

Professores de História e suas representações sociais sobre o ensino da Educação Patrimonial

Teachers of History and its social representations about teaching of Patrimonial Education

Wesley Faria Andrade¹

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e empírica, tendo como objetivo identificar quais elementos formam as estruturas das representações sociais dos professores de História a respeito da temática da Educação Patrimonial. Para tanto, adotou-se como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais segundo as sistematizações de Serge Moscovici. Além disso, a exploração do campo ocorreu a partir da aplicação de um questionário misto.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Representações Sociais; Docente/Professor.

Abstract: The present article is the result of a research bibliographical and empirical, aiming to identify which elements form the structures of the social representations of the teachers of History on the theme of Patrimonial Education. For that, the Theory of Social Representations according to the systematizations of Serge Moscovici was adopted as theoretical reference. In addition, field exploration occurred from the application of a mixed questionnaire.

Keywords: Education Patrimonial; Social Representations; Teacher.

Introdução

Este artigo é resultado de inquietações que emergiram ao longo do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação, Cultura e Patrimônio: Diálogos no território ofertado pelo Instituto Federal Fluminense, *campus* Santo Antônio de Pádua-RJ. A questão que guia esta produção científica é: que elementos formam as estruturas das representações sociais de professores de História do município de Santo Antônio de Pádua-RJ sobre a educação patrimonial? A perspectiva teórica adotada é a Teoria das Representações Sociais, que segundo Moscovici (2015, p. 21) é “um sistema de valores, ideias e práticas”. Metodologicamente, aplicou-se um questionário para a coleta de dados, que teve como objetivo fazer com que os professores participantes se expressassem a respeito do tema. Assim, as questões do questionário buscaram captar os possíveis elementos que estruturam as suas representações sociais.

Para o desenvolvimento das discussões, organizou-se este artigo em quadro seções, a saber: a) Educação Patrimonial: considerações pertinentes. – b) Representações sociais, o que são? – c) As falas dos docentes. d) Interpretação dos dados. Nas considerações finais, faz-se alguns apontamentos gerais sobre

1 Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Possui pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro e em Educação e Relações Raciais pela Universidade Federal Fluminense. Professor de História da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é pós-graduando em Cultura, Patrimônio e Educação: Diálogos no território pelo Instituto Federal Fluminense. Tem como interesse a questão das representações sociais.

o trabalho, bem como sugestões para o prosseguimento e aprofundamento de estudos, principalmente devido à complexidade de assuntos que envolvem não somente a temática da educação patrimonial, mas sobretudo as representações sociais.

Educação Patrimonial

Esta seção trata do que é e de como se pode caracterizar Educação Patrimonial, bem como uma efêmera consideração da relação dos marcos legais da educação nacional com a temática.

Nos primórdios da fundação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN, na década de 1930 não havia preocupações com o que hoje é chamado de educação patrimonial, mas Silva (2016, p. 477) faz a seguinte assertiva:

desde a criação do SPHAN, na década de 1930, tal educação esteve associada à unidade nacional, à fabricação de um imaginário brasileiro ou mesmo à preservação de artefatos e representações tangíveis de patrimônio. Num contexto onde o patrimônio estava associado a suas dimensões materiais, de pedra e cal, a educação para o patrimônio⁵ esteve estritamente associada a cidades históricas que experimentaram processos de tombamento oficial, nas quais seu repertório pedagógico e cultural assumia contornos conservatórios (SILVA, 2016, p. 477).

Apesar disso, somente das décadas finais do século de XX e início do século XXI que se constata efetivamente que a temática ganha evidência significativa no âmbito das discussões do IPHAN. Inicialmente, em 1983 quando realizou-se no Museu Imperial de Petrópolis-RJ o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ e, posteriormente, basicamente em razão da publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial* em 1999 e com a realização, em 2005 e 2011, do I e do II *Encontro Nacional de Educação Patrimonial*, respectivamente. Cabe destacar que tal discussão em torno da educação patrimonial também se desenvolvia em países como: França e Inglaterra.

A respeito do *Guia Básico da Educação Patrimonial* evidencia-se a seguinte definição:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Para mais, nota-se também a seguinte definição para Educação Patrimonial:

[..] todos os 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, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORENCIO; et al. 2014, p. 19).

