-contemporaneos.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

GOULART, B. **Cadernos Pedagógicos:** territórios educativos para a educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília-DF: MEC, ago. 2010.

GRUNBERG. E. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: **Caderno do CEOM**. Chapecó-SC: Unochapecó, v. 14, n. 12, 2000, p. 159-180. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/about. Acesso em: 28 ago. 2024.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBSBAWM, E. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 07mar. 2024.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

JENKINS, K. **A história repensada**. Tradução de Mário Vilela. Revisão técnica de Margareth Rago. São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LACERDA, L. B. **Patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso:** bens edificados tombados pelo Estado e União. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, M. S. S. **A Cidade de Cáceres/MT e o seu Patrimônio Cultural:** Produção de um Guia Didático-Histórico. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Cáceres, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431766/2/A%20Cidade%20de%20C%C3%A1ceres-MT%20e%20o%20seu%20Patrim%C3%B4nio%20Cultural%3AProdu%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20guia%20did%C3%A1tico-hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

LEMOS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *et.al*. **Educação Escolar:** Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *et.al*. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCIO, C. S. Diálogos entre a educação patrimonial e Paulo Freire. **Revista Arqueologia Pública**. Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 104–119, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8666581. Acesso em: 10 jun.2024.

LUPORINI, T. J. "Lugares da memória" no Estado do Paraná: demandas e políticas pela preservação do patrimônio cultural**. Olhar de Professor**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1340. Acesso em: 8 ago. 2023.

MAGALHÃES, A. M. A inspetoria de Monumentos Nacionais do Museu Histórico Nacional e a proteção de monumentos em Ouro Preto (1934-1937). **Anais do Museu Paulista**, v. 25, n. 3, p. 233-290, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/anaismp/a/rNcMtZVYbC4K5hDg6ZPb5cn/?format=pdf Acesso em 27 fev.2024.

MALVERDES, C. Z.; SALIM, M. A. A. O ensino de história e educação patrimonial na educação básica: desafios e possibilidades. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 115, p. 341–359, 2021. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10786. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARQUES, J. P. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6208. Acesso em: 5 jun. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do Coordenador Pedagógico**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências Humanas: Educação. Cuiabá: SEDUC, 2012. https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11265/69496/documento-de-referencia-curricular-para-mato-grosso-ensino-fundamentalanos-iniciais.pdf?srsltid=AfmBOooFv6sgx37iQRp9cRY7LNZIHfbSUNqT4Ae6CxXVAjH5tp4ugXAb. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Referência Curricular para Mato Grosso:** Ensino Fundamental Anos Finais. Cuiabá: SEDUC, 2018. Disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso. Acesso em: 16 set. 2024.

MATOS, M. A.; BERTOLOTO, J. S.; DOURADO, N. S. A Educação Patrimonial como Instrumento para o Ensino-Aprendizagem no Bairro do Porto de Cuiabá/MT. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 150–155, 2019. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/6571 Acesso em: 9 jun. 2024.

MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História oral***:* como fazer como pensar**.** São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, N. F. **Memória cacerense - MT**. Carlini & Caniato, 1988.

MENESES, U. T. B. de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: Conferência Magna. **I Fórum de Nacional de Patrimônio Cultural,** vol. 1. Ouro Preto: IPHAN, 2009. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/4%20-%20MENESES.pdf Acesso em: 03 jan. 2025.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, R. J. **Modelagem e Implementação de Atlas Geográficos Municipais – Estudo de Caso do Município de Cáceres-MT**. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, A. G. R. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. **Antíteses**, v. 7, n. 14, p. 45–67, 2014. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/19969. Acesso em: 8 ago. 2024.

NOGUEIRA, A. G. R. **Por um inventário dos sentidos:** Mário de Andrade e a concepção de patrimônio e inventário. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005.

NORA, P. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História do Departamento de História**. São Paulo, n. 10, p. 7-46, 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 19 out. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** v. 47 n.1 66, p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 16 dez. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 84-91, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/*in*dex.php/educacaoerealidade/article/view/84910. Acesso em: 26 dez. 2024.

