

**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AS EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS SOBRE O CURSO “EDUCAÇÃO INTEGRAL:
EXPRESSÕES VERBAIS E CORPORAIS” NA UFTM:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO DA EMEI GERVÁSIO
PEDRO ALVES**

Diego Lopes de Campos*

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo compartilhar e tecer algumas considerações a respeito de algumas experiências pedagógicas desenvolvidas junto às orientações do trabalho final do curso de aperfeiçoamento / formação continuada do Programa Mais Educação do Governo Federal para implementação de escolas de ensino em tempo integral do município de Uberaba (MG). O enfoque dado a experiência relaciona-se ao módulo de formação intitulado “Educação, patrimônio cultural e tempo”, cujo objetivo foi elaborar um projeto didático-metodológico de intervenção na realidade escolar em que o docente participante atua como educador.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Relato de experiência de ensino; Escola de tempo integral; Programa Mais Educação; Gervásio Pedro Alves.

ABSTRACT: This study aims to share and make a few observations about some pedagogical experiences developed with in the final work of the improvement course and continuing education of More Education Program of the Brazilian Federal Government to implement schools full time in the city of Uberaba (MG). The focus given the experience relates to the training module entitled “Education, cultural heritage and time”, whose goal was to develop an educational project of methodological intervention in the school environment in which the participant teacher acts as an educator.

Keywords: Heritage education; Teaching experience report; Kindergarten programs; More Education Program; Gervasio Pedro Alves.

* Mestrando em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professor formador do curso de aperfeiçoamento “Educação integral: expressões verbais e corporais”, vinculado à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

AS PRERROGATIVAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL OFERTADO A DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) entende a formação continuada de professores da educação básica como uma de suas prioridades estratégicas no intuito de garantir uma educação de qualidade, centrada no aprendizado do educado. Neste intento o MEC (Ministério da Educação) propõe a criação de Políticas Públicas que tentam assegurar por meio de convenções com instituições públicas respostas a tais prerrogativas do PDE, no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, assim como uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, tem por finalidade apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da Educação Básica. Dentre os princípios da política nacional está a formação docente construída em bases científicas e técnicas sólidas, como compromisso público de Estado. Pretende o Ministério aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação inicial e continuada, sintonizando-os às necessidades formativas da Educação Básica e aos problemas da sala de aula.

Como estratégia de planejamento do apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para o alcance dos compromissos postos no PDE, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual cada uma dessas instâncias consolida suas demandas, entre elas as ações de formação. Também como instrumento de planejamento, o MEC definiu o Catálogo de Cursos de Formação Continuada e criou, em 2012, o PDE Interativo, que possibilitou levantar o interesse dos professores, por meio da internet, nos cursos de formação oferecidos com base na demanda identificada nos PAR. A partir deste

levantamento, foi disponibilizada na matriz orçamentária da referida instituição recursos que viabilizaram este curso (BRASIL, 2009).

Por meio do PDE Interativo o município de Uberaba/MG, por meio de sua rede municipal de educação se conveniou ao programa *Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e que se constitui como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

O MEC, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), retomou esse ideal para, a partir do aprendizado com experiências bem-sucedidas, fomentar projetos que incentivem práticas nas redes de ensino dos estados e municípios do país na área de Educação Integral (BRASIL, 2014).

Buscando atender esses objetivos do MEC/SEB/SECADI e FNDE, um grupo de docentes vinculados a UFTM elaborou uma proposta de Curso de Aperfeiçoamento que levasse em consideração as demandas educacionais daquela região, no intuito de responder tais interesses.

A partir dessa demanda, no referido município do interior mineiro, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro firmou parceria com a Secretaria de Educação Municipal a fim de promover convenio que sob a perspectiva da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica promova: a formação continuada para os docentes da rede municipal de educação, em sua implementação de uma Escola de Tempo Integral, referente ao Programa Mais Educação.

COMO FOI ESTRUTURADO O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO “EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPRESSÕES VERBAIS E CORPORAIS”?

O curso de aperfeiçoamento “Educação integral: expressões verbais e corporais” estruturou-se a fim de suprir uma demanda do município de Uberaba-MG, com a assinatura do convênio com o Programa Mais Educação,

propiciando a reflexão sobre o desenvolvimento de práticas Educação Integral, um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações dos educadores. Assim, seu público alvo é majoritariamente o docente da rede pública municipal de ensino de Uberaba-MG, podendo ser estendido a docentes pertencentes a outras redes de ensino públicas e particulares.