Com isso, observa-se que a Educação Patrimonial apresenta-se como uma forma de empoderamento do cidadão a respeito do Patrimônio Cultural, fazendo-o entender a importância dos bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais, e, assim, compreende-os como elementos de identidade e de pertença e, conseqüentemente, compartilhando responsabilidades quanto à preservação, reconhecimento e valorização junto ao Estado.

Escola torna-se um espaço social oportuno para o desenvolvimento de ações educativas que permitam o educando dialogar com o Patrimônio Cultural compreendendo os diferentes modos culturais de agir e pensar da(s) sociedade(s). Nota-se, por exemplo, já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a percepção de que “a educação abrange vários aspectos formativos, dentre eles, aqueles provenientes das manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Tema Transversal da Pluralidade Cultural, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Nacional, bem como a Base Nacional Curricular Comum, dão voz de algum modo à temática da Educação Patrimonial, pois suscitam explicitamente ou implicitamente respeito, valorização e diálogo com as questões culturais e ou patrimoniais.

Para mais, observa-se na Base Nacional Curricular Comum, na seção dedicada a área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a seguinte habilidade a ser desenvolvida: “analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço” (BRASIL, 2018, p. 572). Tal habilidade desdobra-se no entendimento de que a importância da educação patrimonial encontra-se no fato dela proporcionar, segundo Demarchi (2016, p. 271) uma “nova relação do homem com ele próprio, com o seu meio e com seus (des)semelhantes.”

Nesse sentido, percebe-se que a temática da Educação Patrimonial pode ser inserida na escola, contudo, é preciso um olhar atento do docente para que este consiga desenvolvê-la.

A Educação Patrimonial exige que o professor fuja da “educação bancária”, uma vez que, ela não abre espaço para o diálogo e, este, é primordial para efetivação dessa temática que apresenta-se como tema transversal, atravessando todo o currículo das diferentes áreas do conhecimento.

É necessário buscar sensibilizar os educandos da importância não somente de conhecer o patrimônio cultural, mas valorizá-lo e protegê-lo. É preciso contemplar a temática na prática escolar, tendo em vista que, conforme Oriá (2015, p. 137): “A preservação do patrimônio [...] é vista, hoje prioritariamente, como uma questão de cidadania e, como tal, interessa a todos por se constituir em direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural”.

Nesse sentido, a educação patrimonial ganha relevância e se consolida na prática escolar quando esta:

[...] nada mais é que a educação voltada para as questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou conteúdos programáticos que versem sobre conhecimento e a conservação do patrimônio, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema (ORÍÁ, 2015, p. 141-142).

Com isso, fica evidente que inserir a Educação Patrimonial no âmbito escolar exige uma reflexão sobre o patrimônio cultural colocando-o como uma ponte para o exercício da cidadania e construção da identidade.

Ademais, tem-se na próxima seção algumas questões inerentes às representações sociais. Para isso, busca-se apresentar essa perspectiva teórica, bem como sua inserção no trabalho.

Representações sociais, o que são?

Ao se pensar nas suas origens conceituais modernas, observa-se que sua gênese está associada ao que o sociólogo Émile Durkheim definiu como representações coletivas. Assim, as sistematizações propostas por Moscovici sobre os estudos de representação social sob a ótica da psicologia social constituem-se em uma releitura desse conceito durkheimiano, entendendo-a como possuidora de “plasticidade”.

Não obstante, para Moscovici (2015), as representações sociais existem porque os homens buscam tornar-se familiar algo que não é familiar. Nessa lógica, elas emergem fazendo com que indivíduos ou grupos Tateiem a sua realidade, pois para autor em evidência (2015, p. 53) “as representações sociais devem ser vistas como uma “atmosfera”, em relação ao indivíduo ou ao grupo.

Desta forma, as representações sociais enquanto fenômeno são uma característica da sociedade e não podem ser ignoradas no processo de conhecimento sobre uma determinada realidade. Elas alicerçam e dão sentido ao cotidiano do indivíduo ou grupo, familiarizando o que não é familiar.

Além disso, segundo Moscovici (2015) no fenômeno das representações sociais dois processos ocorrem, são eles: a ancoragem e a objetivação. Esses processos seriam capazes de familiarizar o não familiar. Assim, para o supracitado autor (2015, p. 61 e 71), esses processos caracterizam-se da seguinte maneira:

- *Ancoragem* – esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (postos sinalizadores).(…).
- *Objetivação* – une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante dos nossos olhos, física e acessível (...). (MOSCOVICI, 2015, p. 61-71).