NÓVOA, A. Professor se Forma na Escola. Entrevista. **Nova Escola**. São Paulo, 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acesso em: 5 de ago. 2024.

NÓVOA, A. **Professor se Forma na Escola**. Entrevista. Nova Escola. 2001. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/r3R2CnybkVjHsM6pyBUAqGRFHmPFcFrJcYVWPggcmXd3JuUTqtDPzApzBEr3/antonio-novoa-professor-se-forma-na-escola.pdf. Acesso em: 10 jun.2024.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Relação escola/sociedade:** novas respostas para um velho problema. São Paulo: Unesp, Univesp, 1994, p. 1-18. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rela%c3%a7%c3%a3o_escola_sociedade.pdf. Acesso em 11 dez. 2024.

OLIVEIRA, A. F. B. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. **Interações**. Campo Grande, v. 23, n. 1, p. 19-33, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/5fTCg7vdhKtwKqBJscX8BHh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, L. L. **Cultura é patrimônio:** um guia. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

OLIVEIRA, V. L. S. A. **Ensino de História, Educação Patrimonial e Lugares de Memórias Cáceres-MT**. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Cáceres, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/649758. Acesso em: 05 out. 2024.

ORIÁ, R. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ORTIZ, R. **Cultura brasileiro e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PELLEGRINI, S.C. A. **Patrimônio Cultural:** consciência e preservação. São Paulo: brasiliense, 2009.

PESAVENTO, S. J. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 27, n. 53, p. 11-23, jan/jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/BXNmGmrvkWDkdVR4VPskmLJ/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

PINHO, R. T. Entre monumentos e Documentos: Reflexões sobre os tombamentos de Cáceres-MT. **XXVII Simpósio Nacional de História:** conhecimento histórico e diálogo social – ANPUH, Natal, RN, 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364921455_ARQUIVO_Cidadeepatrimonio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

PINTO, H. Educação Patrimonial e Ensino de História: leituras do passado através do património cultural local. **OPSIS**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1–21, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/53435. Acesso em: 10 jun. 2024.

POLLAK, M. Memória e Identidade social. **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941. Acesso em: 18 ago. 2024.

ROCHA, G. Para uma pedagogia do patrimônio. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 187–211, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61502. Acesso em: 10 jun. 2024.

RÜSEN, J. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história & cultura,** Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01. Acesso em: 20 mar. 2024.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001a.

SANTOS, J. L. dos. **O que é a Cultura**. São Paulo. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, M. C. T. M. **Encontros museológicos:** Reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2010.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, São Paulo, v. 14, n. esp. 17, p. 14-31, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v14i27espp14-31. Acesso em: 01 nov. 2024.

SCIFONI, S. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO (org.). **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa, PB: Superintendência do Iphan, p. 30-37, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SCIFONI, S. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, A. (org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural:** Educação Patrimonial. Fortaleza: Iphan, p. 195-2015, 2015. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_volI(3).pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

SCIFONI, S. Patrimônio e Educação no Brasil: o que há de novo? Identidades, patrimônios, educação em perspectiva internacional: questões para o século XXI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 15-32, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, M. F. V. A Educação Patrimonial Ambiental no Ensino de Ciências. **1º Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo:** Os Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Produção do Conhecimento em Educação. Universidade Federal do Pará, 2013.

SILVA, M. F. V. BARROS, J. V. Meta-análise das dissertações produzidas pelo grupo de estudos de educação patrimonial ambiental - GEPAM-UFPA. In: **Educação no século XXI, Práticas Pedagógicas**, vol. 48, Belo Horizonte, MG: Poisson, 2019. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume48/Educacao_no_seculoXXI_vol48.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, R. M. D. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/5xJ9jMqNfzFQk4z9PsCBYMd/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 09 mar. 2024.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato Grosso:** da ancestralidade aos dias atuais. 1ª ed. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SIVIERO, F**.** Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. **Revista CPC**, São Paulo, v. 19, p. 80-118, jun. 2015. Disponível em: https://revistas.usp.br/cpc/article/view/90786. Acesso em: 05 mar. 2025.