O curso é coordenado pelas professoras Dr^a. Juliana Bertucci Barbosa (docente do curso de letras) e Dr^a. Regina Maria Rivogati Simões (docente do curso de educação física), contando também com as participações de professores pesquisadores (professores vinculados à instituição ofertante do curso, no caso a UFTM) e professores formadores que são selecionados na forma de processo público seletivo.

O referido curso de Aperfeiçoamento para Educação de Tempo Integral é estruturado e oferecido na modalidade semipresencial, disponibilizando um total de 250 vagas e perfaz a carga horária de 180 horas. Os encontros presenciais ocorrem aos sábados e tem duração de 5 horas, uma vez que as atividades se iniciam às 08h00min e se encerram às 13h30min, tendo 30 minutos de intervalo.

Os cursos presenciais são realizados sob a forma de aulas, seminários e visitas externas, conduzidos pelos professores pesquisadores, formadores e tutores. O objetivo é assegurar o diálogo entre as reflexões desencadeadas nas aulas do curso e as práticas pedagógicas dos professores formadores (cursistas), articulando teoria e prática. A carga horária não presencial fica destinada a produção de análises, resenhas, material a ser trabalhado em sala de aula (levando-se em conta as reflexões desenvolvidas nas aulas presenciais) e publicações no blog do curso (<http://tempointegraluftm.blogspot.com.br>).

O curso foi organizado a fim de promover uma reflexão e inflexão quanto às práticas de ensino docentes, em um contexto de escola de tempo integral. Para tanto as incursões reflexivas e didáticas são planejadas a partir dos relatos de experiência dos docente/cursistas de modo a que essas experiências do curso possam reverberar positivamente nas práticas de ensino dos referidos docentes/cursistas em suas unidades de trabalho.

Corroborando com este processo de aproximação do curso com a realidade escolar particular de cada unidade escolar os cursistas (professores da Educação Básica), como já mencionado, são organizados em grupos de cinco pessoas que produziram um trabalho de final de curso (aplicando e desenvolvendo conteúdo visto em sala de aula por meio do curso de aperfeiçoamento, nas escolas públicas de Uberaba e região, preferencialmente em suas unidades de trabalho). Este trabalho prático é apresentado em forma de pôster no Seminário de Encerramento e se tornará capítulo de livro (publicado em um dos livros produto deste Curso), o qual será lançado no Seminário de Encerramento. Cabe ressaltar que cada grupo de professores da Educação Básica será orientado por um membro pertencente à equipe deste Curso de Aperfeiçoamento (do Programa Mais Educação na UFTM).

Às 180 horas de curso foram distribuídas entre 13 módulos (visualizados na seção a seguir), além do Seminário Inaugural, Mesa-Redonda sobre Formação de Professores, Seminário Final, com apresentação do trabalho de conclusão de curso e a produção dos capítulos dos livros, a serem lançados no Seminário de Encerramento.

Os módulos do curso serão distribuídos simultaneamente para as cinco turmas da seguinte forma:

	Nomes dos Módulos do Curso	CHP	CHNP	CHT
01	SEMINARIO INAUGURAL, AULA INAUGURAL E LANÇAMENTO DO LIVRO DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE 2013	06h	0	06h
02	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E AS EXPRESSÕES CORPORAIS	10h	06h	16h
03	ESCRITA, LEITURA E TEMPO INTEGRAL	10h	06h	16h
04	MULTILETRAMENTOS E AS TIC's NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	10h	06h	16h
05	LITERATURA INFANTO-JUVENIL E LEITURA	10h	06h	16h
06	EXPRESSÕES CORPORAIS E DANÇA	10h	06h	16h

07	CULTURA POPULAR E FOLCLORE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	10h	06h	16h
08	JOGOS E RECREAÇÃO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	10h	06h	16h
09	ESPORTE E LAZER NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	10h	06h	16h
10	EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO CULTURAL E TEMPO INTEGRAL	10h	06h	16h
11	MESA-REDONDA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	06h	0	06h
12	SEMINÁRIO FINAL: APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS DOS CURSISTAS	10h	09h	19h
13	SEMINARIO DE ENCERRAMENTO: LANÇAMENTO DOS LIVROS	05h	0	05h
TOTAL DE HORAS EM CADA TURMA		117	63h	180h
		h	180h	

