

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

INTEGRATED HIGH SCHOOL AND HERITAGE EDUCATION AS A TRANSVERSAL THEME: PERCEPTIONS OF THE PEDAGOGICAL TEAM IN A PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTION

*Regiane de Souza Oliveira FARIAS¹
Mário Sérgio Pedroza LOBÃO²*


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

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Educação Patrimonial como tema transversal. Gestão de ensino.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, os temas transversais passaram a ter espaço no cenário educacional brasileiro. Como não poderia ser diferente, a escola enfrenta desafios na efetivação desses temas, a exemplo da recusa de muitos professores

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), *Campus* Rio Branco. E-mail: regiane.ufac@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0003-2023-8350>.

² Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFAC/Campus Rio Branco. Doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio (UNIOESTE). Mestre em Desenvolvimento Regional (UFAC). Graduado em Ciências Econômicas (UFAC). E-mail: mario.lobao@ifac.edu.br  <http://orcid.org/0000-0003-1835-5056>.

em ir além do ensino de conteúdos conceituais, cujo aprendizado dos alunos, muitas vezes, não é objeto de diagnóstico, conforme adverte Gavídia (2002).

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

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

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

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

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

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

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

Com base nessa contextualização, indaga-se: como promover a educação patrimonial com ênfase na importância da preservação do patrimônio público no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre (Ifac), *Campus* Rio Branco?

À luz deste problema de pesquisa, objetiva-se diagnosticar, sob o viés transversal, percepções quanto à importância da preservação do patrimônio público junto à equipe pedagógica do Ensino Médio Integrado no Ifac, *Campus* Rio Branco.

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

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

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

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

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

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

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

Após a LDB, o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inseriu os temas transversais, a fim de reconhecer a diversidade sociocultural

do país, resgatar e valorizar o patrimônio de cada região brasileira. Relativos à ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual, os temas transversais apresentavam, naquele momento histórico, valores e conceitos básicos para a democracia e para a cidadania (BRASIL, 1998; OLIVEIRA; SOARES, 2009).

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

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

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

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

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

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

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

[...] processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação [...] (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19)

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

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

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

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

Assim, evidenciou-se a percepção dos gestores da área de ensino do ambiente da pesquisa em relação à educação patrimonial, com ênfase na preservação do

patrimônio público material. A obtenção e análise dos dados ocorreram à luz do instrumento de pesquisa, levando-se em conta a subjetividade dos participantes.

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

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

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

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

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

Ademais, sob o olhar metodológico, o referido instrumento se materializa a partir de questões feitas e ordenadas em série pelo pesquisador, cuja presença é dispensável no momento em que o informante as responde por escrito (PRODANOV; FREITAS, 2013). A linguagem empregada no questionário deve ser simples e clara, para que alcance os objetivos específicos da investigação (GIL, 2017).

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

Desse modo, estruturalmente, as questões 1 a 5 apresentaram traços de simplicidade, para tão somente delinear o perfil dos participantes da pesquisa. Por sua

vez, as questões 6 a 13, de caráter aberto, abordaram intencionalmente o problema de pesquisa, o que se mostraram mais complexas aos respondentes.

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

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

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

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

Nesta seção, apresentam-se os resultados e as discussões do material coletado no decorrer da pesquisa, a partir da aplicação dos questionários. Desta forma, são delineados o perfil dos participantes, os eixos temáticos, as categorias, as subcategorias e as unidades de registro e de contexto.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

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

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa.

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

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

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

Nesse sentido, os sujeitos exercem seus ofícios há tempo razoável, comparando-se este ao de funcionamento institucional, que é de quase 11 anos. Logo, são servidores efetivos que atingiram a estabilidade no serviço público. O tempo pode indicar que eles possuem experiências com relação as suas funções de trabalho. E, ainda, certo amadurecimento quanto às percepções sobre a importância da preservação do bem público e sua consequente representatividade frente à comunidade escolar e à instituição em geral.

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

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

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

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

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

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

4.2 ACESSIBILIDADE E CONCEITOS SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

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

Quadro 2 – Acesso dos participantes à educação patrimonial.

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

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

O Quadro 2 aborda o eixo temático relativo ao acesso dos gestores à EP. Ele se constrói por duas categorias de análise: sem acesso e com acesso. A categoria sem acesso corresponde ao posicionamento de 3 respondentes (75%), conforme as unidades

de contexto. Nota-se que esta categoria não retornou subcategorias, reportando-se, enquanto unidades de registro, aos vocábulos “não” e “nunca”, principalmente.

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 3 – Conceituações dos gestores sobre educação patrimonial.

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

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

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

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

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

As reflexões expostas induzem, portanto, que a EP pode se materializar enquanto prática social, na medida em que seu viés transversal ultrapassa os muros

da escola, tendente a ser uma educação para a vida, construída inclusive em espaços educativos não formais e informais. É, pois, algo próximo do que Molina (2019) sugere ser uma verdadeira missão educativa, capaz de fortalecer a identidade e aguçar o sentido de pertencimento dos sujeitos envolvidos.

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

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

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

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

4.3 INCENTIVO DA EQUIPE PEDAGÓGICA AOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

As questões 7 e 9 do instrumento pretenderam investigar, respectivamente, se os gestores haviam recebido algum incentivo sobre EP enquanto integrantes da instituição, bem como a ocorrência ou não de incentivos realizados pelos gestores aos docentes atuantes no EMI do Ifac, *Campus* Rio Branco.