SIVIERO, F. Para além das fronteiras: patrimônio cultural, educação e territórios educativos. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27, especial, p. 111-132, jan./jul. 2019. https://revistas.usp.br/cpc/article/view/159098. Acesso em: 05 mar.2025.

SOUZA, L. **História local no ensino de história:** "Lugares de memória revisitados na cidade de Cáceres/MT". Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História Cáceres, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433108/2/HIST%C3%93RIA%20LOCAL%20NO%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%93RIA%3A%20%E2%80%9CLUGARES%20DE%20MEM%C3%93RIA%20REVISITADOS%20NA%20CIDADE%20DE%20C%C3%81CERES-MT%E2%80%9D.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

SOUZA; I. A. N.; THOMPSON A. A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. In: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E. O. (org.). **Educação Patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 20 mar.2024.

SUESS, R. C.; SOUZA, R S. R. de. Educação Patrimonial: Perspectivas e ações no âmbito das Políticas Públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 1, p. 88-99, mar. 2020.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 3. ed., 2002.

TINOCO, A. Educação patrimonial e aprendizagens curriculares – a História. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 42, p. 101-112, 2012. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/2829. Acesso em: 25 out. 2024.

TOLENTINO, Á. B. Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 63, n. 19, p. 107 - 116, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/mirel/Downloads/8295-Texto%20do%20artigo-23908-1-10-20220624.pdf. Acesso em: 05 dez. 2024.

TOLENTINO, Á. B. O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, À. B.; BRAGA, E. O. (orgs.). **Educação Patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas - Caderno Temático de Educação Patrimonial,

João Pessoa: IPHAN/PB, n. 3, p. 38- 48, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

TOLENTINO, Á. B.; CASTRO, F. Encruzilhadas entre a educação patrimonial e museal: histórico, interfaces e conexões. In: MAGALHÃES, F. *et al*. (coords.). **Museologia e Património**. vol. 3. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria/Portugal, p. 228-264, 2020. Disponível em: https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/11/Livro_Volume3_Museologia_Patrimonio1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNESCO. **Convenção para o patrimônio mundial, cultural e natural**. Paris: Unesco, 1972. Disponível em: http://whc.unesco.org/en/conventiontext/. Acesso em: 03 jul. 2024.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 abr. 2024.

VEIGA-NETO, A. **Entrevista:** Educação e crise são, respectivamente, causa e consequência uma da outra, 2008. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/11783-%60educacao-e-crise-sao-reciprocamente-causa-e-conseq%C3%BCencia-uma-da-outra%60-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto. Acesso em: 26 mar. 2024.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**, v. 2, n. 4, jan-abr., p. 43-51, 2002. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 nov. 2024.

VELLOSO, M. P. **Os intelectuais e a política cultura do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987, p. 6. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/92c64613-5f98-44b4-9c5c-3ad53a89b38e/content. Acesso em: 24 fev. 2024.

XAVIER F. J. L.; RIBEIRO, S. M. K. M. Educação Patrimonial e Ensino de História: Intersecções Em Sala de Aula. **Revista Historiador**, *[S. l.]*, n. 14, p. 121-136, 2021. Disponível em: https://www.revistahistoriador.com.br/index.php/principal/article/view/241. Acesso em: 5 mar. 2024.

ZANIRATO, S. H. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Revista Patrimônio e Memória**, São Paulo, v.5, n.1, p.137-152, 2009. Disponível em: https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/145/521. Acesso em: 10 jun. 2024.

Documental – Leis, Decretos, Portarias e Resoluções

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CEB/CNE nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/formacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.** Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF: 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.551%2C%20DE%204,Imaterial%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAn. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007. Institui o Programa Mais Cultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 193, p. 15, 5 out. 2007. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, n. 124, p. 4-5, 1 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.495%2C%20DE%2030,vista%20o%20disposto%20no%20a. Acesso em: 10 ag. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.844, de 7 de maio de 2009**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6844.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.844%2C%20DE%207%20DE%20MAIO%20DE%20.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 18A, p. 2-3, 27 jan. 2010. Seção 1.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília, DF, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 375, de 19 de setembro de 2018**. Institui a Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan e dá outras providências. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/portaria3752018sei_iphan0732090.pdf. Acesso em 02 mar.2025.