O curso considerou uma concepção de avaliação concebida por um processo diário, formativo e contínuo, estabelecendo atividades de avaliação dinâmicas, participativas e dialogadas que busquem preparar os profissionais da educação para adotarem posturas de pensamento e ação reflexiva e autônoma. Dessa forma, o trabalho final bem como a sua apresentação que envia a formação teórica com a realidade escolar de cada docente, além de frequência mínima de 75% são os critérios basilares que sustentam o sistema de avaliação do curso.

POR QUE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL?

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas

redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil. (BRASIL, 2009)

A escola de tempo integral pode ser uma importante ferramenta na construção de uma escola inclusiva e transformadora, podendo auxiliar na equalização das distorções sociais relativas às desigualdades de acesso de permanência na escola.

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas (BRASIL, 2009, p. 23).

O fato é que uma relação estreita entre as condições de fragilidade social e os índices que explicam fracasso escolar do aluno, mesmo que tal condição não possa ser considerada como determinante e sim um condicionante que explica tal situação de fracasso e má qualidade de ensino.

Autores como Paolo Nosella (2005) entendem que a sociedade pós-industrial e virtual deve formatar um novo contorno de escola que agregue funções: de uma formação geral e reflexiva, bem como de possibilitar a formação profissional do discente. Desta forma, além de preparar o aluno para assimilar as mudanças do mundo globalizado, suas tecnologias e representações, há ainda a necessidade de possibilitar a formação de

discentes reflexivos, críticos e criativos. Neste sentido, descortina-se uma gama de possibilidades e exigências que desembocam na ampliação do tempo da jornada escolar dos alunos, ampliando o rol de tarefas que escola assume nesta sociedade pós-industrial.

Não obstante este processo de alargamento da carga horária e atribuições da escola na formação do discente, há uma corrente que faz uma contundente crítica no sentido que atribuir excessiva responsabilidade na figura dos professores em relação aos fracassos dos sistemas escolares, sobrecarregando-os demasiadamente em funções e críticas que nem sempre podem ser desferidas isoladamente, sem considerar algumas situações estruturais, até mesmo em relação a má infraestrutura dos prédios escolares, até questionável qualidade dos materiais didáticos, por exemplo (OLIVEIRA, 2009).

O fato é que escola de tempo integral pode possibilitar algumas alternativas que contribuem na busca pela qualidade de ensino, mas a sua simples existência, sem uma reestruturação do currículo, formação docente e a reflexão fundamental sobre função social da escola, não garante, como querem algumas propagandas eleitoreiras, a tão sonhada educação de qualidade.

É necessário um amplo diálogo social para solucionar alguns gargalos na estrutura da escola, como por exemplo: é necessário que superemos a formalidade dos currículos conteudista em detrimento de uma educação significativa e pautada na realidade social dos alunos; entender a escola de tempo integral não é como uma escola de contra turno, de jornada ampliada e sim dialogada por projetos inter e multidisciplinares, além de necessidade de se repensar uma política de formação continuada de professores que equalizem os desafios que se colocam, em termos didáticos, pedagógicos, neste novo contexto de educação de tempo integral que vislumbra mediar à questão de acesso e permanência do aluno na escola de qualidade e de tino transformador.

É relevante esclarecer que este não é o mote do nosso trabalho, discutir os dilemas da educação de tempo integral. Portanto adiantemos o nosso debate a fim de entendermos como a questão da educação patrimonial pode

auxiliar na construção de uma educação significativa e transformadora, em um contexto de educação de tempo integral.

O MÓDULO “EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO CULTURAL E TEMPO INTEGRAL” E AS SUAS REFLEXÕES

O módulo “Educação, patrimônio cultural e tempo integral” ficou sob a nossa responsabilidade, portanto o relato de experiência pelo qual se presta o presente trabalho pautará seu debate acerca das problemáticas desenvolvidas por este módulo específico.

Desta forma, o primeiro aspecto a ser observar, diz respeito a uma pergunta proferida, logo nos primeiros minutos do primeiro encontro presencial realizado com os docentes/cursistas: O que seria patrimônio cultural?