Sendo assim, o processo de ancoragem para o psicólogo social romeno envolve classificação, hierarquização e categorização, na qual ou se generaliza ou particulariza as pessoas, objetos, fatos e/ou acontecimentos e, é, nessa lógica, que o questionário se insere junto aos professores, ou seja, como tem sido esse processo de ancoragem quanto se trata da Educação Patrimonial?

Para mais, no processo de ancoragem a memória ocupa um lugar de destaque, pois é nela que estão estocadas todas as nossas “vivências”. É nela, portanto, que nosso senso comum se encontra reservado e, com isso, que “vivências” estão armazenadas no intelecto dos professores a respeito da temática da Educação Patrimonial?

Já a questão da objetivação, de acordo com Moscovici (2015), envolve a materialização da abstração, pois “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”, destacou o psicólogo social (2015, p. 71-72).

Em síntese, embora ancoragem e objetivação possam ser compreendidos separadamente, o fenômeno das representações sociais somente surge caso ambos sejam conjugados pelo o indivíduo e ou grupo diante de sua realidade fenomênica.

Por fim, diante de tudo que foi exposto pode-se perceber que desde o início de nosso diálogo nota-se que o fenômeno das representações sociais é importante para compreender como professores de história do município pesquisado têm estruturado suas representações sociais. Para tanto, observar-se-á na próxima seção as falas docentes.

Exposição dos dados empíricos

A partir das discussões feitas ao longo das seções anteriores, têm-se nessa a necessidade não somente de expor as falas dos docentes, embora estas se constituam em representações sociais, mas também trazer informações gerais do campo de realização da pesquisa, como: a localização do Município e outras que se julgou importante.

Sendo assim, a região noroeste fluminense é uma das 8 (oito) regiões que compõem o Estado do Rio de Janeiro e o município de Santo Antônio de Pádua é uma das municipalidades que integram essa unidade da federação.

Para mais, o grupo foco desta pesquisa foram 5 (cinco) professores, tais docentes não constituem a totalidade, mas sim um grupo heterogêneo de instituições, e, foi a partir desse critério que se buscou os atores participantes da pesquisa.

Desta forma, observa-se a seguinte configuração: 2 (dois) são de instituições privadas e 3 (três) de instituições públicas. Cabe ressaltar ainda que, dos 5 (cinco) docentes, 4 (quatro) atuam na sede do Município e 1 (um) em um dos distritos da municipalidade.

Ademais, a respeito dos 2 (dois) professores das instituições privadas, pode-se fazer a seguinte observação 1 (um) deles pertence a uma instituição confessional e o outro não, já sobre os outros 3 (três) de instituições públicas, observa-se que 2 (dois) atuam em instituições do poder público estadual e 1 (um) no federal. Cabe destacar que os 5 (cinco) ministram a disciplina História no ensino médio.

Além disso, durante o mês de fevereiro foi feito contato com as instituições para que eu pudesse entregar os questionários aos professores participantes da pesquisa. Esse processo de ida às escolas, ou seja, de entrada no campo, procurei primeiramente pela direção e/ou coordenação pedagógica, cujo objetivo foi de me apresentar aos responsáveis pela gestão da escola como estudante-pesquisador do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação, Cultura e Patrimônio: Diálogos no território, ofertado pelo Instituto Federal Fluminense, *campus* Santo Antônio de Pádua-RJ.

Sendo assim, entreguei o questionário sinalizando para os docentes que dentro do envelope encontrariam uma carta de apresentação da pesquisa e o questionário que deveria ser preenchido por eles. Após o prazo de um mês, obtive uma devolução de 80% dos questionários, uma vez que, apenas 4 (quatro) dos 5 (cinco) professores devolveram o questionário.