BRASIL. **Lei 387, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília, DF, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 13 ag. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.343, de 2 dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm. Acesso em: 14 de jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Portaria IPHAN nº137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. **Diário Oficial da União,** Ed. 81, seção 1, publicado em 29 de abril de 2016, p. 6.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Portaria nº 422, de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** ed. 238, seção 1, publicado em 13 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Portaria-422-2017-PNEM.pdf. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus:** Memória e Cidadania. Brasília: Iphan: DEMU, 2003. Disponível em: https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/politicas-do-setor-museal/politica-nacional-de-museus. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral, no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, e dá outras providências. Brasília, DF, MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-

integral/legislacao#:~:text=Portaria%20n%C2%BA%201.495%2F2023%3A%20disp%C3%B5e,l%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 08, de 20 de outubro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.114, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file. Acesso em: 23 ago. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Decreto nº 185, de 19 de abril de 1994**. Estabelece normas complementares, bem como prover a organização das ações de proteção e preservação do Patrimônio Histórico Cultural e Artístico do Município de Cáceres e Institui a Comissão Especial de Preservação e Tombamento, 1994. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-caceres-mt. Acesso em: 16 set. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Decreto nº 608, de 1º setembro de 2023**. Altera o Decreto nº 598 de 27 de novembro de 2017. Disponível em: https://diariomunicipal.org/mt/amm/publicacoes/1272613/. Acesso em: 16 set. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Lei municipal, nº 891, de 16 de novembro de 1982**. Altera o art. 144 da Lei nº 137, de 14/04/1961, acrescentando-lhe os §§1º e 2º e dando outras providências. Cáceres-MT, 1982. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/caceres/lei-ordinaria/1982/90/891/lei-ordinaria-n-891-1982-altera-o-art-144-da-lei-n-137-de-14-04-1961-acrescentando-lhe-os-1-e-2-e-dando-outras-providencias. Acesso em: 28 set. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Lei nº 3.215, de 25 de setembro de 2023**. Cria o Fundo Municipal de Cultura - FMC e dá outras providências. Cáceres-MT, 2023. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/prefeitura/mt/caceres. Acesso em: 20 set. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Lei nº 891 na Lei Ordinária nº 137, de 14 de abril de 1961**. Altera o art. 144 da lei nº 137, de 14/04/1961, acrescentando-lhe os §§ 1º e 2º e dando outras providências. Cáceres-MT, 1961. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/caceres/lei-ordinaria/1982/90/891/lei-ordinaria-n-891-1982-altera-o-art-144-da-lei-n-137-de-14-04-1961-acrescentando-lhe-os-1-e-2-e-dando-outras-providencias. Acesso em: 28 set. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Lei nº 897, de 14 de março de 1983**. Institui a Fundação Cultural do Município de Cáceres, Cáceres-MT, 1983. Disponível em:

https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/caceres/lei-ordinaria/1983/90/897/lei-ordinaria-n-897-1983-institui-a-fundacao-cultural-do-municipio-de-caceres. Acesso em: 16 set. 2024.

CÁCERES. Mato Grosso. **Lei Ordinária nº 137, de 14 de abril de 1961**. Código de Obras do município de Cáceres-MT, 1961. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/mt/c/caceres/lei-ordinaria/1961/14/137/lei-ordinaria-n-137-1961-dispoe-sobre-o-codigo-de-obras-1961-01-01-versao-original. Acesso em: 20 jun.2024.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** Ensino Médio. Cuiabá: SEDUC, 2021. Disponível em:https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%AAncia-curricular-para-mato-grosso. Acesso em: 16 set. 2024.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Portaria nº 085/2023**. Estabelece normas para a oferta de Itinerários Formativos através de parceria com instituições públicas e privadas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=3232&modo=download. Acesso em: 28 jul. 2024.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso**. Resolução Normativa nº 009/2023**. Estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://www.cee.mt.gov.br/legislacao. Acesso em: 28 jul. 2024.