A resposta em uníssono som se referia particularmente a referências a prédios antigos, lugares históricos e expressam neste sentido uma noção ligada a artefatos culturais de “pedra e cal”, ou elementos materiais e que na literatura sobre o tema versam sobre uma visão tradicional do tema que vem sendo relativizado e repensando pela literatura atual (FONSECA, 2005). Posto isso, o primeiro exercício a se desenhar era de redefinir e repensar a noção sobre o que seria patrimônio cultural, aproximando o conceito ao cotidiano dos cursistas.

Para a autora Cecília Londres Fonseca:

Patrimônio é tudo aquilo que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia. (FONSECA, 2005, p. 21).

Para o IPHAN,¹ autarquia vinculada ao Ministério da Cultura responsável pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, os bens protegidos são

¹ O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, tornou-se Diretoria em 1946 (DPHAN); em 1970, assume a denominação de Instituto (IPHAN) e, em 1979, de Secretaria (novamente SPHAN). Em 1981, passa a Subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN. Finalmente, em 1994, readquire a designação de Instituto e recebe a nomenclatura de IPHAN.

classificados em: material (Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, Artes Aplicadas, Belas Artes, Histórico), cujo principal instrumento de proteção é o *tombamento*; e imaterial (Celebrações, Formas de Expressão, Lugares e Saberes) no qual o reconhecimento é feito pelo *registro*.

Mesmo com toda essa variedade ofertada conceitualmente sobre o que seja patrimônio cultural as respostas dos discentes a esta questão quase sempre limitavam-se ao artefato arqueológico e principalmente arquitetônico, enquanto sinônimos de patrimônio cultural.

É importante notar que a forma como historicamente foi pensada a questão patrimonial no Brasil, esteve ligado à forma como este debate se sucedeu no país ao longo do tempo.

No Brasil os registros mais primitivos visando à preservação de monumentos históricos ocorreram desde o século XVIII, mas foram bastante tímidos². Somente no final da década de 1910, por conta da evasão de bens e obras de arte para outros países, é que esse tipo de preocupação tomou mais vulto. Nessa mesma década, a França já avançara nos seus instrumentos de preservação, e instituíra, pioneiramente, o chamado *classement*. Influenciou, assim, a legislação de vários países – inclusive o Brasil – por possibilitar, por meio dessa lei, a intervenção do Estado em propriedade privada. (SANT’ANNA, 1995, p. 38)

Já nas décadas seguintes, durante o governo Getúlio Vargas surgia um novo cenário político que almejava “uma nova forma de Estado caracterizada pelo crescimento do próprio aparelho, pela centralização da administração e pela intervenção em vários setores da economia e da sociedade.” (SANT’ANNA, 1995, p. 76). Assim, as questões referentes à identidade nacional ganham campo e se iniciam, oficialmente, as políticas públicas destinadas a preservação do patrimônio histórico e artístico³.

² Sobre isso ver o capítulo de Antecedentes, em MEC-SPHAN/Pró-Memória, 1980.

³ Já em 1933 foi elaborada a primeira lei federal, elevando a cidade de Ouro Preto à categoria de monumento nacional. (OLIVEIRA, VALENTIM, SERRA, 2008; MEC-SPHAN/Pró-Memória, 1980, p. 11). No ano seguinte, promulgou-se o grande marco sobre a matéria, a Constituição Federal de 1934, que possibilitou um grande avanço político e jurídico através da instituição da função social da propriedade como princípio constitucional.

Em 1936, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, solicitou a Mário de Andrade⁴ um anteprojeto para a criação de um serviço para a preservação dos monumentos nacionais. Assim, foi proposto criar um Serviço do Patrimônio Artístico Nacional – SPAN, cujas bases conceituais apontavam para avanços notórios na temática preservacionista.

Ele propunha [...] um serviço público fundamentalmente vinculado à educação. A novidade do seu trabalho residia no fato de que ele não ficava preso às formas de proteção legal já consagradas na Europa, destinadas somente à proteção de monumentos históricos e obras de arte. O poeta modernista criou **uma nova ideia de patrimônio, que envolvia o registro de manifestações culturais de natureza variada**, que poderia ter gerado uma nova matriz legal completamente original, se tivesse havido a intenção de traduzi-la juridicamente. (SANT'ANNA, 1995, p. 83, grifo nosso)

Perceba que tais políticas de proteção e preservação do patrimônio cultural possuem forte relação com o tombamento, enquanto instrumentos de proteção e o seu escopo tem por atuação a preservação de obras construídas, sobretudo os monumentos arquitetônicos de maior monumentalidade e excepcional apelo estético (sobretudo os do período colonial).