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

Quadro 4 – Incentivo recebido pelos gestores quanto à educação patrimonial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 5 – Incentivo da equipe pedagógica aos docentes

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

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

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

Dessa forma, infere-se que houve certo descompasso entre a pergunta e as respostas, isto é, não restou claro como ocorre o incentivo na relação entre equipe pedagógica e professores. De um lado, isto pode sugerir que os professores não recebem estímulos nesse sentido enquanto prática de gestão e, conseqüentemente, como prática educativa. Por outro, pode indicar a falta de incentivos com maior

cobertura no ambiente escolar, cuja expressividade por vezes depende de processos envolvendo a educação educacional.

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

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

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

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

4.4 MANUSEIO DE BENS, POTENCIALIDADE E MATERIAL DIDÁTICO SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

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

Quadro 6 – Cenas de manuseio inadequado de bens materiais

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

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

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

Ressalte-se que o fundamental, além de evitar investimentos e custos provenientes de atos de violência na escola, a fim de que esses recursos “[...] possam ser devidamente aplicados às necessidades essenciais da escola, evitando gastos desnecessários com a reposição do patrimônio material que é destruído” (MIRANDA *et al.*, 2020, p. 1183) é possibilitar a formação de alunos cidadãos, tendentes a respeitar o espaço físico, os valores sociais e coletivos implícitos na educação patrimonial. Para tanto, a EP transita pelos campos da sensibilização, do diálogo, das decisões democráticas e participativas.

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

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

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

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

Ao analisar o eixo temático em evidência, importante destacar que se reconheceu a capacidade da educação patrimonial quanto ao enfrentamento à depredação, à desvalorização e a outros efeitos prejudiciais ao bem público, o que justifica a identificação da categoria e respectivas subcategorias.

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

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

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

Art. 5º São deveres dos discentes [...]:

IV. Colaborar para a conservação, higiene e manutenção dos ambientes e do patrimônio da Instituição;

V. Prestar informações aos responsáveis pela administração escolar sobre atos que ponham em risco a segurança de colegas, servidores, visitantes ou o patrimônio da Instituição; [...]

Art. 6º Ao discente é vedado [...]:

VII. Retirar de qualquer ambiente, sem estar legalmente autorizado, documentos, livros, equipamentos ou bens pertencentes ao patrimônio do IFAC ou de terceiros; [...]

Art. 8º Quando comprovada sua autoria, o discente, ou seu responsável legal terá obrigação de reparar os danos causados ao patrimônio público [...] (IFAC, 2013, p. 4-7)

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

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

Em relação à subcategoria meios, presente nas respostas de todos os participantes, percebe-se que as unidades de registro “fiscalização” e “medidas punitivas” se chocam com o posicionamento do Gestor 3. Ou seja, as referidas unidades de registro apresentadas pelo Gestor 1 tendem a combater os efeitos, enquanto o posicionamento do outro gestor evidencia uma preocupação em atingir a causa, que é o processo formativo, o conteúdo dos currículos, por exemplo.

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

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

Porém, esse olhar não é unânime, a ponto de doutrinadores mais críticos afirmarem que esse pensamento se trata de uma falácia, pois “[...] a educação

patrimonial não pode ser assumida na perspectiva de conscientização da população, em que é necessário levar a luz do conhecimento ao outro” (TOLENTINO, 2014, p. 42).

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

A fim de superar os desafios, defende-se a concessão de espaços mais específicos para a EP como tema transversal no Ifac. Assim, caberia implantar uma política

institucional com esse objetivo, a partir do incentivo das instâncias superiores às inferiores, a exemplo de uma diretoria de ensino às coordenações dos cursos técnicos integrados, ou o inverso, partindo-se das proposições dos coordenadores e diretores da área de ensino/equipe pedagógica para as instâncias superiores.

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

Defender a EP na última etapa da educação básica condiz com a oferta de uma educação mais integral, preocupada em formar aluno cidadão, que respeita sua identidade, sua memória, seu patrimônio, que pertence a um contexto social e é igualmente responsável por ele. Materiais didáticos, que abordem a relação entre Educação e Patrimônio, embora escassos, são bem vindos para dar suporte às ações políticas e técnicas.

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

FARIAS, R. S. O.; LOBÃO, M. S. P. Integrated High School and Heritage Education as a Transversal Theme: perceptions of the pedagogical team in a professional education institution. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 2, p. 47-68, 2021.

Abstract: The present study intended to diagnose, under the transversal bias, perceptions about the importance of preserving public heritage with the pedagogical team of the Integrated High School at Federal Institute of Acre, Campus Rio Branco. The research approach is qualitative, whose nature is applied and with an exploratory objective. Data collection occurred with use of questionnaire to the pedagogical team that works in the integrated technical courses in Buildings, Internet Computing and Computer Networks. Bardin's (2016) categorical content analysis technique was used, based on the detection of thematic axes. The results showed, in terms of access and conception about heritage education (HE), that managers do not have training or pedagogical complementation regarding the thematic. In general terms, there is no incentive to the theme between managers and teachers. Professionals recognize the potential that EP has in combating phenomena that are harmful to public goods, in addition to being attracted to didactic materials eventually accessible for approaching the matter. It is proposed the implementation of an institutional policy, the creation of pedagogical journeys and other activities that enable managers and teachers to work HE in the investigated environment.

Keywords: Integrated High School. Heritage Education as a transversal theme. Teaching management.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, M. S.; RIBEIRO, A. M. A. Educação patrimonial e interdisciplinaridade: instrumentos para fortalecimento da cidadania no ambiente escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: UFPB, 2018.

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

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

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

Recebido em: 11/05/2021

Aprovado em: 10/06/2021