MATO GROSSO. **Constituição do Estado de Mato Grosso: texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 01/1991 a 71/2014**. Cuiabá: ALMT, 2014. Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/lei/constituicao-estadual-mt. Acesso em: 25 out. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto nº 256, de 05 de maio de 2023**. Regulamenta a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/DECRETO%20N%C2%BA%20256%2C%20DE%2005%20DE%20MAIO%20DE%202023.pdf/75da59f0-15e9-d294-d5c. Acesso em: 20 ago. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1988**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, 1988. Disponível em: https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument. Acesso em: 16 ago. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 566, de 20 de maio de 2015**. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Cuiabá, 2015. Disponível em: https://app1.sefaz.mt.gov.br/0425762E005567C5/9733A1D3F5BB1AB384256710004D4754/6E38EB02A381283584257E4C0043B2A0. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 612, de 28 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Cuiabá, 2019. Disponível em: https://app1.sefaz.mt.gov.br/0425762E005567C5/9733A1D3F5BB1AB384256710004D4754/BB68F74192C68FAD842583910048B04E. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11. 323, de 23 de março de 2021**. Dispõe sobre a proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, 2021. Disponível em: https://www.secel.mt.gov.br/lei-de-tombamento-e-registro#:~:text=Lei%2011.323%2F2021%20%2D%20Disp%C3%B5e%20sobre,Grosso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 02 ago. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021.** Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11422-2021-mato-grosso-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-e-da-outras-providencias. Acesso em: 25 fev. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº 12.152, de 16 de junho de 2023**. Declara como patrimônio cultural imaterial do Estado de Mato Grosso o Festival Internacional de Pesca Esportiva (FIPe) de Cáceres. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-12152-2023-mato-grosso-declara-como-patrimonio-cultural-imaterial-do-estado-de-mato-grosso-o-festival-internacional-de-pesca-esportiva-fipe-. Acesso em: 18 nov. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 3.632, de 01 de janeiro de 1975**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Cultural de Mato Grosso (FCMT). Cuiabá, 1975. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-3632-1975-mato-grosso-altera-a-redacao-do-artigo-9-da-lei-n-3632-de-20-de-junho-de-1975. Acesso em: 08 jun. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022.** Dispõe sobre o Programa Educação - 10 anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/28611422/INSTITUCIONALIZA%C3%87%C3%83O.pdf/fb9d70a3-b023-d731-4cd0-58635eb9ebb3?t=1677530006009. Acesso em: 19 set. 2024.

Sites

Cáceres News MT - https://caceresnewsmt.com.br/
Fiquem Sabendo - https://fiquemsabendo.com.br/
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - http://portal.iphan.gov.br/
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - https://www.seduc.mt.gov.br/
Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso - https://www.secel.mt.gov.br/
Prefeitura Municipal de Cáceres-MT - https://www.caceres.mt.gov.br/
SINTEP-MT - https://sintep.org.br/sintep/
Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado - https://unemat.br/

APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA TEMÁTICA DE HISTÓRIA ORAL

I - Dados do Entrevistado(a)	
Nome:	
E-mail:	Telefone:
II - Dados da Instituição Escolar	
Nome:	
E-mail:	Telefone:
Endereço:	

1 Para início da nossa conversa, comente sobre a sua percepção de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial?

2 Para você, como o desenvolvimento da Educação Patrimonial nas escolas contribui para a preservação do patrimônio cultural da cidade? Você percebe o fomento desse debate pelos órgãos públicos e no âmbito da escola em que está vinculada?

3 Na sua opinião, de que maneira a política nacional de educação contempla a Educação Patrimonial? E na política de educação estadual no Mato Grosso, como ocorre a abordagem da Educação Patrimonial?