Ademais o valor atribuído pelo Estado a esses patrimônios possuía uma clara intenção de propaganda política e apelo simbólico que cominasse intenções na construção de uma identidade nacional, via Estado para o povo, “de cima para baixo”.

Posto tal anotação que em muito explica a resposta da maioria dos docentes/cursistas, em relação a sua noção do significado de patrimônio cultural, a segunda ação a se desenvolver era de traduzir tal conceito de patrimônio cultural enquanto sua manifestação material e imaterial.

As dimensões materiais e imateriais a respeito do Patrimônio Material nos abrem uma possibilidade alargada de exemplos que vão desde um conceito mais comumente conhecido: que engloba museus, obras de arte, edificações, obeliscos, esculturas, ou seja, tudo que tocado e visto; até a noção

⁴ Poeta que integrava a elite intelectual moderna brasileira.

de que danças, gastronomias típicas, paisagens, manifestações religiosas, ou seja, o que não é tocado é apenas apreciado, sentido.

A experiência de contato com essas evidências e manifestações culturais oferta a crianças e adultos um interessante e positivo processo de conhecimento, apropriação, reflexão e construção de sentido da sua realidade social, já que muitos desses elementos já se encontram em seu cotidiano, porém muitas vezes essa relação é passiva e inconsciente. Acredita-se que a partir dessas interações o indivíduo possa estabelecer uma relação enquanto sujeito construtor de sua realidade social. (HORTA, GRUMBERG, MONETEIRO, 1999).

Entendemos dessa forma que a Escola de Tempo Integral deve relacionar com as demandas sociais de seu entorno escolar, congregando tais conhecimentos escolares com os saberes da comunidade local e do qual fazem parte seus alunos. Tal ação pedagógica redimensiona os saberes escolares que se utilizam da realidade social de seus alunos para dar significância aos seus conhecimentos, e os conhecimentos comunitários e socialmente estabelecidos adentram a escola em um processo de valorização da identidade local, e leitura crítica de mundo que é construído coletivamente enquanto letramento social.

A educação patrimonial deve ser tal perspectiva que prescreve um conhecimento escolar significativo que envolve a realidade social do educando e ao mesmo tempo incentiva a valorização da cultura local (HORTA, GRUMBERG, MONETEIRO, 1999).

EXPLANANDO E REFLETINDO SOBRE O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: O CASO DA EMEI GERVÁSIO PEDRO NUNES

Posto a perspectiva que prescindiu a estrutura e dinâmica da disciplina “Educação, patrimônio cultural e tempo integral” foi suscitado um trabalho exploratório de pesquisa a respeito dos diferentes aspectos do cenário patrimonial uberabense, em seus vários estilos e realidades sociais.

O mais interessante neste exercício depois que desmistificamos a prévia noção do que seja patrimônio cultural foi uma construção coletiva que ficou

marcada pela aproximação que cada docente/cursistas contribuiu de suas observações e exemplos sobre o debate.

Exemplos de tipos de comida, receitas gastronômicas familiares, estórias da fazenda e infância, chás e plantas que prometam a cura de doenças, além de um rico exercício etnológico das palavras e jeito de falar mineiro (típico daquela região de Uberaba-MG) foram algumas das ricas contribuições comentadas e refletidas pelos participantes.

Imbuídos deste contexto os trabalhos finais que ficaram sob a nossa responsabilidade para serem orientados foram construídos e pensados sob estas perspectivas, noções e orientações aqui descritas.

Lembrando que os trabalhos finais do curso de aperfeiçoamentos devem ter como base o assunto debatido por algum dos professores que ministraram algum módulo do curso e convertidos sob a realidade escolar de cada grupo, em questão, como proposta de intervenção na realidade.