Dessa forma e diante das ressalvas feitas acima, notar-se-á a seguir os dados coletados pelo questionário e, conseqüentemente as falas dos docentes, que por sua vez, expressam os elementos que estruturam as suas representações sociais a respeito da temática da educação patrimonial. Vejamos:

Tabela 1: Qual é a sua graduação

História	Outra
A, B, C, D	-

Fonte: Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa

Tabela 2: A temática da Educação Patrimonial aparece de modo satisfatório nos livros e/ou apostilas adotados

Professores	Respostas
A – Não	Apesar de observar que alguns livros têm abordado a questão patrimonial de forma discreta e não em todos os conteúdos, a maior parte dos livros didáticos não prioriza/destaca esse tema. Parece-me que os autores atrelam a questão patrimonial com a Sociologia, desperdiçando assim, oportunidade de inserir disciplinas aliadas nessa empreitada.
B – Não	Os livros didáticos não contemplam esse assunto de forma adequada. Os poucos que citam o tema “Patrimônio” são no 1º ano do Ensino Médio, precisando assim de uma abordagem mais completa com materiais paralelos.
C – Sim	Acredito pelas experiências em sala/livros que a educação patrimonial recentemente tem sido abordada de maneira interessante, como na valorização de estruturas físicas além de estruturas sócio/culturais. Claro, ainda há um longo caminho a ser percorrido, como a sugestão de atividades que englobassem essa temática.
D – Não	Percebo poucas evidências nas apostilas adotadas, com relação a Educação Patrimonial, há uma preocupação maior com outros conteúdos programáticos que não priorizam este aspecto

Fonte: Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa

Tabela 3: A temática da Educação Patrimonial aparece do PPP da sua escola?

Sim	Não
A, D	B, C

Fonte: Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa

Tabela 4: Você sabe se algum marco legal (lei, parecer, resolução ou outros) da educação cita ou aborda (direta ou indiretamente) a questão temática da educação patrimonial

Sim	Não
B, D	A, C

Fonte: Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa

Tabela 5: Quais são as suas perspectivas a respeito da educação patrimonial

Professores	Respostas
A	A educação patrimonial deveria ser mais evidenciada e conscientizada não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo. É preciso despertar e conscientizar as pessoas sobre a importância da preservação dos patrimônios, sejam eles materiais/imateriais, etc.
B	Mesmo sendo importante a Educação Patrimonial no ensino escolar, não vejo com bons olhos uma mudança de postura a respeito desse ensino. Isso por causa da falta de preparo e conhecimento de alguns professores, pelo tempo e trabalho que se dá ao preparar uma aula e materiais sobre o assunto e mesmo existindo leis, falta tempo e incentivo governamental para a execução desse ensino.
C	Acredito que naquilo que tange aos educadores, principalmente os da área de humanas, a educação patrimonial será valorizada, porém, com o constante corte de verbas/incentivos para áreas de pesquisa e educação, acredito em um futuro nebuloso.
D	Acredito na Educação Patrimonial em um processo contínuo e sistemático de enriquecimento individual e coletivo, de apropriação e valorização cultural, que desenvolva o pensamento crítico, indispensável para a preservação dos bens culturais.

Fonte: Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa

Tabela 6: Quais são as suas práticas a respeito da educação patrimonial

Professores	Respostas
A	Na nossa região, talvez por termos tão poucos “tombamentos”, os alunos chegam tão cru nesse assunto... Procuo conduzir esse tema para que ele entenda que patrimônio não são só as construções (que o livro indica) e que estão tão longe de nós, mas que nós estamos “cercados de patrimônio”, que vão desde o carnaval à uma determinada comida. Durante o ano monto textos específicos, slides e quando dá exibo pequenos documentários sobre o tema.
B	Devido a importância do assunto, considero mínimas as práticas, devido a quantidade de conteúdo que temos que ministrar, mas tento esboçar alguns questionamentos dentro do conteúdo ao qual estamos estudando em História. As vezes, ocorrem alguns trabalhos interdisciplinares com a professora de Artes, onde fico com a parte de conteúdos e ela orienta a parte de confecção dos trabalhos sobre os patrimônios.
C	As práticas são restritas. Falta à conscientização das escolas, incentivos pedagógicos da prática. Hoje o modelo adotado no país não exige um conhecimento adequado sobre educação patrimonial, mas sim algo mais objetivo visando provas como ENEM, UERJ, UFJF, etc, logo, o tempo/interesse se torna escasso para tal prática.
D	Procuo promover simultaneamente ao conteúdo trabalhado, sempre que possível, a experiência e o contato direto e contextualizado, relacionando às evidências e manifestações culturais, em um processo ativo e reflexivo do conhecimento e criação cultural.