4 Em quais políticas e diretrizes curriculares se baseia o trabalho na escola na perspectiva da Educação Patrimonial?

5 Comente sobre a fundamentação teórica e metodológica utilizada para o desenvolvimento dos projetos e ações de Educação Patrimonial?

6 Qual ou quais categoria(as) de patrimônio tem sido contemplada em seu trabalho? Comente sobre as suas estratégias de ação?

7 Quais materiais você utiliza para o desenvolvimento da EP? E quanto ao material didático utilizado pelos alunos, como você considera a abordagem da Educação Patrimonial? Conhece, utiliza ou já utilizou o Guia didático-histórico sobre a cidade de Cáceres-MT e o seu Patrimônio Cultural (2018), elaborado pela professora Maria Solange Sá Leite?

8 Na sua percepção, quais são os maiores desafios enfrentados ultimamente na prática da Educação Patrimonial? Onde reside as causas responsáveis por esses desafios?

9 Como você avalia sua preparação teórica e metodológica durante o curso de Licenciatura Plena em História para trabalhar com a Educação Patrimonial? O seu curso de licenciatura contemplava a obrigatoriedade do Patrimônio Cultural na grade curricular? Onde e quando você cursou a graduação?

10 Em algum momento, enquanto estudante e/ou professora participou de cursos de capacitação/formação sobre Educação Patrimonial, inclusive promovidos pelos órgãos públicos?

11 Na sua experiência enquanto professor(a), a Educação Patrimonial é desenvolvida de maneira interdisciplinar e/ou transdisciplinar? Como você avalia os resultados do trabalho com a Educação Patrimonial no espaço da sala de aula? Os alunos manifestam interesse pela temática?

12 Na sua opinião, quais são as possíveis alternativas para a otimização da promoção da Educação Patrimonial tanto no âmbito escolar quanto na comunidade em geral?

13 Como você avalia a sua atuação no campo do Patrimônio Cultural a partir da perspectiva da Educação Patrimonial?

APÊNDICE B - MINUTA DE PROJETO DE LEI

PROJETO DE LEI Nº ____/2025

Institui a Política Estadual de Educação Patrimonial nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso, estende sua abrangência ao Ensino Superior e Educação Não-Formal e vincula recursos financeiros para pesquisas, publicações e ações de salvaguarda dos saberes e fazeres, e dá outras providências.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica instituída a Política Estadual de Educação Patrimonial, a ser implementada nas escolas da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, com abrangência estendida ao ensino superior, tanto na esfera estadual quanto federal, com o objetivo de promover a valorização, preservação e conscientização sobre o patrimônio cultural e natural do Estado.

§ 1º Esta política fundamenta-se nos artigos **215, 216 e 216-A da Constituição Federal**; nos artigos **247, 248, 249, 252, 254, 255, 304 e 305 da Constituição do Estado de Mato Grosso**; na **Lei Estadual nº 11.323/2021**; no **Decreto-Lei nº 25/1937**; na **Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016, do IPHAN** (link); na **Política de Educação Patrimonial do IPHAN**; e na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**.

§ 2º A política também será orientada pelas diretrizes da **Política Nacional de Educação Museal**, conforme estabelecido na Portaria Ibram nº 605/2021, integrando à educação museal ao currículo escolar e fortalecendo a aproximação entre escolas e instituições museais e patrimoniais.

CAPÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS

Art. 2º São princípios básicos da Educação Patrimonial:

I - A concepção antropológica de cultura;

II - Garantir a integração, permanência e continuidade da Educação Patrimonial na Educação Básica;

III - Integrar e estimular a participação ativa dos cidadãos nas práticas educativas no cotidiano;

IV - Associar o patrimônio cultural aos espaços vivenciados pelas pessoas;

V - Promover o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos mato-grossenses ante o patrimônio cultural;

VI - Sopesar a intersetorialidade das ações educativas;

VIII - Associar as ações educativas inerentes a preservação e valorização do patrimônio cultural aos princípios da sustentabilidade.