A título de exemplo, mais específico, selecionamos um trabalho por nós orientado que se intitula: “*Memória Escolar e Patrimônio Cultural: conhecendo a biografia de Gervásio Pedro Alves*” e que foi realizado pelas docentes/cursistas: Ana Paula de Oliveira, Creide Marta Belezario, Cristiane Ramos Martins Nunes, Emilia Brito Queiroz, Iris dos Santos Andrade, Janaina Jaciara Ferreira Santos, Sandra Regina de Oliveira Felipe, Solange de Oliveira, Marina Aparecida da Silva⁵

A orientação do referido trabalho foi iniciada com algumas leituras básica a respeito do tema patrimônio cultural, bem como práticas de ensino alternativas e didáticas. Logo após a esta leitura pedi que todas acompanhassem pelo menos as aulas iniciais do módulo sobre educação patrimonial, proferido por nós e que ajudaria bastante a forma como pensaria e debateriam o tema, para que somente depois voltássemos a conversar dimensionando melhor o que trataríamos em nosso trabalho final e plano de intervenção na realidade escolar.

Posto isso. Realizamos a nossa segunda reunião de orientação e a seguinte pergunta foi realizada: “Já pensaram sob qual aspecto da educação

⁵ As professoras citadas são todas professoras concursadas no cargo de professora de educação infantil, na Prefeitura Municipal de Uberaba-MG.

patrimonial e de que forma abordaremos na prática de ensino de vocês?”. Todas se entreolharam, seguido de um silêncio lacônico, cortado por: “Pensamos em várias coisas, mas nada definitivo”. Neste instante, disse: “Vamos começar do início. O que as une, me diga qual interesse une o grupo de vocês?”. Uma das integrantes do grupo logo retruca: “Ah, somos da mesma escola. Nós trabalhamos todas juntas”. “E me digam que escola é esta?”. “Ela se chama EMEI Gervásio Pedro Alves”, respondeu outra integrante. “E que foi Gervásio Pedro Alves?”, emendei logo de pronto. Todas se entreolhavam novamente, até o que silêncio foi cortado por uma integrante que disse não muito certa disso: “Parece que o tal Gervásio foi um pedreiro que morou na região e daí vem o nome da escola”. GENIAL! Olhares de espanto me fitaram de forma estarecida. “E se usássemos isso, a escola que os une e estudássemos o nome, a biografia do tal Gervásio, afinal de contas tem a haver com a memória da instituição escolar de vocês, é identidade, isso é patrimônio cultural, o que acham?”. A proposta foi logo aceita e vista como algo interessante. Nascia ali um trabalho muito dinâmico e prazeroso de se realizar.

A primeira tarefa que deveria ser realizada seria a pesquisa, entrevista com parentes e pessoas que haviam convivido ali na comunidade com o nosso personagem e homenageado pela escola Gervásio Pedro Alves. Foi estruturado a partir dessas entrevistas um texto base que compilasse todas as informações gerais da biografia do nosso personagem, que segue a seguir.

“Gervásio Pedro Alves nasceu na cidade de Tiros, Minas Gerais, dia 10 de dezembro de 1926. Filho de Maria Bárbara de Jesus e de Pedro Antonio Alves. Casou-se em 04/07/1945, com Maria Conceição Alves, sua companheira de toda a vida. Veio para o bairro com sua família, esposa e filhos em 1971. Quando aqui chegou, havia poucos moradores, não tinham ruas somente um vasto pasto e um curtume que funcionava gerando empregos para a cidade. Era um homem calmo, alegre e comunicativo. Trabalhador rural tinha vários amigos e sua maior diversão era reunir a família e ficar sentado na porta da casa conversando com os amigos. Teve 12 filhos, 33 netos, 16 bisnetos e 9 tataranetos. Gostava de comer frango com quiabo e mingau de milho verde. Gervásio Pedro Alves morreu no dia 26 de setembro de 2007, aos 81 anos. Por se tratarem, em sua maioria de crianças na faixa dos 4, 5 anos de

idade, esses relatos foram adaptados para uma história infantil. Que passamos a descrever abaixo, construída e adaptada sob forma de biografia.

“Há muito tempo atrás, morava aqui no bairro um senhor, que foi o primeiro morador daqui. Ele não nasceu aqui, ele nasceu em uma cidade aqui em Minas, chamada Arcos, no ano de 1926. Há muito tempo atrás! O Gervásio nasceu e cresceu em uma fazenda, por isso ele adorava brincar com os animais: cachorro, porco e passarinhos; fazia seus próprios brinquedos e inventava suas próprias brincadeiras. Esse menino foi crescendo e começou a trabalhar para ajudar seus pais. O nome deles eram Sr. Pedro Antonio Alves e Dona Maria Bárbara de Jesus.