Fonte: Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa

Contudo, além da exposição dos resultados, tem-se na próxima seção a interpretação dos dados coletado. Para isso, utilizou-se a análise de conteúdo para estabelecer uma relação entre o objeto de estudo e o referencial teórico adotado, que é a Teoria das Representações Sociais.

Interpretação dos dados

A interpretação do dado empírico exige do pesquisador fundamentação teórica e, para isso, optou-se pela Teoria das Representações Sociais, a partir das contribuições de Serge Moscovici.

Para mais, as representações sociais possuem uma função prática e espontânea e, por isso, suas origens encontram-se no senso comum. Assim elas encontram-se inseridas na realidade corriqueira de qualquer indivíduo, ou seja, os professores não estão isentos delas, mesmo que eles não tenham consciência desse fato.

Nesse sentido, sabendo que as representações sociais agem dando sentido aos pensamentos e ações é que se aplicou um questionário misto. Nele buscou-se observar quais seriam os elementos que estruturam as representações sociais sobre a temática pesquisada.

Para tanto, considerando a primeira pergunta do questionário, observou-se que todos têm competências adquiridas junto ao universo reificado, que segundo Moscovici (2015) pertence à ciência, prevalecendo, assim o pensamento lógico e a metodologia, cuja competência é adquirida pelo mérito/qualificação, pois todos possuem graduação em História, muito embora a temática deva perpassar por todo o currículo.

Prosseguindo pelo questionário, na segunda pergunta, a respeito do material (livros e ou apostilas) a indagação os obrigou a “tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos do consenso” (MOSCOVICI, 2015, p. 56), uma vez que os docentes tiveram que categorizar seus pensamentos, e, para isso,

tiveram que recorrer às suas memórias e estabelecer uma relação positiva ou negativa com o material didático. Conforme Moscovici (2015, p. 63) “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa”. Com isso, os docentes puderam aproximar ou distanciar o material da temática, tendo em vista, lógico os seus paradigmas preexistentes.

Já na terceira pergunta, que tratou sobre a temática no PPP da escola, e na quarta, que aborda sobre como os marcos legais, ficou evidente que no campo das representações sociais elas emergem numa dialética entre o que nos dá uma impressão segura de algo “já visto” (*déjà vu*) e já conhecido (*déjà connu*) (MOSCOVICI, 2015, p. 58) versos “de um lado existe uma falta de reconhecimento (*recognition*); de outro, lado existe uma falta de conhecimento (*cognition*). (Moscovici, 2015, p. 81).

Para mais, cabe ressaltar também que de alguma forma a terceira e quarta questão evidenciam o fato de que “todos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas” (MOSCOVICI, 2015, p. 214). Tanto o Projeto Político Pedagógico quanto os marcos legais, por vezes podem ser fruto de debates descontextualizados dos atores sociais que são impactados por eles. Como nos é sabido, eles deveriam ser consequência de um diálogo, porém a realidade não é bem essa.

Contudo, o fenômeno das representações sociais consolida-se quando a ancoragem e a objetivação se processam, visto que segundo Moscovici (2015, p. 61) elas “são criadas por esses dois mecanismos”. Assim, tendo como referência a quinta questão do questionário que versa sobre as perspectivas dos professores e a sexta que questiona sobre suas práticas, tem-se os elementos significativos que estruturam suas representações sociais, pois nessas perguntas os professores produzem efetivamente a ancoragem e objetivação.

Desta maneira, tendo como referência as falas dos professores sobre suas perspectivas, observa-se que suas falas transitam sobre um conhecimento prático institucionalizado, tal fato ocorreu porque o processo de ancoragem busca fazer com que “o desconhecido possa ser incluído em uma categoria conhecida” (MOSCOVICI, 2015, p. 57). Vejamos alguns fragmentos das falas:

Professor A. [...] mais evidenciadas e conscientizada [...] importância da preservação dos patrimônios [...].

Professor B. [...] não vejo com bons olhos [...] isso por causa da falta de preparo e conhecimento [...] falta tempo e incentivo [...].

Professor C. [...] a educação patrimonial será valorizada [...] cortes de verbas/incentivos [...] futuro nebuloso.

Professor D. [...] enriquecimento individual e coletivo [...].

Assim sendo, suas falas além seguirem o sentido do socialmente instituído e, por conseguinte, aceitável, elas seguem o sentido de que “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa” (MOSCOVICI, 2015, p. 216).

Porém, se na pergunta sobre as suas perspectivas os docentes acabaram por desenvolverem o processo de ancoragem, na questão sobre a prática a objetivação desenvolveu-se, pois, o processo do fenômeno das representações sociais busca “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Vejamos alguns fragmentos das falas:

Professor A. [...] Procuo conduzir esse tema para que ele entenda que patrimônio não são só as construções [...]. Durante o ano monto textos específicos, slides e quando dá exibo pequenos documentários sobre o tema.

Professor B. [...] tento esboçar alguns questionamentos dentro do conteúdo [...]. As vezes, ocorrem alguns trabalhos interdisciplinares com a professora de Artes [...].

Professor C. [...] Hoje o modelo adotado no país não exige um conhecimento adequado sobre educação patrimonial, mas sim algo mais objetivo visando provas como ENEM, UERJ, UFJF, etc, [...]. Professor D. [...] sempre que possível, a experiência e o contato direto e contextualizado, relacionando às evidências e manifestações culturais [...].

Sendo assim, percebe-se que os professores de alguma forma desenvolveram um processo de objetivação, visto que “as palavras não falam sobre “nada”, somos obrigados a ligá-las a algo” (MOSCOVICI 2015, p. 72), desta maneira, as falas destacadas deixam de ter um caráter abstrato, para se tornarem uma realidade concreta.

Além disso, e, por fim, considerando os pontos expostos, a partir dos dados obtidos pelo questionário, pode-se entender que a interpretação dos dados teve como objetivo evidenciar os elementos que estruturam as representações sociais dos docentes da disciplina de História a respeito da temática da Educação Patrimonial tendo como foco a municipalidade de Santo Antônio de Pádua-RJ.

Considerações finais

Imediatamente e espontaneamente, ao se pensar nas considerações finais, vem à consciência todo trabalho realizado ao longo da pesquisa que culminou com a elaboração desse artigo.

Contudo, é preciso considerar que apontar para novos horizontes é mais oportuno do que refazer resumidamente o que foi trabalho ao longo desta investigação, uma vez que, surgiram vários questionamentos, mas que devido aos propósitos desse artigo e da própria pesquisa não foi possível ressaltá-los ou investiga-los.

Um desses questionamentos emergidos foi a respeito do programa Mais Educação, pois com as leituras, percebeu-se que tal aspecto presente na educação básica contempla a possibilidade da unidade escolar optar pela temática da Educação Patrimonial no desenvolvimento desse programa. Questiono sobre a realidade da temática no desenvolvimento desse programa dentro da municipalidade, ou seja, há alguma unidade escolar que optou por essa temática dentro Mais Educação?

Tal questionamento insere-se na lógica que a existência da temática no programa Mais Educação pode, talvez, impactar nas representações sociais não somente do professor da unidade escolar, mas sobretudo na dos educandos, por exemplo.

Interrogo também sobre a concepção que os gestores possuem sobre a ideia de Patrimônio Cultural, visto que, tal aspecto pode favorecer ou não o incentivo para o desenvolvimento da temática na unidade escolar e, por conseguinte, nas perspectivas e práticas dos docentes, não somente dos de História que foram foco desta pesquisa, mas de outras áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar.

Além disso, é importante ressaltar que as representações sociais não se isolam das ideologias, muito menos da construção de(as) identidades, pois as representações sociais podem modificar ou manter ideologias bem como construir ou desconstruir identidades, nesse caso, cultural.

Desta maneira, nota-se que os horizontes sobre a temática são diversos e de inúmeras naturezas e, que, a investigar sobre elas podem possibilitar uma percepção ainda melhor sobre as representações sociais dos professores

E, por último, após o caminho trilhado nesta pesquisa conclui-se que as representações sociais estão veementemente inseridas no cotidiano dos docentes, permeando suas ações e seus pensamentos corriqueiros, possibilitando uma possível familiaridade com o tema, pois conforme a Teoria das Representações sociais, segundo Moscovici (2015) elas existem para “tornar familiar o não-familiar”.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.
- DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.
- FLORÊNCIO; et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.
- DEMARCHI, J. L. Para Atuação em Educação Patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, n. 22, p. 267-291, jul./dez. 2016.
- ORIÁ, R. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001.
- SILVA, R. M. D. Educação patrimonial e políticas de escolarização no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 467-489, 2016.

Recebido em: 27/04/2019

Aprovado em: 09/12/2019