CAPÍTULO III

DAS FINALIDADES

Art. 3º A Política Estadual de Educação Patrimonial tem como finalidades:

I - Integrar a educação patrimonial ao currículo escolar de forma transversal e interdisciplinar, com ações disciplinares, em consonância com a Portaria nº 137/2016 do IPHAN, a Lei Estadual nº 11.323/2021, o Decreto-Lei nº 25/1937, a Política de Educação Patrimonial do Iphan, a Política Nacional de Educação Museal, e os preceitos da LDB;

II - Capacitar professores, gestores escolares e acadêmicos para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação patrimonial, fundamentadas em processos educativos formais e não formais, de caráter coletivo e dialógico, conforme as diretrizes da Portaria nº 137/2016, da Política de Educação Patrimonial do IPHAN e da LDB;

III - Desenvolver materiais didáticos e recursos educacionais que abordem o patrimônio cultural e natural do estado, considerando as publicações do IPHAN – tais como "Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos" (2014) e "Educação Patrimonial: inventários participativos" (2016) –, além de integrar conteúdos de educação museal conforme a Política Nacional de Educação Museal;

IV - Promover atividades extracurriculares que envolvam a comunidade escolar e acadêmica na valorização e preservação do patrimônio local, regional, nacional e internacional, incentivando a participação social e o protagonismo dos diversos grupos sociais;

V - Estabelecer parcerias com instituições culturais, universidades, museus, arquivos e organizações não governamentais para o desenvolvimento de projetos e atividades de

educação patrimonial, com especial atenção às Casas do Patrimônio, bem como promover a cooperação com o setor museal;

VI - Incentivar a elaboração de projetos pedagógicos e acadêmicos que integrem a educação patrimonial e museal ao currículo escolar e universitário, com ênfase no patrimônio local e regional, valorizando o território como espaço educativo;

VII - Promover eventos culturais, tais como feiras, exposições, seminários e festivais, que envolvam a comunidade escolar e acadêmica na valorização do patrimônio, considerando a intersetorialidade das ações educativas;

VIII - Utilizar tecnologias educacionais – incluindo plataformas digitais, aplicativos e realidade virtual – para enriquecer o aprendizado sobre o patrimônio, em conformidade com as diretrizes de modernização e inovação educacional.

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO FORMAL

Art. 4º A Educação Patrimonial será contemplada em todos as modalidades e níveis de ensino:

I - Educação Básica;

a) Educação Infantil;
b) Ensino Fundamental;
c) Ensino Médio;

II - Educação de Jovens e Adultos (EJA);

III - Educação Profissional;
IV - Educação Especial;
V - Educação do Campo;
VI - Educação Escolar Indígena;
VII - Educação Quilombola;
VII - Ensino Superior.

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NÃO-FORMAL

Art. 5º A Educação Patrimonial não-formal compreende todas as ações educativas desenvolvidas fora das instituições de ensino formal, almejando o pleno desenvolvimento da

cidadania por meio da inclusão de todos os cidadãos no processo de identificação e interação democrática com os bens culturais.

Parágrafo Único: O governo estadual e os seus respectivos municípios são responsáveis pela promoção do debate e ações educativas relacionadas a Educação Patrimonial no âmbito de Mato Grosso garantindo recursos financeiros para a realização de projetos e ações educativas com a ativa participação das universidades, escolas e instituições governamentais e não governamentais.

CAPÍTULO VI

DOS INSTRUMENTOS DE PRESERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO

Art. 6º A Política Estadual de Educação Patrimonial utilizará os seguintes instrumentos para a preservação e valorização do patrimônio cultural:

I - Inventário, registro, tombamento e outros modos de preservação, conforme o disposto no **Art. 252 da Constituição do Estado de Mato Grosso**;

II - Incentivos para a preservação de bens tombados e registrados, conforme o **Art. 254 da Constituição do Estado de Mato Grosso**;

III - Cadastramento do patrimônio histórico e cultural, sob a orientação do Conselho Estadual de Cultura, conforme o **Art. 255 da Constituição do Estado de Mato Grosso**;

IV - Utilização de instrumentos jurídicos, como tombamento e declaração de áreas de preservação cultural, conforme o **Art. 305 da Constituição do Estado de Mato Grosso**;

V - Estabelecimento de diretrizes para a preservação do patrimônio ambiental e cultural na esfera da política urbana, conforme o **Art. 304 da Constituição do Estado de Mato Grosso**.