Quando cresceu, ele conheceu Dona Maria da Conceição Alves, com quem namorou e no ano de 1945 se casou. Com Dona Maria da Conceição, ele teve 12 filhos, 33 netos e 16 bisnetos. Só que no ano de 1971, ele já com 47 anos de idade, se mudou para o bairro Gameleira. Quando ele chegou ao bairro, só tinha um pasto muito grande e o Curtume que empregava muitas pessoas.

Esse senhor era muito alegre e comunicativo, gostava de se sentar na porta de sua casa para conversar com seus amigos. Ele também gostava muito de comer frango com quiabo e mingau de milho verde. Uma delícia!

Só que esse senhor já faleceu, em 26 de setembro de 2007, mas nos deixou como exemplo sua vida simples e alegre. Ele é uma pessoa muito especial em nossas vidas, sabem por quê? Porque ele nos emprestou o seu nome para o nosso Cemei! É o Senhor Gervásio Pedro Alves. Inclusive, temos a alegria de termos como amigos alguns de seus bisnetos.

Viram quantas coisas ficamos sabendo sobre ele?”

Quando a biografia ficou pronta, o texto e a memória dos escritos do historiador E. Thompson me saltaram à mente:

A classe se delineia segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do conjunto de suas relações sociais, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (THOMPSON, 2001, p. 192).

A educação patrimonial de pressupor a realidade social do aluno e a consequente tomada de consciência sobre essa realidade e, por conseguinte deve possibilitar a construção identidade e posição ativa desse sujeito no processo social. Portanto, esse mote de trabalhar a biografia de um pedreiro, homenageado com o seu nome em uma escola de um bairro periférico para aqueles alunos pode significar, no mínimo, uma valorização sobre a identidade dessas crianças que partilham tantas coisas em comum com este senhor, do local em elas moram, a origem de sociais de suas famílias e tal processo de reconhecimento permite a construção de um olhar mais crítico em relação à realidade social que as cerca.

Posto isso. A pergunta seguinte era: como redimensionar tal material, leituras e vivências em um plano de ação pedagógica que considerasse um público infantil morador de um bairro que em sua maioria se encontra em estado de fragilidade social?

Duas diretrizes principais se materializaram como duas balizas definidoras do nosso trabalho: primeiro que deveríamos adequar o nosso trabalho para um público infantil, afinal é uma escola de educação infantil; e segundo que tal noção de educação patrimonial de qual trabalharíamos deveria ser da forma mais próxima possível da realidade dos alunos, e, portanto, nosso trabalho deveria cumprir uma função social clara para nós: incutir uma valorização da cultura e dos costumes sociais envolvidos pela grande maioria dos pertenciam àquela realidade social.

A etapa inicial que envolveu todos os alunos da escola foi de adaptação da biografia do Senhor Gervásio para uma contação de estória infantil. É interessante notar que a cada trecho dessa história havia uma respectiva dramatização e materialização, comuns em histórias infantis. O cuidado de caracterizar os brinquedos fabricados pelo próprio Gervásio, enquanto criança; sua vestimenta surrada, seus dilemas pessoais que se caracterizam comuns para uma família de uma realidade social fragilizada, até seus pratos típicos, seu gosto por frutas típicas da região; o aprendizado pelo ofício de pedreiro e as suas dificuldades financeiras foram peças essenciais na montagem da peça e composição da História.

Logo após a contação, foi feita uma roda, onde foi mostrada uma foto do senhor Gervásio, que deu início a uma conversa informal das educadoras com os alunos sobre o que aprenderam da História ou se tinham alguma observação a fazer. Questões sobre os brinquedos que o Sr. Gervásio brincava quando criança e a diferença dos brinquedos atuais foram comentadas, ressaltando que os brinquedos poderiam ser assim, como os do Sr. Gervásio, criados e confeccionados por eles mesmos.

Feito isso os alunos foram direcionados para as suas respectivas salas, onde cada professora orientou por meio de sucatas que haviam sido ajuntadas de campanhas com os alunos que trouxessem de casa objetos para serem reutilizadas. Foi orientado e proposto que os alunos criassem seus próprios brinquedos e quem nem sempre era preciso comprar um brinquedo novo, reutilizando, assim muitas vezes material que comumente seria jogado fora, rememorando um saber cultural muito utilizado pelos avós: criação dos seus próprios brinquedos.

Posteriormente, cada turma ficou responsável pela confecção de um mural com desenhos que retratavam trechos da biografia do nosso personagem interpretados pelas crianças.

Na quinzena seguinte a história do senhor Gervásio foi recontada, algo comum em um ambiente de educação infantil (BRASIL, 1998), só que nesta ocasião ressaltando-se aspectos da história que se relacionavam com elementos locais ligados à culinária, ao gosto pelas frutas típicas da região, encontradas, inclusive em muitos terrenos baldios e chácaras do bairro. Foi ainda mencionado às plantas das quais se fazem remédios e chás contra doenças nesta comunidade, das hortaliças de quintal e suas benéficas. Elementos inclusive próximos da realidade dos alunos.

Nesta ocasião, posteriormente a contação de história, cada turma foi alocada em sua respectiva sala de aula. As professoras elaboraram propostas de ensino, cada qual particular a sua faixa etária e de desenvolvimento cognitivo discente estratégias para mostrar o qual importante de se comer verduras e legumes: como o quiabo, a abóbora e o jiló (típicos produtos da região e muitas vezes produtos mais acessíveis para essas famílias tanto pelo preço quanto pela facilidade, uma vez que muitas famílias plantas tais produtos

em quintais e pequenas chácaras). Na ocasião a escola, em parceria com um grupo de voluntários e sob a autorização da equipe de gestão escolar preparou uma merenda, servida no horário do almoço para os alunos que contextualizava a história do senhor Gervásio e tinha com cardápio: arroz, feijão, abobrinha, jiló e o tradicional frango com quiabo.

Nesta semana a atividade a ser desenvolvida foi à visita ao quintal de Dona Joana, uma moradora da vizinhança da escola que possui uma conhecida horta da qual fornece chás, “garrafadas” e um exímio conhecimento sobre plantas e suas funcionalidades. As turmas das crianças maiores iniciaram um projeto de plantio de algumas das mudas fornecidas pela Dona Joana na escola. As professoras inclusive acataram uma sugestão em nossas reuniões de exercitar os primeiros passos da alfabetização de seus alunos, contextualizando os nomes de tais plantas, relacionando a atividade da horta.

Para finalizar o projeto: “Conhecendo o Senhor Gervásio”, a sua viúva ainda viva com 79 anos compareceu a escola, juntamente com seu bisneto que é um dos alunos dessa mesma unidade escolar para responder algumas perguntas das crianças e comemorar as atividades realizadas com um café da manhã cedido com a ajuda de voluntários e parceiros da escola.

Desafio. Pergunte a alguma criança estudante da EMEI Gervásio Pedro Alves quem é senhor Gervásio. Todas conhecem e se reconhecem em sua História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho trouxe importantes contribuições no que diz respeito ao resgate da memória da comunidade escolar, em específico ao personagem história que dá nome a escola. Isto se explicita ao relacionar o patrimônio coletivo e social da comunidade, em que esta inserida a escola. Atenta-se para o significado de o personagem biografado se tratar de uma pessoa simples, com relação familiar na comunidade escolar.

Isso mostra que mesmo as pessoas aparentemente mais simples são passíveis de serem biografadas e terem a sua memória preservada, afinal de

contas é na soma das memórias individuais que concretiza a memória social coletiva, de um determinado local.

Dessa forma, o projeto espera ter estimulado as crianças da comunidade para a necessidade de (re)conhecer o patrimônio cultural de sua comunidade. Inclusive dar valor as histórias e causos contados por avós e pessoas mais idosas, que carregam sabedoria e muita cultura de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. Brasília: MEC, Secad, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. — (Série Mais Educação)

NOSELLA, Paolo. **A educação e o mundo do trabalho: a sociedade industrial à sociedade pós-industrial**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XX**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 242-256. Vol. 3

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Extraclasse: Revista de Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.2, v.1. jan. 2009.

SANT'ANA, Márcia. **Da cidade-monumento à cidade-documento: a trajetória da norma de preservação de áreas urbanas no Brasil (1937-1990)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

FONSECA, Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MINC– IPHAN, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

THOMPSON, E. P. A História Vista de Baixo. In: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001. p.185-201.