CAPÍTULO VII

DA IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO

Art. 7º A implementação da Política Estadual de Educação Patrimonial será coordenada pela **Secretaria de Estado de Educação**, em conjunto com a **Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer (SECEL)** e a **Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECITEC)**, cabendo a estas:

I - Elaborar diretrizes e normas para a execução da política, fundamentadas na Portaria nº 137/2016 do IPHAN, na Política Nacional de Educação Patrimonial, na Lei Estadual nº 11.323/2021, no Decreto-Lei nº 25/1937 e na LDB;

II - Monitorar e acompanhar a ativa participação do CEE-MT;

III - Incentivar e acompanhar a inclusão e permanência da Educação Patrimonial nos PPP das escolas públicas e privadas;

IV - Promover a formação continuada de professores, gestores escolares e acadêmicos, com ênfase em metodologias e práticas pedagógicas voltadas à educação patrimonial e museal;

V - Desenvolver e distribuir materiais didáticos e recursos educacionais, conforme as publicações referenciais do IPHAN e as orientações da Política Nacional de Educação Museal;

VI - Estabelecer parcerias com instituições culturais, universidades, museus, arquivos e organizações não governamentais – em especial, com as Casas do Patrimônio –, bem como com a SECEL, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Patrimonial e Museal;

VII - Monitorar e avaliar a execução das ações de educação patrimonial nas escolas e instituições de ensino superior, utilizando indicadores de participação social, impacto educativo e alinhamento com os dispositivos da LDB.

VIII - Incentivar a integração dos conteúdos de educação museal, conforme a Portaria Ibram nº 605/2021, aos projetos pedagógicos institucionais, ampliando o diálogo entre escolas e museus;

IX - Incentivar a ativa participação das universidades, escolas e instituições governamentais e não governamentais nas ações de Educação Patrimonial desenvolvidas no âmbito da educação não-formal.

CAPÍTULO VIII

DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 8º Fica vinculada à destinação de recursos financeiros do Estado de Mato Grosso para pesquisas, publicações e ações voltadas para a salvaguarda dos saberes e fazeres, a serem obtidos por meio de:

I - Aplicação de percentuais mínimos da receita resultante de impostos no Fundo Estadual de Política Cultural;

II - Linhas especiais de crédito e subvenção, bem como redução de taxas e impostos, conforme previsto na Lei nº 11.323/2021;

III - Utilização de incentivos fiscais e leis de incentivo à cultura;

IV - Aportes de recursos públicos destinados à proteção, conservação e memória dos bens tombados, registrados e aos demais bens identificados como patrimônio cultural, em consonância com os dispositivos legais vigentes.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 10 Revogam-se as disposições em contrário.

Justificativa

A presente proposta visa instituir a Política Estadual de Educação Patrimonial, integrando a educação museal e patrimonial ao currículo das escolas públicas e instituições de ensino superior de Mato Grosso. Fundamenta-se em dispositivos constitucionais, na Lei Estadual nº 11.323/2021, no Decreto-Lei nº 25/1937, na Portaria nº 137/2016 do IPHAN, na Política Nacional de Educação Patrimonial e na Portaria Ibram nº 605/2021 – que orienta a Política Nacional de Educação Museal –, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Esta Lei busca, ainda, promover a valorização do patrimônio cultural e natural, capacitar os profissionais da educação e estimular o protagonismo das comunidades locais, através do desenvolvimento de materiais didáticos, formação continuada e parcerias estratégicas. Ao integrar os dispositivos legais federais e estaduais, a proposta fortalece a identidade cultural dos cidadãos mato-grossenses e assegura a continuidade das práticas de preservação e salvaguarda do patrimônio por meio de ações financiadas e incentivadas pelos cofres públicos.

Palácio Paiaguás, ____ de _____ de 2025.

Deputado(a) _____

Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso