

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência

Ricardo Pinto de Paula

PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL: sentidos e perspectivas para inclusão de um centro popular de BH na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais em seus entornos.

Belo Horizonte
2023

Ricardo Pinto de Paula

PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL: sentidos e perspectivas para inclusão de um centro popular de BH na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais em seus entornos.

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Conceição Clarete Xavier Travalha

Coorientador: Prof. Dr. Jezulino Lúcio Mendes Braga

Belo Horizonte
2023

P324p
T

Paula, Ricardo Pinto de, 1964-

Patrimônio sociocultural [manuscrito] : sentidos e perspectivas para inclusão de um centro popular de BH na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais em seus entornos / Ricardo Pinto de Paula. -- Belo Horizonte, 2023.

242 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Conceição Clarete Xavier Travalha.

Coorientador: Jezulino Lúcio Mendes Braga.

Bibliografia: f. 199-207.

Apêndices: f. 208-242.

[Acompanhado de recurso educacional produzido em conjunto com a dissertação (após a página 242)].

1. Educação -- Teses. 2. Educação patrimonial -- Teses. 3. Patrimônio cultural -- Belo Horizonte (MG) -- Estudo e ensino (Ensino médio) -- Teses. 4. Cidadania -- Teses. 5. Cidadãos -- Formação -- Teses. 6. Educação humanística -- Teses. 7. Educação -- Políticas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Travalha, Conceição Clarete Xavier. III. Braga, Jezulino Lúcio Mendes, 1977-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 351.807

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

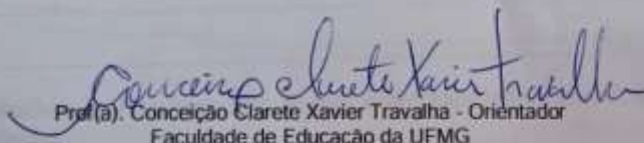
FOLHA DE APROVAÇÃO

PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL: sentidos e perspectivas para inclusão de um centro popular de BH na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais em seus entornos.

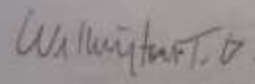
RICARDO PINTO DE PAULA

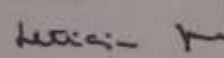
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 29 de março de 2023, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Conceição Clarete Xavier Travalha - Orientador
Faculdade de Educação da UFMG

JEZULINO LUCIO Aprovado de nome
9614 por JEZULINO
MENDES (LUCIO MENDES)
BRAGA:0369746 BRAGA:0369746/11
9614 Data: 2023.03.29
11:02:01 - 6100
Prof(a). Jezulino Lucio Mendes Braga
UFMG


Prof(a). Wellington Teodoro da Silva
PUC - MG


Prof(a). LETICIA JULIAO
UFMG

Belo Horizonte, 29 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à orientadora Prof^a Dr^a Conceição Clarete Xavier Travalha - Teca, pela presença de seu dedicado empenho e humanidade compartilhada para comigo e todos nós, estudantes do Promestre, num incansável comprometimento e incentivo para eu seguir no meu desenvolvimento, junto ao Prof. Dr. Jezulino Mendes Braga, coorientador, trazendo significativas ideias e contribuições à essa caminhada com a pesquisa e seu recurso educacional

À Prof^a Dr^a Leticia Julião e Prof. Dr. Welington Teodoro da Silva, membros titulares; à Pro^a Dr. Giseli do Prado Siqueira e ao Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho, membros suplentes, compondo a banca de exame da defesa da pesquisa trazendo significativas contribuições para este trabalho e, sequencialmente: à professora Terezinha Kawasaki pelo atencioso trabalho desenvolvido na coordenação conseguindo manter o curso em pleno funcionamento durante um período tão difícil com a pandemia, junto à equipe da secretaria, às(aos) professoras(es) e toda a comunidade da FaE-UFMG;

À Kely Frossard, em sua dedicada atuação na representação ativa de nossa turma no Colegiado; às pessoas que me trouxeram muito calor humano e amizade: Dóris do Samba; Welinton Dias, do Jardim Mandala; Gisele da Mata, Elaine Aguiar, Mércia Valério, Wesley Oliveira, Alcides Lopes, Simon Oliveira, Lucas Cecchino, Silézia Moraes, que me trouxeram muito apoio para seguir e às(aos) demais mestrandas(os) trazendo contribuições com suas pesquisas e recursos educacionais.

Agradeço aos meus pais, Joaquin Alves de Paula e Neide Pinto de Paula “in memoriam”, que me deram a oportunidade de estar novamente neste mundo para meu aprimoramento; à minha irmã, Prof^a Dr^a Patrícia Pinto de Paula, pelo incentivo; e à Sula Kiriakus Mavroudis, pelo acompanhamento de minha trajetória na cultura;

E, culminando, estendo esses meus agradecimentos à memória viva dos professores Paulo Freire e Francisco Cândido Xavier, aos Espíritos de Francisco de Assis, Emmanuel, Joanna de Angelis, André Luiz e à Espiritualidade amiga do amor e da paz em Cristo Jesus.

RESUMO

Este trabalho reflete o patrimônio em uma área do centro popular de BH integrando Praça Rui Barbosa, Baixo Rua da Bahia, Parque Municipal Américo Renné Giannetti e adjacências para sua inclusão no ensino médio propedêutico das escolas estaduais, em seus entornos, contribuindo para a cidadania dos estudantes na formação humana integral. Reflete a integração dessa área nas vivências socioculturais da população gerando humanidades para cidadania junto ao patrimônio ali existente. Por serem ambientes frequentados pelas juventudes, os estudantes dessas escolas também participam, direta ou indiretamente, deste processo no ir e vir de suas aulas gerando experiências significativas em suas formações. As orientações gerais da Secretaria Estadual de Educação propõem esta formação pela extensão de tempos e espaços de conhecimentos entre as escolas e suas comunidades escolares de seus arredores. Haverão de integrar conhecimentos dos conteúdos básicos científicos, pragmáticos, e os conteúdos complementares diversificados, existenciais, inserindo o multiculturalismo social local nos temas sendo uma porta aberta ao patrimônio. Os estudos respondem à seguinte questão: Quais significados de patrimônio num centro popular de BH para inclusão na formação humana integral do ensino médio propedêutico mediante as condições de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais de seus entornos? Foram encontrados dois significados no patrimônio da área: aquele restrito à materialidade de pedra e cal demarcado pelo controle urbanístico para visitas formais do não-povo e o expandido nos sociais e culturais pela fusão de suas (i)materialidades para vivências urbanas das pessoas do povo. E, também, identificadas sinalizações de desafios e possibilidades para as escolas fazerem o uso de suas autonomias pedagógicas na prática das orientações posicionando-se para a inclusão do patrimônio desta área de maneiras que haja equilíbrio nos processos pedagógicos entre suas condições existenciais para a cidadania em mesma medida da pragmática visando os estudantes nas universidades e no mundo trabalho. Os estudos estiveram motivados pela trajetória do pesquisador, na cultura e na educação, pelo ensejo de integrar estas duas dimensões pelas mãos do patrimônio. Desenvolveram-se por meio de uma pesquisa qualitativa apoiada no pensamento político-pedagógico e existencialista de Paulo Freire e em sua reflexão por intermédio de pensadoras(es) da pedagogia inclusiva e democrática na educação brasileira. Gerou-se, durante a pesquisa, um recurso educacional com ações inclusivas de patrimônio aberto para ser redimensionado e adaptado, nas realidades escolares, pela docência no ensino médio propedêutico que protagoniza essas ações e às que venham a se sentirem motivadas e também para agentes atuantes nas políticas educacionais e culturais das instituições e pessoas interessadas.

Palavras-chave: formação humana integral; ensino médio propedêutico de escolas públicas estaduais; políticas educacionais e culturais; educação para o patrimônio; centro da cidade de Belo Horizonte.

ABSTRACT

This work reflects the heritage in an area of the popular center of Belo Horizonte, integrating Praça Rui Barbosa, Baixo Rua da Bahia, Américo Renné Giannetti Municipal Park and its surroundings, for inclusion in the preparatory secondary education of state schools, in its surroundings, contributing to the citizenship of students in integral human formation. It reflects the integration of this area into the socio-cultural experiences of the population, generating humanities for citizenship with the heritage that exists there. Because they are environments frequented by young people, the students in these schools also participate, directly or indirectly, in this process as they go to and from their classes, generating significant experiences in their education. The general guidelines of the State Department of Education propose this training by extending the times and spaces of knowledge between the schools and their surrounding school communities. They will have to integrate knowledge of basic, pragmatic scientific content with complementary, diversified, existential content, inserting local social multiculturalism into the themes, being an open door to heritage. The studies answer the following question: What are the meanings of heritage in a popular center in Belo Horizonte for inclusion in the integral human formation of secondary school education through the teaching-learning conditions in the surrounding state schools? Two meanings were found in the area's heritage: that restricted to the materiality of stone and mortar demarcated by urban control for formal visits by non-people, and that expanded into the social and cultural by the fusion of its (i)materialities for urban experiences by people of the people. The study also identified challenges and possibilities for schools to make use of their pedagogical autonomy in the practice of guidelines, positioning themselves for the inclusion of the heritage of this area so that there is a balance in the pedagogical processes between its existential conditions for citizenship to the same extent as the pragmatics aimed at students in universities and in the world of work. The studies were motivated by the researcher's career in culture and education, and by the desire to integrate these two dimensions through heritage. They were developed through qualitative research based on the political-pedagogical and existentialist thinking of Paulo Freire and his reflections through thinkers of inclusive and democratic pedagogy in Brazilian education. During the research, an educational resource was generated with inclusive actions of open heritage to be resized and adapted, in school realities, by teachers in secondary education who are the protagonists of these actions and those who may feel motivated, and also for agents who are active in the educational and cultural policies of the institutions and people concerned.

Key words: integral human formation; propaedeutic high school in state public schools; educational and cultural policies; heritage education; Belo Horizonte city center.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimento das Diretas no centro de Belo Horizonte	59
Figura 2 - Luiz Inácio Lula da Silva	59
Figura 3 - (I)materialidades do patrimônio cultural em Minas Gerais e em Belo Horizonte	73
Figura 4 - (I)materialidades do patrimônio cultural em Minas Gerais e em Belo Horizonte	75
Figura 5 - Identificação dos lugares mapeados no conjunto da área pesquisada	87
Figura 6 - Nome dos locais ambientes de patrimônio na área pesquisada	87
Figura 7 - Planta do conjunto urbanístico da Praça Rui Barbosa	87
Figura 8 - Mapa de evento cultural para a população no centro de BH incluindo lugares na área da pesquisa	88
Figura 9 - Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (A)	95
Figura 10 - Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (B)	95
Figura 11 - Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (C)	95
Figura 12 - Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (D)	96
Figura 13 - Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (E)	96
Figura 14 - Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (F)	96
Figura 15 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (A)	98
Figura 16 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (B)	98
Figura 17 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (C)	99
Figura 18 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (D)	99
Figura 19: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (E)	99

Figura 20 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (F)	100
Figura 21 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (G)	100
Figura 22 - Área do centro de Belo Horizonte estudada depois do programa de revitalização	103
Figura 23 - Area do centro de Belo Horizonte estudada antes de revitalização	104
Figura 24 - Retomada da área pelo povo	105
Figura 25 - Luiz Inácio Lula da Silva com o povo no centro da área	105
Figura 26 - Intento de manutenção monárquico-patrimonialista na área	106
Figura 27 - Exemplo de degredo do povo para dependência da exclusão a ele atribuída	110
Figura 28 - Trânsito e convivência do povo na área pesquisada	111
Figura 29 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (A)	115
Figura 30 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (B)	115
Figura 31 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (C)	119
Figura 32 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (D)	119
Figura 33 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (E)	120
Figura 34 - Grupos sociais culturais na luta a favor dos direitos humanos no centro de BH	120
Figura 35 - Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (F)	122
Figura 36 - Representações de pensares e agires em saberes e fazeres socioculturais	123
Figura 37 - O povo nas artes visuais na área da pesquisa	127
Figura 38 - Representações de pensares e agires em saberes e fazeres socioculturais em artes visuais na área	128
Fluxograma 1	134
Fluxograma 2	162
Fluxograma 3	166
Fluxograma 4	170

Fluxograma 5	176
Fluxograma 6	179
Fluxograma 7	191
Quadro 1 - Escolas estaduais de ensino médio propedêutico nos entornos e proximidades da área do centro de BH pesquisada	132
Quadro 2 - Princípios da educação na prática educacional do ensino médio propedêutico	136
Quadro 3 - Perspectivas no desenvolvimento da educação para humanidades no ensino médio propedêutico	137
Quadro 4 - Síntese da matriz curricular do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais	138
Quadro 5 - Ensino-aprendizagem influenciando na cidadania dos estudantes do ensino médio propedêutico em duas perspectivas	140
Quadro 6 - Abordagens gerais das áreas de conhecimentos para o ensino-aprendizagem nas disciplinas do ensino médio propedêutico	141
Quadro 7 - Estimativa de interesse básico dado pelas políticas educacionais à formação humana integral nas modalidades no propedêutico com relação às outras modalidades de ensino médio na rede estadual	150
Quadro 8 - Legenda dos desafios observados, por especificidade, para inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada, na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais	192
Quadro 9 - Síntese conclusiva sobre desafios na inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada nas duas perspectivas de formação humana integral no ensino médio propedêutico, ao exemplo daquelas localizadas em seus entornos - A	193
Quadro 10 - Síntese conclusiva sobre desafios na inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada nas duas perspectivas de formação humana integral no ensino médio propedêutico, ao exemplo daquelas localizadas em seus entornos - B	194
Quadro 11 - Síntese conclusiva sobre possibilidades na inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada nas duas perspectivas de formação humana integral no ensino médio propedêutico, ao exemplo daquelas localizadas em seus entornos	195
Quadro 12 - Síntese conclusiva da pesquisa sobre possibilidade de inclusão do patrimônio sociocultural da área pesquisada nas escolas de ensino médio propedêutico	197

LISTA DE ABREVIATURAS

APCBH	Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
ACAPBH	Associação Cultural do Arquivo Público de Belo Horizonte
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais – Ensino Médio
CCUFMG	Centro Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CDPCBH	Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte
CRJ	Centro de Referência das Juventudes de Belo Horizonte
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adulto
ELA	Escola Livre de Artes – Arena da Cultura
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FAN	Festival de Arte Negra de Belo Horizonte
FIQ	Festival Internacional de Quadrinhos de Belo Horizonte
FIT	Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte
FLI	Festival Literário Internacional de Belo Horizonte
FMC	Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte
FUNARTEBH	Fundação Nacional de Arte-Sucursal de Minas Gerais em Belo Horizonte
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
IBRAN	Instituto Brasileiro de Museus
IEPHA	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IDEB	Índice da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bi, trans, queer/questionando, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/poli, não-binárias e mais sexualidades
MG	Minas Gerais
MAO	Museu de Artes e Ofícios
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MPMG	Ministério Público de Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PLAMBEL	Planejamento da Região Metropolitana de Belo Horizonte
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica
PUCMINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
QEDU	Portal de Dados Educacionais

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais
SEE	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SMC	Secretaria Municipal de Cultura de Belo Horizonte
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SUDC	Subsecretaria de Direitos e Cidadania da Prefeitura de Belo Horizonte
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PATRIMÔNIO CULTURAL ABERTO À HUMANIDADES	41
2.1	Motivações trazidas da educação e da cultura gerando fundamentos fortalecidos no Promestre.....	41
2.2	Processo emancipatório do sentido de patrimônio em seus significados	52
2.3	Lugar no patrimônio para o humano viver seus direitos sociais e culturais	61
2.4	Fusão (i)material integrando o humano à vida sociocultural.....	67
2.5	Potencial do patrimônio para humanidades e cidadanias	79
3	O CENTRO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE NA PESQUISA.....	85
3.1	O patrimônio na área estudada.....	85
3.2	Da demarcação para visitas formais às livres vivências socioculturais.....	91
3.3	Tentativa de apagamento de direitos ao patrimônio sociocultural	102
3.4	Retomada sociocultural no patrimônio movida pelas juventudes	114
4	INCLUSÃO DO PATRIMÔNIO NO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO	131
4.1	A formação humana integral nas escolas estaduais desta modalidade educacional	131
4.2	Dependência de políticas para o patrimônio ser incluído no ensino médio propedêutico das escolas estaduais.....	143
4.3	Intencionando condição para o existencial no ensino-aprendizagem a favor da formação humana integral	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
6	REFERÊNCIAS	199
7	APÊNDICES.....	208
8	RECURSO EDUCACIONAL	242

1 INTRODUÇÃO

O pesquisador nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, aos 21 de abril de 1964. Sua trajetória na cultura articulada com a educação informal teve início em um grupo de ações sociais comunitárias fundado em 1º de maio de 1980 ligados aos frades capuchinhos franciscanos da zona leste desta cidade.

A partir de então, passou a desenvolver essas atividades difundindo tradições, costumes, saberes, meios e modos de vida comunitários em escolas de outros bairros, encontrando ambientes abertos e propícios à construção de valores humanos na vida social e cultural entre estudantes, professores e pessoas das comunidades.

Entre as décadas de 1980 a 2000, empreendeu diversificados projetos de arte-educação ministrando oficinas e realizando produções de teatro, dança, fotografia, cinema e vídeo em diálogos com o patrimônio cultural em faculdades, escolas, teatros, casas de cultura, associações comunitárias e grupos culturais em cidades mineiras e brasileiras.

Em razão do papel de liderança que assumia em grupos de jovens veio a conviver com pessoas ligadas a movimentos das frentes progressistas católicas próximas ao centro de Belo Horizonte. Foi quando conheceu a filosofia político-educacional de Paulo Freire, nessas reuniões e encontros, passando a refleti-la na prática da integração social e cultural que vinha desenvolvendo entre escolas e comunidades tornando-se os fundamentos pedagógicos que passaram a guiar sua caminhada.

Grande era seu envolvimento com esses propósitos que o levou, posteriormente, a buscar e a receber apoios nas representações políticas interessadas na cultura e na educação, que surgiam naquela época em Belo Horizonte, ao exemplo de Jô Moraes, Paulão, Rogério Correia e Arnaldo Godoy.

Passou a realizar ações colaborativas a sindicatos de trabalhadores das classes de professores, bancários, eletricitários, correios, saúde e dos sindicatos dos artistas, músicos e da associação de autores teatrais em praças, ruas e espaços artísticos do centro de Belo Horizonte.

Ao início da década de 2000 seus projetos vieram a ser concentrados no patrimônio cultural articulados com a Secretaria Estadual de Cultura (SEC) objetivando gerar contribuições para haver mais reconhecimento e valorização das diversidades culturais em Minas Gerais.

No sequenciamento dos doze anos seguintes realizou pesquisas e estudos em acervos nos Museu Mineiro, Abílio Barreto, Artes e Ofícios, Arte e Cultura Popular, História Natural da UFMG, Imagem e do Som; no Arquivo Público Mineiro, Coleção Mineiriana da Biblioteca

Pública Estadual Luiz de Bessa, Academia Mineira de Letras; nas associações de municípios mineiros, de municípios do Circuito do Ouro e dos Amigos da Rua da Bahia; em roteiros histórico-artísticos e culturais da Estação Central, Casa do Conde de Santa Marinha, Parque Municipal Américo René Giannetti e dos conjuntos históricos de Mariana, Ouro Preto e Sabará.

Ações sazonais de educação para o patrimônio em parcerias com o Grupo Aruanda, Comissão Mineira de Folclore, com grupos de pessoas dos pensamentos e das realizações artísticas e com setores de cultura e educação de cidades mineiras, em edições do Programa Oficina de Cultura realizado pela Secretaria Estadual de Cultura.

Encontrou oportunidades para fazer registros informativos e documentários, em fotografia e vídeo, refletindo temas acerca dos ‘mineirismos’, ‘mineirices’ e ‘mineiridades’ na vida em sociedade; das ancestralidades, religiosidades, crenças, tradições, saberes, costumes, meios e modos de vidas culturais das pessoas em suas relações sociais.

Tais ações vieram articular intercâmbios com o projeto “Êta Mineiro Jeito de Ser” inspirado na obra de Olavo Romano articulado com projetos audiovisuais sobre causos mineiros em comunidades, lugarejos, sítios e fazendas, vindo a ser tema de estreia do programa Terra de Minas, veiculado pela Rede Globo de Televisão.

Em continuidade, desenvolveu trabalhos de campo para observação de suas pesquisas e estudos para melhor conhecer a existência de elementos que representam e expressam a cultura mineira em espaços públicos de áreas do centro de Belo Horizonte. Proporcionaram experiências de convívios com lugares de memórias culturais levando-o a compreender os reflexos do patrimônio nos contextos históricos, políticos, culturais e sociais no tempo presente.

Em 2015, atuou no Programa “Descentra Cultura”, da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte pesquisando histórias de vidas de comunidades e de bairros da cidade, suas relações com as culturas mineiras. Gerou, com este trabalho, a criação de memoriais identitários em 17 centros culturais no centro e em bairros deste município, em parcerias com o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH) e Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de Belo Horizonte (SMCPBH).

Dentro dessas experiências, participou de atividades reflexivas, incluindo seminários, ciclos de palestras e rodas de conversas a favor da integração cultural étnico-racial e identitária das classes socialmente desfavorecidas do sistema político e econômico. Possibilitaram contatos com práticas das ações de movimentos LGBTQIAPN+, povos indígenas, descendentes e remanescentes de quilombos, ciganos, grupos de imigrantes, dentre outras comunidades

tradicionais que geram e difundem o patrimônio cultural de Minas Gerais em áreas centrais de Belo Horizonte.

Tempos depois veio a considerar a espiritualidade um dos caminhos que poderia seguir para ampliar suas compreensões sobre o sentido da vida, em sociedade, em meio à cultura e à educação que vinham trazidas consigo, dos anos 1980, quando residiu junto aos frades capuchinhos da Ordem Franciscana, em Belo Horizonte, que o projetara a nesses campos de trabalho nos grupos de jovens e em pastorais comunitárias.

Despertou-se à necessidade de correlacionar a filosofia humanista franciscana na verve existencialista da filosofia político-pedagógica de Paulo Freire, que conhecera e continuou a seguir, com a filosofia espiritualista kardequiana, nas Obras Sociais da Fraternidade Chico Xavier, onde foi acolhido, após sair da igreja católica.

Encontrou consonâncias dentro desta correlação participando de grupos de estudos e de ações culturais e educativas no Grupo Emmanuel e no Departamento de Assistência Espiritual do Hospital Espírita André Luiz, em Belo Horizonte, mas percebeu que estimaram aprofundamentos de estudos nesta abordagem para proposição de suas pesquisas futuras.

Sua trajetória na educação formal teve início em 2008 quando veio a se tornar servidor, por concurso público, na unidade central da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE), onde permanece trabalhando. Mesmo assim, continuou na cultura, já não apenas como um agente social das políticas culturais diante da educação, mas também como um agente pedagógico que com ela se relaciona dentro do sistema de suas políticas educacionais.

Logo após sua entrada, a instituição veio a necessitar de uma pessoa com experiências na cultura para coordenar atividades de educação patrimonial associadas a projetos pedagógicos nas escolas estaduais.

Considerando suas pesquisas, estudos e seu trabalho na difusão do patrimônio cultural brasileiro em Minas Gerais e em Belo Horizonte, foi encaminhado para desempenhar as referidas atividades. Não tinham sedimento fixo em uma determinada área da SEE fazendo sua atuação derivar por vários setores pedagógicos à medida em que recebiam as demandas procedentes das escolas, não contínuas, mas pontuais, requerendo o seu acompanhamento da unidade central.

Dentre algumas, foram atividades associadas a programas institucionais do governo, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) para preservação dos espaços físicos de escolas estaduais, visitas de turmas de estudantes aos circuitos da Praça Liberdade e da Lagoa da Pampulha e ao Palácio das Artes; promoção de datas comemorativas do calendário escolar para o Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, semana

do folclore, festas juninas; mapeamentos do patrimônio cultural da comunidade escolar e ações isoladas de divulgação.

Na Educação de Jovens de Adultos o pesquisador realizou atividades que promoviam relações generalistas entre patrimônio cultural e o ensino-aprendizagem, elaborou e coordenou o projeto “EJA Cultural: experiências de vida, referências para aprendizagens incluindo o patrimônio cultural”, entre 2012 e 2014. Entretanto, somente as escolas de cidades do interior foram contempladas e puderam levar os estudantes a seus centros para vivenciarem do patrimônio e em Belo Horizonte a participação das escolas, em sua maioria, ocorreu sem contatos presenciais com patrimônio utilizando somente a internet.

Teve por intenção incentivar correspondências entre a vida cotidiana dos estudantes, trazidos de suas cidades de origens, geralmente interioranas, com os costumes nos centros das cidades mais populosas onde estudavam.

Percebeu, porém, que a SEE autorizou esse tipo de atividade num momento oportuno, pois, na época, havia sido feita uma redução de carga horária na matriz curricular da EJA, gerando dificuldades para a docência cumprir todos os conteúdos de seu programa pedagógico, de modo que, ao abordar o patrimônio local, haveria possibilidade de contextualizar o conteúdo de mais disciplinas em um mesmo horário, ou seja, na atividade.

Embora haja tido boa aceitação e envolvimento das escolas, verificou que pelas demonstrações dos registros em portfólios abordavam o patrimônio sob a visão unicamente histórica formal e quando retratavam a diversidade cultural e social transparecia considerá-las como coisas de roças, fazendas, figuras lendárias e outras estereotípias, sem relações existenciais com a vida cotidiana dos estudantes em suas cidades.

Foram também realizadas em programas temporários aos exemplos do Escola Viva - Comunidade Ativa, nas escolas em situação de vulnerabilidade social; Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), para as escolas estaduais de educação em tempo integral; Manuelzão Vai à Escola, com a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) e Universidade Federal de Minas GERAIS (UFMG); Circuito Liberdade Cultural, com escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte; e Catálogo Diversidade Literária, para incentivo ao conhecimento dos estudantes acerca de conteúdos referentes à memória cultural por meio das bibliotecas das escolas estaduais.

Neste ínterim, desenvolveu ações de mapeamentos da cultura existente na comunidade escolar de escolas estaduais em centros urbanos e regiões rurais. A direção e supervisão pedagógica faziam a identificação e o levantamento no entorno de suas escolas.

Nos retornos recebidos, houve demonstração de conhecimento e reconhecimento, por parte desses agentes escolares, do patrimônio dentro das escolas no contexto de sua história e de suas obras artísticas e nos culturais e sociais de seus entornos porque consideravam não apenas prédios, igrejas, museus, casarios e monumentos, mas também as origens indígenas e africanas, tradições religiosas, culinária, artesanato locais identificando detentores e difusores de suas expressões.

No entanto, as escolas que respondiam eram as localizadas em cidades de pequeno e médio porte territorial e geográfico e aquelas em Belo Horizonte e cidades com maiores extensões não davam retornos demonstrando dificuldades de se envolverem nessas identificações, ou quando as faziam listava apenas peças e obras artísticas que possuíam ao exemplo de piano, esculturas e quadros de pinturas.

Ao lado dessas experiências, participou de equipes na organização e funcionamento administrativo escolar e de coordenação e acompanhamento dos processos pedagógicos nas escolas da rede estadual. Neste sentido atuou para este trabalho com o ensino fundamental; com as três modalidades de ensino médio, sendo elas a de educação em tempo integral, técnico-profissionalizante e propedêutica nas chamadas escolas regulares, na Educação de Jovens e Adultos, e nas temáticas especiais da Educação Indígena, do Campo e Quilombola.

Isto o possibilitou desenvolver conhecimentos acerca das políticas educacionais, suas causas e efeitos no desenvolvimento pedagógico das escolas estaduais nas instâncias do projeto político pedagógico, do currículo e de suas diretrizes curriculares, da gestão escolar e da docência em diferentes realidades escolares em centros urbanos e regiões rurais.

Observou diversos níveis de complexidades que envolvem o ensino-aprendizagem e a relações pedagógicas entre estudantes e suas escolas, por intermédio de suas (seus) professoras(es), direção, vice direção e supervisão pedagógica, bem como as relações entre as escolas com suas superintendências regionais de ensino e a Secretaria Estadual de Educação.

Em 2015, com a gestão da Prof^a Macaé Evaristo na SEE foi solicitado para contribuir no processo de organização e implementação do “Programa de Democratização dos Espaços Escolares”, participando em ciclos de reuniões com equipes das políticas educacionais para juventudes e convívios com associações representativas de estudantes. Participou, no ano seguinte, da equipe coordenadora da retomada dos grêmios estudantis, de suas ações culturais nas escolas e em seus entornos no âmbito da região central e de cidades da região metropolitana de Belo Horizonte.

Em 2017, pessoas que tinham experiências em áreas específicas e atuavam em ações pedagógicas envolvendo escolas de ensino médio, na unidade central da SEE, foram convidadas

para a formação de um grupo de trabalho para estudos e discussões sistematizadas acerca da proposta pedagógica desta etapa escolar, junto ao Conselho Estadual de Educação e de representantes das políticas educacionais para as juventudes em Minas Gerais.

O objetivo deste grupo foi de implementar uma nova base educacional com as alterações, em 2017, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, especialmente para o ensino médio¹. A intenção foi empreender mais uma proposta de reestruturação do ensino-aprendizagem nesta etapa escolar redimensionando seu projeto pedagógico no objetivo central de proporcionar aos estudantes uma formação humana integral para a cidadania e o mundo do trabalho, na rede mineira, fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)².

O pesquisador passou a fazer parte desse grupo para preenchimento de uma vaga para a área da cultura e permanecendo nele até 2019. Frequentou ciclos de palestras e rodas de conversa com as frentes representativas dos interesses pedagógicos, sociais e culturais dos estudantes da rede estadual em diálogos com representações das políticas para as juventudes de universidades públicas e de organizações não governamentais.

Organizou-se com este grupo e os conselhos de educação uma referência representativa da SEE para conhecimentos e orientações da BNCC às regionais e escolas em todo o Estado. Veio, em seguida, o processo de elaboração de uma nova proposta curricular: o Currículo Referência Minas Gerais (CRMG), estadualizando-se a base nacional da educação em um modelo que passou a ser seguido em Minas Gerais para o ensino médio em 2020, conforme fora feito para o ensino fundamental em 2018.

O surgimento de sua vontade de enveredar pelo tema trazido nesta pesquisa, conforme os resultados apresentados neste trabalho, se deu após refletir que chegara a mais de uma década trabalhando com escolas públicas estaduais e avaliando que, apesar de um extenso percurso no intento de unir cultura e educação, valeria recobrar seus ânimos especialmente para o ensino médio propedêutico dentre as demais modalidades educacionais com as quais trabalhara na rede estadual.

Suas esperanças de aliar cultura e educação se fortaleceram com as experiências que desenvolveu, cuja maior validade, nas suas percepções, foi a de trazê-lo o entendimento de que

¹ Durante a pesquisa encontrou explicações na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, que altera a LDB de 1996, estabelecendo ampliação de carga horária de 800h para até 1400h em 200 dias letivos anuais, conforme modalidades de ensino médio, a ser implementada progressivamente pela SEE; Resolução do Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, instituindo e orientando a Base Nacional Comum Curricular que fundamentaram o Currículo Referência Minas Gerais para o Ensino Médio, em 2021.

² Conforme em textos de orientações complementares da SEE às escolas, o ensino médio na rede pública estadual já havia passado por duas propostas de reestruturação anteriores denominados de “Conteúdos Básicos Comuns para o Ensino Médio”, em 2007 e “Reinventando o Ensino Médio”, a partir de 2013.

no centro de Belo Horizonte, onde experienciou sua trajetória, existe, no seu conjunto composto pela Praça Rui Barbosa com a Estação Central, o Baixo Rua da Bahia, o Parque Municipal Américo Renneé Giannetti e adjacências, um patrimônio que pode vir a contribuir para mediar essa união.

Baseando-se nos conhecimentos gerados nos grupos de trabalho em que participou e dos setores pedagógicos em que atuou na SEE, o ensino médio é a segunda etapa escolar da educação básica, posterior a do ensino fundamental, com o objetivo de consolidar a formação dos estudantes trazida da etapa escolar anterior.

A organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem no ensino médio das escolas estaduais mineiras se fazem por meio de orientações gerais formalizadas em resoluções da Secretaria Estadual de Educação conforme demonstrado no Apêndice-A deste trabalho. São fundadas nos princípios constitucionais; na LDB, com suas diretrizes curriculares nacionais; nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, junto à Câmara de Educação Básica do MEC; e do Conselho Estadual de Educação, junto à SEE e secretarias municipais de educação de Minas Gerais. (BRASIL, CEB-MEC, CNE, 1996-2017-2018; MINAS GERAIS, SEE, 2012-2021)

Observou que, no ensino médio regular, a SEE intenciona atender a três perfis de interesses básicos que estima aos estudantes com relação à formação educacional que desejariam receber. No processo da matrícula e nas suas renovações, ante o início dos anos letivos subsequentes, cada estudante faz sua escolha de estudar em uma das três modalidades de ensino médio ofertadas nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

Dentre essas modalidades, duas são para o ensino médio em tempo integral com matriz curricular ampliada possibilitando aulas diárias em dois turnos, tendo na primeira ênfase no protagonismo juvenil para empreendedorismo e a segunda no ensino profissionalizante. A terceira modalidade é a de ensino médio propedêutico, cuja matriz curricular está condensada com aulas diárias em um turno, com ênfase na formação científica³.

Mesmo estando cada uma dessas três modalidades destinadas a interesses específicos de formação, a SEE orienta todas as escolas de sua rede, incluindo as de ensino médio, para que

³ Durante a pesquisa, encontrou explicações de que conforme as orientações gerais da SEE para a organização e funcionamento do ensino-aprendizagem na rede pública estadual de Minas Gerais, fundadas nas orientações gerais do MEC, ser uma classificação que essa modalidade de ensino médio propedêutico adquire por inclinar-se à oferta de uma formação científica, em nível inicial, pretendendo uma educação básica e comum para os estudantes estimando a continuidade de seus estudos, por meio do acesso às universidades. Difere-se, portanto, das outras duas modalidades para as quais a SEE pretende oferecer também esta formação científica inicial com ênfase nas referidas especificidades. Embora seja também conhecido como regular, as outras duas modalidades também passam a ser assim entendidas por serem ofertadas, de forma sistemática e continuada nas escolas estaduais, conforme regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação e endossada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

o ensino-aprendizagem, em ambas, seja desenvolvido para oferecer uma formação humana integral dos estudantes. Isto significa que para além do empreendedorismo, da educação profissional e da formação científica inicial, esta formação deverá preparar todos os estudantes, na mesma proporcionalidade, para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Baseando-se na proposta pedagógica do ensino médio propedêutico, esta formação se desenvolve interagindo-se duas dimensões de conteúdos teórico-práticos, compondo o programa educativo dessa etapa escolar. A primeira, formada por conhecimentos científicos básicos para sua continuidade na vida universitária produzidos nas escolas, ou seja, em suas salas de aulas. A segunda, por conhecimentos socioculturais diversificados complementares para a vida cidadã produzidos em suas comunidades escolares incluindo os entornos das escolas. (BRASIL, MEC, 2018; MINAS GERAIS, SEE, 2021)

As duas dimensões deverão de ser interativas e confluentes nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar entre os conteúdos e todos os componentes curriculares ligados a cada uma das quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências sociais e de forma transdisciplinar entre as demais áreas de conhecimento. (BRASIL, MEC, 2018; MINAS GERAIS, SEE, 2021)

Pretende-se, com essa transversalidade entre os conhecimentos no ensino-aprendizagem, viabilize a todos os conhecimentos serem igualmente desenvolvidos de forma simultânea e integrada entre si na vida dos estudantes para serem refletidos não apenas nos campos acadêmicos, mas também nas práticas da vida trabalhadora e cidadã. (BRASIL, MEC, 2018; MINAS GERAIS, SEE, 2021)

Na última orientação da SEE emitida às escolas da rede pública estadual, destinada de forma comum para todas as etapas escolares e modalidades educacionais, onde a modalidade de ensino médio propedêutico está inserida, estabeleceu-se que o ensino-aprendizagem seja realizado para garantir a plena formação humana integral de toda a população estudantil de forma a prepará-la para a cidadania e para o mundo do trabalho para se alcançar o objetivo central da educação pública de qualidade. (BRASIL, MEC, 2018; MINAS GERAIS, SEE, 2021)

Dentro deste processo educacional a orientação inclui o multiculturalismo⁴ como um dos temas de conteúdos diversificados complementares a ser desenvolvido no ensino-

⁴ No Apêndice-A são apresentadas evidências nas orientações gerais da SEE incluindo o multiculturalismo local enquanto tema a ser contextualizado no ensino aprendizagem considerando princípios estéticos, éticos e políticos para uma formação humana integral em todas as modalidades do ensino médio das escolas estaduais.

aprendizagem dentro de todos os componentes curriculares e áreas de conhecimentos. Orienta contextualizar as multiculturalidades sociais locais para a sua diversidade integrar, com abrangência e profundidade, os sociais e os culturais existentes, tanto nas escolas, quanto em suas comunidades escolares compreendidas em toda a extensão geográfica circundante às estruturas físicas das escolas.

Contumaz presumiu, o pesquisador, que o patrimônio cultural existente nos entornos das escolas, socialmente vivenciado pela população, haverá de estar contextualizado.

Embora o tema esteja incluído no processo da formação humana integral em todas as modalidades de ensino médio, no caso da modalidade propedêutica, presumiu-se que esse multiculturalismo tenderia a ser um tema ligado essencialmente às suas vivências práticas com a vida cidadã. Não haveria de ser, especificamente, para incentivar empreendedorismos, que estariam reservados à modalidade de ensino médio de educação de tempo integral, e nem a utilidades tecnicistas característicos dos interesses da modalidade de ensino médio técnico-profissionalizante.

Daí, aportou-se no interesse de trazer a modalidade de ensino médio propedêutico para o objeto desta pesquisa, por ter identificado nesta modalidade maior possibilidade de se investigar a inclusão do patrimônio da área do centro de Belo Horizonte para contribuir com a cidadania dos estudantes na formação humana integral pretendida e considerando importante e necessário sua proposta educacional ser melhor conhecida, em relação às outras duas modalidades.

Chegou a repensar se referenciaria a pesquisa nesta área específica do hipercentro de Belo Horizonte para satisfazer a busca de explicações para a inclusão do patrimônio no ensino médio propedêutico das escolas estaduais. O patrimônio do centro se estende a outras áreas centrais desta cidade que se misturou às suas circunvizinhas e as escolas à outras cidades urbanas de médio e grande presença populacional no Estado de Minas Gerais.

Manteve-se, portanto, no ensejo da referida área ao considerar que a área formada pelo Praça Rui Barbosa, o Baixo Rua da Bahia e o Parque Municipal Américo Renneé Giannetti integram três pontos referenciais que se tornam interligados entre si e suas adjacências próximas no trânsito e convivência da população e nos eventos de ações culturais e sociais realizados com ela durante todo o ano.

São lugares que, por serem comumente frequentados pelas juventudes nos eventos, ou mesmo quando não estejam sendo realizados, possam receber a presença e ou a participação de estudantes do ensino médio propedêutico das escolas estaduais.

Existem escolas públicas estaduais que oferecem a modalidade educacional em questão, localizadas dentro deste centro e em seus arredores.

Levou em conta que essas(es) estudantes poderiam por ali transitar, no ir para e no vir de seus estudos, considerando também que residiriam nessas imediações, uma vez que as escolas estaduais dão preferência para a matrícula de estudantes residentes próximos. Seriam, possivelmente, juventudes estudantis que frequentariam diretamente, participando dos eventos, ou indiretamente, tomando conhecimento dessas ações pela divulgação intensiva desses eventos na mídia

Vinha observando e identificando nesta área ambientes de passagem e convívio da população com a diversidade cultural e social do patrimônio que se situa como caminhos para seus trânsitos e fluências. Integram-se à multiculturalidade de seu contexto geográfico referências do patrimônio desta cidade presente na vida cidadã da população e, por sua vez, compõe o entorno de escolas estaduais, ali sediadas, que ofertam o ensino-médio propedêutico produzindo conhecimentos que possam estar incluídos no preparo dos estudantes para a vida cidadã dentro da formação humana integral almejada para os estudantes.

Em suas prévias concepções haveriam de ser realmente integrantes e estarem integradas entre si por reunirem potenciais comuns para a formação de humanidades cidadãs nas pessoas em formas, meios, tempos e espaços de conhecimentos que possam ser encontrados entre escolas e seus entornos.

Por conseguinte, o pesquisador percebeu que educação e cultura são indissociáveis nesta formação humana por comporem juntas os objetivos da cidadania para que a vida seja mais inclusiva e democrática e vindo ao encontro dos objetivos do patrimônio cultural e de sua socialização de tornar a cidade e as escolas espaços de conhecimentos para a população.

Presumiu que o patrimônio não se limitaria a ser apenas um meio de ligação para aproximar as duas dimensões, provendo interesses da gestão das políticas educacionais e culturais e deixando, à parte, a formação humana das pessoas neste processo. Veio, assim, a pressupor que o patrimônio enquanto meio de interação entre essas duas dimensões possa permitir à população e aos estudantes, nelas inseridos, vivências com a realidade social e cultural por meio da confluência estética, ética e política que gera e produz conhecimentos que nutrem necessidades existenciais da vida cidadã.

Passou a supor que o patrimônio poderia transformar essas relações em processos pedagógicos de ensino-aprendizagens mais significativos para a vida humana integrando as salas de aulas das escolas dentro da grande sala aberta do centro da cidade mediados por

pensares-agires e saberes-fazerem no patrimônio onde toda a humanidade possa estar envolvida neste acontecimento.

Sendo uma modalidade educacional que possui um número considerável de matrículas de estudantes espera o pesquisador que mais ideias geradas a partir de pesquisas para a educação pública, enquanto bem comum inclusivo e democrático da população, possam vir a contribuir para serem conhecidas, discutidas para possíveis redimensionamentos e sua implementação nas diversas realidades escolares.

Levou-se a continuar presumindo que tal como observara duas dimensões interativas na formação humana integral do ensino médio propedêutico: uma científica básica para futuros fins de trabalho, por meio da vida escolar para a universidade, e outra diversificada complementar para imediatos fins de cidadania, por meio da vida cotidiana na comunidade escolar, presumiu que sejam essas duas dimensões a educação dentro das escolas e a cultura dentro do patrimônio cultural.

Seguiu, então, no interesse de estudar os sentidos de patrimônio - no contexto de suas significações e as perspectivas do ensino-aprendizagem deste ensino médio propedêutico - no contexto de suas condições pedagógicas, para incluir o patrimônio da área, considerando a diversidade dos culturais e sociais locais neles existentes, uma composição de fatores integrados que contribuam para a cidadania dos estudantes dentro da formação humana integral proposta é orientada pela Secretaria Estadual de Educação.

Assim, a pesquisa, nascida da integração desses acontecimentos na vida profissional do pesquisador, seguiu por um caminho para desvendar uma problemática que veio a identificar, motivando-o a seguir no seu processo de investigação.

Pelos estudos do pesquisador no vasto acervo legislativo e documental que teve acesso na SEE não foram encontradas definições precisas nas orientações da instituição, específicas para o ensino médio propedêutico, de como as políticas educacionais pretendem incluir o multicultural e como o patrimônio estaria inserido dentro do ensino-aprendizagem para atender aos interesses de cidadania dos estudantes para além de uma formação científica de nível básico e de terem que buscar melhores possibilidades cidadãos após suas entradas na educação superior ofertada pelas universidades e não desde já na formação básica em suas escolas públicas estaduais.

Também não encontrou explicações trazidas nessas orientações de como o patrimônio desta área do centro de Belo Horizonte e também de outras regiões da cidade haverá de ser incluído e nem mesmo quais sentidos de patrimônio e quais perspectivas para estar contextualizado no ensino-aprendizagem para a inclusão de sua diversidade multicultural, de

forma que a cultura e educação estejam unidas nesse processo de formação humana integral dos estudantes.

No curso de sua participação nos grupos de trabalho para o novo ensino médio veio a se inteirar dos objetivos comuns para esta etapa escolar, em suas três modalidades, as especificidades de cada uma, mas não encontrou consistência nos escritos de suas orientações quanto à formação humana integral para a cidadania dos estudantes nesta modalidade que correspondesse o patrimônio pela abordagem trazida nesta pesquisa.

Nos setores pedagógicos da SEE, por onde estivera, não encontrou métodos, metodologias e nem recursos didáticos objetivos, quanto à prática da inclusão desta abordagem do patrimônio no ensino médio propedêutico, em programas, projetos e ações para a rede estadual e nem tampouco como haveria de se dar um equilíbrio no preparo dos estudantes igualmente para a vida trabalhadora e a vida cidadã.

Durante as observações que fez no ambiente real da prática escolar desta modalidade, iniciada em 2012, e ora continuada durante sua atuação no grupo de trabalho, quando estendia suas ações de acompanhamento pedagógico indo às escolas, não encontrou as evidências que buscava.

Essas experiências *in loco* geraram bases de entendimento desta problemática, pelas quais foram percebidos alguns efeitos das orientações gerais da SEE em diferentes realidades educacionais de ensino médio propedêutico no centro de Belo Horizonte, em seus entornos, na região metropolitana, assim como em outras regiões de Minas Gerais.

Em encontros com a direção e a supervisão pedagógica dessas escolas observou-se como se processa a funcionalidade dessas orientações dentro das escolas, nominadas de pedagogia da BNCC e na integração do trabalho entre direção escolar, supervisão pedagógica e docência.

Sentiu que seria importante e necessário saber se investigando mais profundamente os objetivos do novo ensino-médio no CRMG, pela BNCC e as orientações pedagógicas da SEE que vêm sendo destinadas a centenas de escolas estaduais de ensino médio propedêutico poderão se abrir para inclusão do patrimônio da referida área central de Belo Horizonte, enquanto multiculturalismo social local, na formação de humanidades em milhares de estudantes proporcionando preparações para a cidadania tanto quanto para o mundo do trabalho.

Desejou saber se viriam a ser consideradas as relações as integrações entre culturais e sociais do patrimônio na área da pesquisa. Saber se para esta inclusão estaria o patrimônio restrito a categorizações e tipificações para ser visitado apenas, ou para ser vivenciada a fusão de suas (i)materialidade na confluência de seus contextos históricos, culturais e sociais

considerando seu surgimento em Minas Gerais, sua instituição no Brasil e seus reflexos neste centro da cidade de Belo Horizonte de hoje. E se possível, saber também qual seria a extensão desta difusão desse patrimônio na almejada formação humana integral dos estudantes do ensino médio propedêutico das escolas estaduais.

Percebeu que esta situação é um dos reflexos da menor evidência desta modalidade de ensino médio nos interesses das políticas de educação endereçada à população educacional e à sociedade em seu todo, explicando como se desenvolve a formação humana integral dos estudantes para prepará-los, especialmente, para a vida cidadã e não somente para o mundo do trabalho.

Na divulgação dos canais de comunicação dos governos, para o público em geral, evidenciam-se os interesses da formação humana integral para a cidadania e empreendedorismo no ensino médio de tempo integral em dois turnos e, para a cidadania integrada ao mundo do trabalho, no ensino médio profissionalizante. Fica, portanto, esta modalidade sem explicações mais abrangentes e aprofundadas quanto à finalidade da formação humana integral nos campos da cidadania para além da preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, por meio do ingresso nos cursos de graduação das universidades.

Tornou-se um campo aberto para investigar em que medida o patrimônio formado pela diversidade sociocultural de uma das áreas mais populares do centro de Belo Horizonte onde algumas delas estão localizadas enquanto referências de educação pública estadual para as pessoas.

No entanto, diante de poucas explicações sobre essas indagações suscitou a seguinte questão trazida pela pesquisa motivando o pesquisador a seguir seu caminho investigativo: **‘Quais significados de patrimônio num centro popular de BH para inclusão na formação humana integral do ensino médio propedêutico mediante as condições de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais de seus entornos?’**

Começou a trilhar este caminho não mais dependente de desenvolver esta pesquisa apenas dentro da SEE sob o acompanhamento das coordenações da unidade central da instituição a que era subordinado.

No decorrer de suas atividades com a educação patrimonial manifestara interesses para a coordenação dos setores pedagógicos para aprofundar estudos visando à inclusão das diversidades de culturas e dos sociais presentes no patrimônio da área do centro de Belo Horizonte que vinha almejando aproximar das escolas para convívios socioculturais dos estudantes. Apesar de terem sido abertas possibilidades, de início, a favor de suas proposições, não seguiram adiante diluindo-se no aguardar de outros momentos para deliberações.

Tentou pelas vias do grupo de trabalho para a reestruturação do novo ensino médio e depois no grupo Pró-BNCC, já propondo estudos que viessem encontrar caminhos para a inclusão deste patrimônio de forma a favorecer a formação humana integral. Mas, também não foi possível a acolhida, face às prioridades que dariam na implementação do modelo geral do CRMG, em toda a rede pública estadual, e à atenção na melhoria do desempenho escolar preparando os estudantes para as avaliações externas do Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica, do Ministério da Educação (PROEB).

Mas isto não desanimou ao avaliar que esta não acolhida se deu na atual gestão da unidade central da SEE. Por consequência das mudanças sequenciais ocorridas na direção dos gabinetes do secretário, de seu adjunto, da subsecretaria da educação básica onde o ensino médio está inserido e da superintendência, suas diretorias e coordenações dos setores pedagógicos responsáveis pelo processo decisório das políticas educacionais impossibilitou novas proposições a mais daquelas que já estavam pré-definidas para serem executadas.

Rememorou de uma proposição que fizera e que fora recepcionada pela gestão anterior da SEE, conduzida pela Prof^a Macaé Evaristo, em 2015, para levar turmas de estudantes das escolas de ensino médio propedêutico de Belo Horizonte às atividades do projeto para a difusão do patrimônio da cidade “Cotidianos Culturais” desenvolvido nos centros culturais municipais, com a Fundação Municipal de Cultura e sendo alguns próximos área do centro da pesquisa, cuja descrição está no início do primeiro capítulo deste trabalho.

Inspirado por esta abertura insistiu no seu interesse de pesquisar a temática reanimou-se para realizá-la à sua condição de profissional da educação e da cultura e movido pelo exemplo deste projeto com a FMC de que as ideias que trazia para esta união poderiam gerar campos de estudos promissores, se inscreveu no processo de seleção inserindo-se no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional “Educação em Docência” – Promestre da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), na esperança de colaborar com a SEE e com instituições de outras redes educacionais que venham a se interessar.

Encontrou, nesta formação, bases para fortalecer suas percepções e concepções trazidas de sua trajetória na educação e na cultura que vieram a ser mediadas pelo pensamento teórico crítico-reflexivo de expoentes pensadoras(es) durante os estudos e nas produções realizadas pelas disciplinas curriculares e na participação em seminários, dentre outras experiências.

Um dos pontos mais importantes neste processo foi a oportunidade de discutir a problemática da pesquisa com imparcialidade permitindo discursos fora dos padrões e intenções institucionais.

Assim, o tema da pesquisa e seus questionamentos passaram a adquirir mais validades tanto para o pesquisador quanto para comunidade educacional, pois à medida em que foram sendo encontradas respostas, explicando a problemática da qual a questão se originou, foram sendo construídos novos conhecimentos abertos a mais considerações e interpretações.

Sem esta pesquisa não seria possível encontrar sinalizações para compreender se o patrimônio estaria incluído de forma generalizada e sem contextualizar a realidade local como já se apresenta nos livros didáticos, também adotados no ensino médio propedêutico, ou se estaria contextualizado na realidade local formada pela escola e seus entornos.

Não seriam encontrados outros sinais sobre se há um ou dois sentidos ou uma neutralidade na inclusão do patrimônio do centro de Belo Horizonte tematizado nas escolas estaduais de ensino médio propedêutico para a cidadania dos estudantes na formação humana integral que realizam nas perspectivas de ensino-aprendizagem que têm por condição desenvolver.

E, por fim, se haveria ou não desafios a serem enfrentados e possibilidades a serem seguidas para esta inclusão a respeito do potencial integrador e gerador de humanidades neste patrimônio em suas fontes integradoras de experiências na emancipação de conhecimentos significativos.

Dentre as principais contribuições trazidas com esta pesquisa foi a de gerar compreensões mais ampliadas para o pesquisador, motivando-o a seguir atuando na SEE com argumentos mais consistentes para continuar a tentar defender esta temática e a elaborar um recurso educacional com sugestões para se colocar em prática.

Embora não foi encontrada com a pesquisa uma resposta única convidam a refletir o lado bom das explicações encontradas por meio deste recurso educacional trazendo ideias abertas para serem questionadas, resignificadas e acolhidas, possivelmente.

O recurso educacional elaborado durante a pesquisa intitulado “Andarilhagens no patrimônio sociocultural do centro de BH: Estação Central, Baixo Rua da Bahia, Parque Municipal e adjacências”, tem por objetivo ser um convite com sugestões motivadoras para continuidade de ações pedagógicas realizadas por professoras(es) protagonistas, junto aos estudantes de sua turma de ensino médio propedêutico, para inclusão desta área no âmbito das disciplinas que lecionam em escolas estaduais nos entornos e proximidades deste centro e para incentivar outras(os) mais que tenham interesse espontâneo de desenvolvê-las.

Sua primeira fase de idealização se deu quando a pesquisa participou do projeto de parceria entre a Faculdade de Educação e o Curso de Graduação da Escola de Design, ambos da UFMG. Foi continuada pela Orientação e Coorientação da pesquisa e desenvolvida pelo

pesquisador adotando conhecimentos adquiridos quando cursou a disciplina “Educação tecnológica e sociedade”, em sua formação no Promestre.

Está constituído por três elementos dentro de uma mochila, em papelão plastificado, trazendo textos e fotos coloridas, produzidas pelo pesquisador, durante suas ações de pesquisas e estudos do patrimônio sociocultural da área, dentre algumas cedidas por instituições públicas culturais com seus créditos identificados.

No primeiro, um mapa da área do centro de Belo Horizonte pesquisada e um convite para conhecer a proposta de andarilhagens trazidas.

No segundo, significando uma cartilha, em formato A4, encadernada em espiral, com uma apresentação do recurso educacional, as motivações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa para se gerar o recurso com uma síntese da problemática com suas explicações e de seu questionamento com as respostas encontradas. Também traz o seu objetivo de ser uma sugestão especialmente para professoras(es) atuantes no ensino médio propedêutico estadual; sua intenção de motivar ações de educação para o patrimônio sociocultural da área em foco no âmbito de qualquer uma das disciplinas e nos três períodos-anos de escolaridade ensino médio; ficha técnica da produção e agradecimentos.

E, no terceiro elemento, um fichário inicial, em formato A4, com argolas, para ser continuado ou redimensionado, ao critério pedagógico e interesse específico de cada professor(a). Descreve seu objetivo de estar aberto para diálogos interdisciplinares entre o patrimônio sociocultural da área e as matérias da disciplina que leciona. Neste fichário haverá sugestões de ideias para organização de práticas de andarilhagens; roteiros para três andarilhagens nos ambientes da área; ideias para buscarem subsídios de informações detalhadas e aprofundadas acerca do patrimônio em cada um dos ambientes integrados à área do centro; sugestões de links de bibliotecas digitais de instituições para acessarem acervos de fotografias, vídeos educativos e documentários, *podcasts*, dicionários, bibliografias em livros e artigos acerca do patrimônio sociocultural em diálogos com direitos sociais-culturais, direito das juventudes e direitos humanos; dicas de *links* no *youtube* para assistir a documentários, dicas de endereços para formações e atualizações em educação para o patrimônio, com inscrições gratuitas, oferecidos pela Escola Livre de Artes - Arena da Cultura e por setores educativos dos ambientes da área pesquisada; sugestões para interações com as políticas socioculturais, por meio do Centro de Referência da Juventudes localizado no centro da cidade de Belo Horizonte.

Será produzido para impressão e em versão digital disponibilizados, com gratuidade total, para acesso e utilização, sem fins comerciais a professoras(es) que atuam na modalidade do ensino médio propedêutico em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais localizadas

em Belo Horizonte, por meio de solicitação direta ao e-mail do pesquisador informado no recurso educacional.

Pretende chegar ao conhecimento da docência, especialmente das escolas estaduais que se encontram nos entornos e proximidades da área central de Belo Horizonte compreendida pela Praça Rui Barbosa e suas adjacências, significando o centro da cidade refletido na pesquisa.

Intenciona também à docência atuante em bairros para além do hipercentro da cidade, em municípios da região metropolitana e de outros territórios mineiros que possam ter essa área como referência ou para ser redimensionado diretamente aos centros de suas localidades.

Estará aberto para ser recepcionado e adaptado pela docência atuante em outros sistemas educacionais, que venha interessar-se, considerando que o ensino-aprendizagem nesta modalidade educacional adotam fundamentos comuns da rede estadual, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Curricular Comum Nacional (BNCC), mesmo adotando diferentes metodologias.

E estará também disponível para ser possivelmente acolhido por pessoas atuantes em setores pedagógicos de secretarias estaduais de educação e cultura e em organizações não governamentais parceiras dessas instituições como ideias que possam vir a contribuir com as ações de educação para o patrimônio.

Tem por interesse ser compartilhado diretamente com professoras(es) do ensino médio propedêutico atuantes em escolas estaduais na referida área pesquisada e também para professoras(res) atuantes em outras redes educacionais e para ser adaptado às referências de patrimônio de áreas centrais em outras regiões de Belo Horizonte e em outras cidades de Minas e do Brasil. Poderá vir a ser conhecido e adotado por agentes do patrimônio que atuam dentro ou em parcerias com setores pedagógicos de instituições educacionais e culturais.

Para explicar a situação problema e refletir sua questão suscitada, os estudos foram conduzidos para que os conhecimentos gerados com esta pesquisa fossem apresentados a partir de um **objetivo geral** que foi o de investigar como se processam os sentidos nas significações do patrimônio numa área do centro popular de BH formado pelo conjunto integrado da Praça Rui Barbosa, Baixo Rua da Bahia, Parque Municipal Américo Rennée Giannetti e adjacências para sua inclusão na formação humana integral do ensino médio propedêutico mediante as condições das perspectivas do ensino-aprendizagem para a cidadania dos estudantes nas escolas estaduais localizadas em seus entornos e proximidades.

Procurou desenvolver essa investigação segmentando-se em três objetivos específicos. O **primeiro deles**, descrever significados do patrimônio nascido em Minas Gerais, instituído no Brasil e refletido na área do centro da cidade de Belo Horizonte considerando a confluência

de seus contextos éticos, estéticos e políticos da pedra e cal à sua fusão (i)material. **O segundo**, contextualizar os significados desse patrimônio no conjunto da área e a confluência dos referidos contextos nas relações sociais e culturais ali geradas para a cidadania da população incluindo as juventudes estudantis. **E o terceiro**, apresentar possibilidades e desafios na inclusão deste patrimônio para a cidadania dos estudantes dentro da formação humana integral propedêutica orientada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, ao exemplo das escolas estaduais de ensino médio localizadas na referida área e em seus entornos.

Diante da questão percebeu o pesquisador que ainda lhe faltava conhecimentos críticos-reflexivos suficientes para encontrar explicações sobre a existência dessa problemática e elaborou uma proposta para seu referencial teórico.

Incluiu Paulo Freire, nos campos integrados do humano e da humanidade nos sociais e culturais da vida em sociedade nas confluências de seus contextos éticos, estéticos e políticos e da pedagogia em seus processos de ensino-aprendizagem para a cidadania na formação humana integral.

Considerou ser a principal referência na qual se guiou em sua trajetória e que o pensamento freireano é uma das fontes mentalizadoras do Centro de Referência em Educação Integral (CREI). Esta instituição paulista, em parceria com outras organizações não-governamentais brasileiras, elaborou a metodologia da educação integral e integrada da qual a SEE adotou seus fundamentos nas políticas educacionais e documentos orientadores pedagógicos, quando da gestão de Prof^a Macaé Evaristo na instituição. (MINAS GERAIS, SEE; CREI, 2015-2018)

Por se tratar de fundamentos que passaram a ser contextualizados na BNCC e também difundidos por outras secretarias estaduais de educação no país, a gestão posterior da SEE os mantiveram para a formação de todas as modalidades educacionais e etapas escolares da rede estadual de Minas Gerais.

A partir desta base fundamental foram trazidos outras(os) pensadoras(es) nos campos do patrimônio, dos sociais integrados aos culturais e da pedagogia ao exemplo de Marilena Chauí, Cecília Londres Fonseca, Márcia Chuva, Stuart Hall, Milton Santos, Miguel Arroyo e mais.

Para alcançar a consecução do objetivo geral e de sua segmentação nos objetivos específicos o pesquisador adotou procedimentos metodológicos alinhados com a prática de pesquisa para mestrado profissional em educação proposta por Maria Cristina Ferreira, Teresinha Kawasaki e Samira Zaidan (2018) que veio a ser desenvolvida em diálogos com as disciplinas e seminários durante o processo de sua formação no Promestre.

Os estudos favoreceram compreensões mais abrangentes e aprofundadas acerca do tema e de sua problemática complementando as bases que já vinham sendo praticadas no seu trabalho e nas políticas públicas para a educação e para cultura.

Foi gerado um movimento dialógico e dialético para a construção de conhecimentos por meio do qual avivaram-se novos caminhos para os estudantes buscarem e encontrarem nos sociais e culturais da área de Belo Horizonte, na qual referenciou suas investigações, sentidos humanos na convivência com este patrimônio. Mostrou-se aberto para contribuir com a integralidade de seus processos formativos como pessoas humanas integradas à cidadania neste centro de cidade, tornando-se cidadãos dentro de uma sociedade, papel desde sempre previsto pela educação pública para os estudantes das classes menos favorecidas, conforme afirma Milton Santos (1992), cuja maioria se faz presente nas escolas estaduais deste centro estudado.

Assim, desenvolveu uma pesquisa qualitativa em educação com abordagens exploratória e explicativa fundamentadas nas reflexões de Robert Bodgan e Sari Biklen (1994); Regina Garcia (2003) considerando a responsabilidade social do pesquisador e nos referenciais teóricos da disciplina “Metodologia de Pesquisa” do Promestre.

Formulou algumas hipóteses que foram seguidas no intuito de explicar a problemática e responder aos questionamentos que formaram a questão trazida pela pesquisa.

Ao desenvolver estudos acerca do surgimento do patrimônio em Minas Gerais, a partir da cidade de Ouro Preto e de articulações em reuniões em Belo Horizonte para sua instituição no Brasil, é possível conhecer o processo emancipatório de seus significados que se restringiam às visitas contemplativas da pedra e à cal, mas que passaram a ser estendidos para vivências de suas (i)materialidades na fusão dos sociais e culturais envolvidos neste patrimônio.

Ao conhecer este processo é possível analisar os contextos éticos, estéticos e políticos em que as limitações nos significados de patrimônio se expandem enquanto potenciais para se desenvolver humanidades no centro da cidade de Belo Horizonte pesquisado.

Ao analisar os significados de patrimônio associados aos referidos contextos são conhecidos seus reflexos e influências neste centro desde à época de sua instituição no Brasil até o tempo presente, enquanto área onde se deu início à fundação da cidade de Belo Horizonte enquanto capital de Minas Gerais formando lugares referenciais de passagens e convívios da população.

Com base nesta análise são encontradas possibilidades de cidadanias tendo como referência o patrimônio desta área formado por ambientes que integram pessoas e lugares, incluindo as juventudes estudantis das escolas estaduais de ensino médio propedêutico.

Ao estudar e analisar crítica e reflexivamente os objetivos e finalidades das políticas educacionais e das orientações gerais da SEE é possível conhecer a proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem e no preparo dos estudantes para a cidadania na formação humana integral que propõe para todas as escolas da rede estadual incluindo o ensino médio propedêutico.

Ao considerar suas experiências nos grupos de trabalho e setores pedagógicos da SEE e observações *in loco* em escolas desta modalidade localizadas dentro e nas proximidades do referido centro são conhecidos os efeitos das referidas políticas e orientações identificando-se dificuldades e facilidades para o reconhecimento desta área e de seu patrimônio social e cultural enquanto comunidade escolar integrada às escolas para extensão dos tempos e espaços de conhecimento a favor da cidadania dos estudantes na formação humana integral pretendida.

Ao trazer estudos e análises crítico-reflexivas acerca dos objetivos e finalidades das políticas culturais da cidade de Belo Horizonte, que incentivam cidadanias com o patrimônio desta área nos eventos realizados pela Fundação Municipal de Cultura (FMC), abertos à população e aos estudantes das escolas estaduais durante todo o ano e também acerca das políticas culturais estaduais da Secretaria Estadual de Cultura que afetam a área deste centro é possível conhecer interdependências e possibilidades entre governos para que a inclusão do patrimônio seja viabilizada nas escolas estaduais em questão.

Ao desenvolver esse processo de estudos são encontradas sinalizações de desafios e possibilidades para a inclusão deste patrimônio nas escolas estaduais de ensino médio propedêutico mediante às perspectivas de formação humana integral que essas escolas conseguem desenvolver, sob o direcionamento das políticas educacionais, na prática da gestão integrada entre direção escolar, supervisão pedagógica e docência no ensino-aprendizagem dos estudantes.

E, ao estudar os principais motivos desses desafios que condicionam as escolas a reproduzirem o posicionamento das políticas educacionais da SEE, apresenta-se pelo menos alguma possibilidade de inclusão do patrimônio da área não em nível de um programa geral que dependa de disponibilidades integrativas da referida gestão escolar, mas possivelmente em nível de ações locais conduzidas pela autonomia dos agentes da docência protagonizando esta inclusão nos componentes curriculares que ministram junto às suas turmas de estudantes.

Para o desenvolvimento das análises pelas quais foram apresentadas observações, verificações, percepções, compreensões e conclusões trazidas neste trabalho, confirmando a problemática trazida pela pesquisa, foram adotadas três bases experienciais do pesquisador.

Na primeira, por meio de suas observações *in loco* identificando-se a situação problema.

Enquanto atuava na SEE participou de reuniões de planejamento pedagógico da unidade central junto às superintendências regionais de ensino e seus repasses às escolas chegando à docência nas salas de aulas pela direção escolar e supervisão pedagógica.

Nessas reuniões eram discutidos as formas e os meios em que os processos de ensino-aprendizagem haveriam de ser desenvolvidos, a partir de uma proposta de organização e funcionamento escolar cujo maior interesse era que os estudantes desenvolvessem habilidades que pudessem ser demonstradas nas provas bimestrais, nas avaliações sistêmicas externas bienais do PROEB e nas anuais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ressaltando as competências adquiridas em sala de aula.

Periodicamente, esse planejamento era discutido em reuniões denominadas de Módulo II, em horário complementar à carga horária dos professores, utilizadas pela supervisão pedagógica para reunir-se com a docência, dar orientações e suporte para as dificuldades e compartilhar práticas de ensino-aprendizagem.

Observou, algumas vezes, nessas reuniões cumpria-se apenas a obrigatoriedade recomendada pelas políticas educacionais na execução do planejamento anual escolar evidenciando o cumprimento de metas de desempenho dos estudantes, nas referidas avaliações, para passagem de ano na etapa escolar com vistas a aprovações no ENEM e suas entradas nas universidades.

O preparo dos estudantes enquanto cidadãos tendia para que por meio da graduação conseguissem disputar um emprego adequado ao sistema capitalista do neoliberalismo pretendendo ser maior sobre as expectativas de vida dos estudantes e sem haver uma atenção especial em suas preparações para práticas de suas cidadanias com as diversidades sociais e culturais.

A forma generalizada como a BNCC era repassada nas orientações gerais da SEE às escolas, por meio das superintendências regionais de ensino que dentre suas funções está a de intermediar esse processo entre a unidade central e a gestão escolar, condicionava a darem ênfase a um processo de entendimento dessa nova proposta pedagógica para o ensino médio.

Face a este maior interesse observado na execução do planejamento pedagógico, percebeu que eram muito pouco refletidos o multiculturalismo, o patrimônio, seus sociais e culturais e o reconhecimento da área do centro da cidade, que compõem os entornos das escolas, enquanto comunidade escolar que haveria de ser adotada para extensão dos tempos e espaços

de conhecimentos integrados no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sua inclusão na formação humana integral dos estudantes.

A prática pedagógica demonstrada nas escolas, haveria de incluir as fundamentações em Paulo Freire nos escritos das orientações que recebia da SEE, mas inclinava-se para a execução de procedimentos operacionais básicos da BNCC, por meio do CRMG, para a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem. Mostravam-se, pois, insuficientes para a prática dos fundamentos da pedagogia freireana para a formação humana integral de maneiras que o multiculturalismo, também orientado, viesse a ser incluído como tema transversal em todos os componentes curriculares.

Contudo, encontrou em registros de algumas das escolas ações de educação patrimonial realizadas esporadicamente com excursões aos museus, prédios públicos nos entornos da Praça do Papa, Parque das Mangabeiras, Praça da Liberdade e da Lagoa da Pampulha seguidas de atividades pedagógicas nas salas de aulas.

Durante essas observações houve alguns momentos de escutas, em algumas dessas escolas, na sala de reuniões do Módulo II, sala de professores, supervisão pedagógica e direção escolar.

Ao assistir a algumas aulas percebeu uma pressão muito forte que recaía sobre a docência para que desenvolvesse o ensino-aprendizagem curricular evidenciando interesses para o cumprimento de índices de proficiência para preparar os estudantes para as avaliações.

Não foi possível escutar estudantes, pois quando pessoas da unidade central da SEE e das superintendências regionais de ensino vão às escolas estaduais para fazerem acompanhamentos, darem orientações e realizarem observações nos campos administrativos e pedagógicos têm por referência de contato a direção, vice direção e supervisão pedagógica não sendo usual contato com os alunos para essas finalidades. Os estudantes têm contato diretamente com suas(eus) professoras(es) e podem ter com a supervisão pedagógica e a direção escolar no curso de suas atividades escolares e com as superintendências e unidade central, junto a seus pais e responsáveis, em casos especiais que envolvam situações que as requeiram conforme considerações da SEE.

No entanto, a partir dessas observações, foi possível presumir que não é somente a formação humana para o trabalho que as juventudes estudantis do ensino médio propedêutico venham a querer que seja ofertada nas escolas estaduais. Isso porque são juventudes que também demonstram interesses de estarem integradas com os culturais e os sociais da área do centro para viverem práticas cidadãs articulando direitos humanos e das juventudes dentro de

seus direitos à cidade, a favor de uma sociedade inclusiva e democrática mais humana, justa e solidária.

Essas experiências geraram bases significativas para a pesquisa, sendo que por meio delas também pôde, o pesquisador, conhecer como se desenvolvem as práticas da atuação integrada entre direção, supervisão pedagógica e docência no planejamento e na implementação das diretrizes pedagógicas no ensino-aprendizagem e suas possíveis influências na formação humana integral dos estudantes.

A segunda base experiencial foi com a realização de uma pesquisa bibliográfica documental possibilitando mais conhecimentos sobre a problemática na pesquisa.

Para isso, foram levantadas e selecionadas fontes históricas e atualizadas do arcabouço legislativo do patrimônio cultural adotado conjuntamente entre Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) e Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte (CDPCBH), bem como as políticas culturais entre essas instituições para o centro de Belo Horizonte em questão.

Foram estudados conceitos, objetivos e diretrizes do arcabouço legislativo de patrimônio no Brasil adotados conjuntamente em Minas Gerais e em Belo Horizonte considerando significados, funções e importâncias nas dimensões material e imaterial e a fusão de suas (i)materialidades que formam sua diversidade em Minas Gerais e em Belo Horizonte. Contextos estéticos, éticos e políticos em sua fase monárquica-patrimonialista e sua confluência na fase sociocultural, seu processo emancipatório e contextualização de suas vivências cidadãs foram aspectos também relacionados, juntamente com a reflexão sobre a constituição integral e as integralidades do patrimônio e as contribuições para a formação humana integral em escolas estaduais de ensino médio propedêutico. A organização e o funcionamento dos ambientes com a existência dos sentidos de patrimônio no centro da cidade de Belo Horizonte discutido na pesquisa, possibilidades para cidadanias da população, incluindo as juventudes estudantis também mereceram destaque.

As orientações gerais e complementares da SEE, conjuntas ao Ministério da Educação, para a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem em todas as disciplinas e áreas de conhecimento do ensino médio propedêutico, diurno e noturno e para a atuação das equipes gestoras das políticas educacionais no órgão central da SEE e nas Superintendências e para a atuação integrada entre direção escolar, supervisão pedagógica e docência nas escolas; os conteúdos básicos científicos e os conteúdos complementares evidenciando o multiculturalismo e suas possibilidades interativas de diálogos conforme orientado para o ensino-aprendizagem;

as abordagens gerais das áreas de conhecimento e das aprendizagens consideradas essenciais adotadas nos conteúdos básicos e complementares das disciplinas; as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes para demonstração de competências consideradas necessárias para seus desenvolvimentos nos três períodos-anos e para a conclusão do ensino médio e suas associações com as avaliações internas e externas do PROEB e do ENEM.

As tendências de perspectivas pedagógicas no ensino-aprendizagem com base nas orientações gerais para a formação humana integral dos estudantes referenciando apenas as referidas abordagens nesses conteúdos e incluindo os sentidos de patrimônio existentes na área pesquisada para estarem referenciados nessas abordagens.

Esses estudos estenderam-se para fazer relações entre as abordagens das áreas de conhecimentos nos conteúdos para conhecimento das especificidades das demais modalidades de ensino médio ofertadas na rede pública estadual de Minas Gerais, compreendendo as de tempo integral, de educação profissional e curso normal.

E a terceira base experiencial do pesquisador se fez por meio de um processo de estudos críticos-reflexivos no Promestre para fortalecer as concepções já trazidas das experiências anteriores buscando desenvolver maiores compreensões e explicações acerca da situação problema trazida pela pesquisa, conforme apresentado nos capítulos sequenciais deste trabalho.

Durante sua formação no Promestre foi possível dialogar, refletir e amadurecer a formulação da situação problema e do questionamento trazidos associados às experiências anteriores que vinham sendo realizadas com pesquisa em minha atuação profissional na educação e na cultura. Encontrei espaços abertos em todas as disciplinas do currículo do mestrado, para compartilhar experiências e gerar conhecimentos junto a professoras(es), mestrandas(es) e comunidades da UFMG, dentre algumas delas: “Educação, Cultura e Espiritualidade”; “Sujeitos da educação: escola e identidade social”, “Didática e docência na formação e atuação de professores diante das políticas públicas educacionais”; “Cidade e processos educativos”; “Linguagens na educação”; “Seminários de Pesquisa” e “Metodologia de pesquisa”.

Foram acrescentadas nestas experiências o curso de extensão “Desafios do conhecimento na transformação para um mundo melhor”, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados e Transdisciplinares (IEAT/UFMG), que veio a ser difundido nos canais de comunicação do Promestre.

Participações em seminários mensais do Promestre; “Pesquisa Científica”, da comunidade UFMG; “História e memória – Paulo Freire e a história da educação”, pelo Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; “Educação e

Patrimônio Cultural”, realizado pela Universidade Federal de Alfenas; IV Jornada Virtual Internacional de Pesquisa Científica “Educação, cultura e cidadania”, organizada pelo Instituto Conjugare - Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura, Portugal, em grupos de estudos sobre História, pela Faculdade de Educação-UFMG, Museologia, pela Puc-Minas e em atividades do Departamentos de História e Geografia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG).

Buscando mais fundamentações e conhecimentos, estudei autoras(es) que fizeram parte dos referenciais das disciplinas do Promestre, conhecer outras(os) mais trazidos pelos participantes.

O conhecimento inicial que já trazia a respeito de Paulo Freire veio a ser ampliado por ter encontrado nesta formação a pedagogia freireana como referência direta e em diálogo com outras(os) pensadoras(es) difundidos no conteúdo programático das disciplinas, das atividades de extensão da UFMG e em seminários e minicursos de programas de pós-graduação de outras universidades.

Durante este período realizei um levantamento sobre a existência de dissertações, publicadas nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação stricto sensu de mestrado, cujos estudos foram desenvolvidos em universidades localizadas em Belo Horizonte que estabeleciam diálogos diretos e indiretos com a pesquisa, conforme apresentados no Apêndice-B deste trabalho.

Adotei, como critério de seleção e escolha o fator geográfico, de modo que foram consideradas universidades cujos programas estão sediados em Belo Horizonte, por ser a cidade referenciada na pesquisa. Dentre elas está a Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com seu Programa em “Educação e Docência” - Promestre, por representar o vínculo direto de minha formação neste curso de mestrado, refletindo minha história de vida e prática educacional por meio de seu Programa “Conhecimento e Inclusão Social”, que dialoga com o tema da pesquisa.

Verifiquei que, nos últimos cinco anos, existem poucos estudos publicados nesses programas refletindo, diretamente, as especificidades da problemática e do questionamento difundidos nesta pesquisa identificando-se, portanto, a existência de uma lacuna denotando ser importante a difusão de mais conhecimentos sobre o tema pesquisado.

A partir desse levantamento foram encontradas mais motivações para ser dada sua continuidade considerando também um estudo feito sobre a relevância do tema para ele ser discutido não apenas no âmbito das universidades, mas também nos ambientes de trabalho da gestão das políticas educacionais da SEE, de suas Superintendências Regionais de Ensino, das

escolas de ensino médio estaduais e de outros sistemas e no âmbito das políticas culturais e das juventudes.

Reviu e reavaliou os estudos que fizera nas experiências anteriores de sua atuação nos setores pedagógicos da SEE, nas pesquisas de levantamento, seleção, estudos e registros fotográficos na área do centro de Belo Horizonte focalizada na pesquisa e nas anotações durante as observações realizadas *in loco* e retornou aos ambientes que formam o conjunto da área do centro em questão para ampliar compreensões.

Desenvolveu estudos complementares em bibliotecas, repositórios e acervos da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte, Museu Histórico Abílio Barreto, Fundação Municipal de Parques e Jardins - Parque Municipal Américo Renné Giannetti, Museu de Artes e Ofícios, Funarte-BH - Casa do Conde de Santa Marinha e IPHAN, Centro Cultural da UFMG, Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais - IEHPA, Arquivo Público Mineiro, Coleção Mineiriana da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva - CEDEFES e projetos desenvolvidos em parceria com a Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

Revisitou estudos que fizera em pós-graduação lato sensu, de suas especializações em gestão pública do patrimônio, pela Faculdade de Políticas Públicas (FAPP-UEMG); ensino das artes visuais e patrimônio, pela Escola de Belas Artes (EBA-UFMG), e mundos nativos, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), cursos na área de museologia e educação para o patrimônio, pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), curso sobre direitos sociais, culturais e das juventudes associados aos humanos, pela Escola do Legislativo da Assembleia de Minas Gerais e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e estudos sobre história e legislação envolvendo o patrimônio no Brasil adotadas conjuntamente em Minas Gerais e em Belo Horizonte.

Neste processo fez um novo levantamento e seleção de fontes, novas leituras de conteúdos para seleção, fichamento e produções textuais preliminares a partir de estudos em livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados em periódicos, bibliotecas digitais e repositórios institucionais de universidades e em acervo formado anteriormente pelo pesquisador em suas pesquisas e estudos sobre patrimônio, educação para o patrimônio em diálogos com a educação e a cultura.

Neste período da pesquisa fez uma revisão dos estudos nas orientações gerais e complementares, entre MEC e SEE, emitidas para o ensino médio das escolas estaduais, dentre outros temas das políticas educacionais. Veio a renovar seus conhecimentos na continuidade de

sua atuação nos setores pedagógicos da SEE motivando análises em níveis de criticidades e reflexões mais abrangentes e aprofundados com essas bases experienciais no Promestre.

Por decorrência da pandemia do novo coronavírus não foi possível ao pesquisador fazer novas observações *in loco* nas escolas, porque passaram a funcionar em sistema remoto, entre 2020 e 2021, e durante o sistema híbrido e no retorno presencial gradativo, no ano seguinte, as escolas estiveram restritas ao pleno acesso de pesquisadores às suas dependências no aguardo da estabilização do retorno ao sistema presencial.

Os acontecimentos desta pandemia extraíram a vida de muitas e muitas pessoas no planeta e em Belo Horizonte gerou inúmeras dificuldades para todos nós, não apenas no período de isolamento social, mas no processo de adaptação ao sistema remoto e de retomada às atividades híbridas e presenciais, posteriormente.

Trouxeram mais desempregos, fomes e misérias, medos, inseguranças e desesperos, desolações, depressões e sofrimentos vários e promoveu cansaços físicos, esgotamentos mentais, desestabilizações emocionais além de outros desequilíbrios.

Durante 2022 e 2023 o pesquisador passou por problemas que influíram na estabilidade de seu estado de saúde física e cognitiva gerando que o dificultou na organização das ideias, pelos conhecimentos que construía, para a escrita deste trabalho. Considera o dedicado apoio e incentivo recebidos de sua Professora Orientadora - Prof^a Teca e de seu Professor Coorientador Prof. Jezulino, da coordenação do Promestre, importantes, pois sem a dedicação e seus apoios seria muito mais difícil escrever e não desistir.

Neste trabalho e na incipiência de seu texto muito distante da perfeição e completude idealizada pelo pesquisador, os conhecimentos gerados com a pesquisa estão nesta introdução, em três capítulos sequenciais, considerações finais, referências, anexos e uma demonstração do recurso educacional.

Não foram pretendidas verdades absolutas nas explicações da problemática e respostas trazidas para seu questionamento considerando não ser possível apresentar definições acerca de uma temática constantemente aberta às suas muitas ressignificações, mas procurou trazê-la aos diálogos abertos à participação de todas as pessoas interessadas a fim de que continue sendo difundida em mais pesquisas para mais conhecimentos em busca de felicidades e do encontro de suas realizações.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL ABERTO À HUMANIDADES

2.1 Motivações trazidas da educação e da cultura gerando fundamentos fortalecidos no Promestre

O pesquisador desenvolveu uma linha de raciocínio, conforme a apresenta no tópico inicial deste capítulo, sintetizando a base da fundamentação que elaborou durante o processo de estudos na pesquisa para ser o ponto de partida do caminho que seguiu em busca de explicações da problemática que o possibilitaram encontrar respostas para a sua pergunta suscitada.

Conforme descrito na introdução deste trabalho, encontrou sua motivação nesta pesquisa entrando no Promestre para realizá-la, considerando que valeria continuar acreditando na temática, pois que em algum momento conseguiria seu intento de unir cultura e educação, pelas mãos do patrimônio da área do centro da cidade de Belo Horizonte, tratada na pesquisa, onde sua trajetória de vida com a cultura também se fez.

Considerou que seu projeto, em 2015, com a Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte nos centros culturais, dentre alguns próximos da área central, no qual conseguiu inserir turmas de estudantes do ensino médio propedêutico junto a outras modalidades educacionais das escolas estaduais o animara. Isto porque foi uma proposição de inclusão deste patrimônio, que embora foi acolhida apenas pela gestão da unidade central da SEE, à época, poderia ser aceita em outros momentos vindouros.

Acreditou que da mesma forma em que a SEE se mostrou mais afeita a interações entre escolas estaduais de Belo Horizonte e da região metropolitana com projetos vinculados à prefeitura da capital, incluindo o patrimônio da área ainda que indiretamente, esta inclusão poderia ocorrer em formas mais diretas futuramente.

No projeto, os estudantes não vivenciaram o patrimônio frente a frente, mas por meio de palestras, vídeos institucionais, fotografias, livros e rodas de conversas. Durante essas experiências puderam conhecer representantes dos grupos socioculturais que frequentam e convivem na área do referido centro e demonstraram interesses de vivenciá-lo mais de perto. Professoras(es) que os acompanhavam se envolveram com a proposta, demonstrando interesses de desenvolver as atividades em suas aulas e de pensarem na possibilidade de organizar idas dos estudantes para conhecerem, mais de perto, esse patrimônio.

Foi possível observar comportamentos de parte dos estudantes, vendo o patrimônio da área, ainda que a distância, estarem a favor do patrimônio para contribuir com suas práticas de cidadanias.

Nos centros culturais, eles não se portavam como estudantes de suas escolas, mas como público daqueles espaços. Assistiam, comentavam, conversavam tranquila, impessoal e espontaneamente sobre as atividades, como pessoas comuns moradoras da cidade, retribuindo com entendimentos sobre aquilo que estava sendo feito e não promovido especialmente para eles. Agiam diferentemente de quando os presenciei em eventos dentro de suas escolas acompanhados da direção e da supervisão pedagógica. Seja nas salas, pátios, corredores, auditórios e salas de multimeios, não demonstravam posturas cidadãs espontâneas como as observadas nos centros culturais, pois estavam à vontade, respondendo a um convite que vinha do patrimônio em um centro da cidade dentro dos qual se sentiam pertencentes. Já, dentro das escolas demonstravam posturas escolarizadas.

Percebeu, o pesquisador, que a diferença de comportamento dos estudantes, nas as escolas e nos centros culturais, pelas respostas que espontaneamente davam, seja para si ou para os ambientes, tinham por motivação formas e meios espontâneos nos quais o patrimônio em suas abordagens se tornava um processo de ensino-aprendizagem para o humano viver sua humanidade enquanto pessoas cidadãs desta cidade.

Então, o pesquisador buscou durante sua formação no Promestre conhecimentos que abriram caminhos para explicações da problemática encontrando mais saberes integrando educação e cultura, substancialmente entre si, com pensamentos crítico-reflexivos acerca da realidade onde incide o tema da pesquisa contribuindo para que as respostas encontradas fossem apresentadas não como resultados pragmáticos de pesquisa, mas como reflexões existenciais da experiência de seus estudos.

Dentre as referências que se tornaram mais significativas para aprofundar suas percepções, entendimentos e compreensões está Paulo Freire que abriu caminhos para chegar a outras(os) pensadoras(es) motivando a construção dos conhecimentos que foram gerados com a pesquisa, conforme apresentados neste trabalho.

Em Paulo Freire (1982), encontrou compreensões de que o humano está dentro das pessoas como seres vivos e tem a consciência como ponto de partida que possibilita que elas se sintam situadas dentro do mundo. Isso impede as pessoas e o mundo de viverem separados para que a consciência que elas têm de si próprias e do mundo seja a fonte de alimentação do sentido de estarem vivas para darem continuidade a suas existências. Porém, para uma pessoa se sentir existente no mundo não bastaria apenas viver, mas compreender, pela consciência, a

vida em suas causas e consequências. Isso torna a pessoa capaz de se mover em busca de motivações para viver o humano dentro de si, à medida que reflete acerca de sua existência.

As pessoas, ao perceberem a realidade ao seu redor, transformam as ingenuidades do humano em suas consciências, em criticidades pelas quais passam a entender a realidade do mundo em que estão, não mais como antes (FREIRE, 1969).

Considerando Paulo Freire (2005), foi possível chegar ao entendimento de que o humano deixa uma situação de estar animalizado somente em si mesmo para uma outra, a de estar humanizado para si e se corresponder com outros humanos, ou mesmo para uma condição de desumanizado ao dar esse seu direito somente para o outro, sem poder vivê-lo dentro si mesmo. Esse humano nas pessoas necessita, portanto, de caminhos que possam desenvolver o seu existir por meio de experiências dialéticas com o mundo, para que sejam meios para despertar sua consciência de que, com a desconstrução de sua humanidade, ele se afastará de suas relações de vida com o mundo.

Assim, o desenvolvimento humano para humanidades configura-se como uma necessidade primordial nas pessoas porque essa consciência que trazem em si dá a elas noções de que são seres inacabados porque estão dentro de um interminável processo de conclusão do conhecimento de si próprias e de si com as outras pessoas, por viverem coletivamente nesse mundo (FREIRE, 2005).

Conforme Marilena Chauí (2021), foi possível entender também que as pessoas estão com seus próximos, que se tornam famílias, que se acomunam formando grupos, que se organizam formando comunidades e que formam a diversidade que frequenta o centro das cidades. Ao viverem juntos, criam e desenvolvem saberes e fazeres de seus costumes culturais que se fundem em formas de pensar e agir de seus meios, modos e perspectivas sociais, para que encontrem sentidos para estar dentro do mundo por intermédio de suas vidas. Isso leva as pessoas a estarem num caminho infundável de criação, compartilhamento e difusão de conhecimentos, significando uma das mais importantes formas de elas realizarem o estar na vida e ser do mundo.

Em Paulo Freire (2005), compreendeu que o humano individual passa a encontrar possibilidades de buscar mais conhecimentos de mundo, desenvolvendo não apenas a sua humanidade (para si), mas várias humanidades junto às outras pessoas, implementando processos de ensino-aprendizagem cuja expressão se manifesta em representações essencialmente humanas para dar razão à educação, encontrando no desenvolvimento humano integralidades para existir. Então, as pessoas encontram em seus seres inacabados motivações

para mudar suas condições a partir de processos educacionais que unam sociais e culturais coletivamente.

Os sociais e os culturais por meio das quais as pessoas passam ter referências para estar dentro do mundo, desenvolvendo-se humanamente, podem ser entendidas considerando Marilena Chaui (2003, 2021) que, desde a Pré-História, o ser humano já manifestava culturas socialmente representadas na vida cotidiana, sendo o meio que encontrava para se desenvolver humanamente, à medida em que se reconhecia participante de encontros, envolvimento e convivências humanas, originando o sentido de famílias, grupos e comunidades. Foram concebidos e reproduzidos esses sentidos, sistematizando o estar e o viver no mundo a partir de processos inconscientes, que foram refletidos em formas conscientes, agindo do interior para o externo das pessoas.

Esses processos conduziram o ser humano a conceber formas de pensar e agir associadamente a saberes e modos de fazer, compondo práticas de organização da vida social fundamentadas em suas culturas, por meio das quais se desenvolveu humanamente nos espaços ao longo das eras. Embora esses processos se revelem hoje aparentemente mais desenvolvidos, o sentido de sua elaboração continua o mesmo porque, desde aqueles tempos, a vontade de se desenvolverem humanamente continua sendo uma constante busca.

As pessoas estão em busca de encontrar possibilidades inclusivas e democráticas nos lugares não porque estarão integradas a eles, mas porque neles encontram sentidos para o humano não ser valorizado, mas valorado dentro do mundo, com a possibilidade de se tornarem seres integrais e viverem essa integração dentro do mundo. A cultura já era socialmente aceita como possibilidade para desenvolver humanidades a partir do cuidar da alma e do espírito para o bem viver em sociedade.

Embora já tenha perpassado séculos, em qualquer tempo que estejam, as pessoas revelam uma reunião entre experiências do passado e suas prospecções para o futuro, no presente, tendo em vista a diversidade que forma a realidade de mundo e a medida em que sua relação com os lugares contribui para o desenvolvimento humano.

Em Cecília Londres (2000), foi possível compreender que as pessoas se tornaram seres distintos dos animais em razão da capacidade mental de simbolização inerente às condições humanas, que permite que encontrem significações específicas sobre as diversas manifestações culturais representadas socialmente e vice-versa. Considerando ser uma condição dentro da qual as pessoas se constituem humanas, elas passam a reverberá-la nos lugares formando uma espécie de parceria interativa para conseguirem, juntos, trazer para o tempo presente os conteúdos dos sociais e dos culturais do passado para terem ideias de como o sociocultural se

presentifica no presente e o que pode vir a ser desses conteúdos no futuro. Forma-se, aí, uma integração entre os conteúdos desses dois agentes e o da diversidade sociocultural que movimentam conhecimentos que geram mais sentidos para serem humanos e desenvolverem suas humanidades.

Por decorrência, são construídas ideias de valor do que esses conhecimentos possam significar social e culturalmente nesta parceria, desconstruindo qualquer ideia que possa surgir para se tirar alguma vantagem valorizando esses conhecimentos para que eles possam ser apenas utilitários. Um exemplo disto pôde ser percebido com relação ao que significaria os conhecimentos gerados nesta parceria entre pessoas e lugares gerando valor com relação a uma água filtrada e valoração com relação a uma água benzida, mesmo estando em dois potes iguais.

Considerando Stuart Hall (1997, 2014), chegou ao entendimento de que não existe uma cultura e uma sociedade unicamente centrada, mas várias culturas e sociedades que se descentralizam para se desencontrar na busca de mais formas de pensar e agir, para mais saberes e modos de fazer diferentes. O mundo e a vida se expandiram para serem mais diversos.

E nas reflexões de Paulo Freire (1991, 1994) compreendeu que existe o humano em pessoas e em lugares que formam esses diversos em uma cidade. Ao mesmo tempo em que denunciam as desigualdades vividas por esses seres sob as injustiças do poder opressor historicamente instituído pelas classes dominantes excludentes e autocráticas do poder opressor, anunciam as expectativas que esses seres oprimidos revelam para resistir, demonstrando que são mais capazes para a vida, mesmo porque sobrevivem ao que se impõe sobre ela para ser esquecida. Resistem com a força das essências com as quais criam e difundem suas culturas sociais e suas sociedades culturais, pois, à medida em que as vivenciam, despertam suas consciências para se reconhecerem capazes de viver suas humanidades. Esse humano, que tem como ponto inicial de seu existir a consciência, se compõe de essências. Elas pulsam imaterialmente de expressões que são materializadas na representação de seus corpos, sensações, emoções, cognições e aspirações.

Considerando reflexões difundidas em espaços de discussões de organizações não governamentais, a exemplo do Instituto Brasileiro de Coaching baseando-se em Aristóteles (séc. IV a. C), desenvolveu entendimentos de que essência é qualidade e atributo que integram dentro de si características que formam uma natureza individual que, como força, impulsionará dinâmicas para serem alteradas ao longo dessa existência individual.

Compreendeu, portanto, que a essência humana pode ser encarada como elemento que forma a originalidade trazida pela pessoa antes de nascer, sendo, portanto, anterior à sua existência biológica. Traz em si fundamentos que vão sendo modificados à medida que a pessoa

desenvolve o seu existir. Enquanto a essência faz a pessoa permanecer na vida, a existência biológica faz com que ela possa se transformar durante a existência, porque uma é permanente e a outra transitória (IBC, 2020).

Ao se expressarem em representações, as essências passam a ser percebidas como conteúdos humanos que se expressam de dentro de seus seres para estarem na vida e que se exteriorizam para se desenvolverem no curso de seus encontros, envolvimento, e convivências sociais e culturais em suas existências no mundo. Por procederem de essências, são nelas que esses conteúdos encontram suas tendências primordiais de corporificar, sensorializar, emocionar, racionalizar e abstrair o que traz de natureza para continuar a se desenvolver.

Essas explicações encontraram consonâncias na pedagogia de Paulo Freire (2005, 1994), pela qual foi possível compreender que o humano não nasce para se estatizar, mas para se dinamizar a partir dos conhecimentos prévios que traz em suas vontades interiores, que podem se realizar por meio de experiências. Isso porque o humano vive para se autorealizar em sua vocação ontológica de sair do ser menos, para entrar no ser mais, de forma que possa estar dentro do mundo, em experiências, para construir histórias de vida coletivas. A razão dessa vontade de realização se justifica por uma necessidade maior de libertação da consciência ingênua para a consciência problematizadora, que motiva o humano a estar em desenvolvimento.

Sai, portanto, de uma condição natural trazida em si, de uma consciência transitiva e que se torna oprimida diante da realidade opressora em contextos éticos, estéticos e políticos, que aprisionam esse humano dentro de seu mundo. A partir de então, ele entra numa condição existencial que faz despertar intransitividades em sua consciência, que o motiva a inferir, interpretar, questionar, discordar, modificar a realidade e o instiga a se libertar de seus aprisionamentos. Passa a refletir acerca dessa realidade, a agir para mudá-la, denunciando sua desumanização, reconstituindo sua retomada ainda mais fortalecida e refletindo sua *práxis* para torná-la ainda mais transformadora, considerando a possibilidade de viver mais experiências para a emancipação do humano nesse desenvolvimento (FREIRE, 1992, 1994).

Em Paulo Freire (1996), compreendeu que os conteúdos humanos se libertam da consciência que pulsa nas pessoas e nos lugares em que aspectos sociais e culturais se integram em processos de *práxis* educativa entre esses dois agentes. Tanto um quanto outro expressam suas humanidades representadas na vivência dialógica de seus corpos, de suas sensações, emoções, cognições e abstrações com as dialogias da vida dentro do mundo dialético em que ensinam aprendendo e aprendem ensinando.

Assim, o desenvolvimento humano acontece dialeticamente. Não existe um conhecimento preestabelecido para ser seguido, verticalmente, porque surge e se desvela em horizontalidades de cada pessoa e de cada lugar. Seus muitos conhecimentos gerados se tornam transversais em meio a perguntas que trazem respostas que são feitas com outras perguntas, formando uma espiral infinita em que as humanidades se envolvem e se transversalizam ressignificando os conhecimentos que se expandem da realidade da vida social e cultural em seus contextos éticos, estéticos e políticos transformando o ser e o estar na vida do mundo na cidade. (FREIRE, 1996).

Considerando pensamentos em Paulo Freire (1991, 1992), compreendeu que a cidadania passa a se abrir a diversas formas de vivenciá-la porque pessoas e lugares passam a defender o bem comum onde estejam, a exemplo do centro da cidade de Belo Horizonte, local que frequentam e são frequentados. Mas não é uma cidadania fragmentada por diferentes formas de se apropriar do direito à cidade e fruir seu aproveitamento, mas coesa e fortalecida na consciência coletiva desses agentes para o bem viver em sociedade com justiça, fraternidade, amor e esperança.

Por serem cidadanias que se integram na síntese existencial do ser e estar no mundo, fortalecem os sentidos de vivenciá-las para a realização humana coletiva, portanto, inclusiva e democrática. Isso porque permitem que as pessoas encontrem o que procuram: diálogo existencial entre si. Envolvem-se com o que encontraram nesse diálogo: correspondência existencial entre si porque conseguem fazer esse diálogo dialógico. Convivem com essa correspondência entre si para suas experiências desenvolverem alteridades.

Então, aspectos sociais e culturais não se ligam apenas um ao outro para formarem socioculturalidades. Nessa coligação existe uma aliança existencial que se funde, concebendo uma entidade integral, o patrimônio, por espelhar as integralidades advindas dessas duas forças movidas pela consciência do humano nas pessoas e nos lugares.

De acordo com os dicionários, fusão é um substantivo feminino que representa o efeito de fundir, sendo este verbo bitransitivo. Essa fusão se faz processualmente pelas ações do calor, para derreter, dissolver e transmutar o sólido em líquidos, transformando-se numa força consolidada e maior. É com o ser humano e com as possibilidades de, por meio do calor humano, transformar o sólido de seus aprisionamentos interiores em líquido, em liberdade.

Com base nesses expoentes, considerou humanidade como um caminho de vida por meio do qual o humano assume a causa existencial de seguir em busca de suas realizações dentro do mundo. Por consequência, esse mundo está dentro do patrimônio, que realiza a fusão entre as expressões e as representações das pessoas e dos lugares onde criam e difundem seus

elementos sociais e culturais. Ao se integrarem como cidadãs e cidadãos, transitando e frequentando espaços de cidadania na cidade, a exemplo do que acontece na área do centro de Belo Horizonte, as pessoas formam um ambiente que integra seus conteúdos humanos na busca por realizações associadas à prática de suas cidadanias.

Esses conteúdos foram entendidos pelo pesquisador como aquilo que forma e compõe o teor vital das essências que substanciam corporeidades, sensorialidades, emocionalidades, cognições e abstrações, existentes tanto nas pessoas quanto nos lugares.

Quando esses dois agentes se reúnem, espontaneamente, para formarem um espaço central de suas vivências comuns, fazem deste centro a motivação de vivências que processam seus encontros, envolvimento e convivências entre si. Então, suas essências passam a se expressar por meio das representações de seus corpos, sentidos, de suas emoções, racionalidades e inspirações.

Um lugar se torna referência central coletiva para as pessoas porque une os aspectos sociais e culturais de suas vidas com os desse lugar que, por sua vez, se expande para outros lugares, formando a integração de uma área sociocultural das pessoas como população, a exemplo do que acontece na área do centro da cidade de Belo Horizonte, foco da pesquisa.

A vida das pessoas se encontra na área central da cidade e a vida dessa área se torna humanamente viva, absorvida por conteúdos humanos que passam a existir nela. Isso porque, lá dentro, tanto os conteúdos das pessoas quanto os dos lugares se encontram, se envolvem e convivem simultaneamente, em formas, meios e perspectivas que os tornam ao mesmo tempo integrais para um dado momento, integrados às considerações do que se vive em culturas socializadas entre as pessoas e os lugares nessa área.

Isso faz com que os conteúdos individuais de umas pessoas se inter-relacionem com os de outras, compondo sentidos de racionalidades coletivas, que ligam pensamentos e ações para ali estar se reconhecendo como pessoas humanas, associando suas expressões às representações que demonstram em seus corpos, sensações, emoções, cognições e abstrações para consigo mesmas, para com seus conviventes e para com o lugar, constituindo uma centralidade humana coletiva nesta área da cidade.

Ao desenvolverem, espontaneamente, seus conteúdos, junto aos existentes na área, pessoas e lugares os transformam em fontes de ensino-aprendizagens experienciais, considerados, portanto, naturais. Seria onde encontram motivações para darem continuidade a esse processo educador pelas necessidades de ambos, que se tornam compartilhadas entre si, de fluir suas culturas unidas a seus sociais que se desvelam na diversidade que alimenta essa parte

da cidade. Provavelmente, isso não aconteceria com essa fluidez caso fosse uma única cultura na intenção de educar toda a sociedade que ali se faz.

Nesse sentido, haveria de ser esse processo desenvolvido das internalidades para as externalidades, propiciando o ensinar-aprender entre pessoas e cidade, promovendo uma cidadania para o pensar e agir cultural na dimensão social e vice-versa, em sentidos existencialmente necessários a ambos, para mantê-los vivos em suas relações com a vida, tendo essa área como lugar de referência para vivenciá-la.

Caso esse processo acontecesse vindo de fora para dentro, tenderia a ficar mais aprisionado nos indivíduos e nos lugares do que partilhado entre uma coletividade, para, então, se tornar direito cultural, dentro dos direitos sociais pensados no mundo. Porém, é de dentro para fora que ele consegue ser realmente sociocultural, deixando de ser apenas humano e se tornando humanidades para conseguir movimentar a realidade que, somente do pensar para o agir, coletivo, pode se tornar lugar de transformação humana na vida das pessoas e da cidade nessa área.

O entendimento do sentido de integral, que acontece nessa área pela integração existente entre elementos sociais e culturais de pessoas e lugares, sustenta-se com a interação gerada pelo ensino-aprendizagem dialético que acontece entre pessoas e lugares mediados pelos conteúdos humanos de ambos, que se encontram, se envolvem e convivem formando humanidades. Traz, portanto, a essa área, condições para mais conhecimentos, gerando integralidades com a vida em ambientações formativas no sentido de integridade humana, ali desenvolvida como cidadania.

Difere-se do conhecimento humano formal com integralidades previamente dispostas sobre o porquê e como se deve viver a vida cidadã, muitas vezes utilizadas como mecanismos de poder hegemônico para universalizar a cultura em sociedade, dentro de uma ética, estética e política que pretende dominar a humanidade como se ela fosse uma só coisa e, por isso, passível de se submeter a procedimentos civilizatórios para poder continuar autocrática e excludente.

No entanto, existem outros conhecimentos humanos, os informais, que já vêm sendo considerados capazes de refletirem na educação e nas culturas em sociedade. Geram humanidades a fim de torná-las mais inclusivas e democráticas. Exemplo de que isso pode acontecer pode ser encontrado nas motivações trazidas pelas concepções ampliadas de patrimônio cultural, favorecendo que pessoas e lugares se sintam convidados para se encontrarem, se envolverem e conviverem porque as pessoas se sentem motivadas a entrar dentro dele e, lá dentro, encontrar possibilidades mais abrangentes e aprofundadas para vivenciar socioculturalidades.

O que motiva as pessoas a viver essas experiências são os contextos éticos, estéticos e políticos da vida cidadã que passam a girar dentro desse patrimônio, cujo novo sentido favorece reflexões sobre as leis dos governos, que poderiam promover legislação sobre ações de pessoas e lugares a partir de experiências de ensino-aprendizagem espontâneas, gerando mais humanidades entre esses dois agentes e favorecendo o patrimônio cultural. Esse processo não pretende dar ao patrimônio condição nem dominante, nem de dominado, mas de detentor e difusor de direitos humanos para que essas experiências sejam vivenciáveis. Isso porque esses agentes são portadores de conteúdos humanos cujo exercício em comum dá sustentação à integralidade de uma área em que o patrimônio se faz integral.

Então, o que vinha sendo considerado correto em relação ao patrimônio, baseando-se apenas nos protocolos das leis, definindo também um único sentido de ética para uma forma adequada para inferir, interpretar e fazer relações discursivas com as erudições do belo, começa a ser questionado. A definição de um único sentido de estética, que estabelecia uma forma correta para que esse patrimônio fosse tratado tanto pelas pessoas quanto pelos lugares, passa a ser olhada com desconfiança, porque não favorece o desenvolvimento integral do ser humano.

Tudo isso ou, pelo menos, boa parte veio a ser desconstruído porque esses contextos éticos, estéticos e políticos em relação ao patrimônio não conseguiram se sustentar separados e estanques em pastas, armários e gabinetes. Começaram a se entrecruzar, apontando fragilidades uns dos outros, abrindo brechas, alargando fendas e escancarando suas portas para os modelos serem questionados, de forma a perderem seus limites pelo agir das pessoas e dos lugares que, ao se verem integrados, ressaltaram limitações que os mantinham estáticos.

Por conseguinte, o patrimônio cultural encontrou, nas concepções ampliadas, condições para que ética, estética e política em torno dele confluíssem entre si e se transmutassem, por força dos conteúdos humanos das pessoas e dos lugares, que passaram a se encontrar, a se envolver e a conviver com o patrimônio, entrando dentro desses contextos e formando, humanamente, não apenas uma, mas várias integralidades, dando ao patrimônio sentidos vários de ser integral e estar integrado. Para se desenvolverem, juntos, tanto as pessoas quanto os lugares querem vivenciar na vida desse centro de cidade mais humanidades.

Dessa maneira, o patrimônio passou a ser referência não de acolhimento passivo, mas de acolhida ativa de processos de ensino-aprendizagem que de revelaram integrados a uma proposta de formação humana mutuamente fortalecida. Ainda que considerada pela educação formal como uma educação informal, esse encontro vem se mostrando capaz de desenvolver humanidades mais espontâneas, mais reais. Isso porque está centrado não apenas em estudantes dentro de escolas que, embora públicas, estão voltadas para a cidadania que prescreve, mas está

centrado em pessoas dentro de lugares naturalmente públicos, por estarem abertos às necessidades sociais e culturais das pessoas para várias cidadanias, de modo que se auto conduzem ao bem viver na cidade.

A fusão produzida pela força das novas concepções de patrimônio cultural não é das representações de seus externos com as expressões de seus internos, ou seja, de suas materialidades abrigando suas imaterialidades. Essa fusão é um acolhimento daquilo que, no patrimônio cultural, se expressa imaterialmente, tendo em vista o que nele está representado materialmente para o humano se sentir mais vivo, compondo-se em modos de pensar e fazer unem aspectos sociais e culturais com humanidades. Isso é fundamental para que as pessoas e os lugares encontrem dentro dessa vida do patrimônio condições mais espontâneas para a vivência de suas cidadanias.

Esse encontro com o patrimônio compreende um ensino-aprendizagem informal que pode vir a ser reconhecido formalmente como existencial, porque propicia não ser um, mas vários processos simultâneos nos quais os patrimônios culturais são professoras e professores abertos, os lugares são salas de aulas abertas e as pessoas, os estudantes, também estão abertos a uma forma de escola que se transforma em várias escolas reunidas. Além disso, oferece um espaço de aprendizagem que não depende de matrículas, chamadas, avaliações, notas, diplomas para ser realizável, porque traz realizações para quem por seus processos se adentra, permitindo pôr em prática currículos caracterizados como caminhos viáveis para serem percorridos. Aqui, não está em jogo apenas um determinado método para alcançar determinados objetivos, porque surgem várias metodologias que não precisam estar amparadas numa mesma base para o bem viver com a cidadania na cidade.

Expande-se o sentido de ser humano cultural e social, que liga patrimônios, pessoas e lugares que com eles convivem existencialmente no hoje, porque passado, futuro e presente encontram condições para se tornarem reflexões-ações para o bem viver da vida, no agora, na centralidade do espaço e do tempo em que estão. Isso acontece porque ambos, pessoas e lugares, encontram na vida sociocultural, ainda que numa parte do centro da cidade, concepções mais reais para vivenciá-la e não apenas para coexistirem nessa sociedade. Foram encontrados meios para que a vida social e cultural pudesse reproduzir humanidades mais reais, num processo de ensino-aprendizagem compartilhado, com sentidos existenciais que se corporificam, se sensorializam, se emocionam, se descobrem e se abstraem diversamente, não para se diluir e se perder, mas para se concentrar num apropriar e fruir humanamente coletivo pelo patrimônio cultural.

2.2 Processo emancipatório do sentido de patrimônio em seus significados

Durante sua formação no Promestre o pesquisador reviu e aprimorou os estudos que desenvolveu em sua trajetória na cultura acerca das concepções de patrimônio que vinham sendo construídas para o entendimento de seus significados ao longo do tempo no Brasil e por consequência em Minas Gerais e em Belo Horizonte. E, de seus estudos acerca da educação com relação aos níveis de abrangência e profundidade possíveis em que tais concepções sejam inseridas nos conteúdos de ensino-aprendizagem das escolas estaduais de ensino médio propedêutico.

Pela SEE orientar a adoração de uma diretriz pedagógica comum para todas as escolas da modalidade educacional propedêutica, com referências padrões para definir os conteúdos e as abordagens que devem ser adotadas pelas (os) professoras (es) em cada componente curricular, ou seja, nas disciplinas dessa etapa escolar. (MINAS GERAIS, 2021).

Essa diretriz está posta no Currículo Referência Minas Gerais (CRMG), fundado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ministério da Educação, que contextualiza as orientações gerais dadas pela SEE nas resoluções que estabelecem a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem⁵ no Estado. Para seguir esse currículo, a docência utiliza como recurso básico o livro didático, que traz os conteúdos da disciplina em conjunto com os conteúdos que fazem parte de uma mesma área de conhecimento. Os conteúdos apresentam-se na sequência em que deverão ser ministrados a cada bimestre, reproduzindo a grade curricular e indicando as metodologias que deverão ser utilizadas no cotidiano escolar. (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021).

São quatro áreas de conhecimento: “Linguagens e suas Tecnologias”, reunindo língua portuguesa, língua estrangeira, artes e educação física; “Matemática e suas Tecnologias”, exclusivo para essas disciplinas; “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, condensando biologia, física e química; e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, unificando história, geografia, filosofia e sociologia.

As abordagens de cada componente curricular são definidas de acordo com as competências a serem alcançadas, convergindo para um objetivo básico e comum da área de conhecimento. Não inclui o patrimônio cultural, nem de forma simplificada. Nos conteúdos da

⁵ Resoluções SEE nº 2.197, de 26/10/2012; SEE nº 4.692, de 29/12/2021, que estabelecem a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem no ensino médio das escolas públicas estaduais em Minas Gerais. São contextualizadas no documento orientador comum para todo o ensino médio, incluindo o Propedêutico de toda sua rede: Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais para o Ensino Médio (CBCMG), adotado entre 2005 e 2020, que foi remodelado em Currículo Referência Minas Gerais – Ensino Médio (CRMG), a partir de 2021.

primeira área, voltados para análise e compreensão de diferentes linguagens nos campos da comunicação e da estética, enfatizam-se os usos nas tecnologias digitais. Na segunda área, há preocupação em selecionar e formular conceituações, de forma estratégica, de modelos matemáticos com ênfase nos sistemas computacionais. A terceira, volta-se para o desenvolvimento de argumentos para solução de problemas e desafios das condições ambientais de vida, do local ao global. E, a quarta área, preocupa-se em analisar e avaliar as relações sociais em diversas culturas e nos campos político e econômico (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021).

Entendeu que, para cada ano dessa modalidade de ensino, enfatizam-se determinados conteúdos. No 1º ano, os estudantes precisam dar conta das novas disciplinas das duas últimas áreas mencionadas e, ao mesmo tempo, consolidar leitura, escrita e cálculo não desenvolvidos no Ensino Fundamental. No 2º ano, devem recuperar os conteúdos do ano anterior e os conteúdos que trazem mais complexidades, anunciando pressões que irão enfrentar posteriormente. No 3º ano, precisam recapitular os conteúdos dos anos anteriores associados a testes de preparação para o Enem, já pensando nos vestibulares das universidades particulares.

Para além disso, os professores(as) são orientados(as) a abordar os conteúdos de sua área de conhecimento considerando dez lemas, para conseguirem desenvolver o que denominam de competências gerais, dentre elas: a) a utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo; b) o exercício de investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade; c) a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; d) a utilização de diferentes linguagens; e) a compreensão de tecnologias nas diversas práticas sociais; f) a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; g) o respeito e a promoção dos direitos humanos; h) o autoconhecimento na diversidade humana com autocrítica e capacidade para lidar com ela; i) a cooperação na diversidade de saberes, identidades, culturas; j) a ação pessoal e coletiva com autonomia e responsabilidade, com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Para tanto, professoras(es) e estudantes têm o livro didático como referência central para leituras, exercícios e estudos dos conteúdos das disciplinas e, como essas competências também definem as abordagens, elas já estão inseridas no livro (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021)

Nas competências gerais, também não se inclui, literalmente, o patrimônio cultural, embora haja abertura para que a escola ou a professora ou professor encontrem condições de abordá-lo. Entendeu que isso trava a decisão desses profissionais da educação para tal inclusão, ainda que seja superficialmente. Como se apresenta como orientação geral, a abordagem do patrimônio cultural não é recebida como um “cumpra-se”. Há legislação que, em caso de não

cumprimento, acarreta penalidades indiretas que interferem na vida funcional dessas pessoas, com impactos, por exemplo, na avaliação de desempenho, dentre outros instrumentos.⁶ As escolas tendem a seguir o que está escrito. Mesmo que essas abordagens, reunidas ou não, considerem a adoção do patrimônio em suas concepções ampliadas, os profissionais tendem a não fazer tais relações, uma vez que o tratamento do patrimônio não está definido nessas orientações.

Ao ter contato com tudo isso, foi possível ter a impressão de que há muitas palavras emblemáticas reunidas para corresponderem a obrigações dos governos para com a população. Mas, pelo que se observou, a direção, a supervisão pedagógica e a docência sempre leem tais orientações nas reuniões de Módulo II, nos Conselhos de Classe, no intento de seguir essas orientações porque são sistematicamente cobrados pelos setores pedagógicos da SEE e de suas Superintendências Regionais de Ensino.

Durante sua trajetória na cultura, quando participou de ações na FMC, além daquele seu projeto de 2015, foi possível constatar que as ações formativas incluídas nos eventos, como encontros, seminários, palestras, cursos, minicursos, oficinas, aulas abertas, rodas de conversas, percursos, dentre outras, realizadas durante o ano, abertas para a população, incluindo as juventudes, não são pautadas por diretrizes curriculares nem por livros didáticos gerais. Por outro lado, não dispensam informações burocráticas na pauta de suas programações, mas, por se fazerem por meio de processos de ensino-aprendizagem informais, trazem intencionalidades que condizem diretamente com formas possíveis de serem abordadas concepções de patrimônio cultural em seus significados. (BELO HORIZONTE, 2015, 2020).

Por conseguinte, começou a compreender as concepções de patrimônio cultural e sua inclusão no currículo do ensino-aprendizagem para a formação humana integral no ensino médio propedêutico das escolas estaduais, ou mesmo, identificar a ausência de suas abordagens nesse sentido.

Imbuído da vontade de buscar mais conhecimentos, associadamente ao Promestre, participou do Grupo de Estudos de Educação Museal e Científica, do Departamento de História da PUC-MG, em 2020; de encontros com ações formativas no Museu da Memória e Patrimônio da Universidade Federal de Lavras, em 2021; além de rever estudos da especialização em gestão pública do patrimônio cultural desenvolvidos pela Faculdade de Políticas Públicas da

⁶ Resolução SEE nº 4.127, de 23/04/2019, que estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor. Decreto nº 48.109, de 30/12/2020, que dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério. Decreto nº 44.559, de 29/06/2007, que regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor. Lei nº 7.109, de 13/10/1977, que dispõe sobre o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais.

Universidade do Estado de Minas Gerais, em 2018, disponíveis nos repositórios do IPHAN, com dissertações e artigos produzidos por historiadores brasileiros e acervo documental do Arquivo Público de Belo Horizonte.

Possibilitou ao pesquisador compreender que as concepções de patrimônio ao longo do tempo foram desenvolvidas desde sua instituição no Brasil, nascida de Minas Gerais e em Belo Horizonte e que hoje se reflete na área da pesquisa.

Além de conjugar o processo que envolve cultura e educação aqui tratado, apesar de terem sido percebidas dificuldades no aprisionamento de seus potenciais existem facilitadores para serem libertados dentro do patrimônio considerando, dentre os desafios, possibilidades para redimensionar sua significação de estar demarcado e restrito para visitas formais de públicos previamente estabelecidos para estar redimensionado e expandido na livre vivência de seus sociais e culturais pela população, onde as juventudes estudantis estão inseridas, em suas cidadanias com a cidade.

Durante os estudos, compreendeu que há uma relação de interesses comuns das três instâncias de governo, desde a fundação do município de Belo Horizonte iniciada na área trazida na pesquisa até o tempo presente onde este centro de cidade continua referenciando o patrimônio nos ambientes integrados da Praça Rui Barbosa, Baixo Rua da Bahia, Parque Municipal Américo René Giannetti e adjacências.

Percebeu que esta relação influi em dois significados de patrimônio nesta área. Embora detentora da jurisdição de todo o município, em se tratando de patrimônio, a administração pública de Belo Horizonte também que tem responsabilidades solidárias ao prescrito na legislação nacional, que é replicada nas legislações estadual e municipal, nos textos constitucionais e a lei orgânica da cidade (BRASIL, 1988; MINAS GERAIS, 1989; BELO HORIZONTE, 1990).

Baseando-se nos seus estudos em Rodrigo de Andrade (1987), Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrini (2008), compreendeu que o primeiro significado de patrimônio encontrado na área se relaciona com a história, entre 1721 a 1889 - ano de fundação da cidade de Belo Horizonte, entendendo que pela confluência de seus contextos éticos, estéticos e políticos demarcou o patrimônio para estar mais restrito a visitas formais de públicos predeterminados. Percebeu esta significação pela forma de reconhecimento que começou a ser dado ao patrimônio a partir de uma primeira tentativa que se voltava restritamente às suas materialidades para serem preservadas como elementos representativos da política sobre a sociedade, em história. Foi por meio de um alvará, de 1721. Por contingência das invasões estrangeiras ocorridas no país, surgiu uma intenção governamental de instituir uma proteção

das construções e monumentos originados de criações portuguesas e de suas peças nobiliárquicas em terras brasileiras para manter a presença da imagem colonialista no poder político do país, mas que não se efetivou devido às precárias condições operacionais que existiam para manter sua fiscalização. Em 1889, foram criadas ações urbanísticas influenciados pela Revolução Industrial para atender a demanda das condições sanitárias de algumas cidades brasileiras, pelos quais oferecia-se, em contrapartida, proteção à lugares com monumentos históricos que foram alcunhados de cidades velhas e cuja referência maior no país era Ouro Preto. Propuseram-se, entre os governos, projetos de lei para proteção do que era considerado artístico e cultural dentro da visão histórica difundida pelos interesses políticos da época e que se dava pelo reconhecimento do patrimônio enquanto representação monumental sob influências europeias, deixando de lado o que se originava no restante de um país considerado não possuidor de cultura própria. Entretanto, por causa de entraves ocorridos no processo constitucional da época, esses projetos de lei não foram aprovados. A exemplo disto, uma segunda iniciativa procedente do Estado da Bahia também não foi avante por força da Revolução de 1930 que, por sua vez, dissolveu o Congresso Nacional.

Em Cecília Londres Fonseca (2009), Ricardo Oriá e Júnia Pereira (2012) e Andrey Schlee (2017), compreendeu que o significado do patrimônio para visitas continuou prevalecendo até 1979. Embora existissem no início da década de 1920 alguns representantes da criação e difusão intelectual trazendo o elemento humano na diversidade social brasileira para a cultura, após a Semana de Arte Moderna, surgiram movimentos a favor do reconhecimento de pertencerem à cultura brasileira, apesar de perseguidos pelos representantes da sociedade da República Velha comandada pelas oligarquias de fazendeiros, em meio aos conflitos político-econômicos causados com o pacto capitalista da política do “café com leite”, entre Minas Gerais e São Paulo. A partir de Mário de Andrade, Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, começaram a ser questionados os padrões éticos, estéticos e políticos que se impunham sobre a consciência cultural na produção artística local desde o início da colonização brasileira. Teve lugar a grande necessidade de erguer a identidade nacional revelada no uso de novas linguagens experimentadas, com liberdade de expressão criativa referenciada no jeito de ser e de viver do povo brasileiro.

Esforços de grupos modernistas advindos do movimento iniciado em 1922 conseguiram incluir um pouco da brasilidade na cultura da época, mas os governos, embora aceitando-a como intromissões, mantiveram a prevalência da monumentalidade que já estava circunscrita à pedra e à cal das construções históricas e das obras artísticas eruditas, para que fosse considerada

pelos governos, sobre as cidades, sendo o patrimônio cultural do país, pretendendo manter o caráter neocolonial europeu na cultura brasileira.

Em 1924, a Sociedade Brasileira de Belas Artes movimentou-se para conceder bolsas que foram destinadas a jovens artistas entrosados com os amantes da arquitetura antiga para irem conhecer, pesquisar e divulgar a monumentalidade do conjunto histórico, artístico e cultural das cidades mineiras, advindas do ciclo do ouro no Brasil, por meio de uma iniciativa que foi denominada de Viagem de Descoberta do Brasil (FONSECA, 2009; SCHLEE, 2017).

Considerando Funari e Peregrini (2008) e Fonseca (2009), compreendeu que a partir de então, deu-se início a um reconhecimento do patrimônio nesses lugares considerado como fontes históricas, artísticas e culturais dos antepassados do povo que vivia nas maiores cidades, o que contribuiu para a divulgação e a sobrevivência da memória desses lugares na cultura do Brasil.

Entendeu que isto influenciou para que a capital anterior de Minas fosse referência maior, na época, levando-a a servir de exemplo e justificativa para um decreto que, em 1933, visou representar a boa vontade do governo para com a cultura dos antepassados do povo, promovendo a proteção do conjunto que compõe o centro da cidade de Ouro Preto. Este processo contou com articulações que aconteciam em reuniões no centro de Belo Horizonte, com a presença de Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Gustavo Capanema e membros do Grupo Estrela, formado por intelectuais e escritores mineiros. Esses fatos, aquecidos por um projeto criado por Augusto de Lima para impedir recorrentes contrabandos de obras de arte no país, mobilizando a imprensa nacional, vieram forçar a oficialização do patrimônio cultural no país em 1937. As considerações do patrimônio continuaram restritas aos interesses dos governos quanto ao reconhecimento do caráter excepcional da monumentalidade que já era conhecida nas igrejas católicas, edifícios administrativos, documentos arquivados, estátuas, pinturas, brasões, joias, moedas e objetos de colecionadores. Em 1960, as jazidas arqueológicas cujo interesse poderia ser o de que ainda pudessem ser encontrados metais preciosos para os cofres do erário governamental também passaram a ser consideradas.

A fim de manter o controle sobre essa concepção de patrimônio cultural, delegacias do Ministério da Cultura em Minas Gerais foram reformuladas para garantir a proteção do que era considerado patrimônio condizente à uma significação demarcada para visitas e contemplações formais em cidades do estado de Minas Gerais e em Belo Horizonte.

Considerando seus estudos, incluindo as referências acima citadas, o pesquisador identificou a existência de um segundo significado para o patrimônio neste processo, entre 1997

a 2017, quando houve em alguns momentos aberturas para a inclusão dos sociais e culturais da diversidade brasileira.

Em Isaura Botelho (2001, 2007) e Flávia Nascimento (2016), entendeu que antes, porém, o patrimônio vinha se submetendo a uma institucionalização governamental trazida da herança dos regimes da Era Vargas, na década de 1940; do desenvolvimentismo nacionalista de Juscelino Kubitschek, pelos anos 1950, recrudescidas com o golpe de 1964 e com a Ditadura Militar oficializada por quase vinte anos no Brasil, com repressão violenta às liberdades de pensamentos e suas expressões sociais e culturais, além de perseguições, execuções, exílios e assassinatos e a tentativa de redemocratização do país.

A partir do final da década de 1990 emergiu-se a propulsão de novas dinâmicas de diálogos participativos entre a população intencionada aos dos governos para o patrimônio se tornar mais inclusivo e democrático. Foram abertas mesas de diálogo com representações de movimentos sociais, sindicatos e partidos atuantes a favor da população estigmatizada e excluída do sistema político, social e econômico, junto com representantes de povos indígenas e comunidades tradicionais, incluindo as remanescentes de Quilombo, bem como profissionais da educação, estudantes e difusores da diversidade cultural. Essa abertura precedeu a sensibilidade do governo dos trabalhadores em reformular o Plano Nacional de Cultura e manter a Funarte, a Embrafilmes e o Conselho Nacional de Direitos Autorais que vieram a se tornar representantes do povo para o redimensionamento de significações mais expandidas para o patrimônio enquanto bens do povo brasileiro.

Em Márcia Chuva (2012, 2014) entendeu que as concepções de patrimônio adotadas pelos governos, anteriormente, começaram a demonstrar suas próprias limitações para continuar a serem aceitas pela população. As políticas dos governos para o patrimônio se viram, portanto, condicionadas a cederem aberturas reforçadas pelo movimento nacional a favor das eleições diretas, que reuniu multidões no seu advento no início da década de 1980, incluindo as juventudes estudantis.

Esse movimento aconteceu em dois níveis geopolíticos que passaram a estar mais integrados, pelo patrimônio. De um lado, a força do apelo popular brasileiro conduzido pelas frentes representativas sociais requerendo justiça social, educacional e cultural. De outro, pela força das convenções internacionais promulgadas pela Unesco, em Paris, uma vez que o Brasil era um dos partícipes signatários dessa organização. Dentre essas convenções, destaca-se a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, de 1972, motivo para o governo militar não acabar com a instituição do patrimônio cultural brasileiro e que também

inspirou representações culturais de outros países a debaterem a necessidade de ampliar as suas concepções.

Figura 1 - Movimento das Diretas no centro de Belo Horizonte



Fonte: Memorial da Democracia, 1980.

Em 2003, veio a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial* e outra, a *Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, em 2005, culminando com a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e Tribais*, de 2007, que veio reforçar a *Convenção 169, Ação da Organização do Trabalho*, de 1989. (UNESCO, 1972, 1989, 2003, 2005, 2007).

Não obstante, foi a partir da primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciada em 2003, quando o Brasil passou a estar mais próximo das comunidades sociais e culturais internacionais interessadas no humano e em sua humanidade em práticas de cidadania a favor do bem inclusivo, democrático e solidário no planeta, apoiando significativamente esse movimento e colocando em prática as tratativas dos documentos, aliando interesses políticos, sociais e econômicos com as necessidades das diversidades culturais no país.

Figura 2 - Luiz Inácio Lula da Silva



Fonte: Correio Braziliense, 2022. Núcleo de Estudos Conjunturais, 2003.

Considerando as referências já citadas, em Cecília Londres Fonseca (1997) e Ricardo Oriá (1992-1993), o pesquisador veio a entender que com esse movimento e sua reafirmação durante a década de 1980, com legislações mais humanas e para mais humanidade no patrimônio. A elas reuniram-se representações e expressões materiais e imateriais pelo reconhecimento inclusivo e democrático dos aspectos sociais e culturais da diversidade brasileira, movendo expansões nas significações de patrimônio para livres vivências da população. Sendo, este o motivo que encontrou, em suas impressões, para considerá-lo patrimônio sociocultural.

Compreendeu, por exemplo, que um patrimônio reúne não apenas a pedra e o cal, mas os saberes culturais das pessoas que utilizam esses elementos, e outros mais, necessários para fazer uma construção materializada, que passa a ser entendida como uma reunião harmônica das dimensões material e imaterial.

Mas, infelizmente, entre 2018 e 2022, o significado expandido do patrimônio ficou esquecido pelas políticas do governo federal, à época, incentivando retomada das velhas e o despertar de novas censuras, racismos, homofobias, crimes contra as mulheres e idosos, além de incentivos ao armamento da população. Houve aumento de ódios à educação básica, às universidades, às pesquisas científicas, à inclusão social do povo, enquanto maior parte da população brasileira, a seus direitos essenciais à vida em sociedade, aumento das negligências apagando centenas de milhares de vidas com a covid-19, destruição das reservas ambientais em tentativas de desconstruir o Estado Democrático de Direitos previsto na Constituição Federal, e descrédito do país disseminado internacionalmente.

O pesquisador não encontrou fontes de estudos e cálculos, com exatidão, dos efeitos que todas essas atrocidades ainda podem trazer, impactando as novas concepções de patrimônio cultural construídas às custas de longos anos. Ainda que surgidas no centro de Belo Horizonte, via Ouro Preto, com vistas apenas à preservação de suas materialidades de pedra e cal, caracterizadas pela estética, ética e política das classes de poderes dominantes excludentes significações de patrimônio se expandiram por todo o país convidando ao convívio das imaterialidades de seus sentimentos populares das classes dominadas pelo poder político-econômico excluídas.

Compreendeu, então, que seja possível colocar em prática, no ensino-aprendizagem do ensino médio propedêutico das escolas estaduais, o significado expandido do patrimônio na área do centro da cidade de Belo Horizonte, onde estão localizadas considerando sua inclusão nas abordagens dos conteúdos dos componentes curriculares e em conformidade com as fundamentações freireanas para a educação integral e integrada na formação dos estudantes conforme as orientações gerais dadas pela SEE às escolas. O patrimônio deixaria a condição de estar demarcado para apenas para visitas contemplativas formais destinadas a modelos sociais e

culturais de grupos circunscritos às classes econômicas dominantes, abrindo seus ambientes para serem redimensionados à livres vivências de seus sociais e culturais, pelos estudantes, considerados população desta cidade.

Ainda que este patrimônio esteja textualmente inserido nas orientações da SEE dirigidas às escolas como multiculturalismo social local, a inserção deste tema pode vir a ser uma porta aberta para o patrimônio.

2.3 Lugar no patrimônio para o humano viver seus direitos sociais e culturais

O exercício prático do pesquisador, atuando profissionalmente na SEE, conduziu à compreensão de que as orientações dadas às escolas, além de não abordarem, nitidamente, o ensino-aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do ensino médio, não indicavam considerar o sentido ampliado de patrimônio cultural, ignorando as potencialidades do patrimônio cultural da área central da cidade como referência e fonte geradora de humanidades para a formação dos estudantes. Além disso, não consideravam que existia o elemento humano, capaz de exercer influências na vida dos estudantes, favorecendo que suas capacidades humanas se tornem integrais para a cidadania.

Verificou que era obrigatório que as escolas seguissem essas orientações gerais e seus detalhamentos para colocarem em prática o currículo no ensino-aprendizagem, o que pode se configurar como uma estratégia para mantê-las sob um sistema de controle generalizado, que permitisse administrar a grande quantidade de instituições integradas ao sistema. Orienta, por essas leis e documentos, uma formação humana integral, que se revela mais no sentido de se constituir numa forma de integração interna do que integralidades externas. Apesar de trazer em seus escritos a amplidão de ideias para o humano encontrar referências para a proliferação de suas vidas, as orientações da SEE apresentam condições de serem praticadas somente dentro da integralidade condensada de um sistema.

Notadamente, tendo em vista o patrimônio, há muitos lugares para a diversidade humana, mas o que se observou é que pode não haver lugar para que tipos diversos do humano entrem e se mantenham dentro das escolas, com chancela realmente aberta por essas orientações. Para tanto, era necessário dar ao patrimônio um lugar de produtor de humanidades, como algo entendido pelas políticas educacionais como função das escolas, inspirando-se na confiança que sociedade deposita na SEE, considerando que as escolas sejam as únicas que podem fazer isso, por serem publicamente mantidas com dinheiro do Estado. Ademais, se elas não

tivessem essa responsabilidade, qual outra teriam para ser passíveis de cobranças normalmente confundidas com reclamações...

Compreendeu ser notória a fusão do imaterial com o material que absorve a pedra e a cal, em lugares que estão fora da escola, considerados sem disciplina e, contraditoriamente, interdisciplinares. Essa fusão chega a ser admitida dentro das escolas para enriquecer as atividades festivas do calendário escolar em datas previsíveis e em lugares do interior da escola que pouco tem a ver com os lugares reais onde o patrimônio se encontra pelo menos um pouco mais próximo de suas origens. Observou que, nessas atividades, o patrimônio tende a perder suas condições naturais de gerar humanidades, sendo representados por bonecos, enfeites, imitações do primitivo em elementos industrializados e sendo, quando figurado, descaracterizado, e quando encenado, ensaiado.

Antes, as escolas tratavam do humano na cultura em sociedade, fazendo relações com a cidadania, nas disciplinas da área de conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, considerando ser necessário apenas contextualizar sua aplicação, sem promover vivências. Quando passou a ter que contextualizar a cidadania cultural em todas as disciplinas, as escolas demonstraram possibilidades para desenvolver a proposta para além do previsível em sua prática. Encontraram nas tecnologias digitais possibilidades para ampliar essa contextualização, mostrando diversos exemplos de sua aplicação nos conteúdos, embora mantivessem distância de onde a cidadania cultural espontaneamente acontece, tornando-se, de certa forma, antagonistas em relação ao protagonismo que se espera dessas instituições. Nesse sentido, até a tela dos celulares passou a ser mais interessante que as salas de aula, passando a ser consideradas fortes concorrentes, numa disputa em que as escolas tendem a perder.

Diante dessas constatações, entendeu que, embora haja nessas orientações indícios para a cidadania em convívios com os sociais e culturais do patrimônio, ela não é pensada considerando a importância dos direitos educacionais pela verve dos direitos sociais e culturais das juventudes estudantis, que estão intimamente relacionados aos direitos humanos. O principal motivo dessa limitação diz respeito ao fato de considerar que direito é aquilo que se busca conquistar no cotidiano da vida lá de fora da escola. Verificou que as escolas conhecem esses direitos porque consideram que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem tanta importância quanto o Regimento Escolar, por ser o instrumento mais utilizado para a proteção dos estudantes, apoiando a escola na função de formar os estudantes.

O exercício profissional do pesquisador no projeto Cotidianos Culturais, desenvolvido pela FMC, possibilitou observar e verificar que, tanto nessa quanto em outras ações formativas que estavam sendo desenvolvidas simultaneamente, foram adotadas concepções ampliadas de

patrimônio cultural. O lugar do humano no patrimônio cultural foi reconhecido nos espaços culturais. Neles, aceitam-se mais as socialidades, para se ligarem às culturalidades, que as ‘educacionalidades’. Isso porque o educar, principalmente na perspectiva sociocultural, possibilita às pessoas vivenciarem seus conteúdos humanos junto desses lugares, gerando mais humanidades, o que acontece espontaneamente, sem necessidade de se instituir uma função escolar para dar aos projetos condição de se configurarem como ações formativas. Pouco se discute sobre esse tipo de ensino-aprendizagem informal, porque os fatores social e cultural sempre interagiram por esses meios, sem precisar estar conformados em moldes determinados para este ou aquele tipo de atividade.

Mesmo que as políticas culturais para o patrimônio sejam tão gerais quanto às políticas educacionais, os centros culturais desenvolvem autossustentabilidade para se garantirem porque tornam-se totalmente independentes das realidades locais, para que suas ações com o patrimônio sejam lugares prevaletentes do humano.

Essa independência revela que, acima dessas políticas de patrimônio no Brasil, igualmente em Minas Gerais e em Belo Horizonte, existem as que estão a favor dos direitos culturais e dos direitos humanos, favorecendo que pessoas que realizam ações de patrimônio para mais humanidades, encontrem mais espaços para discuti-las na vida cidadã, razão para o patrimônio cultural ser lugar vivo para gerar humanidades.

Ao atuar junto à instituição da cultura municipal e da cultura estadual, abriram-se possibilidades para beber na fonte do pensamento de pessoas referenciais para aprimorar seus conhecimentos. Considerando os estudos em Cecília Londres Fonseca (2009) e Márcia Chuva (2012), considerou que as políticas de patrimônio cultural, entre os anos 1937 e 2016 foram legisladas nacionalmente, sendo adotadas em Belo Horizonte. Apesar da ampliação das concepções de patrimônio, elas estão baseadas naquelas que já vinham sendo definidas por um governo guiado por sua condição hierárquica superior dentro da organização político-administrativa brasileira. Foram estabelecidos e postos para a população, no arcabouço⁷ de um pensamento federativo e, portanto, generalista, normas e leis para serem respaldadas e difundidas pelos governos dos estados e de seus municípios. Essa legislação sobre o patrimônio vem sendo amparada por uma égide de interesses governamentais comuns que fundamentam protocolos com preceitos e receituários que entrelaçam e misturam os compromissos para com os bens socioculturais e públicos.

⁷ Legislações criadas pelo Ministério da Cultura - IPHAN do período de 1937 a 2016 adotado pela Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais - IEPHA e Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte - Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte cujo estudo encontra-se no Apêndice-A deste trabalho.

Isso foi percebido pelas demonstrações das medidas que instituem relações e alianças interpartidárias para a prevalência da eterna política absolutista do capital, que envolve ideais de tempos que não se foram. Declara-se, nas entrelinhas de suas leis, que a cultura tem que dar lucro, conforme outros segmentos, com um patrão e os empregados fazendo o mercado girar, de forma que só esse patrão é quem não fica tonto e desmaia por alienação da dependência submissa, por ser ele quem paga pessoas para fazerem a manivela dessa roda funcionar.

Baseando seus estudos em Paulo Freire (1996, 1997, 2005), foi possível observar que os governos se encontram em uma era de procrastinação quanto a assumir as políticas culturais, considerando, primeiramente, o que é o humano dentro do patrimônio cultural e a humanidade que a diversidade cultural pode trazer à vida, levando em conta os centros das cidades e as pessoas. Tem lugar a desculpa de que o patrimônio está caindo aos pedaços e é preciso priorizar a busca financeira das altas cifras que subvencionam não só os governos, mas um vasto cronograma de contratações a preço de mercado para revitalizações sem fim, como se os impostos pagos pelo povo já não incluíssem essas manutenções. Acumulam-se métodos inspirados em estratégias utilizadas dos tempos medievais aos monárquicos para a continuidade dos fascistas e nazistas, entre os liberais e neoliberalistas que se acomodam e, ao mesmo tempo, são confundidos entre si mesmos no multiverso espaço da política cultural na vida coletiva da contemporaneidade.

Parece que esses métodos continuam a ser utilizados para que as políticas educacionais e culturais se mostrem impossíveis de serem conquistadas, subvertendo a vontade do povo de alcançá-las para delas se apropriar, exercendo seus direitos de trazê-las para a realidade, para libertá-las da utopia de viver nos céus das imaginações, para a distopia do real em que realizações possam, de fato, acontecer. Os efeitos desses métodos fazem com que as estratégias utilizadas para os aplicar continuem a manter essas políticas cada vez mais distantes da reflexão das pessoas, fazendo-as se sentirem cada vez mais inferiores e, por isto, incapazes de reverter esses efeitos para a sobrevivência básica de suas vidas.

Nesse sentido, foi possível compreender que se pretende generalizar compreensões sobre o que seja, como deve estar e como precisa ser vivido o patrimônio cultural, a exemplo do que acontece em Belo Horizonte. Isso porque vem sendo tratado como cultura pública, deixando de considerar que as culturas desse patrimônio precisam chegar até as pessoas. Torna-se preciso que as concepções ampliadas de patrimônio saiam dos escritos legislativos e entrem nos centros das cidades, onde a população de encontra para promover mudanças. O patrimônio é

público, não pode mais estar aprisionado dentro das últimas pastas das fileiras dos temas dos governos.

Em relação ao patrimônio cultural, entendeu que, mesmo distante do alcance do povo, esse mesmo povo vem tentando criar e fazer fluir métodos e estratégias próprias de aproximação, gerando efeitos legislativos mais reais para a prevalência de seus direitos, colocando em prática a significação expandida de patrimônio, paralelamente.

Mas encontrou uma luz no fim do túnel, levando em conta a perspectiva para o humano no patrimônio cultural, com vistas a contribuir para o bem viver sociocultural das pessoas, a exemplo do potencial existente na área do centro da cidade de Belo Horizonte, objeto do presente estudo.

Em virtude de essa luz ser o que há de maior para expulsar qualquer escuridão, com base no que nos falou Martin Luter King, (s.d.) compreendeu que a lenta conquista de uma concepção ampliada do patrimônio pode guardar potenciais de tamanha capacidade em si. O patrimônio cultural, conforme explicou Françoise Choay (2011), surgiu para que fosse recuperada a luta, em sociedade, a favor da preservação dos direitos humanos após o nevoeiro de sombras deixadas pelos massacres de duas guerras mundiais. Então, vale supor que possa haver seu ressurgimento, antes mesmo que acabe esse grande momento que estamos vivendo hoje, renascidos de uma pandemia, que nos impulsiona a fazer mudanças para melhor, começando por trabalhar para que essas concepções possam ser vividas. Conforme refletido por Dayrell e Carrano (2014), as juventudes estudantis no mundo já mostram que isso pode ser possível, presumindo-se, então, que as juventudes que estudam no ensino médio de escolas públicas estaduais próximas do centro da cidade de Belo Horizonte possam também fazer isso acontecer.

Pensadores que atuam em organizações não governamentais vêm se reunindo com pessoas atuantes na cultura e na educação, promovendo diálogos com a antropologia, a filosofia e a sociologia, motivando a sociedade a perceber que o patrimônio cultural é fundamento dos direitos culturais nascidos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

De acordo com Bernardo da Mata Machado (2011), passaram a ser mais reconhecidas pelo impacto na ampliação da concepção de patrimônio e também em sua salvaguarda, as Cartas de Atenas, em 1931 e 1933; os Pactos Internacionais dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e dos Direitos Cívicos e Políticos e as Declarações dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional, ambos de 1966; a da Diversidade Cultural, de 2001; a de Friburgo, de 2007; a recomendação sobre a Participação dos Povos na Vida Cultural, de 1976; a recomendação

sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989; a Carta do Rio, de 1992; e Carta de Nara, em 1994.

Vislumbra-se, portanto, a possibilidade de se realizar uma revisão do pensamento do sistema governamental para que a realidade política social e econômica no Brasil volte a ser humanamente inclusiva e democrática, com a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República. Nesse sentido, conforme acredita Jesús de Pedro (2011), poderá haver maior valorização do humano no patrimônio cultural, como direitos culturais essencialmente ligados aos direitos fundamentais regidos pelas constituições e que têm a educação como a primeira das prioridades elencadas (BRASIL, 1988; MINAS GERAIS, 1989; BELO HORIZONTE, 1990).

Com as reflexões de Patrice Meyer-Bisch (2011), chegou ao entendimento de que os direitos culturais estão presentes no texto da Declaração da ONU e trazem para a atualidade a condição de serem considerados fundamentais porque garantem a fluência do pensamento e a prática das diversidades culturais. Significam, pois, a necessidade primordial das pessoas humanas de terem projetos, recursos e apoios para que as culturas sejam produzidas e difundidas.

Plenamente de acordo com Francisco Cunha Filho (2014), foi possível compreender que os direitos culturais têm por fundamento o direito a convívios inclusivos e democráticos com as culturas coletivas, essencializando o bem viver sociocultural da população, de forma integral em suas abrangências e profundidades, por serem fontes essenciais para o humano se encontrar e sentir dignidade em sua existência. Considerando Annamari Laaksonen (2010), entendeu que o refluxo de ideias e ações a favor dos direitos humanos em nossa contemporaneidade vem sendo movido pela concordância de que a diversidade de culturas, incluídas ao patrimônio cultural, ao desenvolverem identidades sensíveis nas pessoas e em suas vidas, realizam não apenas economias para suas cidades, mas principalmente integralidades para elas.

Considerando Alfons Sempere (2011), veio a compreender que um bom lugar para se desenvolver o humano no patrimônio cultural podem ser os centros das cidades, que ainda podem manter espaços onde seres humanos possam ir ao encontro de suas culturas. Tais espaços oportunizam a interação com outras pessoas, desenvolvendo relações, sejam individuais ou coletivas, com as culturas do lugar, que passa a ser espaço educativo. Tem por tendência perceber que, além de representadas ou manifestadas ali, as culturas tornam-se humanamente presentificadas como referências que atraem e acolhem as pessoas para promoverem relações críticas-reflexivas que elas passam a tecer. Seja com o lugar, com seus elementos ou com as pessoas, a

vivência do patrimônio cultural das cidades permite ensinamentos e aprendizagens sobre problemas e soluções, direitos e compromissos com relação ao lugar e às suas repercussões na vida cotidiana.

Ademais, as reflexões de Neidson Rodrigues (2001) o possibilitaram perceber que, em lugares onde o humano encontra oportunidades para vivências educativas com o patrimônio cultural, no âmbito de sua existência individual e coletiva, essas vivências conduzem as pessoas a se sentirem integradas com os lugares, com a área em seus contornos, e levam consigo mensagens de seus sentidos, funções e importâncias, em diferenciadas formas de apreensão que, de alguma forma, integram a experiência da compreensão de suas vidas. Esse encontro favorece uma educação integral. A pessoa humana, desde seu nascimento, segue movida pela necessidade de encontrar, sempre mais, condições de se sentir existente no mundo, de modo que a cultura se configura como o meio de se sentir mais à vontade para fazer valer esse ser e estar na vida. Mas, ainda há limitações na educação formal condutora e sistematizada.

Entretanto, as pessoas, ao chegarem em lugares que favorecem esse encontro com as culturas, têm a alternativa de se auto educarem informalmente em sistemas de ensino-aprendizagem cujas práticas elas mesmas criam e implementam. Ainda que as escolas, a exemplo das estaduais de Ensino Médio Propedêutico em Minas Gerais, pretendam que os estudantes acessem a cultura dos conhecimentos formais para desenvolverem habilidades como parte integrante de formação humana, elas ainda não substanciam a totalidade dessa formação, de modo que é necessário construir outros espaços para os estudantes desenvolverem essa formação na perspectiva integral (RODRIGUES, 2001).

2.4 Fusão (i)material integrando o humano à vida sociocultural

A atuação do pesquisador na SEE, em ações com o patrimônio cultural no ensino médio de escolas estaduais mineiras, permitiu a construção de conhecimentos que vieram a se tornar significativos para os estudos empreendidos pela presente pesquisa.

Trabalhando no projeto da FMC e observando as propostas que se desenvolviam, foi possível verificar a equidistância existente entre percepções a que estava condicionado a desenvolver sobre as ações com o patrimônio na educação formal da SEE e as que foram desenvolvidas a partir da atuação na educação informal, fora da instituição. Essa distância diz respeito, principalmente, ao fato de reconhecer o patrimônio cultural como fonte integralmente humana

para as pessoas e os lugares, numa concepção ampliada de seu existir na existência da vida sociocultural desses sujeitos pertencentes aos novos lugares de aprender e ensinar.

Encontrou em suas experiências práticas na FMC subsídios para as observações e verificações que fez no acervo bibliográfico e em materiais demonstrativos do processo de desenvolvimento e resultado de outros projetos com o patrimônio cultural na instituição. Adquiriu mais condições para perceber que essa integralidade do patrimônio reside no fato de ele integrar o material e o imaterial, fundindo essas dimensões com a mesma medida e intensidade com que pessoas e lugares se integram. Fazem essa integração mediados pelo patrimônio cultural. Isso porque é esse patrimônio que oferece mais ambiências para esses agentes se encontrarem, se envolverem e conviverem, espelhando seus conteúdos humanos dentro da vida do patrimônio que, em simultaneidade, espelha essas vivências dentro das pessoas e dos lugares.

Por meio da fusão (i)material, em relação ao patrimônio, compreendeu, com mais intensidade, que as materialidades caracterizadas por igrejas, prédios públicos e casarios se complementam com os saberes que orientam o gesto de buscar água para amassar o barro e fazer tijolos; carregar pedras; com o saber presente na quebra e na raspa do calcário para misturar o pó peneirado com a gordura da pele de aves e peixes para dar liga de cola, adicionando sementes e folhas maceradas para produzir as cores que alegam essas construções. Beneficia-se o ouro, a prata, o diamante, a safira, o ferro, o cobre e a madeira para serem transformados em utensílios, peças e objetos usados dentro e fora das construções que passam a ser não apenas utensílios, mas instrumentos a partir dos quais surgem e se desenvolvem simbologias da vida cotidiana.

Foi, então, que se mostrou evidente a diferença não apenas de entendimento, mas sobretudo de reconhecimento entre a educação formal dos estudantes nas escolas públicas de Ensino Médio Propedêutico mantidas pela SEE e a educação informal, com as juventudes nos lugares públicos de patrimônio cultural geridos pela FMC.

Durante suas idas às escolas estaduais, foi possível observar que o patrimônio é material pelos aspectos aparentes na arquitetura monumental, como patrimônio da história do Brasil, tendo em vista os aspectos éticos, estéticos e politicamente institucionalizados. Por outro lado, é imaterial por esses mesmos aspectos do folclórico fulgurante, restringindo-se apenas numa visão dirigível. Dessa maneira, os patrimônios material e imaterial são considerados tipos de origens distintas e, por isso, são considerados pertencentes a mundos diferentes desde tempos antigos, mantendo-se assim na atualidade.

Embora as escolas demonstrassem entendimento de que pudesse haver uma fusão (i)material no patrimônio, essa fusão ainda era tratada como uma congregação de partes distintas.

Consideram que, embora estejam juntas, é apenas uma aparência, porque na trajetória da educação pública estadual vem se conformando a aceitação de que cada uma dessas partes deva estar voltada para a difusão de contextos específicos que elas trazem individualmente, a exemplo do histórico, artístico, geográfico. Essa visão compartimentada torna-se, portanto, maior que a possibilidade de as escolas verem essas partes integradas para esses contextos interagirem. Compreendem com mais nitidez que cada uma dessas partes deverá continuar existindo para ajudar na composição do que existe em maior visibilidade, que são prédios públicos, igrejas, casas e ruas para serem contempladas.

Foram essas as demonstrações mais nítidas observadas, denotando que as escolas consideram mais conveniente o patrimônio cultural ficar do lado de fora de suas salas de aula. Quando julgarem oportuno, porém, elas irão até ao patrimônio cultural para visitá-lo, considerando apenas com as narrações dos guias turísticos e permitindo que os estudantes se relacionem a distância com o patrimônio; ou ainda, favorecendo um encontro mediado pelas pontuações de professoras (es) que, diante dos comentários técnicos dos guias, tendem a fazer complementos tecnicamente pedagógicos para tematizar redações e outros exercícios dentro das salas de aulas.

A integração do humano com a vida sociocultural é entendida nas escolas, mas não se admite que se encontre no patrimônio uma fonte de acolhimento, uma vez que ele é uma entidade integral constituída de matérias e não matérias, limitando, portanto, esse entendimento, porque considera que a entidade integral deva ser a escola.

Ética, estética e política são matérias de disciplinas específicas e não confluem. Mesmo que o ensino-aprendizagem por área de conhecimentos pretenda ser interdisciplinar, há dificuldades para considerar temas geradores dentro do próprio conteúdo, para mediar processos de interlocução, fazendo as matérias comunicarem entre si, não validariam suas sistematizações escolares a inclusão do patrimônio dessa maneira. Dele nada poderia confluir para dentro das escolas devido à disciplinarização dos conteúdos, que não podem perder sua autoridade como fontes de controle do desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Embora seja possível temas geradores no patrimônio cultural, naqueles contextos específicos considerados pelas escolas, elas tendem a não os admitir porque poderão modificar a estrutura de uma diretriz já definida pelas orientações gerais da Secretaria Estadual de Educação.⁸ Sendo, pois, dificultosa a fusão (i) imaterial para essas escolas, foi necessário levá-las a

⁸ Resoluções SEE nº 2.197, de 26/10/2012; SEE nº 4.692, de 29/12/2021, que estabelecem a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem no ensino médio das escolas públicas estaduais em Minas Gerais com trechos apresentados no Apêndice-B deste trabalho.

compreender que isso por confluência estética, ética e política vem a tornar-se mais difícil ainda por se precaverem do que possa desestruturar o sistema escolar, causando confusões e mais problemas para serem solucionados.

Nas idas a lugares do patrimônio na área central da cidade, para fazer levantamentos e registros, foi possível observar que as materialidades podem também ser descobertas no patrimônio não pelo que se vê, mas pelo que se sente, partindo-se do que está invisível para encontrar muitas outras possibilidades que nos motivam a enxergar além das construções, extrapolando visões não direcionáveis. O distanciamento favorece que seja possível sair de si para se ver, de fora, junto com as materialidades e voltar para si, sentindo transformações nas formas de enxergar o patrimônio nos lugares e na vida.

Estética, ética e políticas são entendidas para se confluírem, integralmente, gerando motivos para que suas ações formativas possam ser mais integrais, reunindo pessoas para que, por meio dessa fusão, o ensino-aprendizagem seja multidisciplinar, para então fazer interdisciplinaridades, por sua necessidade de ser espontaneamente dialógico com esses três contextos de realidades não considerados invasores mas necessariamente invasivos para desconstruir a realidade e deixá-la aberta ao ressurgimento de muitas outras.

Durante o Promestre, foram adquiridos conhecimentos em formações obtidas em curso pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e da Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais (SEDPAC) em ações no IPHAN e no IEPHA, que permitiram entendimentos mais completos acerca da institucionalização do patrimônio cultural, pelas políticas culturais, influenciando as educacionais, desmembrando seu ser integral em dimensões materiais e imateriais, separadas, em categorizações por tipologias e como passou a ser desfeita restituindo ao patrimônio a sua integralidade enquanto força humana que desconstrói os intentos de tê-lo enfraquecido por divisões.

Ao serem instituídas tipologias para o patrimônio cultural, ele foi categorizado em duas dimensões. Considerando Sônia Rabelo (2015), desenvolveu o entendimento de que a dimensão material é composta por bens tangíveis de valor cultural e de interesse público geral, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, cujo reconhecimento se faz das representações em que se constitui, independente de tamanho. O caminho que reconhece o patrimônio cultural é formalizado por meio de processo de inventário, vistoria *in loco*, avaliação documental do conselho de cultura e tombamento por tempo indeterminado. Esse trajeto se faz por iniciativa das secretarias municipal, estadual ou ministerial e se tornam bens da cidade, do estado ou do país. Os bens em análise podem receber essa valoração não apenas no âmbito geográfico restrito ao

que está sediado, mas também nos demais, se assim o for, concomitantemente. Adota-se, até hoje, os mesmos procedimentos criados em 1937.

E em Cecília Londres Fonseca (2015), compreendeu que a dimensão imaterial é formada por bens intangíveis de valor cultural. Seu reconhecimento se faz considerando a manifestação de sua existência e expressão e independe de sua profusão. Para sua formalização, a pessoa detentora do bem ou a comunidade interessada apresenta, por sua iniciativa, ao conselho de cultura de sua localidade um projeto de reconhecimento detalhando sobre sua imaterialidade, em moldes pré-definidos, seguidos do acompanhamento da manifestação *in loco*, com considerações do conselho de cultura e, em caso favorável, o registro do bem. O órgão de cultura ligado diretamente ao âmbito geográfico do local onde o bem se situa confere publicamente ao detentor ou responsável pela comunidade um diploma com o título de patrimônio cultural imaterial do município, do estado ou do Brasil, por tempo determinado. Isso significa que o título pode ou não ser renovado por vontade do detentor, da comunidade ou por consideração do conselho de cultura de sua inexistência ou modificações no roteiro básico da manifestação. Adota-se, também, até os dias atuais, os mesmos procedimentos criados em 1981, quando bens dessa natureza passaram a ser validados nacionalmente.

Cada uma dessas duas dimensões se desdobra em outras categorizações de patrimônio. A partir de Cecília Londres Fonseca (2009) e Marília Rangel (2002), compreendeu que a dimensão das materialidades, o patrimônio material é formado por um ou mais elementos isolados ou em conjunto, a totalidade ou a parcialidade das construções, do lado externo e no interior de igrejas e capelas, suas torres, sinos, naves, altares, pórticos, retábulos, frontispícios, pinturas, estatuárias, peças e objetos diversos nela existentes; de prédios e casas públicas e particulares, de conjuntos urbanos e de casarios, suas portas, janelas, telhados, mobiliários, praças, largos, ruas, pontes, passadiços, chafarizes, cemitérios; dos museus e estabelecimentos públicos e particulares, com acervos materiais de natureza histórica, cultural, científica e de outras áreas; os arquivos e bibliotecas, universidades, escolas, centros culturais, casas de cultura e coleções de variados temas de instituições e pessoas, ambos com seus documentos, fotografias, imagens, sons, instrumentos musicais eruditos, relíquias, vestuários, adereços, peças, objetos, partituras, bibliografias em livros e em outros suportes, publicações em notícias jornais, revistas e periódicos; peças e obras de artes de naturezas diversas, representando significação cultural nos campos da história, cultura, educação, saúde, sociologia, antropologia, ciência, tecnologia, meio ambiente, economia, política e outras áreas.

Do patrimônio material, foram acrescentadas duas tipologias de patrimônio. De acordo com Alejandra Saladino (2016), entendeu o patrimônio arqueológico sendo aquele que compõe por

todos os elementos de que são constituídos os sítios de natureza arqueológica e paleontológica, incluindo grutas, cavernas, lapas, abrigos, pinturas e inscrições rupestres, sambaquis, jazidas com fosséis humanos, de animais e ou vestígios de cemitérios, urnas mortuárias, sulcos, instrumentos, artefatos e peças de uso cotidiano dos paleoameríndios brasileiros. O patrimônio etnográfico, por sua vez, contém a materialidade do espaço geográfico de territórios, incluindo estradas, sítios, chácaras, fazendas, plantações, edificações, moradias, escolas, santuários, museus, centros culturais e religiosos, espaços comunitários, conjuntos de casas, aldeias, peças, utensílios e outros objetos que façam parte da vida dos povos indígenas e comunidades tradicionais, incluindo remanescentes de quilombo, ciganos, LGBTQIAPN+, imigrantes e seus descendentes.

E com relação à dimensão do patrimônio pelas imaterialidades, considerando Rangel (2002) e Fonseca (2009), foi possível o entendimento de ser categorizado patrimônio imaterial os elementos que envolvem expressões de pensamento, línguas, dialetos, vocabulários, dizeres, agires e costumes em culinárias, trabalhos, ofícios, educações, filosofias, sociologias, religiosidades, agriculturas, pecuárias, crenças, ritos, costumes manifestações, danças, farmacologias, simbologias, comunicações verbais e não verbais, artes, festividades, divertimentos, esportes. Inclui, ainda, o jeito de ser e de se organizar política, social, cultural e economicamente em família, cooperativas, associações, mercados, feiras, vendas e outros específicos de uma região, território, comunidade, grupo social e de individualidades. Também são categorizadas como patrimônio imaterial as linguagens artísticas da dança, teatro, circo, música, desenho, pintura, escultura, audiovisual, vestuário; as manifestações e fatos da cultura popular, folguedos, artesanatos, mitos, lendas, superstições, causos, anedotas, provérbios, jogos, parlendas, brincadeiras e outras manifestações de ancestralidade envolvendo cosmogonias e cosmologias próprias das etnias de povos indígenas, comunidades tradicionais, grupos sociais e indivíduos.

No patrimônio imaterial, acrescentou-se uma tipologia específica, o patrimônio genético, associado ao conhecimento tradicional. Em Rosa Vasconcelos (2018) encontrou entendimento de que esse tipo de patrimônio compreende, especificamente, os saberes repassados de geração em geração, entre famílias e comunidades de povos indígenas, tradicionais, grupos sociais e indivíduos. São conhecimentos próprios experienciados na vida cotidiana, considerando práticas no uso de plantas, vegetais, sementes, cascas de árvore e outros elementos do meio ambiente e seres vivos para fins medicinais, holísticos e estéticos, bem como a lida com animais para domesticação e alimentação. O caráter genético vem sendo reconhecido para ser explorado pela indústria não no ato de sua prática, mas em suas serventias. O conhecimento tradicional de

produzir uma panela de barro não é genético, mas a propriedade do elemento usado para conferir ao utensílio uma coloração específica, sim, pois corresponde a um conhecimento que faz parte da tradição.

Figura 3 - (I)materialidades do patrimônio cultural em Minas Gerais e em Belo Horizonte



A partir dos estudos que realizou onde tanto o patrimônio material quanto o imaterial são refletidos, foi possível compreender, considerando Regina Abreu e Mário Chagas (2003) e Maria Amélia Corá (2014), que apesar das categorizações instituídas, trata-se de duas dimensões que sempre possuíram correspondências entre si. O patrimônio etnográfico, por exemplo, funde sentidos de sua materialidade e imaterialidade em uma única expressão, motivando as pessoas a interpretar seus sentidos, funções e importância sociocultural. Compreendeu, então, que o tangível e o intangível são complementares e se manifestam uníssonos dentro do contexto do patrimônio, que passa a ser percebido como representação e expressão de uma identidade étnico-cultural. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a aceitação de que nas demais categorias também existe, não uma mistura, nem uma mescla, mas as duas categorias existem dentro de uma fusão. Um templo religioso, por exemplo, reúne sua construção, mobiliários, instrumentos, utensílios e velas. As velas são materialidades, o fogo de suas chamas também é matéria, mas ao acendê-las, evocar, rezar, se relacionar com divindades por meio delas, elas se transformam em imaterialidades. Suas duas dimensões se fundem para manterem vivas uma cultura específica que as levam a formarem a unicidade que existe no patrimônio cultural.

Tendo o patrimônio imaterial conseguido um pouco de atenção, em 2016, foi instituído no Brasil o patrimônio das paisagens culturais. Em Simone Scifoni (2016) e Leonardo Castriota (2017), entendeu que esse patrimônio é formado por porções de áreas legalmente apropriadas por grupos comunitários que, ao desenvolverem nesses locais suas histórias de vida, refletem

neles suas ancestralidades, descendências, tradições, costumes, saberes e fazeres, integrando pessoas e lugar. Não é, portanto, apenas o fator beleza condição para definição do que corresponde ao patrimônio das paisagens culturais, mas a peculiaridade por meio da qual se constitui, gerando uma geografia que une espontaneamente duas metades, sendo a primeira o seu contexto físico natural e a segunda, os fatos socialmente vivenciados pelo grupo no contexto cultural, fundindo conteúdos que se estabelecem numa relação equilibrada, sem sobrepor as representações e expressões de um em relação ao outro.

A fusão dos patrimônios já havia sido entendida, desde antes, pela gestão das políticas patrimonialistas, mas foram estabelecidas tipologias para alguns patrimônios para serem motes para a criação de procedimentos quanto à fiscalização e à liberação de recursos para sua manutenção e continuidade, de forma a privilegiar os da dimensão material. O patrimônio natural é uma tipologia anterior, mas que, por suas características, não demanda ações governamentais, permanecendo na condição de fontes de orgulho institucional, visto que sua proteção já estaria a cargo do Ibama. De acordo com Marisa Botallo (2014), esse patrimônio é composto pelos acervos ambientais que possuem importância existencial e cultural para a sociedade, incluindo parques, reservas ambientais com seus mananciais de fauna, vegetação e flora a serem preservados, cachoeiras, rios, lagoas, lagos, praias, mares, picos, montanhas, serras, rochas e rochedos. Embora existam correntes de pensamento que dispensam formas distintas de tratamento e consideração, inclinando-se, de um lado, para valorizar seus recursos ambientais e, de outro, para valorá-los culturalmente, esses bens são reconhecidamente vinculados a uma mesma categoria de patrimônio, forçada a uma dupla significação entre o ambiental e o natural, demonstrando a fusão material-imaterial do patrimônio.

Esse tipo de relação, porém, não representa uma interdependência, por não estarem obrigados uns aos outros; nem um entrelaçamento, por não estarem se enforcando; ou mesmo um atravessamento, porque não se trespassam. Verifica-se, pois, uma interconvivência entre eles, visto que sustentam, juntos, o sentido das concepções ampliadas de patrimônio cultural, reunindo:

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” (BRASIL, 1988, n.p.; MINAS GERAIS, 1989, n.p.; BELO HORIZONTE, 1990, n.p.).

Ao que se descreve desta concepção de patrimônio passou a compreender o nível de abrangência e profundidade em que seu sentido ampliado passou a ser reconhecido tanto em Belo Horizonte, quanto em Minas Gerais e no Brasil. Vem significar correspondências com o nível da intensidade em que a fusão das (i)materialidades se faz integrando os sociais e os culturais entre pessoas e lugares, onde a presença deste patrimônio existe, ao exemplo do que acontece na área do centro da cidade de Belo Horizonte, na pesquisa.

Bem como se fez mais inteligível a magnitude do sentido integrador que acolhe pessoas e lugares para desenvolverem seus conteúdos humanos em busca de realizações existenciais que se culminam nas humanidades criadas e difundidas entre si, tendo o patrimônio como referência para este acontecimento.

Compreendeu, por conseguinte, a importância da integração entre sociais e culturais enquanto forças unidas por fusões humanas que dão a integração condição de ser a base de sustentação da existência da diversidade sociocultural para que ela esteja, não apenas dentro da vida das pessoas e dos lugares, mas situada dentro de um mundo que existe dentro na cidade.

Figura 4 - (I)materialidades do patrimônio cultural em Minas Gerais e em Belo Horizonte



Fotos produzidas por Ricardo Pinto de Paula, acervo pessoal.

Este patrimônio se torna um mundo aberto às cidadanias das pessoas e dos lugares com o sentido ampliado de patrimônio. São vivências em que poderão perceber esta fusão integrada no patrimônio entrando e se integrando dentro dele para experiências que podem acontecer em três momentos sequenciais, para encontros, envolvimento e convivências com o patrimônio cultural, com durações imprevisíveis.

O primeiro momento, o do encontro, quando pessoas e lugares se integram para conhecerem as socioculturalidades presentes nos bens materiais e imateriais existentes no patrimônio cultural e identificarem, espontaneamente, autossuficiências em seus conteúdos que os dão condições de transmitir mensagens aos conteúdos de seus corpos, sensações, emoções, cognições e abstrações para trazendo acréscimos para o sentido humano de suas existências.

Conforme refletido por Cecília Londres Fonseca (1997) e outros pensadores, ao exemplo de Luciana Maio e Márcia Guedes (2016) passou a compreender que durante este reconhecimento é possível encontrar com algo de confortável, bom, inspirativo, prazeroso, edificante e realizador, ou não, ou nada. Isto porque nesses contatos podem ser provocadas sensibilidades para inferir sobre os contextos éticos, estéticos e políticos nos bens, nas pessoas e nos lugares que passam a gerar mudanças em suas existências. É, portanto, um encontro que mesmo programado se torna espontâneo para essa identificação entre quem os oferece e quem os recebe, tendo ou não avais de instituições para reconhecê-los por meio de processos burocráticos governamentais de inventários para tombamentos e registros oficiais.

O segundo momento, vem a ser o do envolvimento em que pessoas e lugares que já se encontravam integrados ao conhecimento dos bens passam, então, a procurar reconhecê-los se são originais, ou não, ou nada os dando uma condição de autenticidade. Conforme refletiu Cecília Londres Fonseca (1997), continuado por outros pensadores, ao exemplo de Cristiane Gonçalves (2016), este segundo momento complementa o primeiro para pessoas e lugares estarem envolvidos com o caráter sociocultural dos bens por meio de indagações, questionamentos e validações sobre diversas verdades sociais e culturais nos contextos éticos, estéticos e políticos entre os bens e as pessoas e os lugares, entre os quais se envolvem. Reavaliam conceitos sobre o que é verdadeiro ou não dentro do que se expressa pelo o que se representa nos bens motivando pessoas e lugares a se sentirem mais livres para darem suas próprias validações para haver legitimidade no autêntico dos bens, redimensionando esse processo para suas existências. Isso permite mais liberdade para os bens serem reconhecidos sem estar dependentes das imposições governamentais sobre juízos de valor a ser dado pelas instituições para o bem se manter oficialmente tombado e registrado.

Para que isto aconteça espontaneamente faz-se necessário saber que em mesma medida que a autenticidade do bem cultural é avaliada com base em uma norma preestabelecida, para então o bem adquirir condições de ser tutelado na cidade pelos governos, a autenticidade deste mesmo bem pode ser constituída com base em procedimentos vários, criados espontaneamente entre as pessoas e os lugares onde este bem esteja, para também tutelado pelo povo na vida desta mesma cidade.

O terceiro momento é a convivência existencial que passa a iniciar entre pessoas e lugares com os bens culturais quando a partir do conhecimento de sua autossuficiência, complementado com o reconhecer de sua validade que se suplementa atribuindo aos bens condição de serem referências socioculturais em suas vidas formando uma existência em comum.

Em Cecília Londres (2000) e outros pensadores, ao exemplo de Márcia Chuva (2012), entendeu ser um momento em que são feitas interpretações sobre correspondências entre os contextos éticos, estéticos e políticos nas histórias de vida dos bens, das pessoas e dos lugares que os tornam vitais uns para os outros. As essências que pulsam, que se expressam e que são representadas em seus conteúdos formam vínculos existenciais entre si. A referência cultural condensa simbologias cujos significados que se expandem em várias significações que passam a ser importantes para a existência das pessoas e dos lugares e se sentirem pertencentes à vida por intermédio de seus pertencimentos à existência dos bens.

O valor desses bens passa a ser conhecido e reconhecido em níveis mais abrangentes e aprofundados no convívio compartilhado que se estabelece entre pessoas, lugares e os bens tendo a fusão de seus sociais e culturais como fundamentos para a sobrevivência de ancestralidades, tradições, costumes, meios, modos e perspectivas de vida passadas de geração em geração porque se tornam marcas distintivas da identidade sociocultural coletiva. Essa forma de atribuir referência aos bens se difere dos objetivos em que as instituições dão referências a eles.

Considerando Cecília Londres Fonseca (1997) e outros pensadores, ao exemplo de Marilena Chauí (2021), várias cidadanias são concebidas nestes momentos. Trazendo, por exemplo, a de uma pessoa em um lugar, pode ser a que traz ao experienciar o primeiro momento, que passa a receber acréscimos ou decréscimos no segundo, que a dará condições para iniciar o terceiro momento com uma outra concepção cidadã dentro do patrimônio cultural.

A integridade desse patrimônio passa a revelar igualdade, fraternidade e amor liberto que se demonstram nesses momentos que em alguma medida acontecem, por excelências que demonstram dignidades que acolhem a pessoa. Ela, ao despertar-se à vontade de ser e estar acolhida, pode vir a relacionar-se um pouco mais intimamente com o mundo, por intermédio deste patrimônio cultural.

À medida em que esta pessoa percebe a solidariedade que incide dessas revelações ela pode vir a se despertar à vontade de ser também solidária para com o patrimônio. Pode vir a começar a refletir sobre importâncias e necessidades de sua preservação e salvaguarda e, possivelmente, até fazer algo a favor da sobrevivência existencial desses bens na vida coletiva, aos quais se integra, em correspondência ao que revelam.

São reflexões-ações espontâneas que bem podem suceder para além dos procedimentos burocráticos formais praticados pelos governos não obstante necessários, mas que nem sempre motivam as pessoas e os lugares experiências significativas para as pessoas e os lugares, como a que pode acontecer nesses momentos de convívios espontâneos.

Seja de forma breve ou longa, esses três momentos não se esgotam, pois ficam abertos para recuperados, revistos, reconstruídos presencialmente ou lembrados, ou não. E quando revividos se tornarão momentos que serão continuados. Mas nunca mais esses momentos estarão ausentes ou mesmo distantes das pessoas e dos lugares por que de mesmo modo como foram continuarão sendo momentos em que nasceram, deles, pertencimentos com a vida dentro do patrimônio cultural constituídos por seus conteúdos humanos através dos quais se tornam mundos apropriados e usufruídos dentro de um centro de cidade.

Veio, então, a compreender que o sentido dessa integração passa a ser absorvido, espontaneamente, por suas consciências fazendo com que suas essências reproduzam, naturalmente, algo a mais em seus conteúdos que ali foram experienciados junto ao patrimônio cultural, para além daqueles momentos que viveram, redimensionando essas experiências na sequência do desenvolver de seus humanos, gerando novas humanidades no curso de seus quotidianos.

Essas experiências poderão ser motivações para esses agentes se despertarem ao ser sensível existente em si mesmos para continuar sensíveis ao que o patrimônio os proporcionou durante suas vivências. Serão fundamentos que tanto as pessoas, quanto os lugares, passarão a ter para suas próprias elaborações de conceitos sobre o que seja um bem viver com o patrimônio, suas funções e importâncias para a vida social e cultural de onde ele esteja. Isto, possivelmente, poderá refletir em muitas formas em que encontrarão sentidos para suas cidadanias socioculturais onde estiveram, como exemplo do centro da cidade

Tenham sido essas experiências individuais, em duplas, em trios, em pequenos ou grandes grupos, em lugares com um, dois, três, com pequenos ou grandes grupos de individuações, serão refletidas dentro da vida de cada qual, internamente, e espargidas, externamente, dentro no viver em suas coletividades.

A possibilidade para que esse despertar ao desenvolver de cidadanias esteja associado ao de humanidades pode existir, porque depois desses momentos, as pessoas vão embora e os

lugares também, ficando apenas o patrimônio cultural que referenciou o acontecimento da experiência. Mas isto é aparente, porque as pessoas retornando ou não a frequentar os lugares e estes, retornando ou não a serem espaços de frequências delas, serão outros em si porque novos conteúdos humanos estarão sendo gerados a partir daqueles que tinham nas experiências anteriores.

Trata-se da manifestação dos efeitos da fusão das (i)materialidades integradas ao patrimônio processada pelo calor das vocações humanas do ser e do estar no mundo representadas em conteúdos resultantes de expressões surgidas da necessidade humana de se sentir viva, vivendo coletivamente com seus referenciais de origens, como condição para continuar a existir.

O fogo que fez a, embora concluído até o fim, é tão infinito que deixa o sentir de seu calor no brilho de uma aliança que se faz eterna entre matérias e não matérias para que a essência na consciência humana não perca nunca suas chances de recomeçar e seguir pela vocação de se realizar na existência que dura para sempre, para sempre poder se transformar.

Compreendeu, por fim, que pode ser uma transformação para melhor porque esta aliança é uma articulação que gira dinamicamente por força dos contextos éticos, estéticos e políticos que dá ao patrimônio cultural condição de sediar esta fusão.

2.5 Potencial do patrimônio para humanidades e cidadanias

Com base nos entendimentos e compreensões que geraram seus conhecimentos apresentados, nos tópicos anteriores, foi possível desenvolver concepções de que o patrimônio cultural pode ser considerado uma fonte viva ao desenvolvimento humano entre pessoas e lugares para cidadanias e não um meio mortuário para formar cidadãos.

Identificou essa diferença porque ao considerar o patrimônio uma fonte de vivências com cidadanias socioculturais, que motiva o humano não ficar apenas diante, mas adentrar e viver dentro da entidade integral que este patrimônio se torna com a fusão de suas (i)materialidades, abrem-se mais possibilidades de ser um processo libertador para se desenvolver integridades humanas várias.

Porém, ao considerar o patrimônio apenas um meio sem substância existencial para somente ser considerado um meio para instruir procedimentos preestabelecidos, pessoas e lugares passam a ter relações aprisionadas à um estado de subserviência e subjugação limitando suas relações com o patrimônio.

Assim, o patrimônio demonstra possuir potencialidades em duas perspectivas.

Enquanto meio mortuário, pessoas e lugares não desenvolvem seus humanos com vistas a se sentirem integrais com o patrimônio. Embora andem até onde ele esteja, estão corporificadas com artificialidades antinaturais que nada dizem respeito a seus cotidianos. Andam e se procedem formalmente conforme as sinalizações, correntes, ou mesmo quando não existe isto nos lugares e em trajetos direcionais para o mecanicismo não estabelecidos por elas e nem dispostos pelos lugares.

Pessoas veem cenários, ouvem barulhos, música, vozes de guias ou a falta de som pelo silenciado; sentem cheiros do passado que não as remetem ao presente, degustam comida e bebida por meio de seus utensílios e tocam mais seus celulares para se registrarem num evento particularizado do que as coisas para estarem registradas num acontecimento coletivo. E lugares não estão receptivos para terem personagens consigo, apenas visitantes.

É possível que possam vir a sentir inseguranças, medos, aflições, raivas, ódios tidos como tristezas encurraladas, ou se sentirem obrigados terem de cumprir algo maior que a vontade de estarem ali trazendo indiferenças, desdêns, antipatias, aversões produzindo inquietações, cansaços, esgotamentos.

Pessoas e lugares não encontram lógicas entre si para aquele acontecimento acrescentar, objetivamente, algo de bom para estarem naqueles momentos porque não encontram razões para extrair algum aprendizado e repassar algum ensinamento, porque cada qual se sustenta ali mantendo suas próprias racionalidades energicamente concentradas em linhas de raciocínios convencionais limitadas ao indivisível e mantendo-se no indecifrável.

Formam uma atmosfera de relações que não se extrapolam para além do previsível de uma programação preestabelecida entre eles e tendem a ser e a estar direcionados a esgotá-la dentro de objetivos que se resumem ao pragmatismo.

No entanto, considerando o patrimônio enquanto fonte viva, pessoas e lugares desenvolvem seus humanos para se sentirem integralizados com o patrimônio porque não são esses agentes que fazem os momentos acontecerem, mas as socioculturalidades que passam a se expressar representando-se em corpos, sensações, emoções, lógicas e abstrações que saem, espontaneamente, da formalidade fazendo com que pessoas e lugares se sintam acolhidas com esses conteúdos que também possuem e que se incorporam aos do patrimônio.

O andar são movimentos em caminhadas que adentram ao que existe onde mesmo com seus trajes seus corpos se manifestam mais à vontade para serem dentro o que são em seus diários porque é para lá que levarão o acontecimento. Não há formalidade que não seja o respeito que os agentes têm para consigo provindo do patrimônio que passa a ser referência para suas considerações motivando-os à criação de muitos roteiros próprios.

Ambos se enxergam, se escutam e se correspondem em seus próprios aromas compartilhando seus conteúdos que não apenas se tateiam, mas se pegam e se enviesam à medida em que vão construindo juntos visualizações, audições, olfações, paladares e tatilidades de uns para com outros não guiados por alguém ou algo alheio, mas por si próprios dentro do patrimônio no qual se conhecem e passam a residirem.

Possa ser que venham sentir seguranças acima das inseguranças, coragens maiores que medos, alívios sobre aflições, afetos acima de raivas, empatias a mais ódios. São transformações que passam a serem concebidas a partir de superações dos internos para com os externos fazendo com esses sentimentos se auto libertem por estarem dentro de um patrimônio que os aceitam para viverem esses processos por vontades espontâneas. Produzem inquietudes para desmobilizar inércias e apatias que aprisionam as vontades para o humano encontrar brechas para buscar e encontrar respostas para o que falta em suas existências fazendo com que seus conteúdos decidam pela atitude de buscar suas realizações, que podem acontecer a partir dos momentos vivenciados com o patrimônio.

Pessoas e lugares reavaliam as lógicas dentro das quais foram guiados e viveram para repensar novas formas de aprenderem, incluindo seus conteúdos e a ensinarem considerando que significam sabedorias. Isto pode ser um caminho para que possam criar, recriar com os lugares e outras pessoas novas linhas de raciocínios tendo o patrimônio como referência para considerar que a racionalidade é mutante, dinâmica, incomensurável e se compartilha e prolifera constituindo muitas outras lógicas para serem decifradas.

Na perspectiva de fonte viva, esses potenciais no patrimônio cultural fazem girar a confluência de seus contextos éticos, estéticos e políticos que o faz capaz de ser muitos campos de força integralizadas que atraem outras forças constituindo integralidades humanas coletivas nessa perspectiva. Na outra, seus potenciais podem trazer esses contextos para serem percebidos, mas em planos separados e não integralizados.

Conforme reflexões em Cecília Londres Fonseca (1997) e outros pensadores, ao exemplo de Marília Rangel (2002), dentre outros pensadores, compreendeu que o sentido ampliado de patrimônio não se finda na união dos vocábulos gregos *pater* e *nomos*. *Pater*, de chefe governamental, está ressignificado em para mães e pais que se tornam fontes vivas que orientam a vida de famílias que formam grupos, comunidades das quais originaram bairros, regiões e cidades. *Nomos*, das legislações dos governos, para acordos de bem viver sociocultural inclusivo e democrático que organizam os sistemas políticos, sociais e econômicos.

Encontrando como fundamentos igualdade sem preconceitos, fraternidade com respeito às diferenças e amor a si em mesma medida com o outro e com a vida esse bem viver é o chão onde pessoas e lugares vivem em busca de suas realizações com a existência.

Chegou, portanto, ao entendimento de que se torna vivo para ser fonte ao bem viver legitimado como herança de vida de seus antepassados, continuados pelas gerações e protegidos às futuras gerações enquanto fontes para compreensões acerca do ser e do estar no mundo. Se amplia, portanto, dos escritos de seus significados, para suas funções e importâncias pela prática coletiva, em comunidade, que se faz imensa e diversa mantendo vivo o calor da integração sociocultural jungida no patrimônio. E, por conseguinte, o entendimento de que desta herança se constrói a ética, a estética e a política dentro do patrimônio cultural pelo bem viver sociocultural de onde surgem esses contextos.

Todavia, passam a existir dois sentidos desses contextos para se relacionar com patrimônio que se fazem distintos e se tornam conflitantes. Um, para o desenvolvimento de cidadanias constituído pelos interesses socioculturais do povo, onde seus dois agentes constroem na horizontalidade seus plenos direitos de vivenciá-los em suas consciências críticas. Entram livremente dentro do patrimônio para fazerem inferências, interpretações, questionamentos e intervenções necessárias impedindo que este patrimônio retorne ao seu aprisionamento de antes.

O outro, para a formação de cidadãos para o patrimônio, instituído pelos interesses hegemônicos dos governos onde pessoas e lugares podem até terem algumas oportunidades daqueles três momentos, mas o vivenciam aprisionados numa consciência ingênua determinada para estar diante da verticalidade em que é instituído para o povo.

Não é preciso mensurar qual dos dois tenha condições de prevalecer para as cidadanias dos estudantes do ensino médio propedêutico de escolas estaduais na área de pesquisa. Por essas perspectivas estar em condições conflitantes provocadas pelo patrimônio para ser um meio mortuário dos governos ao patrimônio ser uma fonte viva do povo, esta não precisa vencer porque independentemente dos governos ele mesmo alimenta sua vitalidade para resistir e continuar.

Observou que entre os dois, o primeiro é mais respeitado como compromisso forçado dos governos sob argumentos de que advém de seus acordos com o povo e o segundo é mais respeitado como compromisso espontâneo das pessoas e dos lugares sem precisar de justificativas. Mas, pensando na cidadania para formação humana desses estudantes, o segundo apresenta maiores condições de merecimento porque enquanto o primeiro tem esse respeito no legislar em escritos legislativos, o segundo, em práticas, ao exemplo do que acontece na área do centro de Belo Horizonte.

Essas observações e percepções trouxeram o entendimento de que o segundo, mesmo sendo, alternativamente, demonstrado pelos governos como o complementar ou o suplementar às suas perspectivas de patrimônio para o desenvolvimento humano possui mais consistência. Seus potenciais sintetizam um potencial ainda maior: ser um convite aberto para cidadanias socioculturais para humanidades entre a população com as juventudes estudantis cuja extensão se ecoa às escolas estaduais de ensino médio propedêutico de seus entornos.

Ainda que o primeiro faça esse convite, o segundo se faz mais significativo pelas perspectivas demonstradas que traz para desenvolver humanidades.

Considerando Paulo Freire (1994) e outros pensadores, ao exemplo de Miguel Arroyo (1997) foi possível perceber que ética, estética e política em processos educacionais precisam ser pensados e praticados considerando o âmbito de seus contextos nas realidades para serem redimensionados na vida real dos estudantes unindo reflexão-ação durante a práxis educacional.

Esses contextos estão além da história institucionalizada, da crítica especializada e de regras sistematizadas de governos gerais. Não obedecem a obrigações preestabelecidas que apontam que devem ser vivenciadas de forma única e adequada para desenvolver os cinco sentidos humanos básicos. Cada pessoa utiliza a visão, a escuta, o tátil, a olfação e o paladar para se relacionar com a unicidade dessa tríade. À medida em que a vontade interior de uma pessoa se sente livre para desenvolver suas próprias argumentações, com discursividades próprias suas percepções acerca das concepções do patrimônio cultural são redimensionadas. Isso pode servir de motivação para ele propagar-se em experiências mais significativas na vida das pessoas reverberadas na vida cultural em sociedade.

São, portanto, motivações para que as pessoas e os lugares possam se sentir convidados para se aproximarem, se envolverem e conviverem entre si pelas mãos de suas próprias consciências saírem dos aprisionamentos individuais e se libertarem dentro do coletivo que se torna o todo do mundo onde passam a desenvolver humanamente.

Esta libertação move a transversalidade de seus conteúdos para se tornar cada vez mais humanos ao produzirem novos conteúdos, ou seja, novas humanidades sem predeterminações sobre o como, o quando e por quais razões desenvolverem formas de estar presentes dentro das socioculturalidades que se integram ao patrimônio cultural como experiências significativas dentro da existência da vida do patrimônio cultural para reverberar-se na vida da sociedade.

Considerando reflexões de Paulo Freire (2005) e outros pensadores, ao exemplo de Miguel Arroyo (2012) e Demerval Saviani (2013), desenvolveu o entendimento de que ética, estética e política enquanto valores humanos que se desenvolvem na consciência das pessoas de

maneiras que estejam integradas, dialógica e dialeticamente, com a realidade onde esses elementos estejam contextualizados na vida social e cultural.

Compreendeu que se tornam forças para suas essências vitais darem expressão às suas representações humanas e irem na busca de caminhos por realizações, cumprindo suas vocações de serem humanamente mais felizes. Entretanto, essa felicidade é conquistada à medida em que se desperta à compreensão crítica-reflexiva dos sentidos, funções e importâncias de suas cidadanias dentro do mundo para o bem viver coletivo.

Entendeu ser um processo que acontece de dentro para fora, e não ao contrário.

Assim como o ser humano vai se constituindo como pessoa social em seus ambientes de vida à medida em que convive com diversas culturas locais, suas percepções acerca da ética, da estética e da política vão sendo construídas. São experiências que podem significar pedagogias nas quais ele se encontra, se envolve e convive entre pessoas e lugares que geram conhecimentos mais reais e em condições mais verdadeiras de serem colocados na prática de seus quotidianos.

Percebeu, então, de que podem ser dados como exemplos desses ambientes de vida, a área do centro de Belo Horizonte trazida na pesquisa.

Significativos também se tornaram os conhecimentos das condições que as escolas estaduais de ensino médio propedêutico possuem para desenvolver o humano sociocultural para cidadania com humanidades em seus estudantes. Isto, porque, com base em reflexões dessas(es) pensadora(es), as experiências com o conhecimento que são sistematizadas nas escolas públicas brasileiras, por meio de uma diretriz geral que orientam o ensino-aprendizagem, já demonstraram poucas possibilidades de desenvolver esses valores humanos para cidadanias socioculturais, além de uma formação básica de cidadãos uniformizados.

Ao concluir este capítulo, verificou que foram encontradas bases que iniciaram o encontro de respostas sobre a questão trazida na pesquisa: ‘Como se processa o sentido ampliado de patrimônio na formação humana integral de ensino médio propedêutico de escolas estaduais desenvolvendo humanidades para cidadanias socioculturais dos estudantes, na área do centro mais popular de BH? ’.

Seguiu em sua necessidade de continuar reflexões trazendo mais respostas e explicações da existência da situação-problema apresentada na introdução deste trabalho, percebida na realidade da atuação profissional do pesquisador revelando uma questão sobre a qual pouco se discute: a cidadania na formação desses estudantes para ser contextualizada no multicultural-

lismo social local, conforme orientações gerais da SEE às escolas e condições de implementação referenciando as concepções ampliadas de patrimônio existente nesta área, conforme serão apresentadas nos dois capítulos sequenciais deste trabalho.

3 O CENTRO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE NA PESQUISA

3.1 O patrimônio na área estudada

Ao identificar a problemática motivadora da pesquisa, o pesquisador, na sua atuação profissional em setores pedagógicos da SEE, entre 2008 a 2018 desenvolveu conhecimentos iniciais sobre o patrimônio existente na área trazida na pesquisa em idas às escolas de ensino médio localizadas nos entornos para atividades pedagógicas que o motivou a buscar mais aprofundamentos a respeito.

Encontrou essa oportunidade durante sua atuação, paralela à SEE, que passou a ter junto à FMC, conforme refletido no tópico inicial do capítulo anterior. Realizou processos de observações presenciais com pesquisas de levantamento de registros documentais e fotográficos em um grupo de lugares que, ao reunirem culturas sociais e sociedades culturais, demonstraram que revelam o significado expandido do patrimônio em suas expressões.

Ao identificá-los pertencentes a uma das partes do centro da cidade Belo Horizonte mais frequentada pela população, incluindo as juventudes estudantis e que dentro da qual fazem intercomunicações entre si por meio do patrimônio cultural verificou ser uma área que pôde estar referenciada na pesquisa para instigar explicações de sua pergunta suscitada.

Perseverante, sentiu o pesquisador a necessidade de buscar mais conhecimentos para explicá-la porque sua prática de atuação na SEE e FMC o levaram a entendimentos opostos porque numa favoreceu considerar esta área interessante para cidadania sociocultural e na outra não. Buscou, portanto, em sua formação no Promestre bases em pensamentos críticos-reflexivos para desenvolver concepções não apenas para considerar sendo ela uma área importante para esta cidadania, mas sobretudo significativa para a discutir sua inclusão na formação humana integral dos estudantes do ensino médio propedêutico de escolas estaduais sediadas em seus entornos.

Esta área se compõe com a integração de lugares na Praça Rui Barbosa, Baixo rua da Bahia e Parque Municipal Renée Américo Gianetti, cujas existências e funções culturais e sociais os fazem integrados entre si para serem apropriados e usufruídos pela população.

Na Praça Rui Barbosa foram considerados seus jardins com estatuárias e passadiços que abrem caminhos para o largo e monumento em frente da Estação Ferroviária Central e à construção de seu prédio, tendo nele o Museu de Artes e Ofícios. Do prédio desta estação permitem-se caminhos para adentrar ao corredor e as escadarias de acesso ao metrô para se chegar ao calçadão da rua Sapucaí, com seu mirante para o centro da cidade tendo em sua extremidade caminhos para o Arquivo Público de Belo Horizonte, para o curso do viaduto Santa Tereza e aos espaços abertos que estão sob a sua construção que permitem caminhos para a Serraria Souza Pinto e às ruas de traz do prédio da referida Estação.

Desses lugares possibilitam-se caminhos para o Baixo rua da Bahia, em seu perímetro entre a avenida Andradas e Afonso Pena, onde foram consideradas a bifurcação que dão inícios à rua dos Caetés e à avenida Amazonas com suas fachadas de casas comerciais, hotéis, pensões, padarias e bares.

Seja da Praça Rui Barbosa, seja dessa bifurcação sequenciam-se mais caminhos para entradas ao início da avenida Santos Dumont e da rua Guaicurus com o Centro Cultural da UFMG, próximo ao prédio onde funcionou sua Escola de Engenharia, e para o início da rua Januária para a Casa do Conde de Santa Marinha com seu pátio e galpões.

E, tanto do prédio da Estação Central, quanto da bifurcação surgem outros caminhos pelo baixo rua da Bahia e avenida Andradas ao Parque Municipal Renné Américo Gianetti em seus acervos ambientais com sua cascatinha, lago com pontes e barcos; árvores, jardins e orquidário com sua fauna e flora; pracinhas, calçadas, ruas e espaço gramado; monumento e esculturas; o Teatro Francisco Nunes e o espaço de multiuso artístico, onde funcionou a escola do Instituto Municipal de Curso Técnico de Administração e Ciências Contábeis (IMACO).

Figura 5: Identificação dos lugares mapeados no conjunto da área pesquisada.

Figura 6: Nome dos locais ambientes de patrimônio na área pesquisada.



Produção: Ricardo Pinto de Paula e Mateus Mota (2022)

Verificou, presencialmente, que esses lugares se integram pelos caminhos conforme foram mencionados e em consultas feitas às plantas desta área nos acervos documentais do Planejamento da Região Metropolitana de Belo Horizonte (PLAMBEL), no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), setor da FMC.

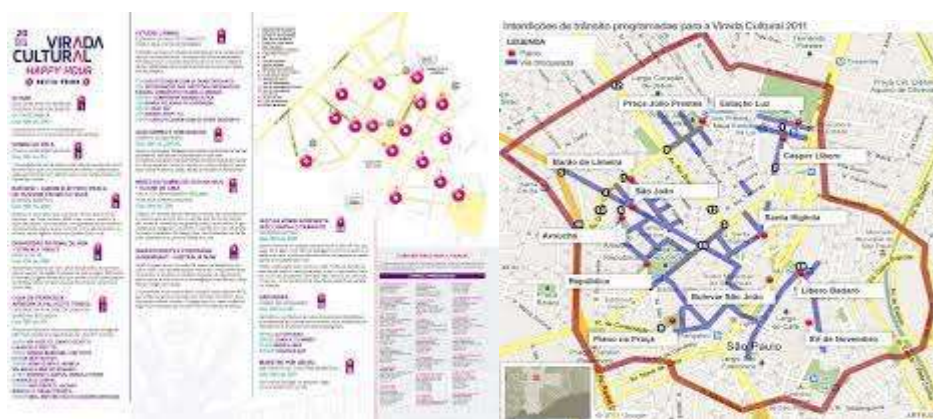
Figura 7: Planta do conjunto urbanístico da Praça Rui Barbosa



Fonte: PLAMBEL-APCBH-FMC

Foram constatadas tais possibilidades estudando mapas com a localização de eventos para a população, incluindo as juventudes, que ocasionalmente são realizados nesta área por grupos, entidades e instituições não governamentais, sendo alguns em parceria com a FMC. Compreendeu que o patrimônio nesses mapas não é apenas um ícone conhecido para as pessoas saberem onde estão os lugares onde as ações acontecem, percebendo que passa a ser ambiências que os convidam a estar integrados para vivências socioculturais com a cidade.

Figura 8: Mapa de evento cultural para a população no centro de BH incluindo lugares na área da pesquisa



Fonte: FMC-PBH – Blog Vambora!

Essas ações, conforme serão contextualizadas em tópico posterior deste capítulo, fazem com que esses lugares também estejam integrados entre si, com a frequência das pessoas que junto a eles se encontram para vivenciarem as representações de seus sociais e culturais que se expressam compartilhados coletivamente.

Em estudos do pesquisador em bibliotecas para fundamentar o processo de estruturação do projeto que deu origem a essa pesquisa, em disciplinas do Promestre, durante sua formação, verificou-se também que a integração desses lugares está institucionalizada pelos governos pretendendo dá-los tal finalidade como justificativa para terem sido oficialmente reconhecidos como lugares com existência de bens do patrimônio.

Por parte da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, reconhecidos publicamente⁹ pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) e, da Secretaria Municipal de Cultura - Fundação Municipal de Cultura e também, pelo Conselho

⁹ O tombamento deste Conjunto, por parte do Estado de Minas Gerais foi homologado pelo Decreto Estadual nº 27.927, de 15/3/1988 e o seu tombamento, por parte do Município de Belo Horizonte, já vinha sendo discutido antes, com a Lei Municipal 3.802, de 6/7/1984 e Decreto Municipal nº 5.531, de 17/12/1986. Mas sua formalização se deu com base nessas disposições anteriores, por meio da Deliberação nº 16/98, do Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte, publicada no Diário Oficial do Município em 12/12/1998.

Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte, a Praça Rui Barbosa com seus jardins e passadiços; o prédio da Estação Ferroviária Oeste de Minas com as construções que serviram de casas de funcionários, os armazéns e as linhas da Estrada de Ferro Central do Brasil; o Museu de Artes e Ofícios com seus acervos reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); e o largo frontal do prédio com seu monumento em homenagem à terra mineira e esculturas estatuárias. (BRASIL, MEC, IPHAN, 1998; MINAS GERAIS, SEC, IEPHA, 1988; BELO HORIZONTE; FMC, CDPCBH, 1998)

Estão unidos ao referido reconhecimento dessas instituições do Estado e do Município, solidarizados com o governo de Brasília, o corredor e as escadarias de acesso ao metrô; o passeio e o mirante da rua Sapucaí com suas muretas, postes e balaústres; as construções acessadas desta rua, de um lado para o viaduto Floresta e de outro para o Arquivo Público de Belo Horizonte na Itambé e para o viaduto Santa Tereza, Serraria Souza Pinto e Edifício Central, sendo esse último não referenciado na pesquisa por não ser ambiente para franca apropriação e fruição do público. (MINAS GERAIS, SEC, IEPHA, 1988; BELO HORIZONTE; FMC, CDPCBH, 1998)

Para também se integrar a esse reconhecimento, a bifurcação da rua dos Caetés com as fachadas de algumas casas de comércio, junto à avenida Amazonas com as palmeiras nos passeios de seu primeiro quarteirão; as construções do Centro Cultural da UFMG; as do quarteirão onde funcionou a Escola de Engenharia desta universidade; o alcunhado Prédio 104, onde se diu a Companhia Belo Horizonte, a primeira indústria de Minas Gerais; o edifício Itatiaia e o hotel *Forever*, sendo esses três últimos não referenciados na pesquisa pelos mesmos motivos do Edifício Central. E, concluindo a integração deste conjunto, o Parque Municipal Renée Américo Gianetti com suas construções e acervos ambientais e artísticos. (MINAS GERAIS, SEC, IEPHA, 1988; BELO HORIZONTE; FMC, CDPCBH, 1998)

A formalização do reconhecimento desses lugares, por parte dessas instâncias de governo, foi feita por um processo de inventariação dos bens culturais materiais e imateriais que residem neles, mas que foi direcionado para resultar em um tombamento.

No patrimônio, o tombamento se faz para a preservação das materialidades e o registro para a salvaguarda de suas imaterialidades nos bens considerados portadores de valor cultural público. O tombamento tem por objetivo oficializar publicamente que as matérias tangíveis nos bens serão protegidas por meio de sua conservação e revitalizações que venham a ser necessárias para manter a afirmação de sua autossuficiência, autenticidade e referência na história da cidade. E o registro para fazer o salvamento e a guarda do intangível para que sejam mantidas essas três afirmações de suas manifestações na socioculturalidade que passa a ser inserida nesta

história de cidade. Não foram considerados bens associados entre si pelos governos mediante seus interesses para darem ênfase às materialidades desses lugares para compor um espaço urbanístico do centro da cidade denominado de Conjunto Paisagístico e Arquitetônico da Praça Rui Barbosa. Sendo um conjunto material, foi inscrito em dois livros que formalizam seu tombamento: o Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico e o Livro do Tombo de Belas Artes. (MINAS GERAIS, SEC, IEPHA, 1988; BELO HORIZONTE; FMC, CDPCBH, 1998)

Ao que refletem Cecília Londres Fonseca (1997) e Márcia Sant'Anna (2015), o primeiro Livro se intitula "Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico" em que as materialidades do patrimônio reconhecidas significam os bens culturais considerados possuidores desses valores para a sociedade incluindo, também, vestígios da presença da vida de grupos sociais que viveram no lugar. O segundo Livro é o Histórico, incluindo as que se ligam a fatos e acontecimentos históricos considerados memoráveis para a vida da cidade. O terceiro, o das Belas Artes, as que são consideradas dignas de pertencerem a um conceito contemplativo de arte que não se adequa como forma utilitária na vida quotidiana em sociedade. E o quarto Livro, sendo o das Artes Aplicadas consideradas aquelas materialidades que se servem aos manejos diários da vida incluindo as denominadas artes decorativas. Embora não haja indicações nas legislações para ser dada maior ou menor importância aos bens culturais pela ordem numérica em que são inscritos, o objetivo de cada um já revela uma subcategorização desclassificatória das categorias dadas ao patrimônio em sua dimensão material.

A partir de Cecília Londres Fonseca (2015), verificou-se que o registro dos bens culturais imateriais se faz considerando a dinâmica processual em que eles são desenvolvidos, revelando a identidade do povo, desde sua formação enquanto sociedade brasileira ao tempo presente e futuro.

No Livro dos Saberes são registrados os conhecimentos que revelam modos de fazeres originários da vida quotidiana trazida das raízes dos grupos e suas comunidades. Esses saberes os conduzem a desenvolver matérias primas para as tecnologias em seus ofícios pelos quais produzem e difundem a diversidade de simbologias em família, no trabalho e no social.

No Livro das Celebrações, registram-se ritos de rituais e roteiros de festas que compõem o repertório de celebrações das diversas formas de práticas de religiosidades e relações civis com a vida entre o povo em sua coletividade.

No Livro das Formas de Expressão onde são registradas a diversidade de linguagens artísticas manifestadas pelo povo em formas, modos e meios que orientam ser desenvolvidas

em artes visuais, cênicas, musicais, literárias, audiovisuais, cujas normas e metodologias são construídas pelos artistas considerando seus usos para fomentar a vida cultural e social.

E, o quarto livro, o dos Lugares para ser registrada a existência de adros, praças, parques, feiras, mercados que trazem nas simbologias que possuem narrativas que os levam a ser considerados pelo povo como espaços de pertencimentos de suas identidades coletivas.

Compreendeu que os dois tipos de livros se correspondem, apesar dos governos não terem assim considerado, porque para o registro ser feito é preciso ter a participação de seus detentores, ou seja: o povo, o que poderia vir a contradizer as intenções que já haviam sido projetadas para o tombamento desta área.

Entretanto, os movimentos sociais e culturais, ao começarem a buscar nesses lugares possibilidades para refletir e agir suas identidades ampliando este reconhecimento por elas serem maiores ao exercerem suas manifestações junto a esses bens para que haja neles possibilidades para a existência pulsar e propagar-se.

Não se limita a estar apenas aprisionado dentro do que tange a história oficializada dos governos, mas libertado para um âmbito maior em que se constitui a história oficial da vida do povo na cidade. Isso porque, esses grupos começaram a conquistar espaços nos eventos da FMC para realizar ações fazendo com que esses lugares passassem a ser vivenciados pelas pessoas fazendo esse centro ser algo a mais que um conjunto urbanístico materializado para se extrapolar no multidimensional de suas imaterialidades urbanas.

Embora esses livros instituídos pelos governos tenham suas serventias para que pelo menos em seus escritos exista alguma matéria para ser o lugar de cobrança dessas instituições para garantirem os direitos culturais, dentro dos direitos humanos constitucionais, existem os livros suplementados pelo povo que também possuem muita valia, nos quais a prática desses direitos vem sendo preservada e salvaguardada com honestidade resignada na perseverança.

3.2 Da demarcação para visitas formais às livres vivências socioculturais

Os lugares da área que foi pesquisada, conforme apresentados no tópico anterior, estão condicionados a terem os governos como seus donatários para subvencionar a manutenção de suas estruturas e estarem abertos à população. Não obstante, é ela a real proprietária considerando, inclusive, que a origem dos recursos para esse funcionamento provém de impostos pagos pelo povo.

Conforme fora oficializado à população instituiu-se o Conjunto Urbano Praça da Estação de Belo Horizonte e suas adjacências, que a partir de 1988 passou a denominar-se Conjunto Paisagístico e Arquitetônico da Praça Rui Barbosa (Praça da Estação) onde está o patrimônio na área estudada.

De acordo com Rodrigo Fernandes (1988), pela presidência do CDPC-BH, entende-se acerca da definição de conjuntos urbanos com patrimônio cultural de Belo Horizonte tem por objetivo a proteção de lugares que possuam, nos ambientes em que sediam suas edificações .representações e simbologias que justifiquem importâncias da cidade, com relação à sua história e cultura, sendo, pois, referências para adoção de estratégias para sua proteção, por meio de uma organização urbanística assim estruturada e compreendida visando à sua preservação.

Chegou-se, portanto, ao entendimento de que neste Conjunto existem dois reconhecimentos do patrimônio, em denotações equidistantes, nesta área do centro de Belo Horizonte pesquisada. Um, em que se institucionalizaram relações entre pessoas e lugares para urbanidades distanciadas para elas se situarem apenas diante do patrimônio. Outro, em que foram difundidas relações urbanas, entre esses agentes, para se situar dentro dele. Embora o primeiro tenha determinado uma cultura para formalidades sociais da cidade ao longo do tempo até o presente, o segundo o tem movido esses sociais para o patrimônio se expressar livremente em diversas culturas.

Na primeira, as determinações foram feitas para nortear uma ética, uma estética e uma política para se relacionar com o patrimônio a fim de guardá-lo na história. Na segunda vem tentando fazer esse determinismo se desnortear para que essa tríade se desenlace do vínculo de sua contenção para se revirar multiplicando-se em várias formas pensantes e atitudinais para que a imensidão de pensamentos e ações do povo encontrem correspondências existenciais com o patrimônio.

Percebeu que este patrimônio urbanístico na área pesquisada se constituiu entre períodos da história do Brasil em Minas Gerais refletida na área do centro da cidade de Belo Horizonte pesquisado, conforme refletido no capítulo anterior deste trabalho. Por isto ele não apenas recebeu influências desse pensamento dominante sobre dominados como adquiriu sua estabilidade até que o significado expandido do patrimônio em suas expressões trouxesse o urbano não para se opor, mas para prevalecer.

E, apesar de ser ainda apenas contrastante, foi possível compreender que somente após os anos 1980, quando o significado de patrimônio se redimensionou na diversidade de seus

sociais e culturais para serem vivenciados livremente pela população, foi que mais pessoas encontraram oportunidades para viver suas cidadanias socioculturais dentro da humanidade que dentro dele se espargiram.

A partir de estudos nos acervos históricos de bibliotecas da UFMG e do Arquivo Público de Belo Horizonte, foi possível desenvolver concepções de que o reconhecimento do patrimônio para sustentar interesses entre governos e classes dominantes do poder econômico, nesta área do centro de Belo Horizonte, começou a ser edificado poucos anos antes da fundação da cidade em 1897 e se institucionalizou sob influências do pensamento restrito em relação ao significado de patrimônio até pouco antes dos anos 1980.

A Praça Rui Barbosa de hoje foi territorializada em 1894 para sediar o prédio da Estação da Estrada Ferro Central do Brasil e suas construções complementares e circunvizinhas no conjunto, conforme foi descrito neste tópico. O objetivo foi de ser a referência para muitas pessoas vindas de muitas localidades para quando de suas chegadas, paragens e trânsitos terem o lugar como referência inicial para se situarem e viverem na cidade.

Pretendia-se que fosse um meio de convivência inclusiva e democrática para influir na construção coletiva de uma cidade liberta do imperialismo europeu que havia se enraizado em Minas Gerais, mais precisamente em Ouro Preto, sua capital anterior.

Um ano após a inauguração da cidade o prédio da Estação Ferroviária foi construído, cuja versão foi demolida em 1920 com o término de sua nova construção em 1922, para ter capacidade de receber e estocar em seus armazéns os materiais de construção para as edificações do comércio do centro da cidade e de casas em áreas próximas e para fazer o escoamento agrícola de suas regiões periféricas e não necessariamente para ser ponto de negociação da produção cafeeira do Estado que por essa linha férrea se escoava.

Foi construído o Monumento em homenagem à Terra Mineira, na nova Cidade de Minas, aludindo ao movimento da Inconfidência Mineira e tendo ao topo a estátua de um homem nu para simbolizar a igualdade de todos numa liberdade alcançada para o progresso. No entanto, esconderam, logo depois, a genitália, com a ponta da bandeira que a figura veio a trazer consigo levantada para o alto e com as nádegas de fora assim permitida para ser algum desses lados que não teria nada a esconder e talvez, por isto, não censurável.

Percebeu que não só por este fato, mas por outros motivos, o sentido de uma cidade coesa, pela inclusão democrática, se partira em dois na cidade. Passou a se assumir o sentido apropriado por aqueles que habitavam a parte elitista próxima da área formada pela classe da burguesia dominante para garantir em seus convívios a permanência de seus próximos nos comandos dos governos estadual e municipal. E o outro sentido que passou a fruir foi o assumido

entre as pessoas das classes trabalhadoras do povo, que embora tivessem construído aquele centro foram colocadas para viverem suas próprias inclusões democráticas, nas periferias.

Nesta época foram edificados, em 1896, a Casa do Conde de Santa Marinha, na forma de um palacete para ser residência deste membro da comissão construtora da cidade e com seus galpões para servirem para trânsito de mercadorias e assim foi sediada próxima à Estação.

Em 1987, o Parque Municipal Américo Renné Giannetti onde existia uma chácara particular de Vaz de Melo para ser um parque urbano em estilo europeu. Foi residência de Aarão Reis quando de sua chefia da comissão construtora da cidade e de Olegário Maciel enquanto governador do estado em 1924 para a partir de então ser aberto ao público.

Em 1899, a ser construído um hotel de propriedade de um português vindo de Ouro Preto para colaborar com a oferta de hospedagem daqueles que chegavam para se sentirem numa cidade próspera para negócios. Sua entrada pela avenida do Comércio, para movimentá-la, recebeu o nome do avião Santos Dumont por sua visita à cidade, em 1903 quando existiam as construções das casas de comércio nos inícios da avenida Amazonas, rua Caetés e rua da Bahia.

Antes mesmo de sua conclusão foi vendido para o governo estadual que o inaugurou para servir de quartel policial, junta comercial, centro para registro militar de guerra. Passou a ser da Universidade de Minas Gerais, hoje UFMG, para instalação da Escola Livre de Engenharia de Belo Horizonte em 1911 com sua primeira turma no ano seguinte e a construção de um prédio na Rua Guaicurus onde funcionou o Instituto de Química e o Pavilhão Mário Werneck.

E em 1903, foi edificada a Serraria Souza Pinto por iniciativa de dois empresários para ampliar a oferta de materiais de construção e ser uma fábrica de tacos para o interior das construções públicas e residenciais.

Este patrimônio urbanístico do centro de Belo Horizonte assim permaneceu até a Semana de Arte Moderna, de 1922, influenciando na construção do viaduto Santa Tereza, sete anos depois, e que veio a ser batizado pelo nome de “Encontro Mercado” com o centro da cidade, em homenagem ao escritor Fernando Sabino. Este foi o único acréscimo obtido, mesmo com a extinção da Central do Brasil para a criação da Rede Ferroviária Federal em 1950.

Figura 9: Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (A)



Prédio da Estação Central e largo – Praça Rui Barbosa e Jardins
Fonte: Instituições divulgadoras da FMC-PBH

Figura 10: Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (B)



Escadarias da Estação Central – Passeio da Rua Sapucaí
Fonte: Instituições divulgadoras da FMC-PBH

Figura 11: Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (C)



Arquivo Público de Belo Horizonte – Viaduto Santa Tereza e Parque Municipal
Fonte: Instituições divulgadoras da FMC-PBH

Figura 12: Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (D)



Serraria Souza Pinto – Casa do Conde de Santa Marinha
Fonte: Instituições divulgadoras da FMC-PBH

Figura 13: Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (E)



Antiga Escola de Engenharia – Pavilhão Mário Werneck
Fonte: Instituições divulgadoras da FMC-PBH

Figura 14: Condição do patrimônio demarcado distanciando seus lugares e as pessoas, sem juventudes (F)



Centro Cultural UFMG
Fonte: Instituições divulgadoras da FMC-PBH

Contudo, o significado expandido de patrimônio encontrou a partir de seu momento sociocultural, no início da década de 1980, condições para começar a ser e a estar urbanamente

presente na cidade. Motivou o povo a recuperar suas condições de reaver seus direitos à existência nos lugares deste centro para que a fruição de seus sociais e culturais que sempre trouxeram consigo pudesse recuperar a inclusão e a democracia que se pretendeu neste conjunto desde o início deste centro de cidade.

Foi quando começaram a surgir algumas mudanças nesses lugares, durante esta década. Em 1989 o prédio da Estação se abriu para um museu interativo da memória ferroviária e o prédio da escola de engenharia da UFMG foi transformado para ser o centro cultural. Em 1991 ampliou-se o local de guarda de documentos da câmara municipal para ser o Arquivo Público de Belo Horizonte. Em 2005, foi criado no prédio da Estação, o museu dedicado às artes nas culturas e dos ofícios na vida social quotidiana da classe trabalhadora. Foi um movimento articulado por grupos sociais e culturais que durante quase quatro décadas realizaram acontecimentos não somente dentro dos espaços, mas em seus exteriores, integrando esses lugares, correlacionando o ser urbano e o estar no mundo, dentro de um patrimônio mais sociocultural neste centro de cidade.

Antes, havia um contexto ético, estético e político no patrimônio que eram guardados, separadamente nas considerações, para não haver aproximação, envolvimento e convivência entre si, com as intromissões do povo. Então não haviam motivações para pessoas e lugares fazerem desses contextos relações com seus contextos de vida para se ligarem entre si tendo o patrimônio como referência de seus relacionamentos porque deveriam ser superficiais. Os lugares eram feitos para entrar e sair deles, as pessoas para neles entrar e sair e o patrimônio apenas alguma coisa que não fazia parte da vida de nenhum dos dois agentes que com os mesmos conteúdos com os quais chegavam, iam embora. Estabelecia-se uma forma que era tida como a adequada para pessoas se relacionarem com o patrimônio nos lugares para ficarem apenas diante dele.

A ética era considerar formas e meios corretos de se relacionar com o patrimônio adequados e convenientes com as relações sociais dos meios elitistas condizentes com a formalidade das leis que essas mesmas classes instituíam junto aos governos para este patrimônio estar nesses lugares.

A estética era preestabelecida explorando o orgulho e o egoísmo do saber sobre o belo nas artes da materialidade nas cascas dos bens culturais do patrimônio. Não se admitia quebrar o ovo para encontrar o povo nas belas artes populares que ali dentro existisse por serem tidas menores e sem importância para estar num mundo de conhecimentos restritos a poucos.

A política significou o manejo da legislação do patrimônio pelos interesses consorciados entre governos e essas classes dominantes negociando apoios com recursos financeiros para

manterem a monumentalidade material sobre uma memória histórica para ficar a imagem do poder dessa associação para a posteridade.

Depois o povo não se intrometeu, mas interveio neste sistema mostrando que, embora uma cidade que fora prevista a ser coesa tenha se partido, a parte considerada frágil voltaria para fortalecer a inclusão e a democracia dentro da cidade, por intermédio do patrimônio, ao exemplo do que acontece no tempo presente.

Figura 15: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (A).



Largo da Estação Central – Praça Rui Barbosa
Fonte: FMC-PBH

Figura 16: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (B).



Calçadão da Rua Sapucaí e Escadarias do Metrô
Fonte: FMC-PBH

Figura 17: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (C).



Viaduto Santa Tereza
Fonte: FMC-PBH

Figura 18: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (D).



Parque Municipal Américo Renée Giannetti
Fonte: FMC-PBH

Figura 19: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (E).



Espaço aberto sob o Viaduto Santa Tereza e Serraria Souza Pinto
Fonte: FMC-PBH

Figura 20: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (F).



Casa do Conde de Santa Marinha – Funarte BH
Fonte: Funarte-BH - FMC-PBH

Figura 21: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares incluindo juventudes no patrimônio (G).



Centro Cultural UFMG e Museu de Artes e Ofícios
Fonte: CCUFMG – FMC-PBH

A tríade contextual que fora posta de forma autocrática e excludente sobre o patrimônio começou, mesmo aos poucos, a ser questionada e discutida pelo povo junto aos governos fazendo-se mais expressivo e representado neste centro da cidade que as classes dominantes.

Influíram para que várias éticas possibilitando inúmeras estéticas para que não haja uma política sobre o patrimônio, mas várias políticas a partir do reconhecimento do significado expandido de suas expressões.

Isto fez com que pessoas e lugares encontrassem possibilidades para se integrarem dentro do patrimônio. Mas porquê dentro e não com ele, junto a ele... Porque nessas aglomerações, ajuntamentos seja para participarem de encontros, festas, ocupações, lugares e pessoas se aproximam, se envolvem e convivem dentro desses lugares tendo o patrimônio como ambiências. Assim, seja possível que pessoas e lugares compartilham o ser e o estar no mundo à medida em

que ensinam e aprendem entre si desenvolvendo diversas compreensões que os motivam sentir a existência e alguma realização a partir dela.

Unem-se, espontaneamente, para vivências que se tornam socioculturais porque as essências que as pessoas trazem consigo antes de chegarem e as que os lugares já vinham acumulando saem de dentro e na representação de seus conteúdos humanos que se confluem em éticas que são ressignificadas ao viver o belo de ser e de estar na vida coletiva em políticas grupais e comunitárias que passam a se compreenderem pelo bem comum.

Mesmo que esses encontros aconteçam pelo convite dos eventos, o patrimônio não fica com os eventos, ou junto a eles, porque acontecem dentro dele. Então, foi possível entender que é o patrimônio quem se torna a casa aberta para este convite ser aceito entre pessoas e lugares para se sentirem à vontade. E assim, por cima de um conjunto urbanístico, esse patrimônio o transforma em ambientes urbanos para a população viver suas humanidades.

O ser em si se extravasa para o coletivo do lugar mostrando as cidadanias que traz consigo que vai se redimensionando à medida em que vai percebendo outras cidadanias ali, com relação a empatias e alteridades solidárias.

Rodrigo de Andrade (1987), Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrini (2008), Cecília Londres Fonseca (2009) e Andrey Schlee (2017) outros aspectos importantes passaram a ser compreendidos, relativos às condições de acesso e estado em que este patrimônio existia e passou a existir. Antes de 1980, voltando-se para entre as décadas de 1970 a 1950 com a ditadura militar e desenvolvimentismo; entre 1920 a 1950, durante as três fases do modernismo no Brasil; aos anos 1897, quando da fundação da cidade de Belo Horizonte, ainda sob influência da cultura europeia, tanto os bens quanto os lugares de patrimônio eram circunscritos aos interesses de conservação dos governos desmotivando o povo para se aproximar, se envolver e conviver e mantê-lo para visitas formais, em maior parte das classes sociais dominantes.

No início da década de 1980 a vontade de mantê-los para serem apenas contemplados se esvaziou quando passaram a ser ocupados pelas representações dos grupos sociais e culturais. Iniciaram-se diálogos com as instituições administradoras dos lugares para proteção, conservação, revitalizações e ações formativas para difusão das imaterialidades junto às suas imaterialidades, reacendendo a existência do patrimônio com sua preservação e salvaguarda.

Isso veio a ser contributivo para se concluir que o reconhecimento dado pelo povo, ao patrimônio, se faz mais importante porque acontece de forma mais real.

Existem dois conjuntos urbanos¹⁰ instituídos pela Prefeitura de Belo Horizonte próximos ao estudado, sendo eles o da rua da Bahia, incluindo seu perímetro acima da avenida Afonso Pena e o da rua Caetés, após a rua Espírito Santo. A mais que esses, os conjuntos das avenidas Afonso Pena, Álvares Cabral e Carandaí conjugado com a Alfredo Balena; o da Praça da Liberdade conjugado com a avenida João Pinheiro, o da Praça da Boa Viagem conjugado com as praças Floriano Peixoto e Hugo Werneck, formando o hipercentro de Belo Horizonte. (CDPC-BH, 2022).

Entretanto, foi possível perceber que o da área da pesquisa demonstra, com mais intensidade, pessoas em lugares de patrimônio para vivências socioculturais.

Contudo, percebeu ser uma área aparentemente extensa, em sua geografia, mas que por se concentrar numa centralidade pela qual transita, para e fica o pesquisador foi possível alguns conhecimentos. Dentre os quais, de que essa área ainda se contém dentro de poucas discussões na problemática da pesquisa, podendo fazer com que seu território possa caber na palma da mão da necessidade de mais conhecimentos sobre suas infinitas possibilidades.

3.3 Tentativa de apagamento de direitos ao patrimônio sociocultural

Como os pensamentos e ações que se moviam a favor do significado de patrimônio redimensionado às vivências livres de seus sociais e culturais passaram a incomodar os pensamentos e ações que se mantinham na restrição do significado de patrimônio demarcado para visitas formais sucedeu-se uma tentativa enaltecê-lo para apagar o movimento das socioculturalidades no patrimônio pela via dos direitos ao acesso a esses bens que passaram a ser instituídos na cidade.

Isto ocorreu mediante o reconhecimento desse patrimônio, pelos governos, para seu tombamento, intencionando ser objeto de exploração da finalidade urbanística do Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Praça Rui Barbosa e suas adjacências, para servir de mote, como de fato serviu para um programa de revitalização do hipercentro de Belo Horizonte.

Durante sua formação no Promestre, o pesquisador encontrou fontes de estudos publicados em teses, dissertações e artigos de estudiosos sobre o assunto para entender esse intento.

¹⁰ Deliberação nº 1 de 2005 sobre fundamentos e diretrizes de proteção do patrimônio cultural dos conjuntos urbanos da cidade de Belo Horizonte, publicada pela Câmara Municipal, no Diário Oficial do Município, de 14/7/2005.

Em Michelle Arroyo (2003) e Nice Vilela (2006) desenvolveu o entendimento de que esse programa foi formalizado pela Prefeitura de Belo Horizonte, em 1988, para ser desenvolvido com o apoio do governo estadual e em parceria com setores empresariais próximos às políticas desenvolvimentistas do Estado advindas da época JK que vinham sendo continuadas.

Neste ano, sob decreto municipal passou a denominar-se Conjunto Urbano Praça Rui Barbosa e adjacências.¹¹ Essas articulações moveram o Estado a fazer, neste mesmo ano, o tombamento e a salvaguarda dos bens culturais dessa área com o objetivo de proteger o patrimônio cultural associado à qualidade de vida da população.

Figura 22: Área do centro de Belo Horizonte estudada depois do programa de revitalização.



Fonte: SEC-IEPHA e CDPC-FMC, 2012

Entretanto, considerando Bernadete Rodrigues (2007) e Daniela Passos (2009), dentre outras pessoas especialistas no tema, compreendeu também que as ideias progressistas espargidas deste plano muito se equivocaram com relação ao conceito de patrimônio cultural que ora se oficializara constitucionalmente. Pretendia-se que sua monumentalidade republicano-patrimonialista poderia se coadunar com a natureza da diversidade sociocultural-antropológica unindo culturas sociais às histórias da cidade.

E, no entanto, por meio de decretos como esse acontecem demolições e subversões a muitas originalidades culturais da cidade após as entregas de obras edificadas para o centro de cidade, que sob argumentos de que trariam mais limpeza e organização verificou-se que o povo mesmo dono da cidade não se viu contemplado.

¹¹ Deliberação nº 18/1988 e seus Anexos, do Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte, publicada pela Câmara Municipal, no Diário Oficial do Município, de 7/8/1998.

É a continuidade de uma cultura de disputas, trazidas desde antes da fundação da cidade de Belo Horizonte, quando articularam um novo lugar para darem início a uma cidade do futuro, em lugar de Ouro Preto, por ser bem mais inclusiva e democrática que o sistema republicano da época. Continuam sendo autodeclarados competentes contra aqueles que venham mostrá-los que podem governar a cidade com novas mentalidades com relação ao desenvolvimento econômico.

Considerando Carmella Campici e et al. (2006) e Carolina Craveiro (2016), após a surpresa da população de estar diante de uma nova cara deste centro de cidade, compreendeu o impacto dos objetivos subliminares do referido plano revelando-se estratégico em seu maior interesse de higienizar foi na intenção de dificultar a frequência do povo para uma mercantilização da cultura. E, o de gentrificar, foi o de valorizar os imóveis particulares no mercado imobiliário, aumentar impostos aos pequenos comerciantes e produtores descendentes daqueles que deram início ao centro da cidade quando da inauguração da nova capital de Minas em 12 de dezembro de 1897.

Figura 23: Área do centro de Belo Horizonte estudada antes de revitalização



Fonte: CDPC-FMC, 1980

Presumiu, então, que os espaços externos haveriam de ficar sem o povo para serem quadros paisagísticos às vistas orgulhosas do não-povo, que nem mesmo frequentaria a área e a teria para ornamentar seus dizeres de que aquele centro de cidade finalmente havia ficado mais belo e imponente.

Então esse não-povo passou-se a impor regras de condutas e limitações para o povo ter acesso a esse centro com a mercantilização da vida social e cultural ali introduzidas para gerar

muitas parcerias lucrativas para o sistema capitalista. Forçou esta área a sediar sociais e culturais mais elitistas e mais caros criando dependências de patrocínios de empresas multinacionais que passaram por definir o que queriam para ser oferecido para as pessoas.

Conforme Álvaro Sales (2010), dentre outros especialistas, incluíram momentos de proibições no maior lugar desta área para eventos populares, na Praça da Estação sob alegações que estava sendo excedida capacidade de 20 mil pessoas e atrapalhando a entrada de visitantes no Museu de Artes e Ofícios, mas que não era bem isto, porque a opinião do Museu seria a de o problema estaria em falta de planejamento do evento.

Este fechamento não foi adiante por que depois, com a força das representações de grupos sociais e culturais o povo voltou a se apropriar e usufruir, com um pouco mais de liberdade, em suas áreas externas voltando a incluir ações de grupos culturais, ao exemplo do “Banque Cultural dos Mendigos”, encontros políticos pela Central Única dos Trabalhadores, de sindicatos, associações e grupos.

Figura 24: Retomada da área pelo povo



Fonte: Jornal O Tempo - SouBH

Figura 25: Luiz Inácio Lula da Silva com o povo no centro da área



Fonte: Partido dos Trabalhadores

Chegou ao entendimento de que este centro da cidade de Belo Horizonte não mais se limitou a estar cativo dentro dos interesses dos governos apenas. Vem, aos poucos, se libertando

por meio de um processo de emancipação do povo a seus direitos de se apropriar e fruir, com liberdade de reflexão e ação para dar vazão ao pulsar de suas essências. Por elas o povo continua se expressando nas representações da diversidade sociocultural dessa área para a prática do significado expandido de patrimônio em todas as suas expressões.

Considerando os estudos e as observações *in loco* percebeu que esta área continuou sendo um Conjunto Paisagístico Arquitetônico com impressões de seu patrimônio demarcado para visitas formais.

Figura 26: Intento de manutenção do patrimônio restrito para visitas formais na área.



Fonte: Portal BH (1) SouBH (2)

Demonstrou, porém, que continuou sendo, ao mesmo tempo, um centro de cidade para este patrimônio estar na continuidade em sua era sociocultural para vivências integradas de seus sociais e culturais entre pessoas e lugares.

Esta área se tornou um campo de disputas de poder entre o que o pesquisador considerou que passou a existir, ou seja, entre duas forças antagônicas neste centro de cidade. A primeira, é a humana inclusiva e democrática e a segunda, a desumana autocrática e excludente.

A primeira é formada por pessoas que independentemente de possuírem ou não formação educacional, atuação profissional e condição sociocultural e econômica, em qualquer nível, se reconhecem seres humanos solidários entre si por possuírem, igualmente, os mesmos direitos para viver com dignidade a vida na cidade. A segunda, por pessoas que também têm esses mesmos perfis de formação, atuação e condição e também em qualquer nível, mas que não reconhecem o outro e a coletividade como pessoas humanas também.

Chegou a este entendimento porque ao estar em suas observações, na área de pesquisa, tanto com a realização dos eventos e sem serem realizados ali percebeu pessoas nas referidas

condições se encontrando, se envolvendo e convivendo espontaneamente e integrando-se naturalmente como pessoas e lugares dentro do patrimônio cultural independentemente de serem portadores de condições favorecidas ou submersas.

Considerando reflexões de Paulo Freire (1991, 1994, 2005) trazidas neste trabalho, foi possível desenvolver compreensões de que nessas relações aconteciam correspondências solidárias do ser e do estar na cidade para sair do menos para ser mais coletivamente. Porém, esses fatos não aconteciam entre todas as pessoas, havendo demonstrações de preconceitos por parte de algumas pessoas para com outras.

Não há apenas uma histórica disputa de poderes entre classes ricas, burguesas e classes pobres, povo com relação aos direitos sociais e culturais no centro urbano da cidade, há algo a mais na dicotômica luta de classes.

Existem pessoas que fazem parte da população em condições sociocultural e economicamente desfavorecidas, que demonstram antipatias, rejeições e outros preconceitos com pessoas em suas mesmas condições e tais dificuldades entre pessoas favorecidas nessas condições.

O que passou a ser considerado favorável não é o que essas pessoas portam em suas condições e titulações, mas o humano que tenham em suas consciências que as motivam a se desenvolverem, socioculturalmente e seus seres e estares infelizes no mundo se encontrar, se envolver e conviver espontaneamente.

Encontrou possibilidades de haver nessas relações ensino-aprendizagem coletivos gerando seres e estares existencialmente mais felizes neste mundo vivido neste centro de cidade. Por essas relações, os conhecimentos construídos a partir dos desequilíbrios entre as diferenças tendem a encontrar caminhos a serem praticados com mais equilíbrios para que os diferentes se sintam um pouco mais iguais por meio dessas experiências que integram o ser e o estar na vida coletivamente feliz.

A força humana demonstra que o poder que se faz necessário para existir neste centro se multiplica em várias possibilidades de colocar em prática humanidades dentro do patrimônio, por meio de cidadanias, nas quais se autoconduzem em transformações diversas e plurais.

A força desumana demonstra que precisa ser mais importante haver um poder neste mesmo centro uniforme e direcionado em uma única possibilidade de ser colocado em prática estar apenas diante do patrimônio. Isso porque considera que não há conteúdo humano a ser compartilhado entre pessoas e lugares. Uma e outra são seres neutros sob uma humanidade previamente estabelecida para não ser invadida, desarrumada e desorganizada porque teme ser modificada e transformada.

Essas duas forças se cruzam, mas não se misturam, porque a humana adentra neste patrimônio para dentro dele se integrar socioculturalmente para desenvolver mais humanidades e a outra demonstra que isto seja desnecessário.

Os governos não se colocam, para se posicionarem elucidativamente, dentro nem de uma nem de outra dessas forças, para tentar ser uma espécie de domínio das duas. Tentam dominar a primeira colocando em seus escritos que o patrimônio passará a ter um caráter sociocultural. Ao mesmo tempo, tentam dominar a segunda dando mais oportunidades nesses mesmos escritos para que esse patrimônio se mantenha em seu significado restrito para visitas formais.

Entendeu ser um domínio imaginário. Os governos imaginam que são polivalentes, mas demonstram por essas ambivalências falta de condições para que seus escritos sejam realmente exercidos por eles, porque são praticados pelas duas forças, ainda que separadamente.

E assim esses governos vêm se mantendo no patrimônio, com um pé em cada uma dessas duas forças, por que da mesma forma que dependem desta força humana para ser governo dependem da força desumana para se manterem neste governo para governar.

Mas, continuando a buscar conhecimentos críticos reflexivos no Promestre sobre essas duas forças na área da pesquisa foi possível entender o que realmente prevalece: várias cidadanias socioculturais ou uma cidadania contra cultural e antissocial. E também o que influi nas escolas de ensino médio propedêutico para aceitar o convite do patrimônio para incluí-lo na formação humana integral pretendida aos estudantes.

A força desumana vem travando intervenções perniciosas tentando atingir a força humana que vivencia o patrimônio sociocultural neste centro de cidade. Dentro da força atacada existe uma face populacional que mesmo ainda se escondendo das violências que a ela vem sendo causadas pelo sistema opressor da força desumana, parece que se faz sempre lembrada por sua antagonista.

Esta face é formada por pessoas humanas entendidas desumanamente por aquela força e por isto por ela escolhidas para serem classificadas à condição de uma classe considerada incapaz de ser menos para o ser mais nesta cidade.

Torna-se um pretexto para através dela fazer deste centro uma área estigmatizada por preconceitos. Apesar de querer continuar expulsando essa classe de lá, não conseguem, porque são pessoas humanas que também já possuem consciências críticas de que são verdadeiramente capazes de ser felizes.

Mas, considerando reflexões de Henri Lefebvre (2011), foi possível entender que mesmo sob preconceitos existe força humana nesta classe sofrida que a faz demonstrar que não

está tão dominada como os desumanos a pressupõem que estejam. Trazem consigo forças que que manifestam no viver livre das dependências em que as desumanas se entrelaçam para se acabar se enforcando em si mesmas. Essa classe demonstra então, no cotidiano real deste centro de cidade, que nunca foi uma classe enclausurada na infelicidade que pretenderam subjugarla. É liberta do medo da suposta força dominadora que pensa e age tentando novamente apagar seus direitos de viverem a cidade. Isso porque essa classe sabe que ao se reunir formará a maioria da população sobre a qual se torna mais difícil excluir o direito de existir dentro da cidade tendo que considerá-la também pessoas de direitos reconhecidos internacionalmente.

Porém esta classe se revela em contingências de grande miséria, fome e desempregos até mesmo de seus trabalhos informais, não por resultado das recessões anteriores em que já viviam tais condições e nem mesmo, por decorrência da covid-19. Esta pandemia foi uma pequena mostra dos significados da existência dessa classe, pois com a cidade vazia, encontrou não apenas liberdade para terem direitos a viver neste centro que a partir de então passaram a se sentir livres para dele se apropriarem, usufruírem e também morarem.

Considerando reflexões de Jessé de Souza (2018), assim foi entendido que são pessoas que já não querem mais depender da falta de condições para se alimentarem nas suas periferias. Ampliaram-se dentro de suas consciências não mais expectativas para realizações profissionais em suas vidas, mas convicções de que são seres sociais e culturais pertencentes a uma força humana que a cidade tem por obrigação social e cultural de aceitar que são capazes de encontrar suas felicidades humanas neste centro de cidade.

Embora já existam aceitações disto, por parte de muitas pessoas, outras ainda alimentam aquela força desumana desprezando esses seres à antiga denominação de mendigos. Há considerações de que não querem trabalhar e que ali estão por comodismos de não precisar morar em lugares que exigem ordem e disciplina, expulsos de suas famílias.

No entanto, pouco se pondera que para uma pessoa humana viver em tais condições em meio a restos de lixos, fezes, urinas, vômitos, ratos, escorpiões, ao ponto de não sentir falta de banho e não saber qual dia, hora, mês, ano em que se encontram esta pessoa deixou de ser pessoa e foi um processo existencial que a levou até mesmo a perder noção do ser, do fazer, do bem, do não bem.

Nesses mesmos espaços também existem pessoas que ainda não chegaram a essas situações, mas demonstram que vivem essas dificuldades em menores proporções. O ser e o estar infeliz nessas circunstâncias, mesmo duradouras, pode não ser o que há em suas essências. Expressam e representam conteúdos humanos em formas de cidadanias para muitas pessoas que

mesmo não estando em tais situações, encontram nessas pessoas fontes de ensino-aprendizagem que correspondem e se complementam, seja dentro ou fora dos eventos nesta área.

Enquanto isso, outras pessoas ainda classificam a maior parte deste centro como lugares na área da pesquisa, como ambientes sujos, fétidos, vulneráveis, vergonhosos, cheios de marginais ameaçando assaltos, roubos e aliciações às idoneidades e, por isto, são vitimados a serem o desprestígio de uma cidade sobre essa classe.

Muitas das depreciações jogadas ali persistem não causadas por essa face da população, mas pela falta de interesse na administração pública dos governos. Tantas ideias são importadas, porque não trazem de países como o de Butão operacionalidades para recuperação da condição de humana de vida dessas pessoas na mesma medida que são importadas as recuperações urbanísticas, em formas mais consistentes e providenciais em relação aos programas sociais que são feitos. Fazer o serviço de limpeza e iluminação específica adequada e manutenção desses lugares, mesmo que fosse um pouco melhor como se faz em outros lugares desse e de outros conjuntos do hipercentro da cidade.

Com as postergações desse “deixar para resolver depois” entendeu que possa estar instituindo, informalmente, por não poder ser formalizado, que é área que por ser apropriada e usufruída por pessoas pertencentes às classes trabalhadoras de subempregos não pode ser referência para o cidadão capitalista aguardado pela força desumana.

Encontra na falta de suas próprias incompetências para justificar que tudo isso seja a fragilidade de lugares com pessoas mau-exemplos de cidadania. Suas atividades ali estão presas a serem substituídas pela mendicância, por incapacidade de conseguir qualificações de estudos e por isto vocacionadas a seus flagelos.

Figura 27: Exemplo de degedo do povo para dependência da exclusão a ele atribuída



Fonte: Jornal O Tempo

Figura 28: Trânsito e convivência do povo na área pesquisada.



Fotos do painel produzidas por Ricardo Pinto de Paula (2023)

Integrados a essa população há também muitos grupos de trabalhadores em busca de formas mais dignas de sobrevivência neste centro de cidade. São pessoas que não conseguem ter seus perfis realmente considerados nos postos de emprego para começarem a adquirir condições para mostrarem capacidades de terem algum trabalho.

E acabam sendo admitidos no mercado da exploração do trabalho humano formado por vendedores ambulantes, catadores de reciclados, profissionais do sexo, hóspedes de ruas e viadutos e outras pessoas que perambulam tentando reencontrar suas dignidades sociais e tendo apenas suas expressões culturais para mostrar que ainda estão vivos.

São mães, pais, crianças, adolescentes, jovens e anciãos pretos, pardos, brancos, recém-chegados pessoas que, muitas vezes, encontram apenas nos costumes considerados impróprios e ilegais as únicas formas de tentar a sobrevivência para não morrerem de fome debaixo de

calor, frio, chuva, cansados de estenderem a mão reviram lixos para encontrar alguma coisa de comer, vender, ou negociar para poderem fazer isto.

Considerando reflexões de Nilma Lino Gomes (2005-2012), compreendeu que enquanto a força desumana disputa essa área para seus interesses capitalistas neste centro de cidade, a força humana só quer conquistar o viver a vida com dignidade. Por isto se tornam mais nobres que as arrogâncias e toda a estupidez das intolerâncias recebidas daquela força que, infelizmente, não entende o que seja simplicidade e humildade enquanto força não apenas vivida para sobreviver.

Mas, em razão medo que esta força desumana tem da superioridade espontânea da força humana que torna as pessoas independentes e bem acima das prepotências de seus racismos nos quais as segregam que encontram como única forma de esquecê-los, dar providências para enganá-los e serem expropriados, roubados, violados, depauperados, massacrados, incendiados, assassinados, mas jamais esquecidos.

Essas compreensões se reforçaram com as reflexões de Jessé Souza (2018), pelas quais foi possível compreender que a exploração humana de pessoas que se sentem livres de dependência dos sistemas formais para viverem passam a ser alvos daquelas que pensam que por isso estão à mercê de explorações desde considerações de que elas simplesmente aguardam oportunidades para servirem aos mandos do poder hegemônico ou apenas de esmolas para continuarem no sonho de alcançarem algum progresso na vida para subirem de suas classes baixas para uma classe média que está diminuído para aumentar ainda mais a divisão separatista social entre abastados e miseráveis.

E ainda trazendo consigo a diversidade cultural de Minas Gerais, nascida de suas cidades e com as quais vieram para a capital em busca de melhorias para suas vidas, essa população é tida como pessoas que expressam sociais e culturais insignificantes pelas formas com que vivem no centro da cidade. Consideram que não valeriam nem mesmo os trajes que deveriam usar para serem respeitados como índios, negros, ciganos, pela decepção que essa classe dominante passa a sentir por ter que desconstruir, de uma só vez, as ideias do “Guarani” e da “Casa Grande e Senzala” nas quais os tinham por conhecidos, sempre de longe.

Ter que aceitá-los como cidadãos não mais dos livros e sim da cidade os fizeram ficar ainda mais ignorados e invisibilizados por essas classes dominantes que, por ódio a essas pessoas, passam a odiar também os lugares neste centro de cidade onde convivem. Embora esta mesma classe demonstrava esquecer-se de que sejam esses os poucos lugares que essas pessoas têm para viver, não se esqueceram de que são os lugares que passaram a ser mais importantes para os eventos que ali acontecem, por elas patrocinados.

No entanto, transitam e param ali não apenas pessoas oriundas de povos indígenas e de comunidades tradicionais, mas pessoas do povo que reúnem em seus conteúdos humanos muitos sociais e culturais de Minas e do Brasil. Com esses conteúdos, elas chegam e encontram acolhida nesta área que se torna o centro mais popular da capital do Estado em diversidade sociocultural. Concedem espontaneamente ao patrimônio local a condição de ser referência real para gerar humanidades em forma de conhecimentos espontâneos para pessoas e lugares nesta área, viverem cidadanias socioculturais.

Essa face da população desprezada tem por correspondência étnico-racial e identitária, direta e indiretamente, a maior parte da população da cidade que não apenas transita nesta área, mas que tem seus lugares e o patrimônio como referência central de suas vidas cotidianas.

Ali frequentam pessoas para amenizarem seus cansaços nas poucas horas ou dias de folga de trabalho que possuem, ou mesmo para suplantar suas faltas de condições para serem aceitas como trabalhadores pelas classes sociais político-econômicas dominantes.

Mesmo as classes dominantes declarando ser o patrimônio da área importante para os memoriais históricos da cidade demonstram, por meio de seus desprezos, ignorar que seja dessas pessoas que se originou todo esse patrimônio.

Não apenas essa face marginalizada, mas as outras que também são desprestigiadas pelo poder político-econômico que forma a grande população de transita e frequenta este centro de cidade não apenas detêm, mas difundem a diversidade sociocultural no seu jeito de ser e estar no mundo demonstrados pelos pensares e agires de seus saberes e fazeres cotidianos.

Por incrível que possa parecer, é exatamente desses conteúdos, provindos dessa população, que são pensadas e formuladas as teorias adotadas nas políticas patrimônio para se tornar cultural e social, em mesma intensidade. Mas essas pessoas ainda estão na condição geral de povo pertencente a uma cultura popular apenas, dentro da mesma subordinação que fora dada a este termo antigamente para ficarem resguardados a um tempo entendido apenas como algo já passado e não interessante para ser revivido na atualidade.

Chegou, portanto, ao entendimento de que são bases consistentes para se desenvolver processos de ensino-aprendizagem para o bem viver de cidadanias socioculturais com o patrimônio desta área. Isto pode acontecer entre pessoas e lugares, movidos pelas juventudes, incluindo os estudantes do ensino médio propedêutico de escolas estaduais, principalmente, daquelas sediadas nos entornos dessa área, formam uma família inseparável.

Encontram nesse centro de cidade, não somente durante os eventos que nele acontecem, mas sem esses eventos, muitas possibilidades para compartilhar seus conteúdos humanos e produzir novos conteúdos, em novos conhecimentos gerando mais humanidades.

Propiciam experiências que despertam sensibilidades para perceberem que não são apenas úteis para a sobrevivência da vida na cidade, mas essencialmente necessários uns para os outros para ensinarem e aprenderem consigo próprios.

Podem vir a considerar suas vocações para desenvolver para essas vivências libertarem suas essências interiores para elas se expressarem nas representações de seus corpos, sensações, emoções, cognições e abstrações desenvolvendo impressões, inferências, interpretações, relações lógico-discursivas e extasiar-se da realidade para compreender as complexidades de seus problemas e a ela se integrar para transformá-la ao melhor para melhor estar integrado dentro dela.

Assim, considerando suas compreensões, pelas reflexões de Paulo Freire, incluindo reflexões em Conceição Clarete Travalha – Teca (2022) e Jezulino Braga (2015), compreendeu que o patrimônio sociocultural neste centro se torna uma cidade educadora para o desenvolvimento de humanidades.

3.4 Retomada sociocultural no patrimônio movida pelas juventudes

A partir de 2010 a área voltou a ser aberta para vivências socioculturais entre pessoas e lugares dentro do patrimônio, por intermédio de eventos abertos à população realizados pela FMC em parcerias com diversos grupos dos movimentos sociais e culturais neste centro de cidade.

Ao acompanhar a realização de alguns desses eventos foi possível ao pesquisador que a presença das juventudes trouxe muitas contribuições para esta retomada.

Dentre as mais significativas, foi a de mostrar à população o quanto se torna mais interessante vivenciar esses eventos para compreender a realidade questionando os problemas que geram suas infelicidades trazidas pelas forças desumanas autocráticas e excludentes.

Figura 29: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (A).



Fonte: Eventos em parcerias entre grupos sociais, culturais e FMC.

Figura 30: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (B.)



Fonte: Eventos em parcerias entre grupos sociais, culturais e FMC.

Foram momentos em que o ser e o estar infeliz dentro da cidade por não serem pessoas e lugares respeitados para viverem seus direitos culturais, foram criticamente refletidos pelas juventudes, enquanto direitos humanos essenciais e igualmente integrados ao bem comum.

Fizeram surgir dali atitudes de resistências àquelas forças para se manterem humanamente mais fortes na busca pela felicidade do viver inclusivo e democrático, sendo este o verdadeiro poder que o povo encontrou nas juventudes motivações para ser mais necessário à vida em sociedade.

As juventudes produziram movimentos levando consigo pessoas e lugares a tornarem os eventos acontecimentos que permitiram comparar um centro de cidade ilusório, patrocinado pelos governos para receberem mais prestígios às suas intenções, com um centro de cidade bem mais real que existe no cotidiano, dessas mesmas pessoas e lugares, quando os eventos não estavam sendo realizados.

Conduziram esse centro de cidade para deixar de ser apenas oportunidade de divertimentos passageiros para ser momentos que ficam a retumbar nas consciências pulsando com mais criticidades e com menos ingenuidades.

O povo passou a se mostrar mais capaz de buscar e encontrar felicidades para o ser e o estar neste centro de cidade, formando com suas coletividades uma força que não mais se submeteu ao isolamento excludente. Encontrou em suas próprias forças naturais empoderamentos reais de gerar com seus conteúdos humanos, um poder que se fez ainda maior ao proliferar suas humanidades conhecimentos libertadores compartilhados livre e espontaneamente.

A vocação ontológica refletida em Paulo Freire, que fundamenta o que a pesquisa considera ser fonte para o desenvolvimento de integralidades humanas para cidadanias socioculturais foi ainda mais compreendida pela forma em que foi vivenciada nesses acontecimentos.

Demonstrou ser uma força humana jovem inerente a todos os indivíduos que os movimentam para estar integrados em buscas por realizações de práticas coletivas do direito de ser e estar sempre mais humano dentro do mundo em que se encontram.

Essas práticas os levam a conhecimentos de que a natureza humana não é uma só, se multiplica em muitas naturezas humanas que formam a sociedade que se revela com mais nitidez que conquistou seus direitos de viver dentro da cidade.

Desenvolvem, assim, conhecimentos acerca da realidade cultural e social na qual vivem. Percebem que ela tem de um lado forças desumanas hegemônicas e colonizadoras para desigualdades, mas possui de outro lado forças humanas que não se contém àquele tipo de jugo porque adquiriu vontade própria para se expandir formando um sistema maior que o outro, mais inclusivo e democrático e com mais humanidades.

Demonstram, então, que suas necessidades de sonhar são abstrações que podem ser concretizadas e não mais ilusões apenas, que suas lógicas não mais se perdem nos raciocínios que constroem a respeito da vida, que suas emoções não precisam mais estar submersas ao medo que as fizeram se sentir incapazes de encontrar seguranças em si próprios, para não mais concordar em fazer de seus tatos, visões, audições, olfatos e paladares uma sensação padronizada, porque não mais passaram a se servirem de máquinas utilitárias e exploradas para carregar realizações que não sejam suas ficando isto para o próprio poder político-econômico unificante, globalizador e totalitário ingerir dentro de si mesmo.

Percebeu que nesses encontros coletivos as juventudes são forças que as pessoas e lugares encontram para também terem juventudes o bastante dentro de si e não ficarem parados diante de limites que venham tentar impedir a fluência de suas vocações. Fazem com que os públicos e os espaços não se mostrem fracos e sozinhos, mas juntos, agigantando-se na vontade

de compreender as realidades deste centro de cidade para trazer movimentos com mudanças em seus quotidianos.

Por conseguinte, compreendeu que as juventudes são pessoas humanas, assim como crianças, adultos e idosos os são. Não se faz necessário compreender o ser e o estar jovem em segmentos restritamente ligados a bases doutrinárias que categoriza, tipifica e estereotipa esta faixa etária.

Da mesma forma que crianças possam se sentir adultas, idosas por absorverem ensinamentos deles baseados em experiências de convívios socioculturais, com este centro de cidade e o patrimônio, adultos e idosos podem também se sentir crianças porque o humano não muda de uma faixa etária para outra para sentir-se um outro humano, mas cheios de humanos capazes de se interagir e se integrar. Assim, a pessoa jovem pode ser melhor entendida sendo a continuidade do processo vocacionado pela busca da felicidade, da criança e o idoso.

Então, o ser jovem não pode estar destinado a uma indefinição ou uma não existência por estar considerado dentro numa fase de transição por terem deixado de ser crianças para ainda se tornarem adultos e depois idosos.

Jovem também é ser multiespaço e multitempo em constante profusão no humano gerando juventudes que passam a ser melhor entendidas como processos que desenvolvem humanidades não apenas dentro de uma faixa etária, mas nas das crianças, dos adultos e dos idosos.

Seguindo este pensamento também não seriam as juventudes pessoas inexistentes por não ser possível de os definirem apenas dentro de uma faixa etária por não se caberem ou se limitarem, existencialmente, dentro de uma classificação, porque ser e estar jovem não é ser e estar agrupado por idades.

Mesmo que continuam a serem destinados a este espaço-tempo biológico psicossocial circunscrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em marco legal do Ministério da Saúde fundamentado na Organização Mundial de Saúde (OMS), utilizados para norteamento da elaboração de políticas públicas de educação, o ser e o estar juventude na vida do mundo na cidade vai além dessas normatizações. (BRASIL, ECA, 1990; MS, OMS, 2007)

Então, o ser e o estar jovem para vivência das socioculturalidades do patrimônio na área pesquisada não se limitou a esses objetivos, possibilitando ao pesquisador considerar seu espaço-tempo no âmbito existencial da vida dentro deste patrimônio que pode repercutir na vida das pessoas de todas as faixas etárias, inclusive naquelas entre 15 a 24 anos de idade, faixa esta que fora delimitada pelas citadas instituições.

Então, foi possível conceber a ideia de que as juventudes podem deixar de ser consideradas apenas uma faixa etária que participa desses acontecimentos e se expande dentro de muitas outras pessoas de outras faixas etárias. Passa a ter maior significado enquanto força que move a população para estar mais forte de coragem para discutir a realidade não de baixo para cima, nem tampouco de cima para baixo, porque ao se tornar cada vez mais humana vive as realidades neste centro de cidade, de igual para igual.

Essa existência motivadora vinda das juventudes levam pessoas e lugares a não estarem mais isolados, mesmo sendo vistos aparentemente como um monte de pessoas juntas, nesta multidão existem milhares de consciências que buscam, coletivamente, por transformações que tragam felicidades. Deixam de ser menos, na consciência ingênua de se manter sobrevivendo na submissão estarem presos em cordões e muretas de isolamentos, para serem mais, levando esses momentos no pensar e agir além desses delineamentos. A felicidade do bem viver consigo somente encontra sua força existencial se for compartilhada com bem viveres entre todas as pessoas.

Assim, as individualidades encontram possibilidades de viverem experiências de alteridades que geram solidariedades ao se reconhecerem membros de vocações comuns. Humanidades são geradas, portanto, na forma de ensino-aprendizagem que difunde vieses diversos para a prática do ser cidadão e do estar na cidadania da cidade, para a felicidade comum ser apropriada e usufruída neste centro de cidade, tendo o patrimônio como referência.

Percebeu que essas experiências libertárias passaram a ser uma ameaça para o poder político-econômico dominante demonstrando que mais admite pessoas e lugares uniformizados e submetidos a práticas de conhecimentos cidadãos formais.

Possível razão de ser uma ameaça a este sistema é porque difunde um ensino-aprendizagem informal entre pessoas e lugares movido pela coragem trazida pelas juventudes, conforme o que foi possível ao pesquisador perceber acompanhando alguns dos eventos.

O significado expandido de patrimônio não é algo possível para a vida primitiva imaginada para as periferias e regiões interioranas do Estado ele também se mostra possível de estar existindo no urbano do centro da cidade de Belo Horizonte.

Este centro é um direito humano aberto à vivência de todo mundo na qual o que mais vale é o não se corromper enquanto cidadãos mantendo suas próprias formas se encontra, na diversidade do patrimônio, experiências de conhecimentos.

Essas experiências se processam em encontros, envolvimento e convivências com a vida na cidade tendo este patrimônio a acolhida para diálogos dialéticos entre conteúdos de pessoas e lugares.

Abrem-se à possibilidades de serem desenvolvidas autossuficiências, autenticidades e referências várias e não apenas de modelos previamente instituídos e encontrar coragem para se auto conduzir, com autonomia, em suas práticas socioculturais cidadãos conscientes das prevalências do bem comum.

Compreendeu, portanto, que dentre outros fatores esse tipo de ensino-aprendizagem para cidadania incomodou o dito poder que teve por reação iniciativas que foram consideradas uma tentativa de apagamento dos direitos socioculturais do povo à cidade dentro do patrimônio na área pesquisada.

Figura 31: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (C).



Fonte: Eventos em parcerias entre grupos sociais, culturais e FMC.

Figura 32: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (D).



Fonte: Eventos em parcerias entre grupos sociais, culturais e FMC - Brasil de Fato-Minas Gerais.

Figura 33: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (E).



Fonte: Eventos em parcerias entre grupos sociais, culturais e FMC.

Isto fez com que a FMC trouxesse representantes desses grupos sociais e culturais para definir os objetivos de ações formativas refletindo cidadanias socioculturais e agindo dentro delas a favor de uma realidade com justiça e igualdade nos eventos que passaram a ser realizados neste centro de cidade.

Em espaços externos ligados diretamente a esses lugares, pelo trânsito de pessoas, linguagens artísticas em teatro, dança, circo, música, gêneros literários, desenho, grafítagens, pichações, pintura, escultura, fotografia, cinema, vídeo e moda em cenografias, murais, quadros, roupas, peças gráficas de divulgação de eventos culturais, paredões, paredes, calçadas, esquinas, ruas.

Ações a favor de direitos constitucionais, a favor da desconstrução de violências sociais, racismos, homofobias, feminicídios, exploração do trabalho infantil e infanto-juvenil e equidade cultural associada à econômica, habitacional, profissional, salarial entre gêneros e classes de trabalhadores e emprego, em atos de movimentos político-sociais e pensamentos em filosofias e sociologias a favor da prevalência dos direitos humanos e ambientais em diálogos com cultura, cidadania em livros, livretos, suplementos, folhetos, estampas.

Figura 34: Grupos sociais e culturais na luta a favor dos direitos humanos no centro de BH.



Fonte: Rádio Itatiaia.

Comunicações visuais verbais e não verbais da imprensa e em peças publicitárias e de divulgação de eventos, produções e usos de audiovisuais.

Elementos que fazem parte da expressão étnico-cultural de ancestralidades, religiosidades, organização política e social de camponeses, agricultores, de comunidades de assentamentos, pescadores artesanais, criadores de animais, sitiantes, estrangeiros e descendentes, com seus sotaques, línguas, dialetos.

Indígenas residentes em Belo Horizonte e região metropolitana, e possivelmente alguns grupos de comunidades em Minas Gerais. Conforme estudos feitos no Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva e junto à comissão de direitos humanos do Ministério Público, dentre elas, existem as pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê reunindo aproximadamente, quinze mil pessoas em aldeias e vilas localizadas em distritos da sede de municípios mineiros Compõem esses povos os Maxakali em Bertópolis, Ladainha e Santa Helena de Minas e os Mucuriñ em Campanário, ambos na região de Teófilo Otoni; Os Pankararu, na região de Araçuaí; os Xakriabá, em São João das Missões, na região de Januária; os Tuxá, na região de Buritizeiro; os Pataxó, na região de Carmésia e Itapeçerica; os Krenak em Resplendor, na região de Governador de Valadares; Os Pataxó Hã-Hã-Hãe na região de Rio Pardo de Minas; os Kaxixó em Martinho Campos, na região de Pará de Minas e os Xucuru Kariri, em Caldas na região de Poços de Caldas. (CEDEFES, MPMG, 2020)

Descendentes de Quilombo de regiões de Belo Horizonte, das comunidades do Quilombo Luízes, da Vila Maria Luiza, do bairro Grajaú, na Região Oeste; do Quilombo Mangueiras nas proximidades do bairro Aarão Reis, na Região Nordeste; do Quilombo Souza, do bairro Santa Teresa e do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, do bairro Paraíso, ambas da Região Leste e, possivelmente, de outras comunidades do estado de Minas Gerais onde existem mais de quatrocentas comunidades, por entre cento e cinquenta e cinco municípios mineiros e com sua maior presença nas regiões Norte, Nordeste e no Vale do Jequitinhonha. (CEDEFES, MPMG, 2020)

Líderes comunitários reconhecidos à condição de Mestres de Ofícios pela Fundação Municipal de Cultura por suas contribuições na construção histórica e cultural e na formação de comunidades das quais se originaram bairros e regiões da cidade de Belo Horizonte. A partir de estudos na documentação do Departamento de Patrimônio desta Fundação, foram encontradas pessoas que estão à frente de lideranças religiosas e de costumes tradicionais da cidade. Nos campos dos rituais, festejos e celebrações desenvolvem Folia de Reis, Congado, Umbanda, benzeção e capoeira; de músicas, cantos e danças, Minas de Sinhá, Congo, Samba; da medicina

popular, raizeiras; de saberes e técnicas de ofícios, circo de palhaços e de saberes da literatura popular, literatos indígenas e da literatura de cordel. (Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, 2022)

Figura 35: Vivências socioculturais entre pessoas e lugares com as juventudes na área (F).



Fonte: Eventos em parcerias entre grupos sociais, culturais e FMC.

São reverenciados os Mestres de Ofício, ao exemplo de Chico Manco, o fotógrafo lambe-lambe que é reconhecido em sua imaterialidade cultural pelo CMPC-BH, dentre outros ofícios que ainda não tiveram esse reconhecimento, mas cujas expressões estão em exposições mostrando seus utensílios, ou em painéis dos acervos do Museu de Artes e Ofícios registrando suas existências na formação histórica e cultural da cidade.

Figura 36: Representações de pensares e agires em saberes e fazeres socioculturais.



Fonte: Museu de Artes e Ofícios.

Essas pessoas estendem seus trânsitos pelos lugares da área estudada incluindo o Parque, onde também foi encontrada a presença de pessoas, junto ao ecossistema do meio ambiente local com sua fauna e flora, aos espaços de brinquedos infantis, participando de eventos culturais, assistindo a espetáculos, fazendo piqueniques, jogando carteados, descansando e dormindo nos bancos e em áreas gramadas.

Nos espaços internos desses lugares compreendidos a seus salões, salas, pátios, auditórios, espaços de circulação e bibliotecas, não se encontrou a presença dessas pessoas enquanto público, salvo algumas poucas exceções quando ministrando palestras. E também, no Arquivo Público, não as encontrei enquanto público em contato com acervos documentais feitos por pessoas na cidade sobre história, sociedade, cultura, política, antropologia e geologia em Belo Horizonte.

Após a reabertura desta área em que pessoas e lugares passaram a vivenciar este patrimônio numa relação integrada entre povo e cidade a vivência da cidadania sociocultural nos eventos da FMC.

Estudou, portanto, a pauta de programação de eventos culturais oferecidos, sem cobrança de ingressos, ao acesso da população para deles se apropriar e fruir. Escolheu, então, algumas das ações que foram propostas, entre 2018 e 2019, pelas instituições responsáveis por espaços nos 13 lugares, considerados na pesquisa, integrantes da área do centro de Belo Horizonte estudada. Para esta escolha, considerou ações, cujos temas poderiam fazer relações com uma análise que se fez, em sequência.

Foram feitas as seguintes proposições para se realizarem nos 13 lugares, durante o ano. Pela Associação Cultural do Arquivo Público de Belo Horizonte e Fundação Municipal de Cultura (FMC), o projeto “Conhecendo o Patrimônio Cultural de BH”, gerado pela da), para apresentação dos bens protegidos nesta área, pelo conselho municipal, a um conhecimento inicial das pessoas, relacionando importâncias da história com as identidades que compõem a memória cultural com a diversidade das culturas dos grupos sociais na cidade. (ACAPBH, 2019)

Pela FMC, o programa “Circuito Municipal de Cultura”, em parceria com representantes dos setores da produção cultural da cidade, incluindo oficinas de patrimônio cultural, em meio a shows, espetáculos de artes cênicas, música, exposições audiovisuais, lançamento de produções, seminários, cursos, oficinas, palestras e rodas de conversa. E, em parceria com difusores locais, o Festival Zona Cultural da Praça da Estação, para formar, refletir, compartilhar e circular diferentes linguagens de culturas produzidas na cidade para integração de públicos. (FMC, 2019)

Durante um mês no ano, a Virada Cultural, pela FMC em parceria com produtores e artistas da cidade, discutir acerca de novas formas de vivenciar a vida cotidiana na cidade para ocupações e usos dos espaços públicos, com a realização de shows, espetáculos, intervenções, minicursos, mostras e oficinas. (Virada Cultural, 2019)

Bienalmente, durante um mês no ano, o Festival Internacional de Teatro, pela FMC em parceria com companhias, grupos e artistas, com espetáculos de artes cênicas em espaços fechados e abertos da área, seminários, palestras, exposições, minicursos, oficinas, intervenções para lançamentos, divulgação e intercâmbio de culturas entre países em BH. (FIT, 2019)

No prédio da Estação Ferroviária, pela FMC, o projeto “Conhecendo o Patrimônio de BH” e acesso aberto à visita de exposição sobre a memória ferroviária e aos salões do prédio. (FMC, 2019)

No largo e nos espaços de trânsito de pedestres, entre os jardins da Praça Rui Barbosa, ações de projetos do Fundo Municipal de Cultura e dos festivais de Arte Negra e os internacionais de teatro e literário. (FMC, 2019)

No corredor e escadarias entre a Estação Central do metrô, exposições de fotografias, pinturas e grafitagens em paredes e ações de projetos do Fundo Municipal de Cultura. (FMC, 2019)

Na area dos espaços que foram os armazéns da Estação Ferroviária, que se ligam ao viaduto Santa Teresa e dão acesso à Serraria Souza Pinto, ações de projetos do Fundo Municipal de Cultura. Partindo-se da Serraria Souza Pinto para esses espaços, realizar bienalmente, durante uma semana no ano, pela FMC em parceria com artistas do desenho, grafismo, pintura, escultura e audiovisual, o Festival Internacional de Quadrinhos de Belo Horizonte com mostras, feiras, mesas de negociações, lançamentos de produções, palestras, debates. E, durante um mês no ano, pela Secretaria de Estado de Cultura, com o apoio da FMG, o Salão do Livro com exposições, feiras, palestras e encontros entre artistas da literatura com o público. (SEC; FMC, 2019)

No Museu de Artes e Ofícios, durante o ano, é proposta uma pauta de ações em parceria com o Ministério da Cultura, Secretaria Estadual de Cultura, instituições público-privadas e produtores culturais. É elaborada pela coordenação deste museu incluindo formações em seminários, palestras, cursos, minicursos e oficinas. São realizadas mostras e exposições de acervos em artes, fotografias, audiovisuais, bibliografias e documentos sobre a cultura mineira e de Belo Horizonte. Enfatizam-se historicidades da vida do povo relacionadas a seus trabalhos na vida cotidiana. São feitas parcerias com a FMC para ações culturais incluindo apresentações de artes cênicas, músicas e ações de projetos do Fundo e dos festivais. (MAO; FMC, 2019)

Nos passeios da rua da Bahia entre avenida Andradas e Afonso Pena com entradas para ruas Januária e Guaicurus, avenida Santos Dumont, bifurcação entre rua dos Caetés e avenida Amazonas com o quarteirão das palmeiras, intervenções de espetáculos e oficinas do Fundo e ações dos festivais abrindo-se oportunidades para contatos com bares, botequins, casas comerciais, farmácia medicinal alternativa e (FMC, 2019)

Na Casa do Conde de Santa Marinha, seu pátio e galpões da Fundação Nacional de Arte - Belo Horizonte (FUNARTEBH), pelo Ministério da Cultura, junto à Secretaria de Estado de Cultura e FMC, seminários, encontros, cursos, oficinas, exposições de arte contemporânea, feiras de culinária, encontros de artistas circenses e bandas de música tradicional. São estendidas em seus espaços, ações dos citados Fundo e festivais. (FUNARTEBH; FMC, 2019)

No prédio quarteirão onde funcionou a Escola de Engenharia da UFMG, durante o ano, apenas o projeto “Conhecendo o Patrimônio Cultural de BH”, da Associação Cultural do Arquivo Público de Belo Horizonte. (ACAPBH, 2019)

No Centro Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela UFMG, em parceria com artistas locais, desenvolver durante todos os meses no ano, apresentação de espetáculos de artes cênicas e músicas em seu teatro, exposições de filmes, exposições de arte moderna e contemporânea, cursos, oficinas e palestras envolvendo a comunidade artística, acadêmica e dos grupos socioculturais de Belo Horizonte. (CCUFMG, 2019)

No Parque Municipal Renée Américo Giannetti, pela FMC em parcerias com lideranças de povos, representantes de comunidades tradicionais, de frentes socioculturais e de organizações não-governamentais em períodos específicos e em datas do calendário étnico-cultural, durante o ano, em seus largos, praças, ruas e área gramada, realizar encontros com e entre indígenas, quilombolas, comunidades negras, camponesas, ciganas, religiosas de matrizes africanas e judaicas, movimentos espíritas e de ambientalistas, desenvolvendo palestras, oficinas, rodas de conversas, exposições, mostras, feiras, culinárias, manifestações e apresentações. (FMC, 2019)

E, em finais de semana, esporadicamente, encontros de grupos corais de música erudita e popular, bandas de música tradicional, apresentações e concertos musicais de bandas, grupos e orquestras e apresentações dos já citados festivais. No Teatro Francisco Nunes e no Teatro de Bolso sediados no interior do Parque, ações de integração cultural evidenciando os projetos “Verão com Arte” e o “Cena Plural”, entre artistas e públicos da cidade com espetáculos de artes cênicas e músicas. (FMC, 2019)

Da rua Itambé e em extensão à rua Sapucaí até o viaduto da Floresta, pela FMC em parceria com a Associação do Arquivo Público, desenvolver em todos os meses do ano projetos para difusão da história de Belo Horizonte com cursos, palestras e visitas para conhecimentos, pesquisas e estudos na biblioteca com acervo de livros, documentos, fotografias e audiovisuais formados por reunião da secretaria de cultura, de outros órgãos municipais e doados por instituições, famílias e pessoas. Disponibilizar para consultas públicas suas coleções evidenciando o projeto “Educação para o Patrimônio” com exposições e a coleção “História de Bairros da Cidade”. Desenvolver os projetos “Arquivo Público Itinerante”, “Memória Cidadã”, “Cestas da Memória” e cursos para gestão e preservação de documentos. Dentre suas publicações, estão a “Cartilha Informação e Memória”, “Educação para o Patrimônio”, “Integrando o Conhecimento”, as séries “O Arquivo e a Cidade”, “Integrando o Conhecimento”. (ACAPBH, 2019)

Especialmente na rua Sapucaí, em suas calçadas acontece, durante um mês no ano, apoiar o projeto “Mar Sapucaí” e o Circuito Sapucaí de Gastronomia e Arte, patrocinado pela Belotur e consulados em Belo Horizonte, com apresentações de música mineira, samba, exposições, feira de produtores, minicursos e incluir ações dos festivais. (FMC, 2019)

Considerando os temas e os objetivos das ações propostas nesses eventos culturais à população, por essas instituições e as parcerias junto a representantes dos grupos socioculturais que buscaram para colocá-las em prática, foram observados alguns aspectos que demonstram intenções, por força da presença de seus parceiros, por serem eles quem fazem as realizações acontecerem. E, considerando reflexões em estudos de professores que pensam a prática das concepções ampliadas de patrimônio cultural na cidade, aos exemplos de Miguel Arroyo (1997); Juarez Dayrell e Paulo Carrano, (2014), foi possível presumir que essas ações possam trazer motivações às pessoas começarem a se despertar a encontros junto ao patrimônio cultural da área estudada.

Dentre esses aspectos, entendeu que as propostas convidam as juventudes e, possivelmente, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais localizadas nos entornos da área de seus acontecimentos, a participarem e se verem a elas incluídos.

Figura 37: O povo nas artes visuais na área da pesquisa.



Fonte: Exposições no Centro Cultural da UFMG.

Figura 38: Representações de pensares e agires em saberes e fazeres socioculturais em artes visuais na área.



Fonte: Artistas das artes visuais de Belo Horizonte.

As ações não são segmentadas para faixas etárias relacionadas a etapas-modalidade escolar específicas, mostram-se intenções de estarem abertas para encontros entre juventudes de todas as idades envolvendo educação básica, universitária e delas não pertencentes, o que pode vir a ser interessante porque os estudantes do Ensino Médio possam perceber que são pessoas cidadãos jovens da cidade precedendo isto às suas cidadanias estudantis e percebendo diferenças dos contextos em que são considerados dentro e fora de suas escolas e mensagens que possam tirar neste exemplo de vivência real.

Consideram a existência de um processo emancipador que envolve o significado expandido de patrimônio cultural abrindo possibilidades para fazer dos lugares onde as culturas que formam o patrimônio se expressem em suas diversidades para além das representações anteriores à década de 1980 e que mesmo perseguida pelos negacionismos iniciados em 2019, revigora suas forças sociais e culturais nesta área da cidade.

Pretendem gerar discussões sobre a estética para as culturas serem pensadas mais em suas relações diretas com a vida cotidiana, e assim o patrimônio, compreendendo de forma mais aberta e assumida a real diversidade cultural que compõe esta área influenciando para provocar e causar ampliações de pensamentos acerca da realidade.

Buscam caminhos para discutir a ética, por intermédio das culturas e, sendo assim, por meio do patrimônio, nas consciências para haver sempre mais respeito e solidariedade humana

para desconstrução estrutural de preconceitos, racismos, censuras à liberdade de pensamento e expressão, desigualdades de gêneros, fobias a orientações sexuais e outros tipos de violências.

Procuram revisar os propósitos de política pública, referenciando-se no patrimônio, a favor de real inclusão sociocultural do povo para a democratização da gestão, apropriação e fruição de suas culturas efetivando prática dos objetivos para os quais seu conjunto foi instituído nesta parte do centro da cidade de Belo Horizonte.

Consideram a fusão das (i)materialidades do patrimônio nas culturas existentes na área ou apenas separado em duas dimensões e categorizado em tipologias não intercomunicativas.

Sendo os objetivos dessas ações realmente colocados em prática, algumas possibilidades podem ser almeçadas, pois assim, intencionam motivar aproximações espontâneas das juventudes a esse patrimônio para reconhecerem a existência dos bens com relação a essencialidades socio-culturais existentes nos bens para as juventudes se identificarem com eles contribuindo para redimensionar compreensões de suas presenças com funções tanto sociais, quanto culturais, neste centro de cidade.

Sendo assim, considerando envolvimento naturais das juventudes com esse patrimônio para dialogarem com os bens e encontrar suas origens, sentidos e funções unindo passado, presente e futuro e reconhecer variadas faces de autenticidades que legitimam validades de suas existências culturais, nesta área da cidade, que os tornam espaços de interação social junto ao patrimônio. Provavelmente poderiam vir a sequenciar convivências com as culturas enquanto fontes para inspirarem formas de pensar e jeitos de agir no dia a dia. Ainda confiante nessas possibilidades motivaria, por conseguinte, as juventudes a considerar essas experiências construção de humanidades para cidadanias com o patrimônio cultural e levá-las para algum bem viver sociocultural em suas vidas e na cidade.

Os eventos de maior porte por reunirem mais público, ao exemplo dos festivais, acontecem simultaneamente em todos os lugares integrados na área da pesquisa. Já, os demais eventos de menor público, em público, com relação aos festivais, acontecem em lugares específicos, mas que se reverberam nos demais, por serem propostos para se realizarem durante todo o ano, ao passo que os festivais. Sendo por meio desta forma de comparação que se chegou ao entendimento de que contribuem, mutuamente, para que as juventudes aproximem, se envolvam e convivam com as culturas dentro do patrimônio cultural neste centro de cidade, podendo, talvez, repercutir no hipercentro e na cidade.

Levando em conta tais possibilidades nessas propostas, percebeu que as juventudes já sejam sensíveis para tanto e que para causar despertamentos e profusões de seus sentimentos

para viverem essas experiências em tais níveis de abrangência e profundidade seria necessária uma pesquisa complementar, junto às juventudes, em continuidade desta.

Mas, foi possível observar que essas propostas não abrem possibilidades para discutir, de forma direta, com as juventudes, se elas consideram que essas experiências possam significar formas de ensino-aprendizagem de escolas informais para fortalecer suas formações humanas, participando das ações.

No entanto, entendeu que as experiências das juventudes participarem dessas ações, alcançando elas os níveis presumidos, ou não, algum conhecimento elas irão levar para suas vidas de algo foi redimensionado em suas existências que passam a serem reveladas a elas e por elas próprias em seus corpos, sensações, emoções, cognições e espiritualidades por terem sido as formas de relacionamentos existenciais que desenvolveram nessas experiências de convívios com os grupos sociais nesses eventos.

Por consequência, compreendeu, considerando Jorge Larrosa (2011), que chegarão com algo a mais em suas escolas que serão espontaneamente compartilhadas, seja com outras pessoas estudantes nas salas de aula, seja com outras pessoas jovens nos corredores, pátios e caminhos, indo e voltando de suas escolas formais, porque as pessoas não passam por experiências, elas é que passam pelas pessoas para deixar transformações dentro delas.

O que também auxiliou para se chegar a esta observação está na verificação de que são ações de eventos culturais em que as juventudes marcam suas presenças na continuidade de suas reedições. Além disso, se organizam por meio de Conferências municipais, estaduais e nacionais da juventude onde são encaminhadas proposições que são aderidas aos planos de cultura, bem assim possuem representantes nas comissões de elaboração de editais e suas pautas, seleção das ações e avaliação dos eventos.

Compreendeu, então, que o patrimônio passa a ser ambiência para esses acontecimentos porque encontram no ser de sua entidade sociocultural acolhida para que as vivências dessas ações estejam integradas entre si.

Isto demonstra que essas ações podem vir a incentivar apropriação e fruição entre pessoas e lugares com aproximações, envolvimento e convivências com o patrimônio. Por sua vez, ele pode se tornar, direta ou indiretamente, referência para esses agentes se interligarem nessas ações e desenvolverem integralidades entre seus conteúdos, gerando mais conteúdos humanos, ou seja, mais humanidades vividas neste centro de Belo Horizonte.

4 INCLUSÃO DO PATRIMÔNIO NO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO

4.1 A formação humana integral nas escolas estaduais desta modalidade educacional

Em sua atuação profissional foi possível ao pesquisador verificar que a SEE define uma organização e funcionamento comum para as escolas de todas as modalidades e etapas escolares da rede pública estadual.

Entretanto, durante sua formação no Promestre, encontrou motivações para desenvolver um estudo sobre esta ocorrência, especialmente, no ensino médio propedêutico, conforme apresentado no Apêndice-C deste trabalho¹². Foi uma das bases que trouxeram condições para se desenvolver uma análise sobre esta modalidade educacional em diálogo com o pensamento crítico reflexivo de expoentes estudados durante o curso deste mestrado.

Durante os estudos verificou-se que haviam sido registradas em 2019 a existência de 2.362 escolas públicas estaduais de ensino médio propedêutico nos 853 municípios do Estado de Minas Gerais. Conforme o mapeamento dessas escolas nos territórios de 47 superintendências regionais de ensino, foram identificadas 134 que ofertam esta modalidade em Belo Horizonte. (INEP, 2019; MINAS GERAIS, SEE, 2019)

Adotou esta base de dados de 2019 considerando ter sido o último ano letivo presencial nessas escolas, antes do novo coronavírus correspondendo-se ao mesmo ano em que foram referenciados os eventos da FMC, na área do centro de Belo Horizonte pesquisada, conforme analisado no capítulo anterior deste trabalho.

Nos entornos próximos da área, existem 5 escolas de ensino médio propedêutico sendo elas: as escolas estaduais Olegário Maciel, Pedro II e Instituto de Educação, sediadas dentro do núcleo central da cidade; a Silviano Brandão, no bairro Lagoinha e a Professor Caetano Azeredo, no bairro Barro Preto considerados pertencentes ao hipercentro desta cidade. (INEP; MINAS GERAIS, SEE, 2019)

E, nos entornos mais distanciados, de até 3 quilômetros da área, foram identificadas 9 escolas estaduais: a Presidente Dutra, no bairro do Horto Florestal; Lúcio dos Santos, no Carlos Prates; Cristiano Machado, no Padre Eustáquio; Henrique Diniz, no Santa Efigênia; José Bonifácio e Jovem Protagonista, no Santa Teresa; Professora Amélia de Castro Monteiro e

¹² Conforme consta no Apêndice-C apresentando estudos do pesquisador acerca da organização e funcionamento do ensino médio propedêutico comuns em todas as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.

Sagrada Família, no bairro Sagrada Família; e a escola estadual Caminho à Luz, no bairro Esplanada. (INEP; MINAS GERAIS, SEE, 2019)

Quadro 1: Escolas estaduais de ensino médio propedêutico nos entornos e proximidades da área do centro de BH pesquisada.

ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MG NOS ENTORNOS DA ÁREA DO CENTRO DE BH PESQUISADA						
MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO DESSAS ESCOLAS EM 2019						
NOS ENTORNOS PRÓXIMOS DA ÁREA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	JUVENTU-DES	OU-TROS*	TO-TAL
Olegário Maciel	280	197	205	682	10	692
Pedro II	160	120	157	437	364	801
Instituto de Educação	572	571	560	1703	1244	2947
Silviano Brandão	97	56	41	194	235	429
Professor Caetano Azeredo	273	173	125	571	520	1091
População de juventudes	1382	1117	1088	3587	2373	5960
NOS ENTORNOS COM DISTÂNCIA DE ATÉ 3 KM DA ÁREA						
Lúcio dos Santos	55	45	43	143	144	287
Cristiano Machado	32	18	26	76	114	190
Henrique Diniz	316	182	161	659	449	1108
José Bonifácio	150	79	46	275	166	441
Jovem Protagonista	29	7	3	39	141	180
Professora Amélia de Castro Monteiro	0	25	44	69	68	137
Sagrada Família	247	237	215	452	458	910
Caminho à Luz	157	103	74	334	176	510
População de juventudes	986	696	612	2047	1716	3763
(*) matrículas no Ensino fundamental e em Educação de Jovens e Adultos.						
Quadro elaborado pelo pesquisador utilizando fonte de dados do Censo Escolar (INEP; SEE, 2019)						

Com base nesse demonstrativo, foi possível presumir que os estudantes dessas escolas se integram às juventudes que movem pessoas e lugares vivenciando sociais e culturais dentro do patrimônio neste centro de cidade por algumas considerações.

As escolas estaduais dão prioridade de matrícula a estudantes que tenham como comprovação residir em seus entornos próximos e bairros vizinhos.¹³

Neste sentido, considerando os estudantes das 5 escolas próximas, é possível que durante seus deslocamentos de idas e vindas, entre suas moradias e salas de aulas, estejam em contatos diretos com o patrimônio desta área. Isto porque o Parque Municipal, a praça Rui Barbosa, o prédio da Estação Central e demais sítios, além de passeios, ruas e avenidas são ambientes de passagens referenciais de ligação dos dois destinos percorridos quase que diariamente. Sendo assim, a proximidade geográfica de suas escolas com a área possibilita para que possam caminhar ou trafegarem de bicicleta, ônibus ou outro meio de transporte dentro de seu conjunto.

Quanto aos estudantes, das 9 escolas localizadas um pouco mais distante da área, também possam ter esse conjunto como referência de idas e vindas de suas residências. Isto porque o fácil e habitual acesso permitido à maior parte da população que reside nos bairros dessas escolas, ao centro da cidade, têm pontos de paragens dentro deste patrimônio, ao exemplo da Praça Rui Barbosa. Esses estudantes, ao utilizarem o metrô e linhas de ônibus para esses trajetos podem vir a transitar neste conjunto.

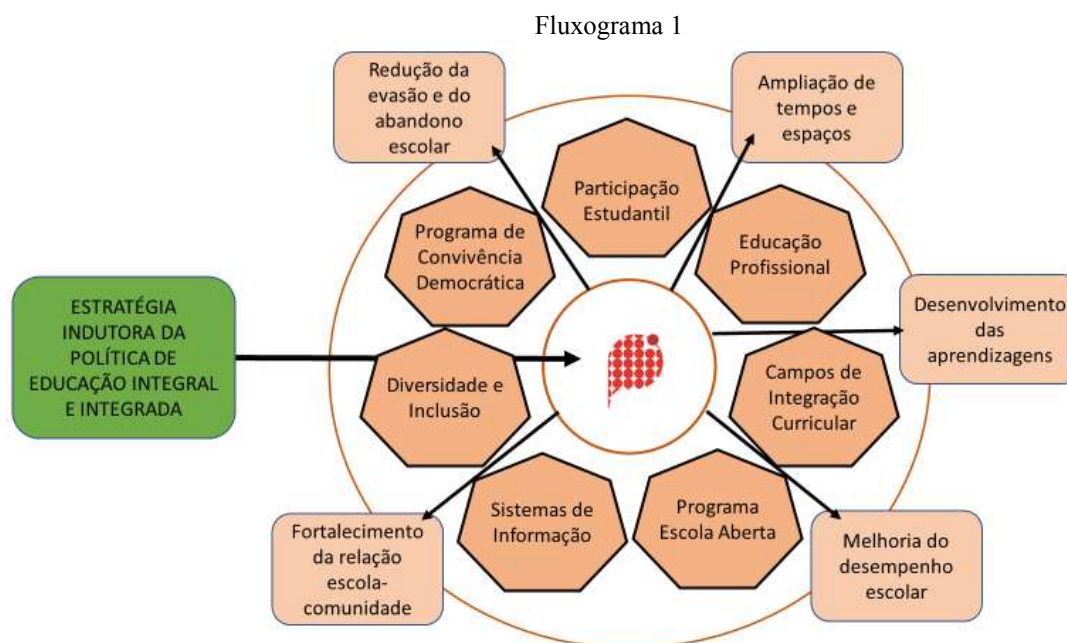
Durante as observações, verificou-se que as escolas têm por função seguir as orientações gerais da Secretaria Estadual de Educação ao ensino médio propedêutico considerando a obrigatoriedade de colocá-la em prática a partir de acordos entre SEE e Ministério da Educação com a instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.¹⁴

Adotam como fundamento da formação humana integral que os estudantes são pessoas que estão nas escolas para o exercício de suas múltiplas possibilidades. São constituídas pelos campos cognitivos para além dos domínios restritos da racionalidade, em diálogos interativos com a realidade social e cultural em que se encontram inseridos.

Demonstram a composição de um ideal colocado na prática escolar, considerando:

¹³ Resolução SEE N° 4.231, de 14/11/2019, que estabelece normas para a realização da matrícula na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano de 2020. Resolução SEE N° 4.775, de 19/10/2022, normas para a realização do cadastro e encaminhamento dos candidatos/alunos em 2022, no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula - SUCEM, para o ano letivo de 2023.

¹⁴ Resolução do Conselho Nacional da Educação CP n° 2, de 22/12/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.



Fonte: Estrutura da proposta pedagógica da educação integral nas modalidades de ensino médio da rede estadual de Minas Gerais, MINAS GERAIS, SEE, 2017.

Compreendeu ser uma formação humana que considera o estudante sendo o sujeito da ação pedagógica, por serem elas(es) a centralidade do ensino-aprendizagem. Necessita, pois, ser um processo que aconteça de forma integral, no sentido de unir conhecimentos formais básicos dos conteúdos das escolas aos os complementares, informais, dos conteúdos existentes nos territórios em torno e próximos delas. E, também, que esteja integrado, no sentido de possibilitar que escola e cidade sejam fontes compartilhadas entre si para que as práticas pedagógicas permitam aos estudantes serem e estarem na centralidade desse processo para se desenvolver integralmente.

Esta ideia, estruturada pelo Centro de Referência em Educação Integral, que tem Paulo Freire como mentor desse processo educacional, foi trazida para a rede pública estadual pela gestão da Professora Macaé Evaristo iniciada em 2015. Está inserida nas orientações complementares das resoluções emitidas pela SEE, enquanto eixos formadores do sentido de integral na referida formação.

Propõe que o humano nos estudantes seja acolhido nas escolas para que suas possibilidades se desenvolvam em cinco dimensões integradas às suas experiências com o conhecimento. A dimensão física, por compreensões das possibilidades corporais para além das condições motoras e autocuidado; a dimensão sensorial, para socialização das relações cidadãs com a coletividade; a dimensão emocional e afetiva, para autoconhecimento, pertencimento, alteri-

dade, reinvenção e realização; a dimensão intelectual, para exercitar lógicas com leituras, análises e reflexões críticas da realidade reflexão crítica; e a dimensão cultural com a apreciação, apropriação e fruição da diversidade cultural em diferentes angulações sociais. (CEI, 2015)

As escolas são orientadas para seguirem a concepção de educação definida pela SEE cuja base propõe estar sustentada em três princípios que se tornam eixos norteadores para o ensino-aprendizagem ser direcionado para uma formação humana integral.

Os princípios estéticos, unindo racionalidades e sensibilidades, no exercício criativo dos estudantes para suas percepções e cultivos das expressões da diversidade sociocultural valorizando suas pluralidades existentes em Minas Gerais. Os éticos, promovendo com os estudantes justiça social, com respeito e solidariedade, favorecendo à pessoa humana sua dignidade sem nenhuma forma de preconceito e discriminação identitária e sociocultural. E os políticos, reconhecendo que a cidadania é um bem comum a ser vivido pela população estudantil, em sua diversidade, para a preservação da democracia. A prática desses princípios haverá de correlacionar o educar e o cuidar como ações inseparáveis na recuperação da função social e cultural de uma educação básica que tenha os estudantes na centralidade desta formação. (Minas Gerais, SEE, 2021)

Durante as observações foi possível perceber o entendimento das escolas que essas orientações da SEE e seus fundamentos procuram estar condizentes com os princípios da educação trazidos na LDB e nos textos constitucionais. Estes, por sua vez, pretendem que a liberdade e a solidariedade da pessoa humana sejam fontes para as escolas prepararem os estudantes, com plenitude, para o trabalho e para o exercício da cidadania. (BRASIL; MEC, 1996.)

A partir dessas observações e verificações chegou-se ao entendimento de que o que se propõe para a formação humana integral no ensino médio propedêutico está em sintonia com o patrimônio no significado expandido de suas expressões, existente na área do centro de Belo Horizonte pesquisada. Considerando a possibilidade de ser contextualizado nesta formação, dentro das condições de seu caráter social e cultural, integrador e aberto para o desenvolvimento de humanidades, vem a contribuir com esta educação integral para os estudantes das quinze escolas em seus entornos e proximidades.

Contudo, orienta-se para que esses princípios estejam correlacionados para que a prática educacional consiga realizar esta concepção de educação visando à essa formação, pois em caso de não estarem juntos, esta concepção de educação se abriria para duas condições distintas.

Quadro 2: Princípios da educação na prática educacional do ensino médio propedêutico.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NA PRÁTICA EDUCACIONAL			
ENSINO MÉDIO PROPEDEÚTICO			
CONDIÇÃO PRAGMÁTICA (COMPARTIMENTADA)			CONDIÇÃO EXISTENCIAL (CONFLUENTE)
ÉTICOS	ESTÉTICOS	POLÍTICOS	ÉTICA-ESTÉTICA-POLÍTICA
Educação Física	Língua Portuguesa	Geografia	Língua Portuguesa-Arte-Educação Física-Língua Inglesa-Matemática-Física-Química-Biologia-Geografia-História-Filosofia-Sociologia.
Filosofia	Matemática	História	
Física	Arte	Sociologia	
Química	Língua Inglesa		
Biologia			
Embora considerados interdependentes, são refletidos nas disciplinas tradicionalmente afeitas ao princípio.			
MOTIVO PRINCIPAL OBSERVADO			
Prioriza dialogar com habilidades para demonstração de competências específicas da disciplina.			Vai além das prioridades dialogando com a realidade da comunidade escolar.
Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos estudos durante a pesquisa.			

Compreendeu que esta derivação faz com que a formação humana integral dos estudantes possa acontecer numa educação mais pragmática, ou mais existencial.

No entanto, percebeu poucas condições para que estejam em igual proporção no ensino-aprendizagem, induzindo as escolas:

- A trazerem para o primeiro plano da prática a condição pragmática, sob a prevalência dos interesses básicos das políticas educacionais, para o cumprimento básico do exigível. Torna os escritos das orientações apenas ideais direcionando a formação humana integral para exercício de funções práticas das pessoas na vida cidadã. A partir do interesse individual da disciplina pode influir interesses individuais nos estudantes sobre como irão colocar em prática essa formação em suas vidas;

- A deixarem para um segundo plano, de cumprimento complementar, não tanto cobrada, a condição existencial, por ser complemento dos interesses básicos das políticas, conforme será explicado no tópico sequencial deste capítulo;

- E a não desmotivarem que professoras(es) venham protagonizar ações pedagógicas, ainda que no âmbito de suas disciplinas, dando igual importância à essa condição ao ensino-aprendizagem. É que quando se observa o pensamento mentor da educação integral, em Paulo

Freire, encontra a docência motivações para transformar seus componentes curriculares em conhecimentos plurissignificados para os estudantes. Inlui para que os estudantes de suas necessidades existenciais coletivas na vida cidadã.

Assim, o que se pretende de uma educação para humanidades pode acontecer em duas condições antagônicas no ensino-aprendizagem.

Quadro 3: Condições no desenvolvimento da educação para humanidades no ensino médio propedêutico das escolas estaduais de Minas Gerais.

ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO	
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA HUMANIDADES	
PRAGMÁTICA	EXISTENCIAL
De habilidades de baixo para alto desempenho para gerar competências práticas para a vida cidadã	De consciências ingênuas para críticas, tendo os conteúdos complementares como temas geradores de conteúdos humanos.
EVIDENCIA	
O SER E ESTAR MENOS PARA O SER E ESTAR MAIS NA VIDA DO MUNDO NA CIDADE	
APTIDÃO TECNICISTA	VOCAÇÃO ONTOLÓGICA
OBJETIVOS GERADOS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	
Direcionar a preparação de estudantes para cidadãos objetivos para o trabalho e se houver tempo para a cidadania.	Elas(es) auto direcionam para também serem cidadãos subjetivos para a cidadania repercutindo-se no trabalho.
Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos estudos durante a pesquisa.	

Nesta formação humana integral, essas duas condições são mantidas para considerar a cidadania sociocultural: na pragmática, em níveis de abrangência e profundidades limitados e na existencial, com a ampliação desses níveis.

Verificou-se que o ensino-aprendizagem no ensino médio propedêutico está condicionado a uma composição definida no Currículo Referência Minas Gerais para o Ensino Médio, comum para todas as escolas.

É formado por conteúdos destinados a uma formação básica comum procurando equiparar-se aos interesses educacionais firmados entre sistemas de escolas brasileiras, por meio das disciplinas agrupadas pelas áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciência humanas e sociais

aplicadas. E são incluídos conteúdos para uma formação complementar diversificada procurando dialogar com os interesses econômicos e preparar os estudantes para o mundo do trabalho e interesses sociais e culturais para a cidadania, por meio de itinerários formativos.

Observou que as escolas são orientadas para que esse currículo seja colocado em prática para desenvolver esses conteúdos, levando em consideração as especificidades da realidade local das escolas e suas diversidades características.

É concedida uma autonomia aparente às escolas para elas fazerem rearranjos que considerem necessários para o currículo e sua matriz estarem adaptados às necessidades pedagógicas das escolas e aos seus interesses de integração com a comunidade escolar, formada pelos entornos e proximidades de suas edificações, mas sob a condição das orientações serem cumpridas em sua totalidade.

Neste sentido, a direção, vice direção e supervisão pedagógica têm por incumbência organizar e manter um Colegiado Escolar e uma comissão para instituir o Projeto Político Pedagógico da escola. Participam representantes da docência, turmas de estudantes, de seus familiares, da comunidade escolar e demais funcionários da escola para apresentar, discutir e receber sugestões para essas adaptações. Daí, então, são formalizadas no Regimento Escolar sendo o instrumento no qual também são definidos o planejamento do ensino-aprendizagem, dentre outras questões de ordem pedagógica e administrativa.

A matriz curricular que a SEE define, de forma comum e invariável, para todas as escolas de ensino médio propedêutico.¹⁵ Está apresentada no quadro a seguir:

Quadro 4: Síntese da matriz curricular do ensino médio na rede estadual de Minas Gerais.

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE MG			
2019 a 2022 - PARA 1º 2º 3º PERÍODOS			
Ensino Médio Propedêutico Diurno			
Em cada período 40 semanas-ano, 5 aulas de 50 minutos-dia, 200 dias letivos = 833h20m anuais			
Componentes curriculares (disciplinas)	Aulas-Semana	Aulas-Ano	Horas-Ano
Língua Portuguesa e Matemática	4	160	133h20m
Geografia, História, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa* e Educação Física	2	80	160h40m
Filosofia e Sociologia (1º e 2º período)	2	80	160h40m
Filosofia e Sociologia (3º período)	1	40	33h20m

¹⁵ Resolução SEE nº 4.234, de 22/11/2019, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da rede estadual de Minas Gerais, vigente de 2019 a 2022. Esta matriz recebeu alguns acréscimos com a Resolução SEE nº 4.777, de 13/09/2022 que passou a dispor sobre este assunto na rede para entrar em vigência a partir de 01/01/2023, nos 1º e 2º períodos, e mantendo a de 2019 apenas para o 3º período.

Demais modalidades	
EM Propedêutico Noturno	4 aulas 50 min-dia - 800 h aulas anuais
EM Tempo Integral	9 aulas 50 min-dia - 1500 h aulas anuais
EM Tempo Integral - Educação Profissional	9 aulas 50 min-dia - 1500 h aulas anuais
EM Magistério para Educação Infantil	3 semestres letivos
2023 - ACRÉSCIMOS PARA 1º E 2º PERÍODOS	
EM Propedêutico Diurno e Noturno	6 aulas 50 min-dia - 1000 h aulas anuais
	600 h aulas (formação básica-disciplinas)
	400 h aulas (itinerários formativos)
Demais modalidades	
EM Tempo Integral e de Educação Profissional	9 aulas 50 min-dia - 1500 h aulas anuais
EM Magistério para Educação Infantil	3 semestres letivos
Para todas as modalidades tem duração de 3 anos, sendo 1 ano para os 1º, 2º e 3º períodos.	
Quadro elaborado pelo pesquisador com base nas Resoluções SEE nº 4.234, de 22/11/2019 e de nº 4.777, de 13/09/2022 cuja vigência se deu a partir de 01/01/2023.	

Percebeu que a partir desta matriz o ensino-aprendizagem haverá de ser colocado em prática objetivando que os estudantes não apenas consolidem, mas tenham condições de darem prosseguimento aos estudos dessa etapa escolar aprofundando os conhecimentos dos conteúdos ministrados na etapa anterior do ensino fundamental.

Neste sentido, propõe desenvolver compreensões correlacionando teorias científicas, mecanismos tecnológicos com suas práticas em todas as disciplinas da matriz curricular.

Tal finalidade haverá de possibilitá-los à uma preparação básica para terem condições de se adaptarem às diversas ocupações profissionais, buscarem aperfeiçoamentos, serem jovens empreendedores protagonizando suas próprias escolhas. E para também se aprimorarem enquanto pessoas humanas intelectualmente autônomas para serem cidadãos críticos-reflexivos e solidários.

Para tanto, pretende-se que esses objetivos sejam alcançados mantendo-se a qualidade educacional preconizada pelo MEC tendo como fundamento os escritos constitucionais refletidos nos planos nacional e estadual de educação de Minas Gerais. Esta qualidade está proposta para realizar-se na perspectiva do desenvolvimento social e cultural, em níveis regionais e territoriais, onde a educação tem por função ser o lugar público onde melhor se forma um elo de responsabilidades entre escolas e alunos, comunidades e famílias e o Estado, representado pela SEE, e seu sistema educacional, para fortalecer a prevalência do bem comum.

Foi possível compreender, então, que isso pode vir a ser possível, somente, unindo espaços e tempos de aprendizagens a diversas formas de ensinamentos não apenas nas salas de aulas, mas nos ambientes de seus entornos. Procura-se, pois, integrar as escolas e suas comunidades

escolares para que os estudantes tenham conhecimentos mais integrados à realidade, num percurso de aprendizagens contínuas na sequência dos períodos.

O ensino-aprendizagem haverá de unir os conteúdos básicos com os complementares, também denominados de parte diversificada, dando a estes, abordagens que integrem sociais e culturais para ser possível se colocar em prática as orientações dadas pela SEE às escolas.

É proposto para que sejam tematizados em assuntos do quotidiano da vida contemporânea incluindo os assuntos: científico, para seu uso nas tecnologias; ambiental, para seu consumo e sustentabilidade; econômico, para manejo do conhecimento fiscal na vida financeira; saúde, tendo a alimentação para nutrição; civismo, para direitos humanos e direitos da criança e dos adolescentes, das juventudes e dos idosos; e multiculturalismo para vivência da diversidade cultural que por si só incorpora os outros assuntos.

Quadro 5: Duas condições no ensino-aprendizagem influenciando na cidadania dos estudantes do ensino médio propedêutico das escolas estaduais de Minas Gerais.

ENSINO-APRENDIZAGEM INFLUINDO NA CIDADANIA AOS ESTUDANTES NAS DUAS CONDIÇÕES	
PRAGMÁTICA (EM 1º PLANO)	EXISTENCIAL (EM 2º PLANO)
CONTEÚDOS BÁSICOS (FORMAIS)	CONTEÚDOS COMPLEMENTARES (INFORMAIS)
As disciplinas de Língua Portuguesa até Sociologia = tornam-se matérias que dão caráter objetivo ao ensino-aprendizagem limitando sua aplicação prática para avaliações internas e externas (provas bimestrais, PROEB, ENEM), para dar acesso às universidades preparando cidadãos para o trabalho.	Os assuntos científico, ambiental, econômico, saúde, direitos humanos e multiculturalismo que por si só incorpora os anteriores = tornam-se assuntos que dão caráter subjetivo ao ensino-aprendizagem ampliando as possibilidades de contextualização na vivência da vida cidadã.
MULTICULTURALISMO INTEGRADO AOS DEMAIS ASSUNTOS DOS CONTEÚDOS COMPLEMENTARES	
Sem interação torna-se um tema social local separado dos demais impedindo diálogos integrados com os conteúdos básicos numa educação não integral.	Com interação torna-se um tema social local integrado aos demais permitindo diálogos integrados entre conteúdos básicos e complementares numa educação integral
Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos estudos durante a pesquisa.	

Percebeu que as matérias das disciplinas dos conteúdos básicos e os assuntos dos conteúdos complementares devem ser dialógicos e dialéticos entre si. Isto porque são orientados para estarem, em mesma proporção, no ensino-aprendizagem, as abordagens gerais que são dadas nesses conteúdos definidas pelos objetivos gerais de cada área de conhecimento.

Quadro 6: Abordagens gerais das áreas de conhecimentos para o ensino-aprendizagem nas disciplinas do ensino médio propedêutico.

ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO
ABORDAGENS GERAIS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO EM SUAS DISCIPLINAS
LINGUAGENS - Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa
<i>“Ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias; seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias”.</i> (BRASIL, MEC, 2018, p.470)
MATEMÁTICA – Matemática
<i>“Utilização de conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área”.</i> (BRASIL, MEC, 2018, p.470)
CIÊNCIAS DA NATUREZA - Física, Química e Biologia
<i>“Construção e utilização de conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente”.</i> (BRASIL, MEC, 2018, p.471)
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - Geografia, História, Filosofia e Sociologia
<i>“Concentração na análise e avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas”.</i> (BRASIL, MEC, 2018, p.471)
Fonte: Documento Orientador da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. BRASIL, MEC, 2018.

Essas abordagens gerais deverão de permitir aos estudantes dez aprendizagens, de forma simultânea, consideradas essenciais para a formação humana integral.

Pretende-se desenvolver essas abordagens com o diálogo dialético entre as disciplinas dos conteúdos básicos e os assuntos dos conteúdos complementares para que essas aprendizagens possibilitem aos estudantes: conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo; exercício de investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade; fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; utilização de diferentes linguagens; compreensão de tecnologias nas diversas práticas sociais; valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; respeito e promoção dos direitos humanos; autoconhecimento na diversidade humana com autocrítica e capacidade para lidar com ela; cooperação na diversidade de saberes, identidades, culturas; ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2019).

Observou que para tudo isso começar a se tornar viável na realidade local da prática desse ensino-aprendizagem, presume-se que se faz necessário que as escolas adotem o multiculturalismo não de maneira isolada e descontextualizada, mas forma interativa com os demais assuntos dos conteúdos complementares.

Isto, para que por meio da diversidade sociocultural que passa a se ampliar nesta interação seja possível encontrar temas geradores na realidade da comunidade escolar local para motivarem a interdisciplinaridade.

Vem a ser, pois, um dos principais motivos que ela está orientada para caracterizar o ensino-aprendizagem para mover a dinâmica dialógica e dialética prevista para acontecer entre esses conteúdos.

Verificou que passa a ser requerido dessas disciplinas aberturas para que seus conteúdos não façam apenas intercomunicações entre si, mas que sejam transversais entre esses conteúdos nas salas de aula e nos lugares onde esses assuntos acontecem na realidade da comunidade escolar.

Percebeu que, o que se pretende nas orientações, é que este movimento vá além dos espaços físicos escolares, indicando como início desta abertura a integração das escolas com os sociais e culturais de seus entornos e proximidades.

A partir do início do ano letivo de 2023, o acréscimo de 200 horas na carga horária do ensino médio propedêutico que era de 800 anuais passa a significar uma extensão nominada por itinerários formativos. Já haviam sido instituídos pela BNCC desde 2017, com uma nova diretriz nacional do ensino médio.

Entretanto, somente com a resolução de 2022 regulamentou-se na rede estadual de Minas Gerais que os conteúdos básicos estejam mais abertos dialogarem com os complementares dando ao multiculturalismo uma possibilidade de adquirir reconhecimento de ser fonte motivadora para que o patrimônio no significado expandido de suas expressões, ao exemplo da área pesquisada, seja referenciado no ensino-aprendizagem dessas escolas.

Porém, com essa Resolução, os itinerários formativos passaram a ser ligados a temas pré-definidos pela SEE sobrepondo-se aos assuntos complementares que passaram a ser assuntos diversificados desses conteúdos ligados aos básicos. A partir de então, os itinerários haverão de tematizar: introdução ao mundo do trabalho; tecnologia e inovação; aprofundamento de estudos nas áreas de conhecimento; disciplinas eletivas com o máximo de duas; e projeto de vida.

Verificou-se, então, que o multiculturalismo pode encontrar vazão neste último tema denominado de projeto de vida para haver possibilidade de inclusão do patrimônio no significado expandido de suas expressões para contribuir com a cidadania sociocultural na formação

humana dos estudantes do ensino médio. Mas, não em nível sistêmico de rede, e nem mesmo no âmbito escolar, considerando a existência de duas condições antagônicas em que se deriva esta formação.

Mas ao que indica nas orientações, esse acréscimo de horas no ensino médio propedêutico estará compreendido numa sexta aula diária.

Por ser num final de turno, antes do almoço, permite-se que sejam transformadas em atividades extraescolares, em contra turnos, ou seja: durante a tarde, para turmas que estudam de manhã e vice-versa. Isto é permitido sob a condição dessas atividades estarem associadas a um itinerário, não ao destinado a projetos de vida, mas ao aprofundamento de estudos.

Chegou-se ao entendimento de que apesar de haver forte correspondência entre o patrimônio no significado expandido de suas expressões com os fundamentos e objetivos da formação humana integral orientada pela SEE às escolas, começa a verificar-se que são muito poucas as condições para sua inclusão no propedêutico. Principalmente, em seu caráter sociocultural que mais se corresponde a esta formação na condição de um ensino-aprendizagem para desenvolver as expectativas existenciais dos estudantes. No entanto, foram encontradas motivações que conduziram a pesquisa a encontrar mais explicações acerca da problemática trazida em sua questão, conforme estão apresentadas nos tópicos posteriores deste capítulo.

4.2 Dependência de políticas para o patrimônio ser incluído no ensino médio propedêutico das escolas estaduais

Durante sua formação no Promestre, associadamente à sua atuação profissional na SEE, a problemática trazida pela pesquisa veio a ser também analisada pelo pesquisador considerando o movimento do fluxo da gestão das políticas educacionais para o ensino médio propedêutico e seus conhecimentos em Paulo Freire e nos(as) pensadoras(es) refletidos nos tópicos deste capítulo e dos anteriores neste trabalho.

Esta análise se estendeu durante sua participação em reuniões dos setores pedagógicos da instituição, em capacitações de equipes de diretorias educacionais das superintendências regionais de ensino que acompanham as escolas e em suas idas à algumas delas para reuniões com a direção e supervisão pedagógica e docência para implementação das orientações gerais refletidas no tópico anterior deste capítulo.

Por esse processo analítico o pesquisador buscou e encontrou entendimentos desenvolvimento mais compreensões.

As quinze escolas existentes nos entornos próximos e um pouco mais distanciados da área do centro de Belo Horizonte em pesquisa, estão dentro do universo das demais escolas de ensino-médio propedêutico da rede estadual de Minas Gerais dando à elas as mesmas condições que as tornam comuns, umas às outras.

São escolas públicas sob a instância do governo estadual; criadas e mantidas a organização e funcionamento de suas áreas físicas, administrativas, pedagógicas e de funcionários pela SEE cuja subvenção de recursos financeiros se faz por intermédio dos cofres da administração pública estadual. Boa parte desses recursos provêm de arrecadações do Fundo Nacional da Educação (FNDE) do governo federal, juntados com as do Estado, instituindo-se uma política de educação nacional que se estadualiza dentro dessas escolas, em todos os municípios onde elas estejam sediadas em Minas Gerais.

Assim como acontece em todas, essas escolas seguem o que a SEE determina nessas orientações.

Nos setores pedagógicos as pessoas que fazem a gestão dessas políticas e a direção com a vice direção, supervisão pedagógica e docência que as colocam em prática no cotidiano escolar são funcionários primeiramente do Estado, a serviço da SEE e lotados seja no órgão central, nas superintendências ou nas escolas.

Essas pessoas podem estar em duas condições funcionais: a de estatutários, por meio de concurso público, para serem servidores; ou a de designados, por meio de recrutamento feito pelo próprio Estado que as contratam para cargos comissionados, para exercerem funções públicas, sob a justificativa de haver necessidade não suprida pelos concursos.

Essa designação se faz em três formas. A primeira que acontece no órgão central e nas superintendências, por tempo indeterminado, para gestores dessas políticas, sob escolha da direção dos setores, tendo algumas pessoas os cargos sobre suas condições de servidores havendo, portanto, vantagem na remuneração e no status profissional no ambiente de trabalho.

Por serem cargos de confiança são escolhidas, sem processo de seleção pública interna, pessoas de preferência ideológica das chefias do órgão central e de níveis acima do governo. São escolhidas pessoas formadas em políticas públicas no curso de graduação da Fundação João Pinheiro, servidores de superintendências e até de escolas que articulam politicamente passarem a não atuar conforme prestaram concurso para se elevarem ao status de gestor no órgão central, sendo estes em maioria.

Para alguns servidores que estejam nesses cargos, mas cujas chefias os considerem próximos a elas, no órgão central, superintendências regionais, são concedidos acréscimos financeiros em suas remunerações de servidores, por tempo indeterminado, denominadas de funções gratificadas.

As outras duas que acontecem nas escolas, sem essas vantagens e sob seleção automática de sistema informatizado da SEE que computa formação em licenciatura plena, habilitação específica, pós-graduação e tempo de atuação profissional.

A segunda, para direção e vice direção, por quatro anos, que assumem o cargo comissionado suspendendo suas remunerações e condições de servidores, na docência ou na supervisão, enquanto estiverem no cargo.

E, a terceira, com duração de um ano ou de período específico no ano letivo, para professoras(es) atuarem na docência para completar o quadro de funcionários, com remuneração idêntica a das pessoas que atuam na docência como servidores.

O não cumprimento das orientações gerais e complementares da SEE, por parte de servidor designado, no órgão central e superintendências, pode levá-los a processo administrativo delongado com ampla defesa, voltando o designado a sua condição de servidor em local de origem. Nas escolas, é diferente, no caso do designado que não as cumpre nas escolas o condiciona a ser demitido, de forma automática, diretamente pela direção da escola e no caso da direção, pelo Colegiado Escolar e superintendência, em processo burocrático.

Foi necessário analisar essas condições e diferenciações funcionais para se chegar a alguns entendimentos que se tornaram importantes para o pesquisador encontrar explicações para a problemática trazida pela pesquisa:

- Para o patrimônio ser incluído no ensino médio propedêutico, em questão, depende inicialmente das políticas educacionais. Embora sejam políticas de Estado elas são materializadas, ou seja: executadas na prática, pelas pessoas que estão nesses cargos comissionados fazendo sua gestão na SEE nas superintendências regionais de ensino e nas escolas;

- Em razão das escolas, das superintendências regionais a que estão circunscritas e dos setores pedagógicos do órgão central atuarem de forma interdependente entre si, por determinação das próprias orientações, foi possível verificar, *in loco*, durante a análise do pesquisador, ser o que acontece no cotidiano da gestão dessas políticas. Entretanto, depender do interesse dessas pessoas significa, portanto, dependência do interesse da SEE porque elas fazem essa gestão em nome da instituição;

- Depende, portanto, que essas políticas, gerenciadas por essas pessoas, inclua o patrimônio no ensino-aprendizagem prevalecendo ser referenciado no preparo dos estudantes para

a cidadania na formação humana integral a eles pretendida, pelo menos em igual proporção em que os preparam para conquistarem o mundo do trabalho por meio de seus acessos às universidades;

Neste sentido, compreendeu que o patrimônio precisaria ser adotado pelas políticas para estar dentro de suas orientações, como uma das referências para o ensino-aprendizagem. Precisaria estar referenciado em dois elementos que definem o currículo e a matriz curricular, organizado pelas pessoas nesses cargos comissionados e funções gratificadas:

- Nas abordagens internas dos objetivos das áreas de conhecimentos que serão dadas na prática do ensino-aprendizagem que definem o contexto em que as matérias das disciplinas serão desenvolvidas;

- Nas abordagens externas dos objetivos das dez aprendizagens instituídas como essenciais.

Sendo, pois, por esses dois elementos que a gestão das políticas define os descritores que estruturam as avaliações, pelos quais é feito o controle do desempenho dos estudantes quanto ao nível em que estejam. Nesses descritores, são definidas:

- As habilidades que os estudantes devem desenvolver nas matérias dadas nas aulas de todas disciplinas, por exemplo: leitura, escrita e cálculo com autonomia do quê (*da matéria*) e em que contexto (*da abordagem geral da área de conhecimento*);

- As competências que esses estudantes precisam apresentar demonstrando essas habilidades nas avaliações internas (*provas bimestrais*) e avaliações externas (*PROEB e ENEM*), por exemplo: aquela leitura, escrita e cálculo com autonomia *da matéria da disciplina*, no contexto da abordagem geral da área de conhecimento, mas em qual sentido (*das abordagens das dez aprendizagens essenciais, de forma simultânea*).

A abrangência e profundidade, nominada pelas políticas de nível de complexidade previsto para ser aumentado a cada ano, não podem ser nem mesmo mensuradas porque aquelas abordagens são colocadas de forma generalista para todos os períodos do ensino médio.

A partir dos escritos dessas abordagens, conforme foram apresentadas em quadros, no tópico anterior deste capítulo, verificou-se que o patrimônio está incluído indiretamente, encontrando-se despercebido. Mas, o patrimônio, no significado expandido de suas expressões, da área pesquisada, para cidadanias socioculturais, não consegue ser percebido nem mesmo indiretamente.

Essas escolas têm como defesa, de que seguem as orientações da SEE, os escritos que elas trazem seguindo-os, em *ipsis litteris*, no intento de os colocarem em prática em suas localidades.

Compreendeu, então, que o patrimônio precisaria estar definido, com mais nitidez, nas orientações que são as políticas educacionais, e não está. Por isto, pode vir a ser incluído, em segundo plano e dependendo de haver muito interesse das pessoas nas escolas, para além das pessoas que fazem a gestão das políticas.

A única porta de entrada que se avista para a inclusão do patrimônio foi pelo multiculturalismo, nos conteúdos complementares, que precisam estar realmente em diálogo com conteúdos básicos.

O multiculturalismo também precisaria estar realmente integrado aos demais assuntos, como assim é colocado nas orientações, quando então esta porta se abriria para que o patrimônio no significado expandido de suas expressões na área do centro de Belo Horizonte em pesquisa seja incluído. Isto sob condição desta área ser realmente reconhecida pelas escolas como parte de suas comunidades escolares, ao exemplo daquelas 15 que se encontram em seus entornos.

Conforme estabelecido pelas orientações, de que deve haver extensão de espaços e tempos escolares no ensino-aprendizagem integrando as escolas e suas comunidades escolares, isto também não é colocado com nitidez necessária para esse reconhecimento. Depende que esteja nessas orientações com mais evidência e não de forma geral como está colocado nas citadas abordagens.

Entretanto, verificou que para que o multiculturalismo consiga estar em interação com os demais assuntos dos conteúdos complementares e esses em diálogo com os básicos, é preciso que as escolas encontrem condições não apenas para reconhecê-lo importante, mas que encontre neles motivações para se tornar um itinerário formativo, em um dos dois temas:

- Itinerário para “aprofundamento de estudos das áreas de conhecimento”, em duas sextas aulas semanais, que poderão ser transformadas em atividades extraescolares, no contra turno;

- Itinerário para “projeto de vida”, somente em uma sexta aula no mês, mas cuja ênfase é dada para os estudantes criarem expectativas de vida para serem experimentadas e conquistadas quando terminarem o ensino médio.

Implica-se a isto o planejamento pedagógico da escola que por um lado pretende as duas condições em igual proporção, por outro consegue condições para que a pragmática prevaleça sobre a existencial. Tal prevalência foi observada, considerando os seguintes motivos:

- Recuperação de habilidades básicas dos estudantes, não consolidadas no ensino fundamental, que eles trazem para o ensino médio;

- Desenvolver e cumprir as habilidades básicas exigidas, próprias do ensino médio para que os estudantes tenham condições para o ENEM, cujo caminho é a universidade para melhor

qualificação para o emprego. Isto porque dá-se ênfase para o ensino científico, no propedêutico, e não para uma educação profissional que se dá numa outra modalidade de ensino médio na rede estadual;

- Pressão das avaliações externas bienais do PROEB que mobilizam o ensino-aprendizagem para preparar os estudantes por meio de avaliações diagnósticas, testes, estudos de aprofundamento, provas bimestrais e estudos de recuperação;

- O ensino-aprendizagem tende a ficar mais na condição pragmática, em seu primeiro plano, onde a cidadania está associada ao mundo do trabalho e não ao contrário, conforme aconteceria se a condição existencial estivesse na condição de destaque.

Percebeu que a gestão das políticas educacionais tem conhecimento de que os estudantes do ensino médio propedêutico, a exemplo das 15 escolas, façam parte das juventudes que movem pessoas e lugares. Conhecem que eles transitam e vivenciam a área do centro de Belo Horizonte, seja nos eventos com a população, seja em suas ocupações, ambos socioculturais.

Mas, ao terem funções públicas de considerá-los, primeiramente, estudantes matriculados em escolas estaduais, fazer essa contextualização no ensino-aprendizagem poderia surtir cobranças dos estudantes para se dar ênfase a direitos à cidade em seus direitos sociais e culturais.

Mesmo tendo que considerar isto enquanto direitos humanos essenciais e constitucionais, por serem escolas públicas, tendem a corresponder à cobrança de pais e responsáveis para que a escola garanta, primeiramente, que os estudantes irão entrar em universidades públicas, dependendo de notas elevadas no ENEM.

A primeira dificuldade encontrada foi na instituição de uma pedagogia para formação humana integral, destinada a esta modalidade educacional.

A pedagogia, a partir do que se concerne o desenvolvimento humano para humanidades, em Paulo Freire, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, veio a ser melhor entendida sendo um conjunto de ações que unem teorias e práticas para o ensino-aprendizagem se realizar tornando-se, pois, indissociáveis entre elas e dentro dele.

Refere-se, neste sentido, a processos pedagógicos que se revelem em múltiplas formas e meios que conduzam a práxis reais motivadoras de reflexões-ações transformadoras, constantes e abertas a inúmeras possibilidades, para que a educação possibilite real integração entre múltiplas experiências vividas nas salas de aulas das escolas e as vivenciadas nas salas de aula da vida.

Isto faz com o ensino-aprendizagem não seja aprisionado em uma forma (um método preestabelecido) e em um meio (uma metodologia determinista para uso somente de uma didática já prevista). O motiva a libertar-se em formas e meios que unam a formalidade da organização e funcionamento dentro das escolas, à espontaneidade das organizações e funcionamentos das vidas de seus estudantes e professores, necessitando redimensionamentos de métodos, metodologias e didáticas.

Isto porque para essa *práxis* acontecer ela precisa ser real, caso contrário será apenas representação com expressão irreal da vida tornando os conteúdos não-humanos.

As escolas estendendo-se onde as realidades existam, não apenas para contextualizá-las como exemplos, mas para serem experiências vivas no ensino-aprendizagem passam a gerar processos de ensinar e aprender. Professoras(es) são mediadora(es) e estudantes são mediadoras(os) de realidades, desenvolvendo suas relações pedagógicas por meio de experiências reais nos contextos éticos, estéticos e políticos.

Essas experiências são vivências junto a pensares e agires, associados a saberes e fazeres que expressam, em suas representações, a diversidade de sociais e culturais de vidas onde elas realmente existem para ensinar e aprender humana, espontânea e simultaneamente.

Assim, são as realidades de vidas que formam a fonte existencial de que se faz a realidade das escolas, e não o contrário.

Esta fonte se faz integralmente diversa e as escolas, para assim também serem, precisam fazer com que a formalidade da organização e do funcionamento comum a todas, seja organicamente diversa para darem conta das muitas humanidades dos estudantes e conseguirem desenvolver, humanamente, seus tempos e espaços escolares sistematizando a formação humana integral nos fundamentos em que são orientadas.

Entretanto, verificou que na modalidade de ensino médio propedêutico estipula-se uma pedagogia que a estigmatiza para ser um curso de formação basicamente científica.

Embora adote conteúdos básicos e complementares por áreas de conhecimentos em uma matriz curricular, com novas denominações, reverbera-se nela o modelo do curso de segundo grau básico para regulamentar a condição de completude na escolaridade da educação básica.

Não apenas pelo o que se apresentou no segundo capítulo deste trabalho, mas pelas observações durante a formação no Promestre, chegou-se ao entendimento de que mesmo permitindo-se duas condições (pragmática e existencial) elas se tornam mais distantes entre si, sem um meio termo no propedêutico.

A tendência para essa estigmatização do propedêutico está na tendência da pedagogia desenvolvida nesta modalidade, com relação às outras modalidades de ensino médio ofertadas na rede estadual de Minas Gerais.

Quadro 7: Estimativa de interesse básico dado pelas políticas educacionais à formação humana integral nas modalidades no propedêutico com relação às outras modalidades de ensino médio na rede estadual.

ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS		
MODALIDADE ESTIMATIVA DE INTERESSE AOS ESTUDANTES	TURNO-AULAS - ESCOLHA-OFFERTA AOS ESTUDANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS E COMPLEMENTARES
EM PROPEDEÚTICO DIURNO	1 turno - 5 aulas*	Ensino científico
Trabalhar após ENEM-Universidade, ou em ½ horário durante.	Manhã ou tarde	
EM PROPEDEÚTICO NOTURNO	1 turno - 4 aulas**	
Conseguir melhor emprego durante o curso e após ENEM-Universidade, pois já trabalham durante o dia.	Somente à noite	
EM em TEMPO INTEGRAL	2 turnos - 5 aulas (manhã) + 4 (tarde)	Empreendedorismo
Ser empreendedor após o curso.	Manhã (conteúdos básicos e complementares) e tarde (empreendedorismo)	
EM em TEMPO INTEGRAL - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2 turnos - 5 aulas (manhã) + 4 (tarde)	Ensino técnico (eletrotécnica etc)
Trabalhar em serviços técnicos após o curso.	Manhã (conteúdos básicos e complementares) e tarde (curso técnico)	
EM CURSO NORMAL	1 turno – (matriz específica)	Habilitação de licenciatura nível médio
Trabalhar lecionando na educação infantil após o curso.	Manhã ou noite	
(*) 6 aulas a partir de 2023 (**) 5 aulas a partir de 2023.		
Quadro elaborado pelo pesquisador com base em estudos em legislações complementares da SEE.		

Conforme apresentado no quadro observou que a extensão de tempos e espaços para o ensino-aprendizagem, unindo escolas e comunidades, tende a ser direcionada por pedagogias específicas em cada modalidade de ensino médio.

No caso do propedêutico diurno, apesar de ter seus tempos e espaços menores com relação aos demais, e estar direcionado ao ensino científico, observou-se nesta modalidade haver

condições na inclusão do patrimônio, se houver condições para as escolas desenvolverem a condição existencial, após cumprirem a pragmática.

E assim, haveria, uma porta aberta para se pensar na possibilidade para a pedagogia em Paulo Freire ser uma prática no ensino-aprendizagem dessa etapa escolar, talvez nem tão real como merece ser, porém um pouco mais em busca da realidade para referenciar a cidadania sociocultural na formação humana dos estudantes.

A segunda dificuldade foi identificada observando que esta pedagogia propedêutica direciona as escolas a aplicarem um protótipo pedagógico para juventudes estudantis.

Verificou-se esta dificuldade com o entendimento de que existe uma tendência do fazer pedagógico, no ensino médio propedêutico, de contextualizar o diálogo entre conteúdos básicos e complementares na realidade dando ênfase à uma formação humana integral para um curso científico no ensino-aprendizagem.

Observou a existência desse protótipo por que a ação pedagógica tende a modelar o desenvolvimento do conhecimento para que ele esteja adequado ao básico desejável, pelo mínimo esperado típica e categoricamente para a faixa etária entre 15 a 17 anos.

Há tendências, pois, de se recorrer às teorizações de Jean Piaget (1972) com relação às fases do operatório concreto, de 8 a 12 anos relativas aos anos finais do ensino fundamental, com defasagens pré-operatórias dos anos iniciais para, então, os estudantes terem condições para o operatório formal estimado aos 12 anos em diante, aprisionando-se a esta linha que é a indicada nas orientações gerais às escolas.

Para além disso, poderá libertar-se pelas teorizações de Lev Vygotsky (1991), mas considerando os estudantes ainda pré-operatórios possibilitando a estar sócio e culturalmente em zonas de desenvolvimento proximais mediadas por adultos, as(os) professora(es).

Verificou-se que os estudantes chegam no primeiro período do ensino médio propedêutico sem terem consolidado habilidades básicas para demonstração de competências de leitura, escrita e cálculo com inferência, interpretação e relações lógico-discursivas, com autonomia, no campo da racionalidade.

É o mínimo esperado pelas políticas educacionais para que a partir dessas condições possam ser desenvolver o que preveem como níveis de complexidade (abrangência e profundidade), nas mesmas habilidades, dentro das abordagens dos objetivos das áreas de conhecimento ampliadas às daquelas dez aprendizagens colocadas como essenciais.

Estariam aí condições também de se fazer da porta aberta do multiculturalismo a inclusão do patrimônio no significado expandido de suas expressões em questão.

Em razão dessas defasagens que trazem, este desenvolvimento aguardado no ensino-aprendizagem no ensino médio pode tornar-se lento ou até mesmo confundir-se com uma recuperação do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a pedagogia que se faria, previsivelmente, considerando básica e minimamente a faixa etária das juventudes estudantis tende a ser feita, nos moldes que já vinham sendo praticados desde antes.

O ensino-aprendizagem tende a ficar restrito a um método geral para permitir uma metodologia básica de forma em que seja mais eficiente e eficaz o não criar.

Não foi observado que com isto se busque o mais fácil, porém o mais viável, restando apenas aplicar uma didática simplificada para se desenvolver os conteúdos básicos e complementares, nas disciplinas, com diálogos e contextualizações de forma mais prática possível. Percebeu-se ser uma dificuldade que assim se mostra para que o conteúdo programático seja cumprido dentro da carga horária definida pela matriz curricular.

Identificou-se a terceira dificuldade na consequência trazida por essa pedagogia propedêutica influenciando na diminuição da autonomia pedagógica das escolas.

Conduz as escolas a fazerem um planejamento pedagógico que, embora tenha a função de elas fazerem adequações das orientações às suas localidades, vem a minimizar essa autonomia.

Isto porque esse planejamento é feito dentro um modelo comum, entre as escolas, considerando que todas devam ter um ensino-aprendizagem de forma em que o desenvolver dos conhecimentos esteja dependente de avaliações.

É cobrado nessas avaliações a formação humana integral através de um ensino-aprendizagem com diálogos entre conteúdos básicos e complementares, mais na condição pragmática do que na existencial.

Os estudantes precisam apresentar a consolidação daquelas habilidades do ensino fundamental em maiores níveis de complexidades conforme acima mencionadas que estão sintetizadas em pontos de prioridades no planejamento pedagógico. Os estudantes deverão demonstrar que são capazes de aplicarem os conhecimentos; dominarem os princípios científicos manipulados na tecnologia moderna; de dominarem a linguagem contemporânea; de tornarem produtivas suas práticas sociais de forma a determinarem novas reflexões nas aprendizagens.

Então, as escolas se mobilizam para o intento de que os estudantes diminuam seus atrasos das aprendizagens trazidas do ensino fundamental, fazendo-os correr contra o tempo não só para diminuir seus *déficits*, mas para iniciarem e aumentarem os conhecimentos básicos das disciplinas da etapa atual.

Tudo isto, ao mesmo tempo, para serem bem avaliados em dois interesses: o das escolas, no Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o dos estudantes, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mas, ambos interesses são aproveitados pela gestão das políticas para divulgar a competência das escolas públicas das quais essas juventudes procedem.

Existem as avaliações internas, sendo as provas bimestrais elaboradas pelas escolas. As externas elaboradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação (SAEB) e administradas pela gestão das políticas educacionais. As externas têm maior importância nas escolas, porque são essas que definem como serão as internas e o treino dos estudantes em suas provas bimestrais.

As externas são as avaliações do PROEB e do ENEM.

A primeira externa é bienal trazendo questões para os estudantes comprovarem o mínimo do conteúdo de cada disciplina. Definem como as políticas educacionais irão pressionar as escolas para fazerem os estudantes resolverem suas defasagens e passarem a responder corretamente às questões da próxima avaliação.

A segunda externa é anual, requerendo dos estudantes conhecimentos além das exigências da primeira. Embora os resultados do ENEM não movimentem tanto as políticas educacionais, por não condicionar recursos do governo federal, faz com que as escolas os considerem por ser interesse dos estudantes, voltando-se para treiná-los para duas maratonas simultâneas.

O PROEB gera gráficos com resultados de proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, dando publicidade ao desempenho em cada turma, de modo que é possível evidenciar ou penalizar à docência em cada escola; valorizar mais ou menos a gestão escolar e a supervisão pedagógica entre as escolas, em cada território de suas superintendências regionais de ensino; discriminar territórios bons e ruins.

Enquanto faz-se aumentar a responsabilidade das escolas se dilui a da SEE ao transferi-la em cascata pela hierarquia da gestão das políticas educacionais dando como único fim para se desembocar dentro das escolas.

Observou que por não estarem nas avaliações externas e, assim, também não estão nas internas, não são cobrados se o ensino-aprendizagem foi realmente desenvolvimento nos fundamentos da educação integral, se realmente integrou as escolas com as comunidades de seus entornos e proximidades.

Não são cobradas vivências com o patrimônio, nem em seu significado restrito de patrimônio demarcando para visitas, nem no significado redimensionado de patrimônio em seus sociais e culturais para ser vivenciado livremente e assim, nem na condição pragmática e nem tampouco na condição existencial.

A vocação ontológica refletida por Paulo Freire no tocante ao ser e estar aprisionado ao menos para se libertar, ao mais, na vida do mundo no centro de Belo Horizonte também não é cobrada.

Pode ser cobrada, considerando sua força potencializadora de desenvolver humanidades, a partir do despertar de consciências ingênuas para serem problematizadoras num processo de reflexão-ação crítica, de dentro para fora. A pessoa sair da segregação de sua individualidade, enquanto dominado, para sua expansão para encontrar felicidade integrando seus sociais e culturais coletivamente e tendo o patrimônio local como referência para vivenciar esse processo nos contextos éticos, estéticos e políticos da realidade.

Mas, costuma ser cobrado, ainda que de forma subentendida esse processo de desenvolvimento integral humano motivando, porém, ser compreendido em questões de opinião nacional massificadas pela mídia. Mas, não em questões trazidas aos âmbitos locais impactados na vivência cotidiana dos estudantes com suas especificidades, entre suas escolas e seus entornos.

Reforçam-se as dificuldades em fazer da porta aberta do multiculturalismo para reconhecer suas referências locais, ou seja: na real comunidade escolar dessas escolas onde neste multicultural está significado expandido de patrimônio, conforme existe no centro de Belo Horizonte pesquisado.

Assim, as políticas educacionais mantêm o multiculturalismo escondido, para ser visto apenas de longe para ele não se tornar intercultural, expandindo-se experiências dos estudantes dentro dele para relações mais de perto com a realidade.

Encontrou, aí, um motivo para que o significado expandido de patrimônio não tenha sua merecida evidência no ensino-aprendizagem do ensino médio propedêutico.

É por que, uma vez colocado de forma nítida nas orientações gerais às escolas, para ser e estar no mundo da vida da cidade como fonte de integração com a realidade entre elas e os entornos de suas comunidades, haveriam também de estarem nítidos os outros assuntos dos conteúdos complementares nessas orientações.

Com isto, a formação humana integral estaria orientada para que a condição existencial se equiparasse à pragmática e as políticas parecem querer as duas em pé de igualdade, inclusiva e democrática, como se já previsse que por maior condição a escolha seria pelo pragmatismo autocrático e excludente.

Então, conforme refletido pelas(os) pensadoras(es) acerca do patrimônio, no primeiro capítulo deste trabalho, aquilo que começou em reuniões em Belo Horizonte no início da década de 1930 para que, a partir do patrimônio brasileiro reconhecido inicialmente em Ouro Preto, para que fosse instituído em todo o país duas visões de patrimônio que ainda estão no aqui e

agora do centro. Parece para as políticas educacionais não ser mais importante que o que o estudante terá que mostrar de conhecimentos nas provas.

O processo emancipatório do patrimônio, da pedra e cal aprisionado pelas classes dominantes para estar apenas diante dele para o sociocultural libertado pelo povo para vivenciá-lo, parecem desnecessárias às políticas.

Os contextos éticos, estéticos e políticos separados integrando-se para confluir esses contextos em vários outros sentidos, parecem complicadoras para as políticas.

A necessária desconstrução de categorizações e tipificações dadas ao patrimônio para sua a fusão de suas (i)materialidades entendendo que o material provém do imaterial. São interdependentes entre si, pensares e agires em saberes e fazeres desenvolvendo a entidade integral e integradora do patrimônio de conteúdos humanos gerados nas vivências socioculturais entre pessoas e lugares gerando mais humanidade, parecem abrangentes e aprofundadas demais estudantes do ensino médio.

Consciências que se despertam e se integram entre pessoas e lugares tendo por origem os conteúdos humanos que surgem de suas essências existenciais e que se expressam em representações por intermédio do patrimônio, parecem ser mais subjetivas que devam nas escolas.

Aproximações com autossuficiências, envolvimento com autenticidades fazendo das convivências com esse patrimônio referências de vida que unem passado, presente e futuro, parecem referir-se à disciplina de história apenas.

O patrimônio em suas formas e meios de ser convite aberto para humanidades no centro mais popular e, por isto, significativamente mais humano do hipercentro da cidade de Belo Horizonte integrando ambientes do conjunto da Praça Rui Barbosa e suas adjacências, parecem requerer experiências para além de visitas.

A prevalência do tombamento desta área para o urbanismo estar sobre o urbano. A tomada da área pelo povo tendo as juventudes força articuladora que move pessoas e lugares junto a esse patrimônio nos eventos da FMC, em parceria com as comunidades, parecem ser assuntos para movimentos de assembleias entre governo e povo e não de salas de aula entre professores e alunos.

A integração solidária entre governos federal, estadual e municipal formam um posicionamento neutro entre duas forças que permanecem neste centro de cidade: uma humana dentro dela, o povo, e outra desumana sobre ela, o não-povo. Essa neutralidade se faz para haver duas condições: a sociocultural aberta para vivências livres que libertam a existência do patrimônio na vida do povo e a demarcante que restringe o patrimônio para relações formais previamente

estabelecidas preferindo que o povo fique apenas diante dela, parece ser discussão já esgotada e por isto não precisa ser retomada para gerar tumultos dentro das escolas.

As políticas públicas educacionais assim demonstram que suas dificuldades acima apresentadas, revelam uma espécie de receio em trazer o patrimônio, seja no significado expandido de suas expressões, ou mesmo restrito, para estar referenciado no ensino aprendizagem no propedêutico das escolas estaduais porque sua pedagogia vem sendo mantida no curso da educação brasileira.

Tal evidência do patrimônio nas orientações gerais da SEE seria uma concordância formal em misturar o formal sistematizado da escola ao informal não sistematizado de seus entornos.

Revela, portanto, que a extensão de seus tempos e espaços para integrá-las às suas comunidades deve ser somente para unirem-se à distância, em primeiro plano de forma a não modificar sua organização e funcionamento já orientado.

Aproximações, envolvimento e convivências com suas comunidades não de ficar para segundo plano e preferencialmente em atividades isoladas se as escolas garantirem que isto não irá interferir ao ponto de ameaçar o ordenamento estabelecido pelas políticas educacionais no ensino médio propedêutico.

Entendem que os estudantes dessa modalidade associam seus interesses escolares no ENEM para seus acessos às universidades públicas em busca de suas vocações para a felicidade mais no mundo do trabalho que na cidadania considerando que ela, sem um trabalho, faz as juventudes estarem fora do mundo.

Caso eles tivessem outro interesse maior escolheriam as outras modalidades de ensino médio quando de suas inscrições e matrículas. Se não correspondem com estagnação em seus desempenhos, são encaminhados ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Seguem para a EJA regular, ou para estudarem em casa e prestarem exames nas bancas permanentes de avaliação da EJA nas unidades dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), da SEE, para terminarem a educação básica.

É onde, infelizmente, as políticas educacionais institucionalizaram um processo de ensino-aprendizagem pretendendo uma pedagogia “facilitadora” a quem defasa ou perde o estímulo para continuarem e abandonam as escolas. Isto porque, para elas precisam regressar para saírem da responsabilidade dos governos de garanti-los essa conclusão.

Mas não adiantaria colocar a condição pragmática do ensino-aprendizagem em primeiro plano em função de avaliações porque os resultados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são ruins. Calcula-se somando os resultados de língua portuguesa e matemática, dividindo o total por dois e o multiplica pelo percentual da taxa de aprovação geral.

As notas do IDEB são as motivações das políticas para fazerem do propedêutico um ensino-aprendizagem avaliativo.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelos resultados do ENEM de 2019 verificou-se que em escolas estaduais em Belo Horizonte a média esteve entre 45 a 55, ou seja: entre abaixo e próximo da média. (BRASIL, INEP, 2019)

Nas últimas avaliações do SAEB, ocorridas antes da pandemia, em 2019, de acordo com dados divulgados pelo INEP, estudantes do ensino médio propedêutico das escolas estaduais obtiveram os seguintes índices em suas aprendizagens em língua portuguesa: 30% em condição insuficiente, 34% em condição básica, 35% em condição de estarem proficientes dentro dos parâmetros do pacto “Todos pela Educação” em que as questões dessas provas são formuladas para demonstração de conhecimentos mínimos e apenas 1 % demonstrou condições de ter avançado para além desse mínimo. (INEP, 2020)

Existem mais escolas de ensino médio propedêutico com relação às demais modalidades.

De acordo com dados no Portal de Dados Educacionais (QEDu), da Fundação Lemann, verificou-se que no censo escolar da educação básica de 2019, em Minas Gerais, houveram 751.103 pessoas matriculadas no ensino médio. (INEP; QEDU, 2022)

Dessas pessoas 8,3% foram matriculadas em escolas federais, 9,6% em escolas privadas conveniadas para 0,2% não conveniadas e apenas 0,2% em escolas municipais. (INEP; QEDU, 2022)

Das matrículas, 86,3% são de estudantes de escolas públicas estaduais da SEE que tiveram 3,9% de matrículas no ensino médio em tempo integral, 5,8% na educação profissional para 90,3% no propedêutico do total das matrículas. (INEP; QEDU, 2022)

Em suas escolas de áreas urbanas, 97% de estudantes estão com distorção idade/série mais elevada. (INEP; QEDU, 2022)

Apesar disto, mesmo com o baixo resultado dessas avaliações a SEE mantém a preferência de deixar o pragmatismo em primeiro plano e o existencial em segundo para que a educação no ensino médio propedêutico tenha duas opções, mas que demonstram estarem opostas.

Daí, foram encontradas explicações conclusivas da existência da problemática trazida pela pesquisa de que a SEE se apresenta como uma instituição neutra porque, ao contrário, o governo teria que se posicionar e não querem fazer isto para declararem de que lado estão, de fato.

Assim, deixam a formação humana integral aberta a essas duas condições onde o patrimônio possa ser extraído, lá do fundo, para destacar-se nos escritos das orientações gerais, ele se esconde ainda mais quando se buscam formas para colocá-lo em prática.

Essa neutralidade foi entendida sendo a segurança para governos e SEE por meio de legislações de patrimônio e orientações pedagógicas generalizadas para agradarem as forças do não-povo que os mantêm e as forças do povo que votam neles. E assim, a formação humana integral e sua pedagogia são gerais porque se fazem de instrumentos da gestão de políticas de governo que pretende governar para uma totalidade.

Em 2021, a SEE estabeleceu¹⁶ que o ensino médio passa a ser etapa escolar para ser dada maior atenção por parte das políticas educacionais, sendo principal objetivo do Estado para com a educação pública estadual.

Não apenas com base nessa legislação, mas considerando a grandiosidade da população jovem matriculada nesta modalidade da rede estadual chegou-se à consideração de ser importante e necessários insistir em encontrar no propedêutico, alguma possibilidade para o significado expandido do patrimônio em suas expressões no centro de Belo Horizonte pesquisado estar referenciado no ensino-aprendizagem para ter condições mais consistentes para sua inclusão nesta modalidade educacional.

Esses estudantes, independentemente de terem escolhido o propedêutico, são pessoas humanas para as quais a educação tem por fundamento cumprir os objetivos da educação integral e integrada a qual que se propôs à essas juventudes estudantis.

Percebeu que possa existir alguma decepção seja por parte da gestão das políticas educacionais no órgão central da SEE e das Superintendências, seja da direção, supervisão pedagógica e da docência das escolas sobre os resultados do ENEM e do PROEB sendo, pois, no cotidiano escolar que este alerta possa gerar efeitos para transformações, ainda que de formas isoladas.

¹⁶ Resolução SEE nº 4.692, de 29/12/2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

4.3 Intencionando condição para o existencial no ensino-aprendizagem a favor da formação humana integral

Baseando-se nas observações, verificações, demonstrações nos quadros, contextualizações e entendimentos, conforme apresentados no tópico anterior deste capítulo, considerou-se não ser na condição pragmática do ensino-aprendizagem, mas na existencial que o significado expandido de patrimônio do centro de Belo Horizonte pesquisado pode vir a estar referenciado, com mais propriedade, na formação humana integral.

Propriedade, no sentido de se estar mais próximo dos fundamentos da educação integral e integrada mentalizadas por Paulo Freire para esta formação.

E assim, poder contribuir com o preparo para a cidadania dos estudantes, na perspectiva sociocultural, em escolas estaduais de ensino médio propedêutico, ao exemplo das 15 escolas localizadas nos entornos e proximidades do referido centro, cuja área vem significar território de suas comunidades escolares.

Então, o processo de análises vinha sendo apoiado nos conhecimentos gerados em sua formação no Promestre, passou a ser encaminhado para o pesquisador investigar desafios e possibilidades da inclusão do patrimônio intencionado haver no ensino-aprendizagem uma condição para desenvolver o lado existencialista da vida dos estudantes.

Foram considerados quatro aspectos dentro dos desafios e possibilidades observadas e verificadas:

1º - O ensino médio propedêutico diurno por adotar de forma regular, ou seja: em toda a sua conformação, a carga horária estabelecida pelas orientações gerais da SEE e não no noturno que têm esta carga reduzida. Não obstante, acredita-se que as análises que estão sendo feitas possam vir a ser úteis para serem aproveitadas, de alguma maneira, para o turno da noite também;

2º - A gestão escolar, supervisão pedagógica e docência são vistas conjuntamente, por que as ações do ensino-aprendizagem nesta formação humana integral se desenvolvem, no cotidiano escolar, dentro de uma relação de interdependência entre esses três agentes;

3º - A autonomia pedagógica dentro das escolas, cedida pelas orientações gerais para adaptação das abordagens das áreas de conhecimento e aprendizagens essenciais na localidade que se faz na relação entre os três agentes. Isto, para ampliar o multiculturalismo nos conteúdos complementares em diálogos com os básicos, estendendo tempos e espaços no ensino-aprendizagem e integrando escolas a seus entornos, ou seja: suas comunidades escolares, onde está o significado expandido de patrimônio no centro pesquisado;

4º - Equilíbrio desta autonomia com relação às duas condições, dando à existencial igual importância à pragmática:

- A autonomia pedagógica existencial com o redimensionamento da prática de ensino-aprendizagem mais próxima da realidade local e essa autonomia ser tão importante quanto a utilizada apenas para um condicionamento curricular local. Pode ser feita de forma complementar onde a docência pode estar mais proativa no processo de ensino-aprendizagem, enquanto professores protagonistas a partir de suas disciplinas, sem depender de estar vinculada a itinerários formativos e sem precisar da anuência de mais professores de sua área de conhecimento;

- Ter condição da autonomia existencial é estar em pé de igualdade com a pragmática, que se faz em primeiro plano adaptando as orientações distante da realidade local. Precisa ser feita obrigatoriamente pela docência para não estar inativa no processo de ensino-aprendizagem e depende da anuência dos professores das áreas de conhecimento. Se faz em dois itinerários formativos: o de aproveitamento de estudos na área de conhecimento, nas sextas aulas diárias, e o de projeto de vida, com uma aula por mês para elaboração de projetos futuros;

- Não deixar de usar esta autonomia pela existência dos programas do governo estadual introduzidos pela SEE nas escolas para visitas a outras áreas do hipercentro de Belo Horizonte, limitadas à uma educação patrimonial direcionado para algumas disciplinas;

- Praticar esta autonomia com andarilhagens pela área do patrimônio do centro de Belo Horizonte pesquisado, desenvolvendo educação para o patrimônio em qualquer disciplina. Proporciona contato com a realidade local, para complementar sua ausência nos livros didáticos para atividades de pesquisas, estudos e ampliação de conhecimentos para cidadania sociocultural.

Para o entendimento dos desafios e possibilidades nesses quatro aspectos considerou-se escolas os três agentes que implementam, associadamente, as orientações gerais da SEE no ensino-aprendizagem, sendo eles: a direção, a supervisão pedagógica e a docência.

Embora atuem, cada qual, em funções específicas, adotou-se como parâmetro para análises, as condições profissionais que possuem de fazerem isto de forma integrada para a formação humana integral dos estudantes.

A vice direção não está especificada, mas considerou-se estar dentro da direção por que ela além de exercer as funções de assessoramento direto à direção é a sua representante.

Por essas orientações serem comuns a todas as escolas estaduais de ensino médio propedêutico tendem a gerar desafios e possibilidades não idênticas em cada uma das escolas, mais próximas ao comum em todas elas, ao exemplo das 15 escolas nos entornos e proximidades da

área do centro de Belo Horizonte em questão. Neste sentido, não foram feitas sobre as concepções e nem sobre as opiniões desses agentes, a partir de exposições de seus pensamentos pessoais com relação às referidas orientações.

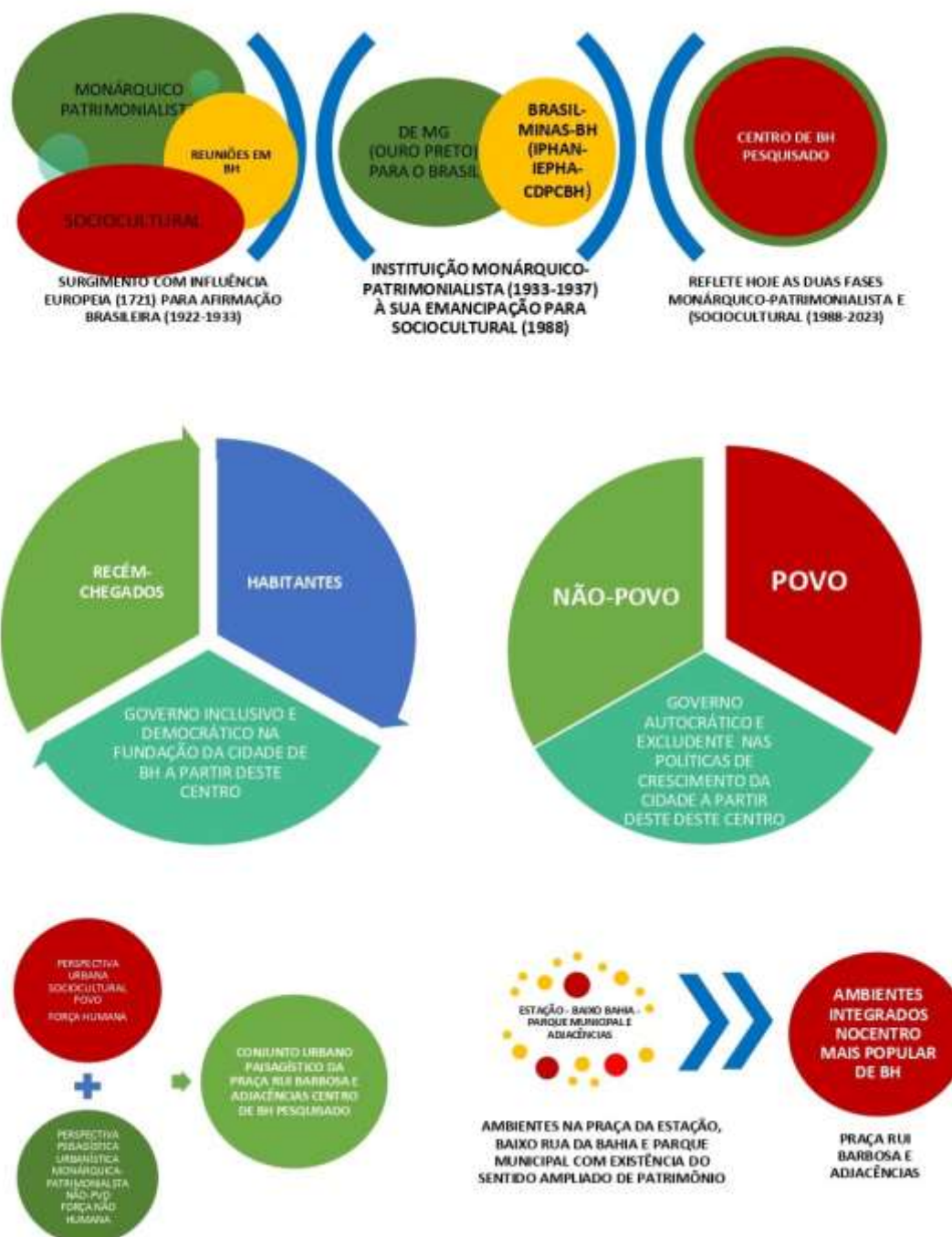
Compreendeu que as escolas têm conhecimento das orientações da SEE e suas legislações correspondentes,¹⁷ pois é por meio de seus escritos que a direção e a supervisão pedagógica são sistematicamente fiscalizadas pela inspeção escolar, acompanhadas pela diretoria educacional da Superintendência Regional de Ensino a que estão circunscritas, sob exigências e cobranças quanto ao seu total cumprimento que, por sua vez, serão prestados contas à gestão das políticas educacionais nos setores pedagógicos do órgão central da SEE.

Isto influi diretamente no repasse gradativo de responsabilizações a esses agentes, pela SEE, via Superintendência Regional de Ensino, uma vez considerado que estejam dando prejuízos ao ensino-aprendizagem contradizendo às normas de governo, para as quais, a gestão das políticas educacionais considera que direção, supervisão pedagógica e docência trabalham nas escolas a serviço público em nome do Estado.

Chegou, então, a compreensão de que existem desafios enfrentados pelas escolas para ser possível a elas aceitarem convite aberto do patrimônio da área de pesquisa. Isto, considerando processos, significações e importâncias deste patrimônio conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho para a inclusão de seu significado expandido contribuir com cidadanias socioculturais na formação humana integral dos estudantes.

¹⁷ Resoluções SEE nº 2.197, de 26/10/ 2012 reformulada para a SEE nº 4.692, de 29/12/2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais; SEE nº 4.234, de 22/11/2019, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da rede estadual de Minas Gerais, vigente de 2019 a 2022 e seus acréscimos na SEE nº 4.777, de 13/09/2022, para entrar em vigência a partir de 01/01/2023, nos 1º e 2º períodos do ensino médio, mantendo a de 2019 apenas para o 3º período desta etapa escolar. Resolução do Conselho Nacional da Educação CP nº 2, de 22/12/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular com base na Lei nº 13.415 de 1/3/2017, que altera as LDB de 1996 com relação a aumento da carga horária mínima do ensino médio, dentre outras. Resolução SEE nº 4.127, de 23/4/2019, que estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Edital SEE nº. 07/2017, de 27/12/2017 do concurso público para Especialista em Educação Básica – EEB (supervisão pedagógica) e Professor de Educação Básica - PEB Regente de Aulas (docência) dispondo sobre habilitação e atribuições comuns às suas atuações profissionais em escolas públicas estaduais, em todas as modalidades educacionais e etapas escolares, dentre outras legislações.

Fluxograma 2



Elaboração e montagem deste fluxograma feita pelo pesquisador durante a fase final de escrita da dissertação.

Sobre este convite entrar no ensino médio propedêutico diurno das escolas para motivar, inicialmente, a integração dos três agentes enquanto responsáveis diretos pelo ensino-aprendizagem para terem condições de incluir este patrimônio, que se destacaram nas compreensões do pesquisador.

São poucas as condições para direção, supervisão pedagógica e docência estarem integradas entre si porque as exigências e cobranças são repassadas para responsabilizações imediatistas da diretora para a supervisora e desta às(sos) professoras(es).

A docência possui pouco tempo e espaço junto aos outros dois agentes para mostrar suas experiências na educação dentro e fora da escola que os possibilitam visões inclusivas e democráticas em níveis dialógicos e dialéticos mais elevados, considerando as diferenças dentro do diverso humano, que o do modelo instituído no sistema de convivência profissional dentro da escola.

Os conhecimentos trazidos de suas formações e atualizações não são considerados. O que precisam buscar, por conta própria, para nutrir suas necessidades pedagógicas está além do que se oferece nas escolas na forma de repasses objetivos da direção, para a supervisão, dos repasses de capacitações que as equipes das Superintendências recebem do órgão central da SEE.

As visões de mundo e pontos de vistas plurais da docência e da supervisão pedagógica, por tenderem a confrontações entre si e entre a direção, tendem a ser singularizadas para não serem discutidas num encontro de soluções a partir de opiniões coletivas.

Para se manter um ordenamento aparentemente desejável às orientações à docência tem por única segurança estar obediente à supervisão pedagógica, e essa à direção, pois também tem por segurança obedecer às equipes da Superintendência que, por suas vezes, buscam mostrar uma suposta estabilidade da ordem escolar à SEE, obedecendo aos setores pedagógicos de sua unidade central. Porque mesmo esses últimos fazendo-se de primeiros para verificações dentro das escolas, pelos dedos indicadores da Superintendência.

Permite-se haver mais uma integração com função pragmática individualista em detrimento de uma existencialmente coletiva, porque a vocação freiriana que muitas dessas pessoas, desses agentes, trazem de suas formações e vivências fora da escola são deixadas do lado de fora logo após entrarem na escola.

Compreendeu resultar-se dessa integração, assim conformada, dificuldades para:

- Dar ao ensino médio propedêutico diurno uma condição de especialidade que possui em ter uma carga horária um pouco maior para aproveitarem isso para incluir o patrimônio da área para trazer acréscimos existenciais dos estudantes em seus preparos escolares para a cidadania. Isto poderia dá-la uma condição mais elevada, ou mesmo igual, com relação a preparar os estudantes para o mundo do trabalho, a partir de seus acessos às universidades;

- Sair da uniformização desse pragmatismo de rede escolar porque, estejam eles em uma escola, ou num grupo de 15, existe uma maioria que está em outras centenas de escolas estaduais

em Belo Horizonte e em mais de duas mil nas cidades de Minas Gerais, são obrigados a esta sujeição por não poderem extrapolar furando a bolha de um sistema educacional dentro do qual trabalham.

A formação no ensino médio tende a ser desenvolvido como prioridade do Estado por esses agentes de forma integral às orientações da SEE e de forma integrada às demais escolas. Mas ficam limitados a estender tempos e espaços escolares integrando suas escolas a este centro de Belo Horizonte enquanto suas comunidades reconhecendo o multiculturalismo nas orientações como assunto que precisa suplantar os demais para fortalecerem os conteúdos complementares e estes terem mais forças para diálogos mais ampliados com os conteúdos básicos.

Poderiam ser considerados provocadores de extravio dos objetivos preferenciais dos estudantes mensurados pelo perfil de seus interesses, não por esses agentes, mas pela gestão das políticas educacionais acima deles.

Mesmo reconhecendo ser necessário, seria tornar esse tipo de iniciativa provocação ao que está em suas verticais, na hierarquia da gestão, e ao que está em suas horizontais, no alinhamento com as melhores escolas que devam emparelhar-se para terem os resultados avaliativos que conseguiram numa gestão escolar pragmática.

Embora este centro esteja no entorno dessas quinze escolas, o que existe nos entornos da maior parte das outras escolas são centros, bairros ou comunidades que não expressam representações ao exemplo do conjunto formado pela Estação Central, Baixo Rua da Bahia e Parque Municipal e adjacências.

Assim reconhecido como comunidade escolar a faria destoante das demais escolas, por iniciativa dos agentes levados à maior evidência que os das outras escolas. Haveria possível repercussão na mídia em geral mostrando relações escolares desses agentes com instituições e pessoas das socioculturalidades desse centro. Implicaria relações que os destacariam na Superintendência e na SEE em condição superior às demais escolas em rede, o que não é facilitado.

Embora possam conhecer o patrimônio no significado expandido de suas expressões e reconhecerem sua existência nos entornos e proximidades de suas escolas, tendem a ser impedidos de trazerem esse reconhecimento para dentro das escolas.

Possivelmente, seriam minorias dentro da maioria que poderiam interpretá-las como ousadas desnecessárias que acabariam tendo por efeito ser entendidas como tentativas de subversão ao ordenamento já constituído para direcionar a formação humana integral para o centro das universidades e não para as vizinhanças das escolas.

O primeiro está em urgentíssimo plano, com relação ao segundo, para fazer com que a escola conduza as(os) estudantes a melhores futuros com relação às suas progressões cidadãs

construídas na conquista de melhores empregos. Para tanto, hão de ampliar suas formações escolares nas universidades por esta maioria de agentes considerar ser somente lá encontrarão formas e meios para culminância dos conhecimentos científicos tornando-se obrigações primordiais das escolas para com elas(es).

Dar importância ao centro da cidade de Belo Horizonte pesquisado conforme sintetizado no fluxograma 2 passa a não ser necessário, pelos motivos acima apresentados.

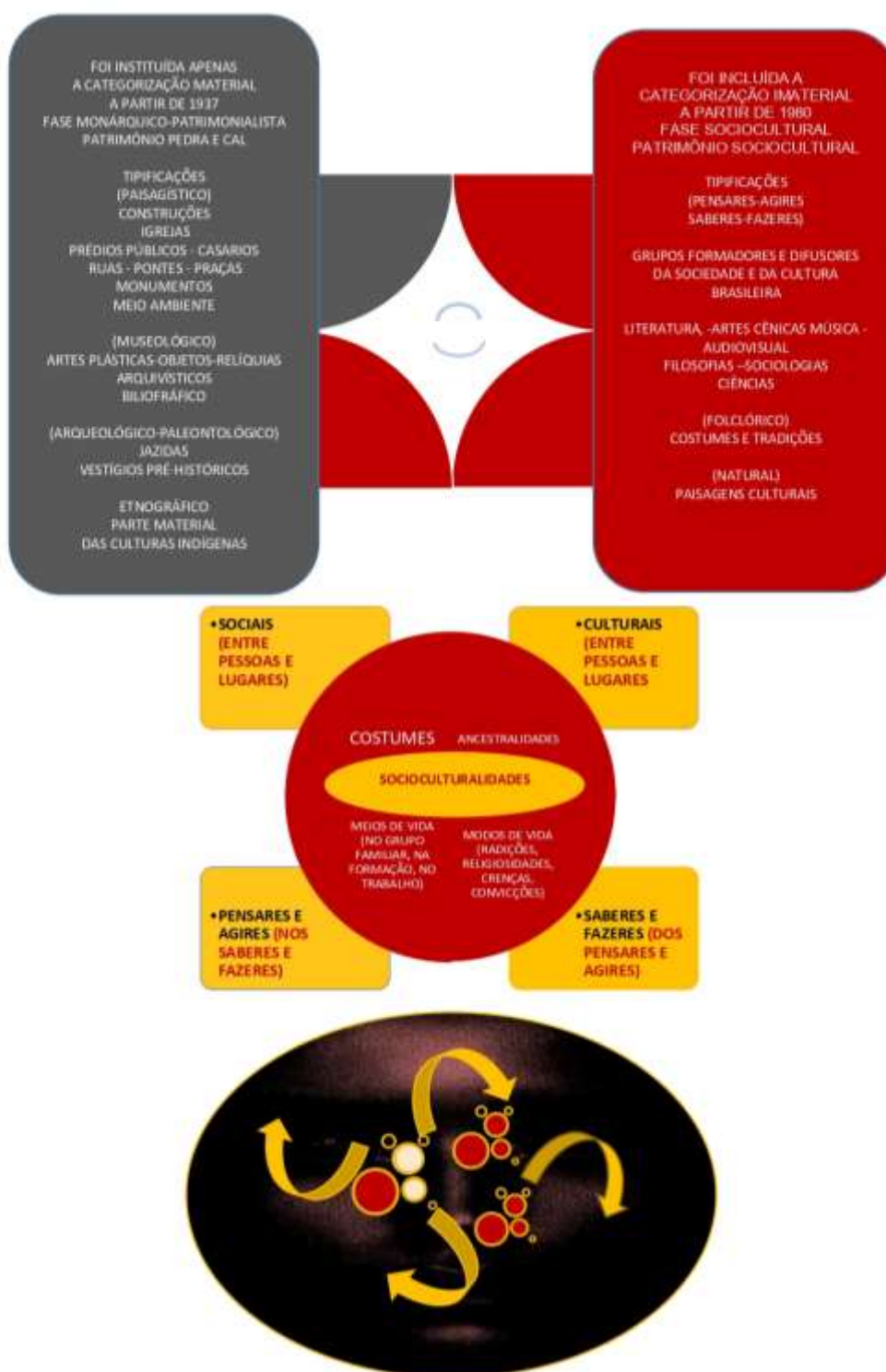
Embora saibam de tal importância a partir de suas formações, não está contextualizada, na sua condição existencial, dentro dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), produzidos pelo MEC, e utilizados no ensino médio propedêutico do diurno.

É este o recurso pedagógico básico utilizado pela docência para fazer seus planos de aula, para a supervisão pedagógica ter parâmetro se estão seguindo a matriz curricular e para a direção escolar, se estão seguindo as orientações da SEE.

Verificou que o conteúdo está organizado, nos livros didáticos, para permitirem esses mesmos parâmetros onde não está referenciado o patrimônio em seu significado expandido e a sua inclusão conforme está sendo discutida neste trabalho.

Acerca do segundo aspecto foram observados alguns desafios das escolas para atenderem ao convite do patrimônio como motivação para se desenvolver, no ensino-aprendizagem do ensino médio propedêutico diurno, conhecimentos a respeito de suas significações e importâncias, conforme contextualizado no primeiro capítulo deste trabalho, sinteticamente rememorado no próximo fluxograma.

Fluxograma 3



Elaboração e montagem deste fluxograma feita pelo pesquisador durante a fase final de escrita da dissertação.

Isto, considerando ser necessária a introdução desses conhecimentos no multiculturalismo para ampliar os conteúdos complementares, fortalecer seus diálogos com os conteúdos

básicos para que o patrimônio esteja referenciado com mais nitidez na formação humana integral dos estudantes.

Para tanto, tende a ser algo próximo do impossível de acontecer no cotidiano escolar porque a relação de interdependência esperada entre direção, supervisão escolar e docência tende a se transformar em três áreas envoltas por aflições próprias geradas pelas complexidades específicas de cada uma delas.

Este desespero em suas complexidades tende a ser gerado para estarem voltadas a garantir o cumprimento das orientações da SEE com eficiência, eficácia e efetividade para o que seria necessário haver melhores estruturas de seus ambientes pedagógicos, físicos e tecnológicos.

Ficam, portanto, distanciadas entre si para encontrarem tempos e espaços em suas funções para fazerem este movimento considerado extraordinário ao habitual.

A primeira área ofegante é da gestão escolar porque está sobrecarregada de muitas responsabilidades administrativas e documentais, de pessoal, de secretaria e matrículas, da estrutura física, do regimento escolar, caixa escolar, manutenção e custeio, organizar as reuniões de pais e responsáveis, Projeto Político Pedagógico, Colegiado Escolar, reuniões representando a escola no Conselho Tutelar, Ministério Público, outras instituições, atendimento à Superintendência e etc podendo trazer dificuldades, inclusive, para se equivalerem, em mesma medida, às questões pedagógicas.

Tudo isto é feito para outras etapas escolares além do ensino médio propedêutico. Mesmo atuando com dedicação exclusiva à escola, é uma área acumulada atuando nos dois ou três turnos que venham a ofertar.

A segunda área sufocada é a supervisão pedagógica que não recebe formação especializada da SEE para desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem específicas, de cada disciplina, no conjunto das áreas de conhecimento e dos itinerários formativos, para poderem exercer suas atuações básicas de darem suporte às professoras (es) na elaboração de seus planos de aula.

Os cursos de licenciatura em pedagogia de universidades públicas brasileiras, ao exemplo das de Minas Gerais,¹⁸ requeridos como habilitação em concursos e em designação, para esta função, não oferecem em seus currículos formação para atuarem nessas especificidades.

¹⁸ Refere-se aos currículos do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade do Estado de Minas Gerais com base na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de

Tendem-se, portanto, ao aturdido travamento angustiante para tentar acompanhá-las (os) na prática diária das salas de aula, com a mesma dedicação em diferentes disciplinas e terem de dar conta de acompanhar todo o processo avaliativo e de intervenção pedagógica a ser feita, pela docência, junto a cada estudante com desempenho abaixo do recomendável.

Além disso, situações de frequência, defasagem, abandono, enturmação, progressão, recuperação dos estudantes e tendo em algumas escolas, há apenas uma supervisora para atender e acompanhar várias turmas de estudantes e de outra etapa escolar.

A terceira área asfixiada é a da docência formada por professoras e professores que vêm sofrendo um histórico processo de precarização de suas carreiras funcionais e exploração de suas condições de habilitação para lecionarem. São formados em cursos de licenciatura plena em uma disciplina, mas quando de suas atuações haverão de ter conhecimentos em disciplinas da área de conhecimento da qual está como professor(a).

Considerando que a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil, a exemplo dos ofertados pelas universidades em Minas Gerais¹⁹, não oferecem essa possibilidade, haveria a necessidade da SEE oferecer não apenas capacitação, a cada mudança de diretriz curricular nacional, ou seja de dez em dez anos, para demonstrar como o ensino-aprendizagem será ministrado por área de conhecimento, mas também formação continuada para essa implementação em diferentes realidades escolares a partir de formações focadas nos contextos de uma disciplina.

Muitos, das disciplinas como língua portuguesa e matemática precisam de trabalhar em duas escolas para terem condições de sobrevivência.

As(os) professoras(es) que atuam em disciplinas, com pouca quantidade de aulas semanais, precisam atuar em mais escolas para preencher a carga horária do cargo de professor para receberem a remuneração integral.

Em se atuando em uma escola têm que dar conta do ensino-aprendizagem de quarenta estudantes, por turma²⁰, com diferentes histórias de vida, facilidades, dificuldades, necessidades, expectativas, atuando em mais escolas essa população de estudantes tende a ser maior.

Precisam cumprir o programa, dentro da matriz curricular, em aulas de cinquenta minutos, de uma sala a outra, de uma escola a outra acumulando cansaços, esgotamentos, adoecimentos, dentre outros possíveis prejuízos à saúde.

dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

¹⁹ Vide a nota de nº 20.

²⁰ Refere-se ao que consta na Lei do Estado de Minas Gerais nº 16.056, de 24/04/2006, que estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

Enfrentam condições de trabalho adversas que tendem a limitar a fluência de suas atuações profissionais. Possuem remunerações muito baixas, equiparadas aos níveis de complexidade e de dedicação à profissão, conforme consta nos editais da SEE para concursos e designações.

Conforme demonstrado no quadro da matriz curricular, no tópico anterior deste capítulo, verificou-se que os dias semanais e carga horária tendem a ser mínimos para terem de garantir uma qualidade no ensino-aprendizagem.

Presumiu-se, portanto, que para se desenvolver o além do previsto e já considerado pouco, para o ensino-aprendizagem de conhecimentos básicos, a docência tende a encontrar dificuldades para abrir a porta do multiculturalismo para o patrimônio entrar, ser referenciado e incluído

Salvo em caso de haver interesse espontâneo de professoras(es) necessitando de se esforçarem ainda mais. Existem escolas com espaços físicos não tão bem adequados e apropriados para o ensino-aprendizagem, estruturas e recursos pedagógicos a possibilitarem à docência condições para usar de criatividade e inovação para além da internet pelo celular e por retroprojetor sobre o quadro.

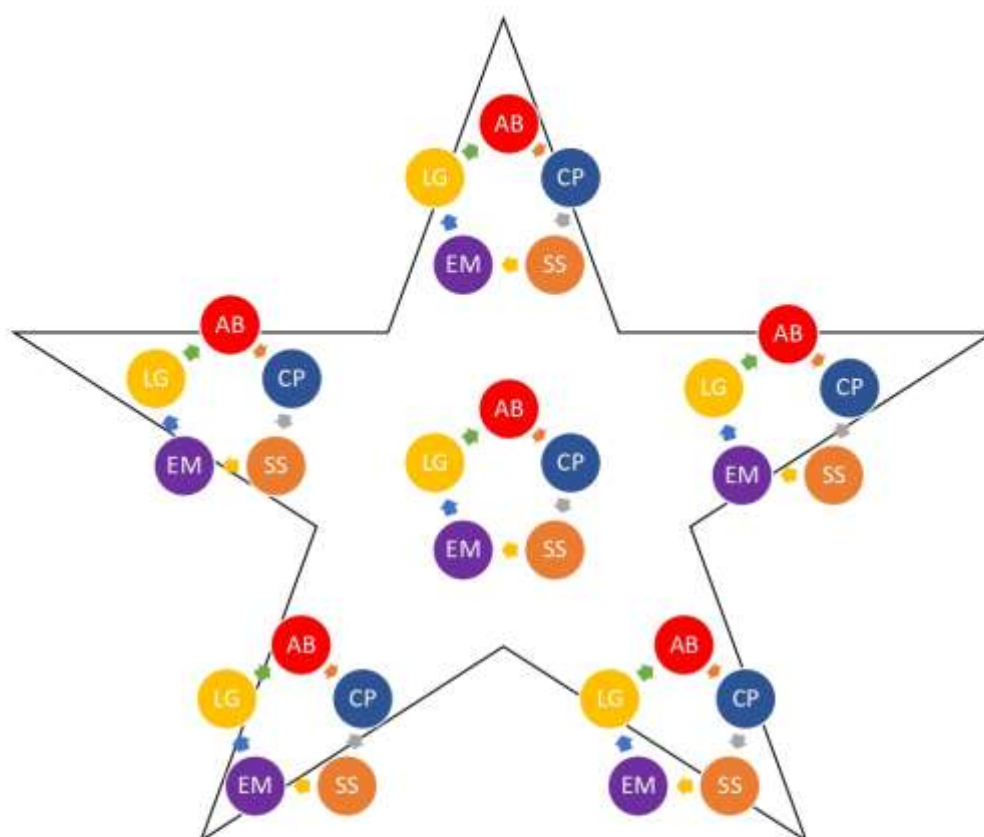
Assim, o patrimônio nessas intenções tende a ser tratado como possibilidade remota de ser encaixado em atividade extraescolar, quando for possível preencher alguma janela aberta no calendário escolar que também é disposto e definido ao final de cada ano antecedente, pela SEE às escolas para sua adoção no ano letivo subsequente.

Considerando essas observações, são situações que abrem oportunidades para o pragmatismo prevalecer enquanto forma de integração entre direção, supervisão pedagógica e docência tendo por condição pertencerem a áreas menos capazes de flexibilidades porque precisam dedicar suas energias para suas atuações.

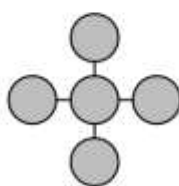
Levando em conta o terceiro aspecto, foi possível observar alguns desafios das escolas para atenderem ao convite do patrimônio para terem, como motivação, o reconhecimento da importância e necessário das(dos) estudantes trazerem suas experiências vivenciadas na área, para as escolas integrando conhecimentos formais e informais e escolas e comunidades ampliando suas cidadanias socioculturais na formação humana integral.

Isto, enquanto cidadãos jovens estudantes transitando por este centro no ir e vir entre suas escolas e moradias e enquanto juventudes cidadãs movendo pessoas e lugares nos eventos socioculturais da FMC, junto a esse patrimônio, desenvolvimento conteúdos humanos para mais humanidades, conforme contextualizado no segundo capítulo deste trabalho com alguns pontos rememorados, em síntese, no próximo fluxograma.

Fluxograma 4



(CP) CORPORIFICAÇÕES (SS) SENSORIALIDADES (EM) (EMOCIONALIDADES (LG) COGNIÇÕES (AB) ABSTRAÇÕES
 PESSOAS E LUGARES JUNTO AO PATRIMÔNIO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL
 (APROXIMAÇÃO, ENVOLVIMENTO, CONVIVÊNCIA = LIBERA CONTEÚDOS HUMANOS = HUMANIDADES)



PESSOAS E LUGARES DIANTE DO PATRIMÔNIO NA PERSPECTIVA MONÁRQUICO PATRIMONIALISTA
 (CONTEMPLAÇÃO NEUTRA)

Elaboração e montagem deste fluxograma feita pelo pesquisador durante a fase final de escrita da dissertação.

Direção, supervisão pedagogia e docência sabem sobre o exposto acima e suas intenções de motivá-las a estarem mais integradas mais à uma condição existencial, que pragmática, para possibilitarem essa transformação nas escolas.

Sabem, também, que para a união dos conhecimentos, unindo salas de aulas e salas da rua, para serem reconhecidos dentro das escolas precisaria estar contextualizados nas abordagens dos objetivos das áreas de conhecimento e em sintonia com as abordagens das aprendizagens essenciais.

Porém, não encontram condições de aceitarem o convite do patrimônio nesta intenção porque estariam endossando a transformação dos conhecimentos formais científicos de interesse das políticas educacionais em (in)formais e as escolas não demonstraram estar autorizadas para este intento.

Embora houvesse mais condições para contextualizar o ensino-aprendizagem mais próximo da realidade, não é esta realidade diversamente imprevisível e mais difícil de ser fonte de conhecimento passível de ser avaliado que as escolas conseguem trabalhar, apenas a diversamente premeditada.

E apesar desta intenção abrir caminhos para que o ensino-aprendizagem encontre temas geradores mais reais para dinamizarem a interdisciplinaridade entre matérias das disciplinas, entre disciplinas e suas áreas de conhecimento e entre as áreas, os temas geradores já estão na forma dos descritores das avaliações externas e internas que já definem em qual contexto a interdisciplinaridade será feita, porque são avaliáveis.

O mais desafiador vem a ser as escolas saírem de uma atenção pragmática voltada para acompanhar situações apresentadas pelos estudantes com relação às suas psicomotricidades influenciando na escrita com posturas físicas consideradas corretas para manterem a ordem na sala de aula formal.

Quanto às suas condições de seus cinco sentidos: a visão e audição para darem conta de assistirem às aulas, o tato para bom manuseio de seus materiais escolares e o paladar para não reclamarem da merenda na cantina das escolas.

Sobre a previsibilidade de suas emoções para se manifestarem adequadamente, ou seja: disciplinarmente com seus colegas nos corredores e no pátio escolar e com os profissionais nas dependências das escolas, dentro do moralismo e regras de costumes retrógrados.

Acerca das capacidades lógicas para dominarem os conhecimentos nas avaliações e sua prática utilitária na vida quotidiana.

Isto, para direcionar as vontades dos estudantes para serem sonhos que possam ser comprados com bons empregos e salários.

Atenção que já se torna difícil para a escola dar e prestar contas pelo controle mecanicista que faz sobre isto, para ampliar esta pedagogia para ela vir a ser mais existencial e gerar mais humanidades nas(os) estudantes.

Por consequência precisariam encontrar tempo, conhecimento, disposição e autorização para irem com eles para verem se o que vivenciam entre pessoas e lugares nesses eventos da FMC geram algum conhecimento, mesmo informal, a ser útil nas salas de aula.

E lá comprovarem que seus físicos se desenvolvem em corporeidades gerando mais pro-atividades, seus sentidos se afloram em sensorialidades gerando mais percepções, seus senti-mentos se revelam em emocionalidades que os tornam mais sensíveis, suas capacidades racio-nais passam a permitir que sejam cognições compartilhadas para que então seus sonhos se des-pertem para aspirações em busca da felicidade para além da faculdade e do emprego.

São considerados potenciais que haverão de buscar ampliar suas existências em suas vidas na cidade, onde a responsabilidade da escola termina sobre eles, a partir do momento em que termina o turno de suas aulas e atravessam os portões da escola. Lá os estudantes podem vivenciar seus conteúdos humanos incontroláveis para mais humanidades, mas nas escolas os conteúdos são mensuráveis com sua própria humanidade já constituída.

Não apenas a docência, mas a supervisão pedagógica e até mesmo a direção tendem a ficar inseguros em iniciar uma transformação nesse nível correndo riscos de quando os estu-dantes chegarem nas avaliações externas, terem pontuações baixas.

Apenas em propor isto para toda a escola fazer tendem a ser interpretados como amea-çadores da estabilidade do ambiente escolar. Mesmo que os resultados do ENEM e do PROEB sejam ruins, a Superintendência e a SEE os responsabilizam apenas como fracassados no en-sino-aprendizagem, o que na outra situação passariam a ser os únicos acusados como contesta-dores e únicos culpados.

Poderiam ser considerados criativos, inovadores, mas perigosos por incluir metodolo-gias espontâneas para se destacarem fora da escola ou se posicionarem dentro dela contrários ao modelo educacional vigente.

Mesmo que haja coincidência na alta dos resultados das avaliações da escola não seria atribuído mérito porque se houve algum avanço foi da escola de ideias provindas da gestão das políticas educacionais.

Sobressaindo-se junto aos estudantes, pais e responsáveis e repercutindo favoravel-mente práticas pedagógicas diferenciadas na mídia da cidade, poderão enfrentar manifestações de invejas e marcações dentro do sistema de relações do ambiente de trabalho escolar.

Tendem a serem direcionados para que as referidas abordagens no ensino-aprendizagem fiquem tensionados numa revisão dos conteúdos dos anos finais do fundamental.

Ainda que seja tanto quanto, ou até mais desafiador do que cederem às intenções moti-vadoras do convite do patrimônio, tende-se a serem considerados audaciosos, no bom sentido

escolar, fazerem alguma diferença que tenham por condição fazerem usando seus potenciais criativos e inovadores para os estudantes se ambientarem e dominarem as racionalidades da formação científica no ensino médio propedêutico.

Fazer contextualizações de raciocínios matemáticos elementares para facilitar no entendimento dos conteúdos em Física; dos da Ciências na Biologia e Química; dos de Geografia e História na Filosofia e Sociologia e assim por diante.

Isto pode vir a ajudar, objetivamente, (as)os estudantes porque são muitas(os) que apresentam complexas dificuldades para fazer inferências, realizar interpretações e estabelecer relações lógico-discursivas conforme vêm demonstrando nas avaliações externas.

A continuidade dessas defasagens, sem compensação, está na permanência de um modelo generalista originário de propostas pedagógicas que não dialogam especificamente com as diversas realidades escolares.

A escola, ao utilizar dessas estratégias, estará caminhando dentro de uma linha compreensível para o pensamento pedagógico pragmático pelo qual encontra alguma possibilidade para atender às orientações gerais da SEE.

Não apenas a direção, a supervisão pedagógica e a docência, mas também as(os) estudantes poderão estar cada vez mais forçados a se uniformizar sem poder encontrar nas escolas suas próprias expectativas de realização cidadã. Pode vir a gerar diminuição da autoestima, provocando desinteresses entre o início do primeiro ao final do terceiro período do ensino médio propedêutico, mesmo no diurno.

Tendem a induzir estudantes que possam ter na escola e nas(os) professoras(as) únicas possibilidades para se emanciparem reflexiva e criticamente a fazerem com que tenham como referência os pragmatismos das escolas sobre seus existenciais.

Isto, para que seus pensamentos sejam colocados em atividade em formas mecanizadas para suprirem as urgências de cumprimento dos conteúdos, com foco em aptidões generalistas na vida para além das salas de aulas das escolas.

Presumiu, pois, que possam frustrações nesses profissionais por não poderem ter condições de satisfazerem às(aos) estudantes nas possibilidades humanas que venham almejar além da universidade e do mundo do trabalho e tendo que deixar a pedagogia libertadora pensada por Paulo Freire guardada para um dia poder ser praticada.

Assim, o ensino tende a se obrigar a conduzir o aprender com vistas a algum proveito próprio e particular na vida de modelos padronizados de pessoas.

E as escolas passam a ser apenas uma ponte que precisa ser atravessada, rapidamente, de forma superficial, sobre a generalidade de abordagens dos conteúdos do ensino-aprendizagem, sem que haja envolvimento com as experiências socioculturais na realidade vivamente humana, podendo vir a influir no desenvolvimento de formações humanas demarcadas a objetivos formais e predeterminados.

Compreendeu, portanto, que há dificuldades de as escolas reconhecerem a importância e a necessidade do compartilhamento de experiências entre as salas de aulas das escolas e as salas dos eventos socioculturais da FMC para ampliar o preparo dos estudantes para a cidadania:

- São mundos separados porque um está subvencionado por uma escola informal gerada pelos eventos da FMC amplamente divulgados e, mesmo que os estudantes os frequentem, se originam de iniciativas de instâncias municipais e as escolas são estaduais;

- Esta separação deve continuar mantida porque esses eventos acontecem em lugares onde seus estudantes fazem ocupações para manifestarem contrários à situação política, social e educacional e as escolas não sabem como lidar com isto por serem reguladas por um sistema que produz a necessidade das juventudes se encontrarem para expressarem suas cidadanias, já que dentro das escolas elas não encontram espaços;

- Incorporar conhecimentos informais à uma educação institucionalizada, trazidos pelos estudantes para dentro da escola os colocariam na condição de diretores e professores com abordagens que estão além das limitações em que as práticas pedagógicas se encontram, pelas condições a elas oferecidas, para incluírem vivências existenciais com patrimônio cultural;

- Integralidades que os estudantes possam desenvolver em relações mais abrangentes e profundas com o patrimônio cultural são várias e não mensuráveis e controláveis como o integral já estabelecido para a formação humana dos estudantes, principalmente na modalidade do propedêutico;

- Embora essas relações possam expandir habilidades para relacionar os conteúdos das disciplinas com os conteúdos do patrimônio em sua diversidade, não conseguiriam dar ao patrimônio, enquanto conhecimentos externos, condição de se tornar tema gerador para articular os conteúdos das disciplinas que já possuem seus próprios temas geradores para articular a produção de um conhecimento interno nas escolas já instituído.

Nesse sentido, as escolas tendem a não cogitarem de se unirem, na proporção de uma rede pública educacional a que pertencem, para pedirem às suas superintendências para requererem dos setores pedagógicos da unidade central da Secretaria Estadual de Educação para ela

deixar, algum dia, que a diversidade sociocultural do patrimônio da área do centro de Belo Horizonte tenha lugar de igualdade ao português e à matemática no ensino-aprendizagem.

Passariam, possivelmente, ao receio de concorrer e ir além do esperado e provocar movimentos para novas diretrizes curriculares para o ensino médio propedêutico. Isto poderia começar com a intensidade das juventudes estudantis a exigirem que as escolas passem a serem pautadas pelos conhecimentos de cidadania sociocultural por elas próprias construídas sem dependerem de escolas, convivendo o patrimônio do centro de Belo Horizonte, ao exemplo da área trazida pela pesquisa, porque elas já levam esses conhecimentos consigo para as escolas intervindo nas práticas pedagógicas, dentro de suas salas de aula.

Esses conhecimentos são considerados informais e se as escolas passam a aderi-los, os estudantes nelas matriculados, ao estarem juntos com essas juventudes neste centro de cidade e seu significado expandido de patrimônio poderão vir a considerá-los conhecimentos mais importantes em relação àqueles que recebem nas escolas. Isto poderá incentivá-los a reconhecerem que o que está além dos limites das escolas seja mais interessante do que aquilo que está sendo oferecido e aumentar a defasagem e o abandono escolar. E enquanto essa situação prossegue, o centro da cidade e as escolas estaduais de Ensino Médio continuam sendo dois hemisférios educacionais distintos e distantes entre si.

Quando acontecem os eventos culturais da FMC, onde os estudantes se reúnem com a população, as escolas não participam com eles pelo receio velado de elas estarem frente a frente com metodologias de ensino-aprendizagem interdisciplinar que envolvam os estudantes com o conhecimento de forma mais significativa.

Quando os eventos da FMC não acontecem e mesmo assim eles ocupam esses lugares, em comunidades para compartilharem ideias, quando a área está encontrada com sua realidade sociocultural, as escolas também não participam com eles pelo receio de estarem cara a cara com meios de convívios pedagógicos que as escolas não querem implementar em suas salas de aula e nem mesmo em seus corredores e pátios.

Lá, turmas são formadas por seus alunos e outros estudantes, cujas pessoas as escolas já os encaminham para a Educação de Jovens e Adultos. Sinalizando ser esta uma porta de escape para o esconderijo das incapacidades das políticas educacionais com relação a entenderem o que as juventudes realmente querem enquanto educação inclusiva e democrática com qualidade social no ensino médio propedêutico. Ou, possivelmente, de que tenham por entendimento que esta modalidade educacional tenha nas significações e importâncias dadas a EJA a possibilidade de dar continuidade à sua formação humana integral, sem trazer maiores questionamentos.

Resultando-se, pois, no quarto aspecto observado nos desafios das escolas no sentido de aceitarem o convite do patrimônio, em discussão, para motivá-las a promoverem um equilíbrio da condição pragmática, na mesma medida da existencialista.

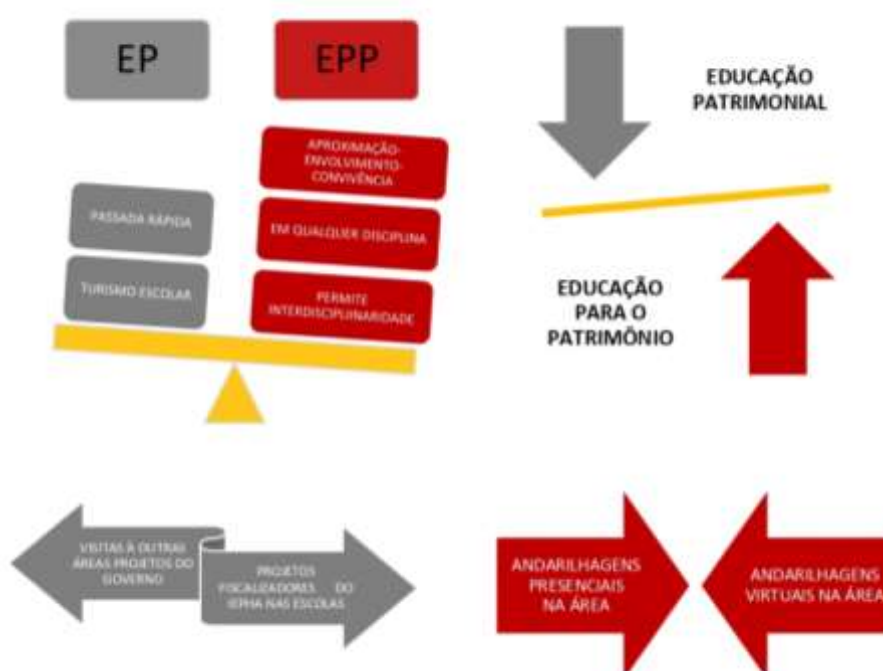
Isto, promovendo este equilíbrio por meio do patrimônio de forma em que ele esteja referenciado e incluído no itinerário formativo de aproveitamento de estudos, como atividades extraescolares do ensino médio propedêutico diurno, para além de suas salas de aulas.

Esta motivação haverá de despertar, por meio desse itinerário formativo, condições para a direção, supervisão pedagógica e docência promoverem o equilíbrio proporcionando às(aos) estudantes atividades que permitam aproximações, envolvimento e convivências com o significado expandido de patrimônio estendendo tempos e espaços de conhecimentos integrando as escolas e suas comunidades.

Para tanto, hão de ser atividades que oportunizem as escolas realizarem mais ações de educação para o patrimônio redimensionado aos seus sociais e culturais com andarilhagens dentro do patrimônio, em mesma ou maior proporção das realizadas para educação patrimonial no significado demarcado de patrimônio restrito a visitas formais.

Também foram observados desafios para as escolas sistematizar as duas formas suscitadas, conforme demonstrado a seguir.

Fluxograma 5



Elaboração e montagem deste fluxograma feita pelo pesquisador durante a fase final de escrita da dissertação.

Enquanto que a educação patrimonial depende de apoio do governo que pode ser mais leve para as escolas praticá-las porque se faz para estar diante do patrimônio para sua contemplação, em algumas épocas do ano.

Já, a educação para o patrimônio possui um peso maior por depender da integração entre direção, supervisão pedagógica e docência para a escola dar conta das transformações que passará a ter.

É desenvolvida para se estar junto ao patrimônio integrando sociais e culturais pessoas e lugares para integração de seus conteúdos humanos e gerar mais humanidades no ser e estar no mundo da vida onde este patrimônio esteja.

Compreendeu que as escolas tendem a ter dificuldades nessas duas alternativas para ser implementada no itinerário formativo de aproveitamento de estudos. Embora permita ser até mesmo feito em contra turnos, dependeria de ser espontaneamente aceito professoras(es) de disciplinas dentro da área e entre áreas de conhecimento. Isto porque para se fazer educação para o patrimônio depende de vontade, disposição e cooperação dialógica e dialética entre os interesses.

Idas a esses lugares requer tempo maior que o horário de uma aula. Seria necessário haver interesse de maior parte da docência que compõem uma ou mais áreas de conhecimento. Haverá de unir os horários das aulas de um dia semanal para que haja mais condições para os estudantes desenvolverem aproximações, envolvimento e convívios mais abrangentes e aprofundados com patrimônio cultural.

O despertar de vontades para sensibilidades no refletir e agir para o bem viver sociocultural tendo como referência o patrimônio requer tempo para além de percursos objetivos e esparsos.

Assim se idealiza, de modo que os estudantes possam desenvolver o desejo de contribuir, como pessoas cidadãs, na preservação e a salvaguarda do patrimônio desses lugares, de forma dialógica com as disciplinas de todas as áreas de conhecimento.

Embora favoreça a interdisciplinaridade sendo reconhecida por muitas (os) professoras (es) como um objetivo que deva ser alcançado, atividades nesse sentido requerem negociações entre toda a docência e a supervisão pedagógica para que ações tanto em uma disciplina quanto compartilhadas com outras sejam aceitas e previstas no planejamento pedagógico com muita antecedência e mesmo ali negociadas podem, de um dia para o outro, serem retiradas por serem comuns mudanças no calendário escolar influenciando em recuperação.

As negociações costumam ficar paralisadas por justificativas coerentes de parte da docência de que a Secretaria não oferece formação básica para o patrimônio aos docentes. Mesmo assim, alguns se interessam, mas tendem a se avaliar suas condições de estarem preparados desmotivando-se.

A direção e a supervisão pedagógica não conseguem dar apoio suficiente a professoras (es) que proponham, mesmo ações isoladas, por despender tempo extra para comunicação e recebimento de autorização de mães, pais e responsáveis pelos estudantes; não possui previsões financeiras de aluguel de ônibus e lanche para transporte e alimentação dos estudantes em atividades fora dos muros escolares, dependendo de pedir recursos extras para a secretaria e correndo o risco de ser cobradas internamente sobre o porquê de não conseguir recursos para resolver problemas estruturais da escola que envolvem o ensino-aprendizagem.

Além de tudo isso existe um desafio ainda maior que faz retomar os quatro aspectos apresentados, para que este convite aberto do patrimônio venha se tornar ainda mais significativo e importante: motivar transformações de consciências transitivas em consciências intransitivas para que suas práxis de profissionais, estudantes e pessoas cidadãs não fiquem aprisionados na ingenuidade e se libertem crítica e reflexivamente.

Percebeu-se ser um bom caminho para seguir para sustentar a autonomia pedagógica tão significativa e importante para as escolas, conforme esquematizado neste fluxograma.

Fluxograma 6



Elaboração e montagem deste fluxograma feita pelo pesquisador durante a fase final de escrita da dissertação.

Chegou ao entendimento de que o Estado, por meio da SEE se fazem neutros deixando aberta duas possibilidades para as escolas desenvolverem suas autonomias pedagógicas locais, pela integração entre direção escolar, supervisão pedagógica e docência, para adequarem as orientações gerais às suas realidades sociais e culturais locais tendo-se, porém, conforme os

interesses das políticas educacionais de darem maior ênfase ao que são consideradas necessidades educacionais locais.

Compreendeu que a SEE deixa aberta a formação humana integral para ser desenvolvida por meio do ensino-aprendizagem, no ensino médio propedêutico, tanto na condição pragmática, quanto na existencial.

Entretanto, as escolas tendem a enfrentar desafios nesses quatro aspectos observados, dentre outros mais que possam existir em desdobramentos dos que foram apresentados neste tópico demonstrando que são aberturas, aparentes, deixadas para que a instituição fique neutra para tentar agradar a todos os públicos esperando que as escolas também assim reproduzam essa aparente neutralidade.

Embora a direção, a supervisão pedagógica e a docência possam não ter intenções de atuarem com esta neutralidade nas escolas, não conseguem demonstrar seus interesses com relação a isto. Estes desafios impedem esses agentes de se unirem e se posicionarem, de forma integrada, diante de suas Superintendências Regionais de Ensino e dos setores pedagógicos do órgão central da SEE para terem mais condições de ofertarem a formação humana integral de forma diferenciada.

Isto, porque apesar de terem conhecimento das significações e importâncias da inclusão do significado expandido do patrimônio em suas expressões, para contribuir com as cidadanias socioculturais na formação dos estudantes do ensino médio propedêutico, tendo como referência a área do centro de Belo Horizonte pesquisada, tendem a estar impedidas de demonstrarem suas vontades de darem esse favorecimento no ensino-aprendizagem, de forma sistematizada escolar, ou seja, no âmbito de todas as turmas do ensino médio propedêutico, mesmo considerando que assim se estaria mais próximo dos fundamentos da educação integral e integrada mentalizada por Paulo Freire.

Compreendeu que, possivelmente, esse impedimento pode ter sua procedência na hierarquização das políticas educacionais passadas pelos setores pedagógicos do órgão central da SEE, às escolas, via equipes pedagógicas de suas Superintendências Regionais de Ensino. Tendem-se a ficar em níveis mais baixos nas intenções gerais da prática escolar, os interesses de uma formação humana integral, na condição existencial, no sentido de estender tempos e espaços escolares à cidade, enquanto comunidades escolares, para os estudantes integrarem o ensino-aprendizagem às suas cidadanias socioculturais. Isto, com relação aos interesses demonstrados mais para uma formação humana integral, na condição pragmática, para as escolas estenderem seus tempos e espaços às universidades esperando que lá os estudantes terão mais condições de se integrarem ao mundo do trabalho, com o diploma do curso superior.

Haveria mais possibilidade para direção escolar, supervisão pedagógica e docência de se integrarem para trazer a condição existencial em nível de igualdade ao pragmático, se houvesse mais integração entre políticas educacionais e culturais estaduais mineiras e as políticas culturais do município belo-horizontino, para a área do centro da cidade pesquisada cuja jurisdição, embora seja da Prefeitura de Belo Horizonte, é uma área que também se encontra sob a jurisdição do Estado de Minas Gerais em corresponsabilidade conjunta não somente para o tombamento do Conjunto Urbanístico da Praça Rui Barbosa e adjacências, conforme contextualizado no segundo capítulo deste trabalho, mas sua difusão nas escolas.

Percebeu que existem dificuldades para as políticas educacionais trazerem para suas prioridades as outras políticas referidas.

Observou que isto se decorre em razão das necessidades apresentadas, por maior parte de estudantes, nos resultados das avaliações sistêmicas educacionais do PROEB, fazendo com que a SEE direcione a função da educação para que o ensino-aprendizagem esteja, em maior proporção, à recuperação de defasagens educacionais trazidas do ensino fundamental que se desaguam neste final da educação básica, ou seja, do ensino médio, para serem consolidadas para além das habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas nesta etapa escolar, conforme contextualizadas no primeiro tópico deste capítulo.

Entretanto, mesmo com essas dificuldades, as políticas educacionais haveriam de colocar suas práticas em formas mais interativas com as políticas culturais. Considerou-se que poderiam também contribuir para a recuperação dessas defasagens, uma vez que as escolas, ao estenderem seus tempos e espaços escolares com sentido sociocultural de patrimônio, ao exemplo do existente na área do centro de Belo Horizonte pesquisada, seriam abertas mais possibilidades para diálogos interdisciplinares com as abordagens das áreas de conhecimentos e das aprendizagens essenciais definidas pelas próprias políticas educacionais.

Foi possível desenvolver essas percepções, entendimentos e compreensões considerando também as políticas tanto do Estado de Minas Gerais, quando do município de Belo Horizonte, que estabelecem relações interativas entre cultura e educação, conforme apresentado no Apêndice-D deste trabalho. Estão em sintonia com os fundamentos que orientam as ações dos eventos da FMC no centro de BH, abertos ao franco acesso da população, incluindo ações para vivências com o patrimônio sociocultural da área pesquisada, convidando as escolas para participarem.

Porém, não apenas a FMC, mas outras instituições têm mostrado interesses de serem porta-vozes presenciais do convite do patrimônio cultural desta área dentro das escolas. Exemplos disto têm sido os encontros realizados pela Rede de Museus e Centros Culturais da Região Metropolitana de Belo Horizonte²¹ abertos às redes educacionais difundindo conhecimentos sobre inúmeras possibilidades trazidas por esses lugares para contribuir com esta formação.

Com essas mesmas intenções, a FMC, realiza uma série de encontros para discussão com as representações culturais, abertas às educacionais, para apresentar e discutir a elaboração do plano municipal de cultura para a população incluindo estudantes de escolas de todas as instâncias. Exemplo disto é a “Jornada Cult AA - Cultura e Articulação de Aprendizagens” para a Zona Cultural da Praça da Estação.²² Existem encontros que também enfocam o Parque Municipal, dentre outros lugares e, no entanto, não há participação de representações de escolas estaduais. (FMC, 2022)

Pelo o que se observou nos referidos acompanhamentos do pesquisador, para que esses porta-vozes cheguem a essas escolas, precisam chegar primeiramente nos setores pedagógicos do órgão central da Secretaria para que, após considerá-los, encaminharão essas pessoas para os gabinetes de duas de suas Superintendências Regionais de Ensino. No caso da Superintendência Metropolitana A, abarca as escolas do centro, da Sagrada Família, Horto, Esplanada, dentre outros bairros e a Metropolitana B, escolas dos bairros Lagoinha, Carlos Prates e Padre Eustáquio.

Essas Superintendências, considerando serem pedagógicos os convites e suas propostas, poderão vir a convidar diretoras (es) de suas escolas circunscritas para uma reunião no salão dessas superintendências para conhecimento inicial. Porém, em meio a uma série de assuntos burocráticos que entram na tensão da pauta dessas reuniões o patrimônio cultural passa a ser como um sopro dentro de um vendaval de questões problemas que recebem mais atenção, diluindo-se o convite para o patrimônio, sem mesmo ser reproduzido pelas diretoras em suas escolas.

Quando a FMC ou as instituições se dirigem diretamente às escolas estaduais, a direção orienta para procurarem o gabinete de sua Metropolitana que ao recebe-los orienta os interes-

²¹ Esta Rede já realizou seminários com esses objetivos, entre 2011 a 2014, com apoios de universidades ao exemplo da UFMG.

²² Refere-se a encontros que são realizados motivando articulação de representações da população, para ideias e diálogos neste sentido, foram identificados no sítio eletrônico da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

sados a formalizarem seus convites e que são por esse gabinete encaminhados aos setores pedagógicos da unidade central para, então, o percurso acabar por ser invertido e os porta-vozes se cansam de convidar.

Considerou, inclusive, que não apenas condizem com os fundamentos estruturados pelo CEI para a formação humana integral, mas também com os três princípios em que a educação haverá de ser conduzida dentro das escolas, independente dos interesses das políticas educacionais, conforme estabelecidos pela LDB. (BRASIL, MEC, 1998-2017; CEI, 2015; MINAS GERAIS, SEE, 2021)

Os estéticos, unindo racionalidades e sensibilidades, no exercício criativo dos estudantes para suas percepções e cultivos das expressões da diversidade sociocultural valorizando suas pluralidades existentes em Minas Gerais. Os éticos, promovendo com os estudantes justiça social, com respeito e solidariedade, favorecendo à pessoa humana sua dignidade sem nenhuma forma de preconceito e discriminação identitária e sociocultural. E os políticos, reconhecendo que a cidadania é um bem comum a ser vivido pela população estudantil, em sua diversidade, para a preservação da democracia. Orienta para que a prática desses princípios haverá de correlacionar educar e cuidar como ações inseparáveis na recuperação da função social de uma educação básica que têm os estudantes na centralidade deste sentido de educação a ser seguido. (BRASIL, MEC, 1998-2017; MINAS GERAIS, SEE, 2021)

Aparentemente, poderiam ser percebidas aproximações com a estética, ética e política nas concepções ampliadas de patrimônio cultural para ser vivenciada, então, pelos estudantes nessas escolas ao integral pretendido para suas formações humanas. Entretanto, observou-se que existe um grande distanciamento, pois enquanto nas orientações, postas à uma obrigatoriedade das escolas; nas concepções ampliadas de patrimônio cultural, abertas a um convite para aceite espontâneo dessas mesmas escolas.

Percebeu que esses princípios tendem a ser utilizados mais na função de três sustentáculos, pilares de pedra e cal, para manterem dentro de um determinado limite um plano de formação humana integral comum à uma diversidade de escolas. Isto pode dificultar que esses princípios possam ser vivenciados dentro da realidade local em que os estudantes possam vivê-la em suas comunidades escolares, ao exemplo da área do centro de Belo Horizonte, em questão, enquanto entorno e proximidades de escolas estaduais de ensino médio propedêutico.

Sendo eles trazidos em condição de ensino-aprendizagem não tanto pragmática poderiam ser melhor contextualizados no significado expandido de patrimônio existente na referida área, enquanto são forças confluentes que mobilizam interações entre as muitas realidades socioculturais da área e das escolas.

Chegou, então, ao entendimento de que as escolas estaduais do ensino médio propedêutico tendem a encontrar dificuldades para emanciparem concepções pedagógicas e difundir o patrimônio nas concepções emancipadas de suas expressões sociais e culturais considerando a fusão de suas (i)materialidades. Parece que com relação ao patrimônio o considerado mais adequado a ser concebido ao propedêutico seria delimitá-lo a um significado de patrimônio demarcado para visitas, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Compreendeu que, possivelmente, possam existir dificuldades das políticas educacionais de se abrirem à uma prática interativa com as políticas culturais nas escolas de ensino médio propedêutico intencionando-se, especialmente, a inclusão do patrimônio da área do centro de Belo Horizonte pesquisada, porque haveria de abrir precedentes para entrada das políticas culturais do município de Belo Horizonte e os escritos dos planos estaduais de educação e cultura são feitos de forma generalizada para todo o Estado.

Então, tenderia a impossibilitar o que haveria de mais interessante com a inclusão do patrimônio sociocultural para a formação humana integral desta modalidade educacional. Isto, para os estudantes desenvolverem corporeidades, sensorialidades, emocionalidades, cognições e abstrações, enquanto conteúdos humanos integrados, entre pessoas e lugares de suas comunidades escolares, ou seja, do centro desta cidade, na prática de vivências cidadãs para mais humanidades, com a realidade local.

Não foram encontradas possibilidades para haver integração entre direção escolar, supervisão pedagógica e docência para trazerem às prioridades do desenvolvimento pedagógico aproximação, envolvimento e convivência dos estudantes com as socioculturalidades do patrimônio para vivenciarem suas autossuficiências, autenticidades e referências socioculturais gerando novas humanidades dentro deles enquanto juventudes cidadãs na realidade do centro da cidade.

Percebeu aberturas da SEE para ouvir propostas de organizações e grupos não governamentais convidando escolas estaduais para estarem mais próximas do patrimônio da área estudada considerando ser uma área que também está sob responsabilidade de tombamento por parte do Estado, mas sem possibilidades de serem recepcionadas considerando que são dadas prioridades para aceite de propostas geradas pelo próprio governo estadual que tende-se para visitas dos estudantes aos conjuntos da Praça da Liberdade e da Lagoa da Pampulha.

Baseando-se no arcabouço legislativo utilizado pela SEE que condiciona as políticas educacionais a darem mais preferência à essas áreas e nem tanto à da área em questão, foram observadas as seguintes dificuldades:

- A situação de descuidos em que se encontra os lugares de um patrimônio tombado e salvaguardado neste centro da cidade de Belo Horizonte sem estar com suas ruas, praças, acessos e algumas de suas dependências adequadas para a segurança que deveriam ter para os estudantes, que neste momento é colocada como necessária;

- Em sua maioria, os espaços nesta área, não possuem policiamento ostensivo contra trombadinhas;

- Por esses espaços serem muito amplos e abertos, os funcionários das escolas que irão acompanhar os estudantes terão que ficar gritando para controlá-los e contê-los para não se perderem;

- Podem vir a provocar transtornos em caso de chuva, que pode acontecer de uma hora para outra;

- Existem poucos banheiros e lanchonetes cujas condições são contrastantes com o que consideram ser oferecer dentro das escolas;

- Há pouca condição de estacionamento facilitado para ônibus fretados pelas escolas fazendo com que só se consiga mostrar aos estudantes o prédio da Estação Central e o Museu de Artes e Ofícios considerados pontos que eles já estejam cansados de ir com suas famílias.

Dentre outras dificuldades percebidas, com relação à SEE não tomar iniciativas para favorecer melhoramentos dessas condições que consideraria necessário, está a de considerar de qual instância governamental seria a responsabilidade local onde o patrimônio se encontra nesta área.

Embora seu tombamento tenha sido primeiramente por parte da administração do Estado, logo depois, se deu por parte da do Município. Embora se saiba de que passam a ser solidários nessa responsabilidade sobre o que desaprovam consideram ter que ser resolvido primeira pela Prefeitura para depois retomar reuniões para algum projeto pedagógico nesta área. São geradas reuniões sem encaminhamentos e o assunto se dilui.

A SEE tende a considerar que não possui a atribuição de se envolver nesta situação com cobranças formais para colocar na pauta de prioridades, acompanhar, esperar resolver, por ser assunto da Secretaria Estadual de Cultura. Há poucas relações de envolvimento prático entre essas duas secretarias para além dos escritos em seus planos estaduais de educação e cultura que sendo colocados em prática esse argumento perderiam forças. E, enquanto isto, uma espera a outra fazer e as vontades acabam passando em tirar essa área da exclusão pedagógica.

Compreendeu que esses impedimentos que travam entendimentos entre esferas são reforçados por um outro distanciamento cultural entre as gestões das redes de escolas estadual e

municipal em Belo Horizonte pelo ensino médio denominado regular, ou seja: o de modalidade propedêutica, é responsabilidade do Estado.

Direciona, portanto, suas relações pedagógico-culturais com o patrimônio quando houver projetos que surjam dos interesses de programas de governo que já chegam definindo para onde os estudantes devam ir para estarem em contato com patrimônio cultural do centro da cidade.

Percebeu, contudo, que a única gestão que teve a coragem de desconstruir esses impedimentos durante quatro anos, dentro de um período superior a vinte, foi a da Prof^a Macaé Evaristo, quando esteve secretária estadual de educação de Minas Gerais e que enfrentou muitas censuras.

Após chegar com as escolas na Praça Rui Barbosa para a I Virada Educação, em 2015, foi impedida de dar início sendo obrigada a levar os estudantes para fazer o evento no Parque das Mangabeiras.

Compreendeu que, enquanto isso, as escolas deverão de esperar que a educação venha se unir à cultura estadual para ativar a educação patrimonial em moldes anteriores. O IEPHA, autarquia da Secretaria Estadual de Cultura, foi designado para promover a educação patrimonial nas escolas estaduais, com atividades para educar os estudantes a não depredarem as áreas externas de escolas antigas e visitas à Praça da Liberdade. A partir de 2016 foram realizadas palestras nas escolas para formação de agentes fiscalizadores. Em 2018 foi iniciado um curso de capacitação para professores não em cada escola, mas de forma regionalizada e que não seguiu adiante. Certa vez, conversando com a professora Jussara Vitória do Espírito Santo (2019), durante uma pesquisa que acerca do patrimônio cultural mineiro, foi possível entender que diante de sua grandeza que assusta a nós mesmos não se dá conta do que ele é.

É possível surgirem impressões de que não é a Secretaria que impõe a exclusão dessa área e define onde levar os estudantes ao patrimônio cultural, porque as escolas aparecem como se fossem o próprio veículo que os leva, como se fosse por sua vontade própria, para se aproximarem de algumas tipologias de patrimônio, mas não na área estudada. Os estudantes são levados ao patrimônio de outras do hipercentro de Belo Horizonte, especialmente das que estão dentro dos conjuntos da Praça da Liberdade e da Pampulha.

Mas a área mais popular do centro da cidade de Belo Horizonte, em questão, continua cada vez mais aberta para acolher as escolas estaduais e todas(os) suas(eus) estudantes, incluindo o ensino médio propedêutico, diferentemente do que costuma acontecer em áreas dos conjuntos que são privilegiados, abertas a visitas, mas onde eles não se entrosam com outras

juventudes e, quando estão diante das diferenças da diversidade cultural, não há envolvimento e convivência, tornando-se aproximações para visitas educativas formais aos lugares.

Essas aproximações poderão ser mais do que visitas formais, ao observar que enquanto naquelas existem formalidades nas relações com os estudantes, em lugares desta área há mais possibilidades para eles descobrirem formas mais livres e espontâneas de interação humana para relacionar seus corpos, emoções, sensações, cognições e abstrações com o patrimônio cultural por mostrar fluências entre estéticas, éticas e políticas mais próximas da vida real.

No entanto, as escolas podem entender que sejam ameaçadores para suas estruturas, pelo patrimônio desta área não convocar, mas convidar de forma mais motivadora para os estudantes aceitarem e irem espontaneamente. Possam vir a perceberem que os estudantes atendem ao imprescindível de estar nesta área para nela viverem experiências significativas gerando conhecimentos mais integrais ao humano sociocultural em cada estudante dialogando inclusiva e democraticamente, com suas intenções escolares e seus objetivos de vidas.

Mesmo com todas essas dificuldades, foram encontradas possibilidades para o patrimônio contribuir com mais integralidade à formação integral nesta modalidade de ensino médio. Nas duas outras, o sentido de educação integral tem dois turnos preenchendo horários dos estudantes para ser direcionada e, no propedêutico, por ser apenas em um turno, talvez os próprios estudantes encontrem caminhos transformando a ideia das escolas sobre contraturno em extensão de conhecimentos.

Contumaz, compreendeu haver uma possibilidade para a inclusão do patrimônio nesta área do centro de Belo Horizonte no ensino médio propedêutico de forma a contribuir para o preparo dos estudantes para a cidadania criando, conseqüentemente, novas perspectivas, ou seja, condições no ensino-aprendizagem para esta inclusão na formação humana integral.

As escolas tendem a conseguir praticá-la em formas esporádicas, por intermédio de professores que protagonizam ações possibilitando este patrimônio estar referenciado em algumas das abordagens da área de conhecimento trazidas para a disciplina que leciona.

São ações que se tornam educação para o patrimônio pois são conduzidas para a existência do patrimônio sociocultural sobreviver entre pessoas e lugares com aproximações, envolvimento e convivências para o ser e o estar no mundo da vida, ao exemplo do centro referenciado unindo sua sala de aula, sendo também uma escola dentro da escola à sala deste centro sendo ele também a cidade.

Por conseguirem fazê-las de forma independente e mantendo seus vínculos com as orientações gerais da SEE educação para o patrimônio encontram mais condições de administrar

possíveis desafios que também venham enfrentar no colocar em prática, mas em níveis que permitem soluções entre a(o) professor e as(os) estudantes de sua turma.

Neste sentido, essas(es) professores possam vir a gerar mais equilíbrios entre a condição pragmática, da qual ele não pode deixar de fazer e a condição existencial que ele também pode fazer, a partir da turma ou das turmas que leciona dentro de uma ou mais escolas.

Essa possibilidade está contextualizada no recurso educacional “Andarilhagens no patrimônio do centro popular de Belo Horizonte”, gerado pela pesquisa. Traz sugestões para que a docência protagonista de ações de educação para o patrimônio possa ampliar suas iniciativas e motivar essa vontade em mais professoras(es) e na gestão escolar e supervisão pedagógica do ensino médio propedêutico.

Pensou, o pesquisador, nessas pessoas que atuam em escolas estaduais incluindo as quinze escolas nos entornos e proximidades da área e também atuantes em escolas que tenham outros centros populares onde estejam localizadas em Belo Horizonte, em Minas Gerais e outras cidades mais.

Este convite está sempre aberto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta o pesquisador suas considerações finais sobre o que foi apresentado nos capítulos que sequenciaram este trabalho de pesquisa inserida na linha “Educação, Ensino e Humanidades”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional “Educação e Docência” - Promestre, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, trazidas pelo pesquisador.

Nas experiências com os estudos reuniram-se observações da situação problema *in loco*, estudos bibliográficos-documentais para encontrar fundamentos ao observado e aprofundamento crítico-reflexivo na situação para melhor compreendê-la, por meio da formação no Promestre sem intenções de apresentar verdades absolutas, mas para trazer mais questionamentos motivadores para a continuidade deste tema em mais pesquisas.

Difundiu em seu tema o patrimônio em uma área popular do centro de Belo Horizonte formada pelo conjunto da Praça Rui Barbosa e adjacências referenciando ambientes integrados Estação Central, Baixo Rua da Bahia e Parque Municipal, em seus desafios e possibilidades de inclusão no ensino médio propedêutico de escolas estaduais localizadas em seus entornos e proximidades, para contribuir com a formação humana integral estudantil.

Refletiu a integração dos ambientes dessa área nas vivências dos sociais e culturais da população gerando humanidades em formas de cidadanias entre o humano de pessoas e lugares, junto aos significados de patrimônio ali existentes.

Demonstraram ser ambientes de paragens e convivências das juventudes estudantis nos eventos socioculturais que acontecem durante todo o ano, onde os estudantes do propedêutico também participam, direta ou indiretamente, no ir e vir dessas escolas.

Assim, concluiu ser uma área que pode vir a proporcionar experiências significativas entre as escolas de ensino médio propedêutico e este centro de cidade gerando integralidades mais abrangentes e aprofundadas dentro processo de formação humana dos estudantes.

Considerou que os estudos com a pesquisa vieram a realizar a consecução do objetivo geral proposto pela pesquisa, pois desenvolveu investigações de como se processam os sentidos nas significações do patrimônio em uma área do centro de Belo Horizonte onde se integram a Praça Rui Barbosa, o Baixo Rua da Bahia, o Parque Municipal Américo Rennée Giannetti e suas adjacências em relação à inclusão do patrimônio desta área mais conhecida da população na formação humana integral do ensino médio propedêutico mediante as condições das perspectivas do ensino-aprendizagem para a cidadania dos estudantes nas escolas estaduais localizadas em seus entornos e proximidades.

Desenvolveram-se, neste intento, os objetivos específicos que foram propostos descrevendo significados do patrimônio nascido em Minas Gerais, instituído no Brasil e refletido na área do centro da cidade de Belo Horizonte considerando a confluência de seus contextos éticos, estéticos e políticos da pedra e cal à sua fusão (i)material refletindo também o humano e suas humanidades. Em sequência, contextualizou os significados desse patrimônio no conjunto da área e a confluência dos referidos contextos nas relações sociais e culturais geradas nesta área para a cidadania da população, onde as juventudes estudantis estão inseridas. E, com base neste processo de construção de conhecimentos apresentou possibilidades e desafios na inclusão deste patrimônio para a cidadania dos estudantes dentro da formação humana integral propedêutico orientada pela SEE em que as escolas estaduais de ensino médio localizadas na referida área e em seus entornos foram consideradas.

Conduziram o pesquisador a buscar e a encontrar sinalizações para explicações da problemática trazida na pesquisa procurando compreender quais seriam significados de patrimônio na área pesquisada para sua inclusão na formação humana integral do ensino médio propedêutico mediante as condições de ensino-aprendizagem existentes nas escolas estaduais localizadas em seus entornos.

As orientações gerais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, comuns para todas as modalidades de sua rede, incluindo a do ensino médio propedêutico, pretendem estender tempos e espaços de ensino-aprendizagem integrando as escolas e seus entornos para serem reconhecidos à condição de comunidade escolar, para tornar a educação possível de estar integrada com a realidade dos contextos éticos, estéticos e políticos dos sociais e culturais locais para melhor preparar os estudantes desta modalidade educacional não apenas para o mundo do trabalho, mas também para suas cidadanias.

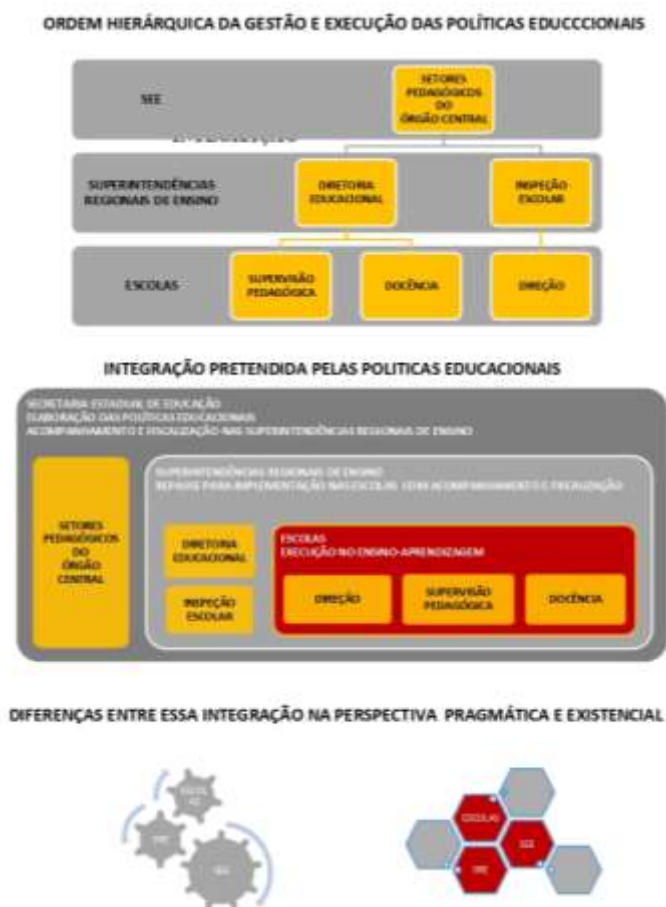
Para tanto, a SEE orienta as escolas para usarem de suas autonomias pedagógicas locais, integrando direção escolar, supervisão pedagógica e docência para proporcionarem ao ensino-aprendizagem condições para tal pretensão, unindo e desenvolvendo, simultaneamente, os conhecimentos dos conteúdos básicos científicos, pragmáticos, e dos conteúdos complementares, existenciais: a parte diversificada, evidenciando o multiculturalismo social local, por onde o patrimônio do referido centro poderia adentrar para estar referenciado nesta formação.

Baseando-se em sua trajetória de vida com o patrimônio desta área e em seu trabalho em setores pedagógicos da SEE o pesquisador percebeu dificuldades para as escolas colocarem em prática tais orientações, incluindo o significado do patrimônio redimensionado a seus sociais e culturais desta área para estar referenciado no ensino-aprendizagem, dando, conseqüentemente, uma condição mais existencial à formação humana integral, pelo menos em igual proporção à condição pragmática em sua função básica para ser cumprida.

Atuando com a Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, percebeu melhor que a integração entre esta área de patrimônio e as escolas estaduais de ensino médio propedêutico em seus entornos depende dos interesses das políticas educacionais.

Por serem escolas mantidas pelo Estado precisam estar condicionadas e consoantes com o ordenamento hierárquico da gestão dessas políticas para considerarem qual significado de patrimônio seja mais condizente com a perspectiva de formação humana para sanar, integralmente, emergências na recuperação dos estudantes desta etapa escolar, de suas defasagens trazidas do ensino fundamental, conforme o fluxograma a seguir:

Fluxograma 7



Seria mais interessante se houvesse um equilíbrio entre essas duas condições no ensino-aprendizagem, com relação à integração desses agentes, considerando que as escolas precisam ofertar formação científica e também oferecer formação existencialista aos estudantes. No entanto, concluiu-se que mesmo se houver fica mantida a hierarquização sistematizada da gestão das políticas educacionais no ensino médio propedêutico.

Então, as escolas deverão, primeiramente, de consolidar as habilidades básicas dos estudantes para melhorarem seus desempenhos ao cumprimento de metas nas avaliações do PROEB e do ENEM para acesso dos estudantes às universidades, para depois, se houver tempo e espaço para direção escolar, supervisão pedagógica e docência estarem integradas para se escolher o significado restrito de patrimônio demarcado para visitas ou o significado redimensionado de patrimônio em seus sociais e culturais para ser vivenciado abertamente, ou nenhum significado de patrimônio no ensino médio propedêutico.

Percebeu que as escolas tendem a estar diante de mais desafios que possibilidades para inclusão do patrimônio sociocultural do centro da cidade de Belo Horizonte pesquisada, ou seja:

de suas próprias comunidades escolares, conforme apresentado de forma generalizada no terceiro capítulo deste trabalho.

Mas, nos quadros demonstrativos, a seguir, são apresentadas as especificidades dos desafios observados para inclusão deste patrimônio de forma a contribuir com a formação humana integral no ensino médio propedêutico.

Poderia, então, gerar condição no ensino-aprendizagem para desenvolver as expectativas existenciais dos estudantes enquanto pessoas cidadãs, em igual proporção à um ensino-aprendizagem que tem por condição ser também pragmático para esta formação na vida das juventudes estudantis, que haveria de unir as escolas e suas comunidades, seguindo os fundamentos difundidos pelo Centro de Referência em Educação Integral, mentalizados por Paulo Freire, na prática dos escritos das orientações gerais da SEE pelas escolas.

Quadro 8: Legenda dos desafios observados, por especificidade, para inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada, na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais.

LEGENDA DOS DESAFIOS OBSERVADOS NA PESQUISA POR ESPECIFICIDADE	
POUCO TEMPO PARA INTEGRAÇÃO ENTRE DIREÇÃO ESCOLAR-SUPERVISÃO PEDAGÓGICA-DOCÊNCIA COM RELAÇÃO À ESTA ESPECIFICIDADE, PARA:	
<p>T 1 - Discutir a existência dessa especificidade relacionada com o patrimônio, seja em sentido restrito, seja no ampliado, com disponibilidade da maioria;</p> <p>T 2 - Levantar esse tipo de complexidade referenciando o sentido ampliado de patrimônio;</p> <p>T 3 - Considerar prioridade como conteúdos básicos para recuperação de defasagens, com objetividade, por serem esses subjetivos requerendo mais tempo;</p> <p>T 4 - Ampliar essa contextualização exigiria maior tempo que não existe na carga horária diária e semanal das disciplinas considerando, principalmente, aquelas com menos aulas;</p> <p>T 5 - Sugerir este tema ser contextualizado no multiculturalismo para que o patrimônio do centro da cidade de Belo Horizonte pesquisado tenha mais oportunidades de ser tratado nos conteúdos complementares.</p>	
POUCO ESPAÇO PARA INTEGRAÇÃO ENTRE DIREÇÃO ESCOLAR-SUPERVISÃO PEDAGÓGICA-DOCÊNCIA PARA IMPLEMENTAREM NO ENSINO-APRENDIZAGEM A PRÁTICA DESTA ESPECIFICIDADE DANDO À PERSPECTIVA EXISTENCIAL IGUAL MEDIDA DADA À PRAGMÁTICA, PORQUE:	
<p>E 1 - Não está nos descritores avaliativos referenciar o sentido ampliado de patrimônio local enquanto metas pretendidas a serem cumpridas;</p> <p>E 2 - É assunto evitado para estar na pauta das reuniões pedagógicas por requerer tempo por tender-se a gerar discussões que as escolas não podem resolver por si mesmas;</p> <p>E 3 - Embora deva estar simultâneo aos conteúdos básicos, ficam na condição de complementares para além do foco dado na recuperação das defasagens;</p> <p>E 4 - Essa ampliação há de requerer sequências didáticas definindo etapas de introdução, desenvolvimento, retomada e consolidação impossibilitadas porque a didática precisa ser objetivamente mais diretiva;</p> <p>E 5 - Não há espaço para dar uma contextualização especial ao multiculturalismo, no patrimônio do referido centro de cidade, porque já está contextualizado, em formas generalistas, dentro dos interesses científicos dos conteúdos básicos.</p>	

Quadro elaborado pelo pesquisador na fase final de escrita da dissertação.

Quadro 9: Síntese conclusiva sobre desafios na inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada nas duas perspectivas de formação humana integral no ensino médio propedêutico, ao exemplo daquelas localizadas em seus entornos - A.

INCLUSÃO DO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL DO CENTRO DE BELO HORIZONTE ESTAÇÃO CENTRAL, BAIXO RUA DA BAHIA E PARQUE MUNICIPAL NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO PROPEDEÚTICO ESTADUAL CONSIDERANDO ESCOLAS EM SEUS ENTORNOS E PROXIMIDADES		DESAFIOS ESPECÍFICOS CONFORME QUADRO LEGENDA
SÍNTESE CONCLUSIVA DA PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA MESTRADO PROFISSIONAL PROMESTRE - FACULDADE DE EDUCAÇÃO UFMG ORIENTAÇÃO PROF. DR. CONCEIÇÃO CLARETE XAVIER TRAVALHA COORIENTAÇÃO PROF. DR. JEZULINO MENDES BRAGA MESTRANDO RICARDO PINTO DE PAULA 2023		
DOS SENTIDOS DE PATRIMÔNIO		T1 e E1
GOVERNOS NÃO DEFINEM PARA TENTAR AGRAVAR A TODOS		T2 e E2
CAPÍTULO 1 (SURGIMENTO COM REUNIÕES EM BH PARA OURO PRETO INSTITUINDO-SE NO BRASIL)		T1 e E1
CAPÍTULO 2 (EFEITOS NA ÁREA DO CENTRO DE BH NA ATUALIDADE)		
GOVERNOS FICAM NO ENTRE TENTANDO AGRAVAR A TODOS		T2 e E2
MONÁRQUICA-PATRIMONIALISTA	SOCIOCULTURAL	T3 e E3
SENTIDO LIMITADO	SENTIDO AMPLIADO	T4 e E4
MONUMENTALIDADE EXCEPCIONAL DE PEDRA E CAL	SOCIAIS DOS PENSARES E AGIRES NOS SABERES E FAZERES CULTURAIS	T4 e E4
MATERIAL X IMATERIAL	(I)MATERIALIDADES	T4 e E4
ENTRE GOVERNOS	ENTRE PESSOAS E LUGARES	T4 e E4
MATERIALIDADES CULTURA MAIOR E IMATERIALIDADES CULTURAS MENORES	MATERIALIDADES GERADAS DAS IMATERIALIDADES	T4 e E4
CATEGORIZAÇÕES E TIPIFICAÇÕES HIERARQUIZA O PATRIMÔNIO DE CIMA PARA BAIXO	FUSÃO (I)MATERIAL INTEGRA SOCIOCULTURALIDADES NO PATRIMÔNIO PELA HORIZONTALIDADE	T4 e E4
ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA SEPARADAS PELOS GOVERNOS PARA DOMINAÇÃO DO NÃO-POVO	CONFLUÊNCIA ENTRE ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA INTEGRADAS NA VIVÊNCIA DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DO POVO	T3 e E3
ESTANQUE	VARIANTE	T3 e E3
ESTAR DIANTE PARA CONTEMPLAÇÃO NEUTRA	ESTAR JUNTO PARA VIVÊNCIAS ENTRE PESSOAS E LUGARES	T3 e E3
AUTOCRÁTICO E EXCLUDENTE	INCLUSIVO-DEMOCRÁTICO	T3 e E3
FUNÇÃO URBANÍSTICA NA CIDADE	FUNÇÃO URBANA NA CIDADE	T5 e E5
NÃO-POVO	POVO	T5 e E5
FORÇA CONTRÁRIA	FORÇA A FAVOR	T5 e E5
RESPONSABILIDADES SEPARADAS ENTRE GOVERNOS EXCLUINDO O POVO	RESPONSABILIDADES INTEGRADAS ENTRE GOVERNOS E POVO	T5 e E5
DIREITOS SEPARADOS	DIREITOS SOCIAIS E DIREITOS CULTURAIS SÃO DIREITOS HUMANOS E DEVEM SER RECONHECIMENTOS COMO CONSTITUCIONAIS INFLUINDO NOS DIREITOS DAS JUVENTUDES	T5 e E5
CIDADE COM DIREITOS À DERIVA	DIREITOS À CIDADE	T5 e E5
NÃO HUMANA	HUMANA	T5 e E5
CONSCIÊNCIA TRANSITIVA	CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA	T5 e E5
REFLEXÃO-AÇÃO INGÊNUA	REFLEXÃO-AÇÃO CRÍTICA PROBLEMATIZADORA	T5 e E5
SER E ESTAR MENOS NO MUNDO	SER E ESTAR MAIS NO MUNDO	T5 e E5

Quadro elaborado pelo pesquisador na fase final de escrita da dissertação.

Quadro 10: Síntese conclusiva sobre desafios na inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada nas duas perspectivas de formação humana integral no ensino médio propedêutico, ao exemplo daquelas localizadas em seus entornos - B.

CAPÍTULO 3		
INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO		
SEE EMITE ORIENTAÇÕES GERAIS COMUNS PARA TODAS AS ESCOLAS FICA NEUTRA TENTANDO AGRADAR A TODOS OS SEGMENTOS		T2 e E2
DÁ AUTONOMIA PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS ADEQUAREM AS ORIENTAÇÕES EM SUAS LOCALIDADES PARA HAVER QUALIDADE SOCIAL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO AMPLIANDO TEMPOS E ESPAÇOS PARA O CONHECIMENTO INTEGRANDO ESCOLAS E SUAS COMUNIDADES ESCOLARES (ENTORNOS E PROXIMIDADES)		1B e 2B
ESTABELECE CONTEÚDOS BÁSICOS (CIENTÍFICOS NACIONAIS) E CONTEÚDOS COMPLEMENTARES (DIVERSIFICAÇÕES LOCAIS) (MULTICULTURALISMO SOCIAL LOCAL - SENTIDO AMPLIADO DE PATRIMÔNIO) DE FORMA SIMULTÂNEA - DIALÓGICA E DIALÉTICA		T5 e E5
GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EXIGEM RESULTADOS DAS ESCOLAS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DO PROEB E ENEM PARA RECUPERAR DEFASAGEM TRAZIDA DO FUNDAMENTAL PARA O MÉDIO TRAVANDO-SE O USO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA		T2 e E2
A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL TENDE-SE PARA UMA PERSPECTIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM		T2 e E2
MAIOR ÊNFASE DADA PELAS ESCOLAS (ESTÁ EM 1º PLANO)	MENOR ÊNFASE DADA PELAS ESCOLAS (FICA EM 2º PLANO)	T2 e E2
PERSPECTIVA PRAGMÁTICA	PERSPECTIVA EXISTENCIAL	T2 e E2
EM PRIMEIRO PLANO	SE HOVER CONDIÇÕES	T2 e E2
CURSO DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA RECUPERADOR E PREPARADOR PARA ACESSO À UNIVERSIDADE E EMPREGO	INCLUI DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL	T5 e E5
PRÁTICA REAL NAS ESCOLAS DOS FUNDAMENTOS DA FHI MENTALIZADA POR PAULO FREIRE PARA ATENDEREM AS EXIGÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS		T2 e E2
VOLTA-SE PARA HUMANIZAÇÃO	AMPLIA-SE PARA O HUMANO	T1 e E1
ESCOLA X COMUNIDADE	ESCOLA-COMUNIDADE	T1 e E1
FORA DO CENTRO DA CIDADE	CENTRO DA CIDADE	T1 e E1
REALIDADE A DISTÂNCIA	CONTATO COM A REALIDADE	T1 e E1
CONSCIÊNCIA TRANSITIVA	CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA	T1 e E1
ENSINO-APRENDIZAGEM		T2 e E2
CONTEÚDOS BÁSICOS SOBRE OS COMPLEMENTARES	CONTEÚDOS BÁSICOS EM DIÁLOGOS COM OS COMPLEMENTARES (MULTICULTURALISMO)	T5 e E5
FORMAL SOBRE O INFORMAL	FORMAL-INFORMAL	T2 e E2
SALAS DE AULAS		T2 e E2
RESTRITAS ÀS ESCOLAS	SE ESTENDEM À CIDADE	T1 e E1
ENSINO-APRENDIZAGEM EM FUNÇÃO DE AVALIAÇÕES PROEB-ENEM	ENSINO-APRENDIZAGEM SEM DEPENDER APENAS DESSAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	T2 e E2
DEFINIDAS POR DESCRITORES NACIONALMENTE PADRONIZADOS	CONSIDERAM EXPERIÊNCIAS ENTRE ESCOLAS E SEUS ENTORNOS E PROXIMIDADES	T1 e E1
SUJEIÇÃO AVALIATIVA DO ESTUDANTE VOLTADA ÀS HABILIDADES PARA DEMONSTRAÇÃO DE CAPACIDADES PELA COMPETITIVIDADE RACIONAL	VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO ESTUDANTE ESTIMANDO HABILIDADES PARA DEMONSTRAÇÃO DE CAPACIDADES PELA GENIALIDADE COMPARTILHADA	T1 e E1
PREPARAR ESTUDANTES	GERAR PESSOAS	T1 e E1
MUNDO DO TRABALHO	CIDADANIAS	T1 e E1
NÃO POVO	POVO	T1 e E1

Quadro elaborado pelo pesquisador na fase final de escrita da dissertação.

Quadro 11: Síntese conclusiva sobre possibilidades na inclusão do patrimônio sociocultural da área do centro de BH pesquisada nas duas perspectivas de formação humana integral no ensino médio propedêutico, ao exemplo daquelas localizadas em seus entornos

RELAÇÕES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO COM O PATRIMÔNIO		T2 e E2
EDUCAÇÃO PATRIMONIALISTA	EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO	T1 e E1
VISITAS PARA TURISMO ESCOLAR	IDAS DE TURMAS	T1 e E1
PROGRAMAS DO GOVERNO	AÇÕES DE PROFESSORES PROTAGONISTAS	T1 e E1
INCLUSÃO DO SENTIDO AMPLIADO DE PATRIMÔNIO DA ÁREA DO CENTRO DE BH PARA CONTRIBUIR COM CIDADANIAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO DE ESCOLAS ESTADUAIS		HÁ POUCO TEMPO E FALTA ESPAÇO NOS QUESITOS 1-2-3-4-5

Quadro elaborado pelo pesquisador na fase final de escrita da dissertação.

Compreendeu, portanto, que são muitos os desafios para esta inclusão na integração entre direção escolar, supervisão pedagógica e docência, representando a execução das políticas educacionais em nível de toda a escola.

Chegou à conclusão de que existe uma possibilidade para o patrimônio sociocultural da área do centro de Belo Horizonte pesquisada estar referenciado no ensino médio propedêutico dessas escolas estaduais por considerar:

- Ser importante unir educação e cultura por intermédio do patrimônio sociocultural para contribuir com a formação humana integral desta modalidade de ensino médio trazendo a condição existencial, pelo menos em pé de igualdade com a condição pragmática na prática do objetivo central da formação humana integral no ensino-aprendizagem;

- Proporcionar mais condições à prática pedagógica de estender tempos e espaços de ensino-aprendizagem unindo escolas e seus entornos, enquanto comunidades escolares trazendo mais proximidades integrativas com dos fundamentos da educação integral e integrada preconizados pelo CEI que foram adotados pela SEE e inseridos nas orientações gerais emitidas também às escolas dessa modalidade educacional;

- Existe uma entidade integral no patrimônio sociocultural porque a ela se integram sociais e culturais de pessoas e lugares em ambientes integrados às vivências socioculturais da população numa área do centro da cidade que foi referência para a fundação e o desenvolvimento do município e continua a ser ambientes do conhecimento da população para apropriação e fruição dos sociais e culturais ali existentes integradas a este significado de patrimônio;

Por esta entidade integralizar-se com a fusão espontânea das (i)materialidades dos conteúdos humanos que acontece nos encontros entre pessoas e lugares nos ambientes que se fazem integrados ao patrimônio desta área de Belo Horizonte, incluindo as juventudes estudantis, gerando mais humanidades que motivam a sair do menos para o ser e estar mais no mundo da

vida neste centro de cidade para ampliar-se nos diversos centros da vida quotidiana da população;

- Por esta fusão ser nutrida pelo calor das energias de diversas consciências que formam a diversidade sociocultural pela qual se expressam dentro deste patrimônio, de dentro para fora, dos aprisionamentos de corpos, sentidos, emoções, racionalidades e inspirações direcionadas aos interesses das forças não-humanas para emancipações de pensares e agires pelas vivências de corporeidades, sensorialidades, emocionalidades, cognições e abstrações na diversidade de saberes e fazeres das forças humanas a favor do bem viver sociocultural inclusivo e democrático;

- Faz prevalecer a necessidade de haver mais integração entre direitos sociais e culturais unidos a favor do direito à uma cidade educadora a favor desses direitos realmente contextualizados dentro dos direitos das juventudes para estarem fortalecidos dentro de seus direitos educacionais a formações humanas integrais não apenas para o trabalho, mas também para a cidadania e expandindo-se, assim, compreensões e reconhecimentos dos direitos humanos universais enquanto direitos essenciais constitucionais a serem praticados integralmente.

- A essa entidade sociocultural do patrimônio integram-se, por consequência natural, passado e futuro ao presente confluindo os contextos éticos, estéticos e políticos da vida e assim fica para sempre... redimensionando-se cada vez mais pelas experiências existenciais entre pessoas e lugares que se integram para se aproximarem, se envolverem e conviverem entre suas vidas para ensinamentos e aprendizagens formais e informais do individual para o coletivo e da coletividade para as individuações.

- Pessoas e lugares chegam neste mundo chamado centro de cidade, desenvolvem relações socioculturais à medida da espontaneidade de suas necessidades humanas e seguem levando a vivência dessas experiências aos necessários que espontaneamente encontram para contribuir na continuidade de suas vidas, deixando suas experiências de vida esse patrimônio para ele existir neste centro de cidade.

- Dentre outras importâncias mais...

E assim, o patrimônio passa a ser também referência de experiências socioculturais de outras pessoas e de outros lugares que, ao retornarem a este mundo, tragam, talvez experiências ainda mais significativas a vida se tornar, possivelmente, cada vez mais interessante.

Contumaz, concluiu que existe uma possibilidade para o patrimônio sociocultural da área do centro de Belo Horizonte pesquisada estar referenciado no ensino médio propedêutico dessas escolas estaduais.

Poderá estar referenciado nas abordagens das áreas de conhecimento e das aprendizagens consideradas essenciais pela BNCC, no ensino-aprendizagem de cada disciplina, por intermédio de professoras(es) que possivelmente já venham protagonizando essa inclusão e das(os) que venham a se despertarem à essa possibilidade, apropriando-se e usufruindo de suas autonomias pedagógicas fazendo-as fluir no âmbito de suas salas de aulas, por ser o patrimônio sociocultural um tema possível de ser dialógico e ser dialeticamente contextualizado em todas as áreas de conhecimento.

Quadro 12: Síntese conclusiva da pesquisa sobre possibilidade de inclusão do patrimônio sociocultural da área pesquisada nas escolas de ensino médio propedêutico.

POSSIBILIDADE ENCONTRADA NAS ESCOLAS COM O USO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA NO TRABALHO INTEGRADO ENTRE DIREÇÃO ESCOLAR-SUPERVISÃO PEDAGÓGICA -DOCÊNCIA	
DEMONSTRADO NO CAPÍTULO 3	DEMONSTRADO NO RECURSO EDUCACIONAL
MUITAS IMPOSSIBILIDADES	UMA POSSIBILIDADE
TENDE À NÃO-INCLUSÃO EM TODA AS TURMAS DA ESCOLA	TENDE À INCLUSÃO EM AÇÕES ISOLADAS DE PROFESSORES PROTAGONISTAS
CONTRADIZ A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PORQUE TRAZ REPERCUSSÕES	NÃO CONTRADIZ A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PORQUE NÃO TRAZ REPERCUSSÕES
NÃO CONTRIBUI	CONTRIBUI
PARA CIDADANIAS SOCIOCULTURAIS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	

Quadro elaborado pelo pesquisador na fase final de escrita da dissertação.

Mesmo que tendam a ser consideradas, aparentemente, como ações isoladas, independentes ou solitárias em uma turma de estudantes e não em toda a escola, percebe-se que podem contribuir com a formação humana dos estudantes sintonizados com os pensamentos de Paulo Freire que fundamentaram a educação integral e integrada.

Podem, inclusive, a provocar contrastes entre o que a escola possivelmente esperaria nessas ações protagonistas ser apenas uma educação patrimonialista dentro da qual já fizera em nível escolar percebendo algo mais além acontecendo causando curiosidades, aproximações, envolvimento e convivências entre a escola e seus entornos por meio da educação para o patrimônio, cujas ideias serão demonstradas no Recurso Educacional intitulado “Andrarilhagens no patrimônio sociocultural do centro de Belo Horizonte...”, produzido durante a pesquisa e finalizado considerando essas conclusões.

Traz sugestões para a docência e também para agentes do patrimônio, atuantes em setores pedagógicos de instituições ligadas à educação e à cultura e demais públicos interessados em adotá-las ou redimensioná-las às suas realidades locais.

As experiências com esta pesquisa trouxeram significativas contribuições para a trajetória de vida do pesquisador, para sua atuação profissional na educação e na cultura deixando motivações ainda mais fortalecidas para buscar e encontrar mais aprofundamentos dentro deste tema que saíram do estado de latência aflorando-se em novas expectativas para continuar a pesquisar, estudar e compartilhar conhecimentos.

E então, agradecendo, vamos lá...

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Glostri; VENERA, Raquel. **O patrimônio cultural e currículo: os sentidos de juventudes em questão.** Interfaces Científicas, Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, v. 3, n. 2, p.19-30, fev. 2015.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. **Patrimônio Histórico e Artístico.** Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Nacional PróMemória, 1987.

ARQUIDIOCESE DE BELO HORIZONTE. **Guardiões do patrimônio cultural.** Arquidiocese de Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://arquiocesebh.org.br>. Acesso em: 25 set. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** In: Belo Horizonte, Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte - a construção da cultura pública.** In: Belo Horizonte, Educação em Revista, n. 26, p.23-38, dez. 1997.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo.** In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhars (Orgs.), p. 157-204, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BELO HORIZONTE. **Projeto educação para o patrimônio cultural: formação de jovens mediadores e multiplicadores.** Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico/publicacoes/educacao-para-patrimonio>. Acesso em: 25 set. 2022.

BERTOLÍN, Aurelio González; PONCE, Roberto Sanz; SARMIENTO, Ângela Serrano. **La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 41, e225347, p.1-15, 2020.

BORTOLINI, Maria Denise; DIEMER, Odair; OLIVEIRA, Roselene. **A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado.** Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, v. 26 e260089, p.1-26, 2021.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **Relações entre museus e cidades: experiências de professores de história no Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte-MG.** In: Revista História e Diversidade, v. 7, n. 2, p. 135-152, 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA).** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília: Senado Federal, Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Senado Federal, Ministério da Educação, 2018.

BERNARDES, Ana Karina. MOREIRA, Priscila (Trad.) **Conhecer e reconhecer: patrimônio cultural.** Belo Horizonte: MAP, 2015.

BEZERRA, Juliana Ezete Muniz; CLEROT, Pedro; CAVALCANTE, Ivana Medeiros Pacheco; et.al. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016

BOTALLO, Marilúcia. **Patrimônio da Humanidade no Brasil: suas riquezas culturais e naturais.** 1 ed. Santos: Editora Brasileira de Arte e Cultura: UNESCO Brasil, 2014.

BOTELHO, Isaura. **Do material ao imaterial: patrimônios culturais do Brasil.** São Paulo: EDUC, FAPESP, 2014.

CAMPICI, Carmella de Paula Ferreira; FONSECA, Cláudia Graça da; GONZAGA, Milene Migliano; et. al. **Interações cotidianas e produção de sentidos no hipercentro de belo horizonte.** In: II Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. (Anais...) Salvador, Faculdade de Comunicação/UFBa, p.1-16, 3 a 5 mai. 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte-teoria e prática na América Latina.** São Paulo, Cultrix, 1980.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Paisagem cultural e patrimônio: desafios e perspectivas.** In: 1º Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. Brasília, DF: IPHAN; Belo Horizonte, MG: IEDS, 2017.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. **Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável.** Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura.** 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHAUI, Marilena. **Direitos humanos e medo.** In: COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO. Direitos humanos e... São Paulo: Brasiliense, p.15-35, 1989.

CHUVA, Márcia. **História e Patrimônio.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

CORÁ, Maria Amelia Jandurian. **A política cultural e o plano das ideias.** In: III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. (Anais...) Salvador, Faculdade de Comunicação/UFBa, p. 23-25, mai. 2007.

CORÁ. **Do material ao imaterial: patrimônios culturais no Brasil.** (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ciências Sociais, 2011. 334 p.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra? Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética.** Petrópolis: Vozes, 2009.

CRAVEIRO, Caroline. **Zona Cultural Praça da Estação - cultura como isca da gentrificação: desafios para uma gestão pública da cidade para o cidadão.** In: XVII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. (Anais...) São Luis, 24 a 30 jun, 2016.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural.** In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Universidade Nova de Lisboa. Mundos sociais: saberes e práticas, Anais... p.1-13, 2008.

DAVIS, Cláudia et. al. **Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação.** Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v. 48 n.168 p.478-504 abr./jun. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. **O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido.** In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. In: Salto para o Futuro, a. 19, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 135, p.407-423, abr./jun., 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 21 de out. 2022.

DECLARAÇÃO DE FRIBURGO SOBRE DIREITOS CULTURAIS. **Declaração de Fiburgo sobre direitos culturais.** Disponível em: <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/Declarations/port-declaration2.pdf>. Acesso: 21 de out. de 2022.

ESPANHA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **I Fórum de Patrimônio Jovem Espanha-Brasil. 2022.** Disponível em:

https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/pt_BR/convocatorias-programas/ii-forum-patrimonio-espanha-brasil/i-forum-patrimonio-espanha-brasil.html Acesso em: 25 set. 2022.

FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Teresinha; ZAIDAN, Samira. **A pesquisa da própria prática no mestrado profissional**. In: Plurais, Salvador, v.3, n.1, p.88-103, jan./abr. 2018.

FILHO, Francisco Humberto Cunha. **Direitos Culturais**. Disponível em: <http://www.direitosculturais.com.br/index.php>. Acesso: 22 outubro de 2022.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampin et al. **Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais**. Cadernos do Patrimônio Cultural, Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 1, 2015.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN, 1997.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Registro**. Patrimônio Cultural. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

GOMES, Valdemarin Coelho; MAIA FILHO, Osterne Nonato; MORAIS, Raquel Pereira de. **A interdisciplinaridade no ensino médio integrado: mediações com a proposta pedagógica da reforma do ensino médio**. In: Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v.14, n.1, p.556-573, abr. 2022.

GONÇALVES, Janice. **Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural**. In: Mouseion, Canoas, n. 19, p.83-97, dez. 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Fórum juvenil do patrimônio mundial chega ao Brasil**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2929/forum-juvenil-do-patrimonio-mundial-chega-a-brasilia>. Acesso: 20 de set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. GADOTTI, Moacir; MARTIN, Lílian Lopes. (Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GARCIA, Regina Leite. **Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador**. In: Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2 ed. p.11-36, 2003.

GONÇALVES, Cristiane Souza. **Autenticidade**. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.) Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

GUEDES, Maria Tarcila Ferreira; MAIO, Luciana Mourão. **Bem cultural**. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. THOMPSON, Kenneth (Org.). In: Educação & Realidade, P.15-46, jul/dez. 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING. **Essência da vida humana e a vontade de evoluir**. MARQUES, José Roberto (Org.), Instituto Brasileiro de Coaching, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) Experiencia y alteridade em educación. BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz (Trad.) In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; MELO, Letícia Cavalieri Beiser de. **Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23: e177542, p.1-9, 2019.

LONDRES, Cecília. **Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio**. In: Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação. Brasília: Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

LOURENÇO, Alessandra Spitz. **Patrimônio cultural e cidadania**. In: BITENCOURT, Juliano; etc. (Orgs.). Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade, Curitiba: Multideia, 2015.

MACHADO, Bernardo da Mata. **Os direitos culturais na Constituição brasileira: uma análise conceitual e política.** In: Políticas culturais: teoria e práxis. Lia Calabre. (Org). São Paulo: Itaú Cultural. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2011.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. **Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar.** In: Série Cadernos do Patrimônio Cultural, Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 1, p.1-210, 2015.

MAZZONI, Ana Cristina de Abreu. **Itinerários para a educação física escolar: explorando os museus de Belo Horizonte.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2020.

MEIRA, Sílvia Miranda. **Razões estético-ideológicas reveladas na arte brasileira.** MAC Livros: Biblioteca Digital da Produção Intelectual, Universidade de São Paulo, Museu de Arte Contemporânea, São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Patrimônio cultural.** Brasília: Senado Federal, Constituição Federal, Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Direitos dos povos e comunidades tradicionais.** CIMOS. (Org). Ministério Público de Minas Gerais, Coordenadoria de Inclusão e Mobilizações Sociais, 2021.

MIRANDA, Danilla Mikelly; MIRANDA; Marcelino. **Cultura e direitos humanos: a educação patrimonial como instrumento em favor da cidadania.** In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E DIREITOS HUMANOS, Campina Grande, Paraíba, Anais... 2015.

NASCIMENTO, Flávia Brito. **Patrimônio cultural e escrita da história: a hipótese do documento na prática do IPHAN nos anos 1980.** In: Museu Paulista: história da cultura material (Anais). vol.24 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2016.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; ZAIDAN, Samira. **A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais.** In: Guimarães, Selva; Gonçalves, Wenceslau (orgs.) Mestrado profissional: implicações para a educação básica. Campinas, Alínea, p. 41-57, 2018.

ORIÁ, José Ricardo; PEREIRA, Júnia Sales. **Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio.** In: Resgate, v. 20, n. 23, jan./jul. 2012.

ORIÁ, José Ricardo. **Educação patrimonial: conhecer para preservar.** In: EP Interdisciplinar, 2022.

ORIÁ, José Ricardo. **Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história.** In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276. set. 1992, ago. 1993

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS. **Pacto internacional dos direitos civis e políticos.** Disponível em: http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direitos_civis_politicos.pdf. Acesso: 12 de abril de 2014.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais.** Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso: 12 de abril de 2014.

PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. **A formação urbana e social da cidade de belo horizonte: hierarquização e estratificação do espaço na nova capital mineira.** In: Temporalidades - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG, v. 1, n. 2, ago./dez. 2009.

PEDRO, Jesús Prieto de. **Direitos culturais, o filho pródigo dos direitos humanos.** In. São Paulo, Revista Observatório Itaú Cultural, OIC, n. 11, jan./abr. 2011.

PIAGET, Jean. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RABELLO, Sonia. **O tombamento - patrimônio cultural.** 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

RANGEL, Marília Machado. **Conceitos sobre patrimônio cultural - reflexões e contribuições para a educação patrimonial.** Belo Horizonte: Lições de Minas, 2002.

RODRIGUES, Bernadete Bittencourt. **Projeto corredor cultural rua da Bahia: educação patrimonial e memória urbana.** In: CECAPS, Curso de Especialização em Elaboração, Gestão e Avaliação em Projetos Sociais em Áreas Urbanas, 2007.

SALADINO, Alejandra; POLO, Mario. **Acervo arqueológico - patrimônio cultural.** 2. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

SALES, Álvaro Américo Moreira. **Patrimônio cultural e gestão: o Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte.** In: Patrimônio: Lazer & Turismo, v. 7, n. 11, p.116-131, jul./ago./set. 2010.

SANT'ANNA, Márcia. **Preservação como prática: sujeitos, objetos, concepções e instrumentos.** Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015.

SANTOS, Oder José dos. **Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista.** In: Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 2, p.84-92, ago./dez.1997.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos; QUEIROZ, Paulo Pires. **A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?** Rev. bras. Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 102, n. 261, p. 339-356, maio/ago. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCIFONI, Simone. **Paisagem cultural - patrimônio cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo**. In: Rev. CPC, São Paulo, n. 27, p.14-31, jan./jul. 2019.

SCHLEE, Andrey Rosenthal (Org). **Patrimônio cultural brasileiro: 1937 - 2017**. In: História do Iphan 1937-2017. Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, nº 35. Brasília: IPHAN, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA DE MINAS GERAIS. **Patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, Constituição do Estado de Minas Gerais, Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais, Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais - IEPHA, 1988.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Referência Minas Gerais – Ensino Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692**, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE BELO HORIZONTE. **Patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Câmara dos Vereadores de Belo Horizonte, Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte, 1990

SEMPERE, Alfons Martinell. **A cidade como espaço privilegiado para os direitos culturais**. In. São Paulo, Revista Observatório Itaú Cultural, OIC, n. 11, jan./abr. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 44, e172781, 2018.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TALON-HUGON. **A estética, história e teorias**. ROCHA, António Maia da. (Trad.). Paris: Gabinete Editorial Texto & Grafi a Grafismo, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em 25 out. 2022.
C:\Users\flavi\Downloads\<https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em 25 out. 2022

TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier (Teca). **Veredas da educação e da espiritualidade: práticas pedagógicas alternativas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

UNESCO. **Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e Natural**. Paris, França, 1972.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, França, 2003.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris, França, 2005.

UNESCO. **Fórum Jovem do Patrimônio Mundial - 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial**. Brasília, Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2010-2022.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. OLIVEIRA. Lólio Lourenço. (Trad.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Rosa Miriam de Vasconcelos. **Conhecendo a nova lei de acesso ao patrimônio genético e ao conhecimento tradicional associado**. In: Agência Intelecto, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VILELA, Nice Marçal. **Hipercentro de Belo Horizonte**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, 2006.

7 APÊNDICES

APÊNDICE A - EVIDÊNCIAS NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DA SEE PROPONDO MULTICULTURALISMO E PRINCÍPIOS ESTÉTICOS, ÉTICOS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM TODAS AS MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS

RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012.

“Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 13 de julho de 2010, nº 7, de 14 de dezembro de 2010 e nº 2, de 30 de janeiro de 2012, nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 1132, de 12 de dezembro de 1997, e nº 1158, de 11 de dezembro de 1998, RESOLVE:

TÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR

Art. 1º A presente Resolução estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

Parágrafo único. Estas diretrizes estão em consonância com a legislação nacional, com os fundamentos e procedimentos definidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, com as normas do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e com a estratégia governamental de longo prazo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI 2011- 2030.

Art. 2º O disposto nesta Resolução, complementada, quando necessário, por normas específicas, aplica-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 3º As Escolas da Rede Estadual de Ensino adotarão, como norteadores de suas ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades;

III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

Parágrafo único. Na Educação Básica, as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar deverão ser consideradas no **desenvolvimento das ações pedagógicas, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando. [...]**

TÍTULO II DAS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO I DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 24 A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, **assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 25 **A transição entre as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve assegurar formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que garantam aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem, com qualidade. [...]**

DO ENSINO MÉDIO

Art. 32 O Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, possui duração de 3 (três) anos e tem por finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática;

III - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores;

IV - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Art. 33 As Escolas de Ensino Médio devem prover ensino de qualidade, de forma a ampliar o acesso e as taxas de conclusão e garantir a melhoria da eficiência no uso dos recursos disponíveis e na proficiência dos alunos.

Art. 34 O primeiro ano do Ensino Médio deve assegurar a transição harmoniosa dos alunos provenientes do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando o aprofundamento dos Componentes Curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e a inclusão de novos Componentes Curriculares.

Art. 35 Os Componentes Curriculares obrigatórios do Ensino Médio que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Parágrafo único. **A organização curricular do Ensino Médio**, que abrange as áreas de conhecimento referentes a Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, **deve garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade, as características locais e especificidades regionais.** [...]

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 56 O currículo da Educação Básica configura-se como o **conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente, para a construção de identidades socioculturais do educando.**

§ 1º Na implementação do currículo, **deve-se evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade, ou seja, formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, permitindo aos alunos a compreensão mais ampla da realidade.**

§ 2º **A interdisciplinaridade parte do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e a contextualização requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares aos alunos.**

Art. 57 O Plano Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, expressão formal da concepção do currículo da escola, decorrente de seu Projeto Político-Pedagógico, deve conter uma Base Nacional Comum, definida nas diretrizes curriculares, e uma Parte Complementar Diversificada, definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 58 Além da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, devem ser incluídos, permeando todo o currículo, Temas Transversais relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional, tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas.

Parágrafo único. Na implementação do currículo, os Temas Transversais devem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar, assegurando, assim, a articulação com a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada”. [...] (MINAS GERAIS, SEE, 2012)

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.692, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2021.

Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

“No uso de atribuição prevista no art. 93, §1º, III da Constituição do Estado de Minas Gerais e, **CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;**

CONSIDERANDO a Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, (...);

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, (...);

Art. 3º - As escolas da rede estadual de ensino adotarão a concepção de educação voltada para a formação integral dos sujeitos.

Art. 4º - As escolas da rede estadual de ensino deverão considerar a diversidade e inclusão como norteadores éticos, democráticos e estéticos em suas ações pedagógicas.

Art. 5º - A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 6º - A transição entre as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – deve assegurar formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que garantam aos estudantes **um percurso de avanço contínuo de aprendizagem, com qualidade.**

Art. 7º - A rede estadual deve oferecer, como prioridade, o Ensino Médio e assegurar o ensino fundamental. [...]

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 - Na organização curricular da educação básica, deve ser observado o conjunto de competências e habilidades estabelecidas no currículo referência de Minas Gerais a serem desenvolvidas e trabalhadas, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino.

Parágrafo único. Na perspectiva da formação integral dos estudantes para o desenvolvimento da cidadania, deverão ser incluídos, permeando todo o currículo, os Temas Integradores. [...]

Art. 39 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - **a consolidação e o aprofundamento** dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - **o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular;

V - o desenvolvimento do protagonismo juvenil como forma de exercício da autonomia e fortalecimento dos processos de escolhas dos estudantes.

Art. 40 - O currículo do Ensino Médio é composto pela formação geral básica e por itinerários formativos, de forma indissociável.

Art. 41 - A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas no currículo referência de Minas Gerais, organizadas por áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

§2º - A implementação do currículo do Ensino Médio deve garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade, as características locais e especificidades regionais.

§3º - Devem ser incluídos os temas contemporâneos transversais exigidos por legislação e normas específicas, de forma integradora, tais como:

II - Meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo);

III - Economia (trabalho, educação financeira e educação fiscal);

IV - Saúde (saúde, educação alimentar e nutricional);

V - Cidadania e civismo (vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e dos adolescentes, processo de envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa);

VI - Multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras).

§ 4º - A implementação do currículo do Ensino Médio deve ser organizada e planejada dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar". [...] (MINAS GERAIS, SEE, 2021)

Esses documentos poderão ser acessados na íntegra no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: www.educacao.mg.gov.br

REFERÊNCIAS NO APÊNDICE-A

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

_____. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021.

APÊNDICE B - LEVANTAMENTO SOBRE A EXISTÊNCIA DE LACUNA SOBRE AS ESPECIFICIDADES DO TEMA DA PESQUISA EM ESTUDOS PUBLICADOS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE MESTRADO EM UNIVERSIDADES SEDIADAS EM BELO HORIZONTE E REFLEXÕES SOBRE IMPORTÂNCIA DO TEMA TRAZIDAS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

Foi realizado um levantamento nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação, em nível *stricto sensu*, de universidades reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (Capes/MEC). Verificou-se a existência, nos últimos cinco anos, de poucos estudos publicados que refletem diretamente o tema da pesquisa, o que representa importante justificativa para o desenvolvimento da presente proposta.

Adotou-se, como critério de seleção e escolha o fator geográfico, de modo que foram consideradas universidades cujos programas estão sediados em Belo Horizonte, por ser a cidade referenciada na pesquisa. Dentre elas está a Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com seu Programa em “Educação e Docência” - Promestre, por representar o vínculo direto de minha formação neste curso de mestrado, refletindo minha história de vida e prática educacional por meio de seu Programa “Conhecimento e Inclusão Social”, que dialoga com o tema da pesquisa. Os trabalhos vinculados à Faculdade de Educação (FAE), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tendo em vista seu Programa em Educação, foram priorizados por representarem uma universidade que estabelece relações pedagógico-institucionais com a Secretaria de Estado de Educação, onde desenvolvo minha prática educacional e onde se encontram as escolas de ensino médio objeto deste estudo.

Foram também contemplados estudos vinculados ao Programa em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), por estarem relacionados às bases de minha vivência com a educação social e com culturas comunitárias, por meio de pastorais e grupos de jovens franciscanos.

Utilizaram-se, como filtragem de conteúdo, dissertações defendidas por mestrandos desses programas e publicadas no período entre 01/01/2018 e 24/09/2022, bem como a leitura de seus resumos.

Do Programa Educação e Docência, da FAE/UFMG, foram encontradas 173 dissertações publicadas, sendo que uma mantém diálogo próximo com a pesquisa: *Diálogos além dos muros da escola: a construção do conhecimento sociológico a partir das narrativas juvenis no Ensino Médio* (COIMBRA, 2018), e 15 que promovem diálogos indiretos com a pesquisa.

Dentre os 6 trabalhos publicados no ano de 2022, existem três dissertações cujos temas dialogam indiretamente com o tema da pesquisa: *Saberes tradicionais de benzedadeiras e os processos educativos da EJA* (SILVA, 2022); *Jardim Mandala: um espaço alternativo em diálogo com a ciência, a arte, os saberes tradicionais e a espiritualidade* (DIAS, 2022); e *Museu de Ciências Naturais PUC Minas e suas interações com o público escolar no espaço do educador: interface e apropriações recíprocas* (GODÓI, 2022).

Entre 41 dissertações do ano de 2021, foram selecionadas: *Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens* (SILVA, 2022); *Aprendizagens em museu: uma análise a partir das experiências de crianças no museu Casa Kubitschek* (TAKAHASHI, 2021); *Lutas operárias na região metropolitana de Belo Horizonte entre os anos 1970 e 1990: memórias individuais e coletivas* (ALBERTO, 2021); e *A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas* (CAETANO, 2021).

Dentre 47 dissertações, quatro apresentaram afinidade com o tema proposto: *Práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e sua relação com o Projeto Político Pedagógico da escola* (MORAIS, 2020); *Itinerários para a educação física escolar: explorando os museus de Belo Horizonte* (MAZZONI, 2020); *Narrativas de professores e as práticas pedagógicas: flashes narrativos no contexto da educação integral* (SOARES, 2020); *A canção do clube da esquina como recurso pedagógico: patrimônio cultural e memória*, (BUENO, 2020)

Entre 48 trabalhos publicados em 2019, três foram destacados: *Podcastes no Museu do cotidiano: um estudo sobre conteúdos sonoros e diálogos abertos* (TEÓFILO, 2019); *Museu do cotidiano: um gabinete de histórias* (ABIJAUDE, 2019); e *Educação não formal para além dos museus e centros de ciência: reflexões a partir do projeto Universidade das Crianças, do Núcleo de Educação e Comunicação em Ciências da Vida*. (MOREIRA, 2019)

E, entre 31 dissertações do ano de 2018, a que possui relação próxima com a presente pesquisa é *Inventário de forma compartilhada: percurso para aproximar comunidades do seu patrimônio cultural* (CORRÊA, 2018)

Do Programa Conhecimento e Inclusão Social, da FAE/UFMG, apuraram-se 163 dissertações publicadas, sendo que uma dialoga com a presente pesquisa: *O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado* (GOMES, 2019); e oito mantém diálogo indireto com a presente pesquisa.

Entre as 7 dissertações de 2022 e as 26, de 2021, não foram encontradas publicações relacionadas ao tema da pesquisa.

São três, em 41, de 2020: *O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral* (SOUZA, 2020); *Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes* (SANTOS, 2020); e *Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no ensino médio brasileiro* (GIOVANNETTI, 2020)

Duas, em 43 publicações de 2019, sendo que um dos estudos já foi citado, por fazer relação próxima com a pesquisa; e *A pesquisa-ação entre professores: investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia* (FRANÇA, 2019)

Três, em 46 dissertações, de 2018: *Ser agente cultural do programa escola integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos* (SANTOS, 2018); *Memórias de juventudes: experiências educativas no/do hip-hop* (SILVA R. P., 2018) e *Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural*. (SILVA, 2018)

Do Programa em Educação da FAE/UEMG, foram localizadas 74 dissertações publicadas, sendo que três estabelecem diálogos indiretos com o tema da presente pesquisa.

Uma, em 7, de 2022: *BNCC: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio* (TEIXEIRA, 2022), e nenhuma publicação relacionada ao tema da pesquisa, em 14, de 2021. Localizou-se uma, em 17 dissertações, de 2020: *Programa de educação patrimonial “por dentro da história” na cidade de contagem: uma análise da sua produção didática* (SOARES, 2020); uma, em 20 dissertações de 2020: *Educação patrimonial: relação entre política pública e práticas educativas nas escolas* (BONFIM, 2019); e nenhuma publicação entre 16, de 2018.

Do Programa em Educação da PUC Minas, foram identificadas 52 dissertações publicadas, sendo que seis estabelecem diálogos indiretos com o tema da pesquisa.

Uma, em duas, de 2022: *Educação sócio-cultural, educação escolar, gestão e trabalho: a formação e qualificação do gestor na situação de trabalho* (LIMA E SOUZA, 2022).

Duas, em 12, de 2021: *O novo ensino médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo* (CARVALHO, 2021) e *O currículo integrado na educação integral (em tempo integral): a experiência da Escola Municipal. Poieint Barreiro - Belo Horizonte, MG* (MIRANDA, 2021).

Uma, em 12, de 2020: *O programa direito na escola: uma análise crítica da proposta curricular* (PINHO, 2019); nenhuma relacionada ao tema da pesquisa, em 9, de 2019; e duas dissertações, em 17, de 2018: *Currículo e letramento social por uma educação emancipatória: análises com base no Boletim Poético Sempre-Viva de Milho Verde* (LOPES, 2018) e *A educomunicação como processo de aprendizagem para a alteridade e a cidadania no registro da Escola Municipal Glória Marques Diniz* (TAVARES, 2018).

Não se pretendeu, com esta pesquisa, solucionar a escassez de abordagens sobre o tema nos programas de pós-graduação em Educação da cidade de Belo Horizonte, mas contribuir, em certa medida, para despertar vontades e incentivar a continuidade de estudos para diminuição da lacuna na produção de conhecimentos em nossa contemporaneidade.

Outra justificativa que vale ressaltar, vindo também motivar a realização de uma pesquisa dentro da abordagem proposta, é considerar a relevância do tema e a necessidade de ele ser discutido não apenas no âmbito das universidades, mas também nos espaços de exercício de gestão das políticas educacionais, nas secretarias estaduais e municipais de educação e nos ambientes de trabalho diário da supervisão pedagógica e da docência nas escolas de ensino médio.

Foi realizado um levantamento de artigos publicados em periódicos produzidos por universidades e instituições não governamentais brasileiras, que se encontram disponíveis em seus repositórios institucionais e bibliotecas digitais, reconhecidos pela Capes/MEC e disponíveis para consultas públicas, refletindo a importância de serem ampliados os entendimentos sobre o tema da pesquisa junto a todos os segmentos da sociedade.

Associando as observações feitas nas escolas estaduais de ensino médio em Belo Horizonte, conforme já relatado, e os estudos na área como, por exemplo, os de Andrade e Venera (2015) e Davis *et al.* (2018), foi possível presumir que possam existir muitas possibilidades para o patrimônio cultural ser incluído no ensino médio, desde que seja com a intenção de que os conhecimentos formais das salas de aula possam fazer intercomunicações entre si, estando integrados na formação dos jovens estudantes trabalhadores. As cidades também possuem muitas outras fontes de conhecimentos, ainda considerados informais pelas escolas, mas que consideram o ensino-aprendizagem que ocorre nas salas, bem como nos ambientes públicos onde a diversidade cultural da vida em sociedade já se encontra espontaneamente integrada para a formação dos jovens estudantes a cidadanias em novas perspectivas.

Entretanto, considerando outros estudos, a exemplo de Santos e Queiroz (2021); Gomes, Maia Filho e Morais (2022), foi possível desenvolver concepções que levam as escolas a

compreenderem e a aceitarem que os conhecimentos do lado de fora de seus muros, embora assustem por serem mais amplos e expressivos, não irão ameaçar e desorganizar suas didáticas ou tirar o foco do ensino-aprendizagem sistematizado. Pelo contrário, motivarão professores e estudantes a encontrarem fontes mais significativas da realidade política, social e econômica para abordagem pedagógica, de modo que os jovens possam sentir, com mais consistência, a integração entre os vários sentidos de lugares pedagógicos para a produção de conhecimentos que podem conviver e ser compartilhados entre si.

Presume-se, com isso, que as salas de aulas podem ter melhor função de produzir perguntas ligadas à vida nas ruas, praças, mercados e museus, espaços que já produzem melhores respostas, conjugando temas dentro de uma mesma área de conhecimento e também matemáticas, artes, sociologias, geografias, dentre outras matérias curriculares, proporcionando mais condições aos estudantes de serem os sujeitos que irão questionar esses conhecimentos para encontrar sentidos vivenciais de seu desenvolvimento como pessoa, levando em conta tanto o direito de participarem dessa integração tanto em suas escolas quanto em suas culturas.

Assim, considerando estudos de Damasceno (2008); Miranda e Miranda (2015) e Silva (2018), foi possível presumir que escolas e cidades precisam estar mais próximas e desenvolver parcerias entre si para que juventudes estudantis encontrem nessa comunhão percursos para ampliar suas possibilidades, tendo em vista a formação humana integral, pretendida pelas salas de aula, aguardada pelas salas culturais e almejada pelos estudantes, que demonstram em suas expectativas que não querem apenas formação para suas cidadanias trabalhadoras, mas também para suas cidadanias.

Educação e patrimônio cultural são temas que sempre dialogaram entre si, mas se mantiveram em dois lugares equidistantes de vivências do conhecimento. Com o despertar de interesses espontâneos nas juventudes estudantis de desenvolverem e expressarem suas capacidades físicas, sensoriais, emocionais, mentais e também espirituais, elas vêm participando de ações em suas cidades que aproximam ambientes escolares e culturais. Isso porque as juventudes são compostas por pessoas políticas, sociais e culturais e encontram, nessa união, espaços para realizarem a necessidade que sentem de transformar suas realidades nos mais diferentes aspectos da vida cotidiana.

Considerando estudos de Cerqueira (2005), Gonçalves (2014) e Lourenço (2015), foi possível presumir que, nos ambientes externos às escolas, onde a diversidade cultural se faz espontânea, as juventudes encontram mais liberdade para entenderem essa necessidade e serem agentes de transformação da própria realidade, uma vez que, no interior das escolas, esse despertar para a necessidade de transformação não encontra campo fértil. Assim, observa-se

que são as escolas que precisam ir ao encontro das cidades, que já se encontram abertas para recebê-las, para que os jovens vivenciem, junto ao patrimônio cultural do entorno, suas cidadanias culturais e educacionais.

Como acréscimo a essas considerações, trazemos os estudos publicados por Leonardo e Melo (2019), Bertolín, Sarmiento e Ponce (2020) e Bortolini, Diemer e Oliveira (2021), que nos levam a presumir que, dentre as dificuldades das escolas públicas estaduais, incluindo as que ofertam o ensino médio, está o fato de elas desconsiderarem que, nos lugares culturais de algumas áreas do centro da cidade, são produzidas e difundidas culturas materiais e imateriais que compõem um patrimônio gerado por pessoas do povo em condições políticas, sociais e econômicas desfavoráveis, levando em consideração os padrões do poder capitalista e neoliberalista. Precisam aceitar que a cultura desses lugares representa grande parte das manifestações culturais da sociedade, que precisa ser acolhida pelas escolas. Além disso, esses mesmos lugares costumam também ser espaços de trânsito e ocupação das juventudes estudantis, porque é onde elas se sentem acolhidas de forma mais significativa, pelas pessoas do povo. Lá, as juventudes se aproximam, se conhecem e compartilham reflexões e ações a favor de melhores caminhos para a realidade, tendo como fontes para a produção de conhecimentos não apenas os lugares, mas os conteúdos culturais que existem neles e fazem com que eles se tornem salas de aulas que permitem práticas pedagógicas que também conseguem educar integralmente.

Enquanto essa aproximação não acontece de formas mais efetivas, as juventudes estão encontrando, em instituições públicas locais, oportunidades para formação de suas cidadanias culturais. Ao transitarem e ocuparem os referidos lugares de cultura do centro da cidade, também desenvolvem ações a favor da preservação e da salvaguarda do patrimônio cultural local, encontrando as melhores formas para transformar a realidade política, social e econômica na cidade onde vivem.

O projeto “Educação para o Patrimônio Cultural: formação de jovens mediadores e multiplicadores”, desenvolvido pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, é exemplo dessa realidade, pois vem se desdobrando em outras ações para melhoria da vida em sociedade, com a valorização das culturas locais (BELO HORIZONTE, 2022).

Outra iniciativa a ser ressaltada é o projeto “Guardiões do Patrimônio Cultural”, desenvolvido pela Pastoral da Cultura da Arquidiocese de Belo Horizonte e pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que objetiva desenvolver ações com as juventudes, incentivando-as a cuidarem dos bens culturais, considerando os princípios do bem viver para a

busca e o encontro de soluções para a vida em sociedade. (ARQUIDIOCESE DE BELO HORIZONTE, 2022).

As juventudes também estão se engajando em movimentos internacionais para compartilhar experiências, gerar cartas de recomendações para a participação das escolas e encontrar caminhos para ampliar sua valorização, discutindo o patrimônio cultural da cidade de Belo Horizonte com o mundo. Alguns exemplos estão no “Fórum do Patrimônio Mundial”, realizado na 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial da UNESCO, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), do Ministério da Cultura, sediado Brasil em 2010 e divulgado junto à sociedade para a sua continuidade até o tempo presente, e o “I Fórum de Patrimônio Jovem Espanha-Brasil”, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha (IPHAN, 2010, 2022; ESPANHA; 2022).

REFERÊNCIAS NO APÊNDICE-B

ABIJAUDE, Isabela Vecci. **Museu do cotidiano: um gabinete de histórias.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2019.

ALBERTO, Paulo Cesar Funghi. **Lutas operárias na região metropolitana de Belo Horizonte entre os anos 1970 e 1990: memórias individuais e coletivas.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2021.

ANDRADE, Carolina Pasqualini de. **O programa escola integrada como possibilidade de construção de espaços híbridos de formação docente.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2018.

BONFIM, Luciana Paula. **Educação patrimonial: relação entre política pública e práticas educativas nas escolas.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

BUENO, Andrea dos Reis Estanislau. **A canção do clube da esquina como recurso pedagógico: patrimônio cultural e memória.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2020

CAETANO, Liza Iole da Silva. **A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2021.

CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. **O novo ensino médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

COIMBRA, Lucas Neves. **Diálogos além dos muros da escola: a construção do conhecimento sociológico a partir das narrativas juvenis no ensino médio.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2018.

CORRÊA, Camila Iris. **Inventário de forma compartilhada: percurso para aproximar comunidades do seu patrimônio cultural.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2018.

DIAS, Welington. **Jardim Mandala: um espaço alternativo em diálogo com a ciência, a arte, os saberes tradicionais e a espiritualidade.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2022.

FRANÇA, Carlos Eduardo de Pinho Marques. **A pesquisa-ação entre professores: investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2019.

GIOVANNETTI, Carolina. **Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no ensino médio brasileiro**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2020.

GODÓI, Bianca Rezende. **Museu de Ciências Naturais PUC Minas e suas interações com o público escolar no espaço do educador: interface e apropriações recíprocas**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2022.

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2019.

LIMA E SOUZA, Luiz Guilherme de. **Educação sociocultural, educação escolar, gestão e trabalho: a formação e qualificação do gestor na situação de trabalho**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

LOPES, Reinaldo Antunes. **Currículo e letramento social por uma educação emancipatória: análises com base no Boletim Poético Sempre-Viva de Milho Verde**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

LOURENÇO, Alessandra Spitz. **Patrimônio cultural e cidadania**. In: BITENCOURT, Juliano; etc. (Orgs.). Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade, Curitiba: Multideia, 2015.

MAZZONI, Ana Cristina de Abreu. **Itinerários para a educação física escolar: explorando os museus de Belo Horizonte**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2020

MIRANDA, Aline Cristina. **O currículo integrado na educação integral (em tempo integral): a experiência da E.M. Poent Barreiro - Belo Horizonte – MG**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

MIRANDA, Danilla Mikelly; MIRANDA; Marcelino. **Cultura e direitos humanos: a educação patrimonial como instrumento em favor da cidadania**. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E DIREITOS HUMANOS, Campina Grande, Paraíba, Anais... 2015.

MORAIS, Danilo Vasconcelos. **Práticas educativas dos monitores do Programa Integrada e sua relação com o Projeto Político Pedagógico da escola**. (Dissertação de Mestrado).

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2020.

MOREIRA, Tainá Pedrosa. **Educação não formal para além dos museus e centros de ciência: reflexões a partir do projeto universidade das crianças do núcleo de educação e comunicação em ciências da vida.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2019.

PINHO, Graziella Rose de. **O programa direito na escola: uma análise crítica da proposta curricular.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SANTOS, Camila Carvalho. **Ser agente cultural do programa escola integrada: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2018.

SANTOS, Felícia Maria Pereira dos. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2020.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. **Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 44, e172781, 2018.

SILVA, Romulo Pereira. **Memórias de juventudes: experiências educativas no/do hip-hop.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2018.

SILVA, Ronildo. **Saberes tradicionais de benzedeiros e os processos educativos da EJA.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2022.

SILVA, Vitória Beatriz de Araújo Oliveira. **Lutas subterrâneas na escola pública: uma análise sobre um coletivo autônomo de jovens.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2022.

SOARES, Francilene Ramos Lourenço. **Programa de educação patrimonial “por dentro da história” na cidade de contagem: uma análise de sua produção didática.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

SOARES, Michelle Carvalho. **Narrativas de professores e as práticas pedagógicas: flashes narrativos no contexto da educação integral.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2020.

SOUZA, Pollyanna Regina Batista. **O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral.** (Dissertação de Mestrado). Universidade

Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, 2020.

TAKAHASHI, Akemi Miqueline. **Aprendizagens em museu: uma análise a partir das experiências de crianças no museu Casa Kubitscheck.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2021.

TAVARES, Paulo César Souza. **A educomunicação como processo de aprendizagem para a alteridade e a cidadania no registro da Escola Municipal Glória Marques Diniz.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

TEIXEIRA, Paola. **BNCC: os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

TEÓFILO, Marcela de Queiroz. **Podcastes no Museu do cotidiano: um estudo sobre conteúdos sonoros e diálogos abertos.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, 2019.

APÊNDICE C - SÍNTESE DE ESTUDOS FEITOS PELO PESQUISADOR ACERCA DO PROCESSO EMANCIPATÓRIO DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL NO BRASIL ADOTADO EM MINAS GERAIS E EM BELO HORIZONTE

Os estudos desenvolvidos com a pesquisa possibilitaram chegar à compreensão sobre os conceitos evoluídos em que a preservação e a salvaguarda da cultura vem sendo afirmada. Contudo, torna-se importante iniciar o relato deste tópico refletindo sobre o sentido etimológico da palavra patrimônio. Sua origem está na união dos vocábulos gregos *pater*, que significa pai; e *nomos*, lei.

Considerando Marília Rangel (2002), a ligação pai e lei, no contexto cultural da palavra patrimônio, produz a relação instituída entre o chefe de um grupo social e o estabelecimento das normas com que bens, usos e costumes originados de suas famílias e também de suas cidades, ao longo da história, serão herdados e cuidados pelas pessoas envolvidas neste contexto.

Assim, o sentido da palavra patrimônio deixa de ser apenas algo que se tornou propriedade e assume a função de ser objeto de proteção. Em razão de a sociedade ser a proprietária da cultura, sua preservação e salvaguarda passam a ser uma responsabilidade compartilhada entre o pai e as pessoas que fazem parte desta grande família.

Entretanto, não convém limitar apenas a proteção ao Patrimônio Cultural, é necessário difundir a existência de seus conteúdos protegidos. Incluindo considerações de Françoise Choay (2001), esta difusão está em mensagens que vêm sendo propaladas, desde a Antiguidade, desde quando os romanos já entendiam através do termo *patrimoniun*, do latim, que os bens familiares, embora sob a jurisdição do pai, precisariam ser transmitidos através das gerações para serem perpetuados.

Em 1931, aconteceu na Grécia um encontro entre representantes de países europeus para discutir a adoção de medidas apropriadas para assegurar a preservação dos edifícios históricos que estavam em crescente deteriorização. A Carta de Atenas, documento formalizado neste evento, veio a incentivar o mundo a adotar ações voltadas para seus memoriais. (Choay, 2001)

No Brasil, o ministro da Educação Gustavo Capanema convidou o poeta Mário de Andrade, que era então o diretor do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo reunir-se com artistas e intelectuais da época para a formalização de um documento para nortear a criação de uma instituição brasileira voltada para a preservação da história. Neste intento,

surgindo a criação do Serviço do Patrimônio Histórico Nacional – SPHAN que passou a funcionar na qualidade de um setor daquele Ministério.

Após a criação deste Serviço, em 1932 internalizou-se por longos anos, até a década de 1980, no consciente coletivo das instituições governamentais e da sociedade, a concepção de que os bens culturais que deveriam ser oficialmente valorizados fossem aqueles que pertencessem à memória nacional materializada nas representações da história do país. (IPHAN, 2020)

Para organizar a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional foi, então, criado o Decreto-Lei nº 25, de 30/11/1937 determinando que:

Consiste o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (Brasil, SPHAN, 1937)

Dentro deste mesmo pensamento foi instituída a Lei nº 3.924, de 26/07/1961, dispondo que os monumentos arqueológicos e pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que neles encontram ficam sob a guarda e proteção do poder público. Nesta condição fica proibido o aproveitamento econômico, a destruição ou a mutilação desses bens, assim descritos:

Consideram-se monumentos arqueológicos ou pré-históricos: a) as jazidas de qualquer natureza, origem ou finalidade, que representem testemunhos de cultura dos paleoameríndios do Brasil, tais como sambaquis, montes artificiais ou tesos, poços sepulcrais, jazigos, aterrados, estearias e qualquer outras não especificadas; b) os sítios nos quais se encontram vestígios positivos de ocupação pelos paleoameríndios tais como grutas, lapas, e abrigos sob rocha; c) os sítios identificados como cemitérios, sepulturas ou locais de pouso prolongado ou de aldeamento, “estações” ou “cerâmicos”, nos quais se encontram vestígios humanos de interesse arqueológico ou paleontológico; d) as inscrições rupestres ou locais como sulcos de polimentos de utensílios e outros vestígios de atividade dos paleoameríndios. (Brasil, SPHAN, 1961)

Com o advento da Constituição Federal, de 1988, a cultura que era vangloriada apenas nas representações notáveis da materialidade dentro da história do país passou a ser também consagrada no contexto das manifestações identitárias de sua população. Em razão de uma nova forma pensar, agir e de posicionar que passou a ser emancipada nas pessoas, enquanto participantes da cultura foi explicitada no seu artigo 215, a garantia do pleno exercício dos direitos culturais, do acesso às fontes da cultura nacional, do apoio e incentivo a valorização e difusão da expressão cultural em sua diversidade, e assim reproduzida na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989 e nas leis orgânicas de Belo Horizonte a partir de 1990. (BRASIL, 1988)

Foram proporcionadas novas conquistas para a sociedade brasileira com o surgimento da Lei nº 8.313, de 23/12/1991 – Lei Rouanet estabelecendo três formas de mecanismos de fomento à cultura: Fundo Nacional da Cultura – FNC; Fundos de Investimento Cultural e Artístico – FICART e Incentivo a Projetos. Derivou-se, então na Lei nº 12.343, de 02/12/2010 que instituiu o Programa Nacional de Cultura – PRONAC possibilitando a criação do Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e sistemas de apoio e incentivo à produção cultural. São adotados pela Secretaria Estadual de Cultura e pela Fundação Municipal de Cultura como referências para seus planos, programas e fundos para a Cultura, propostas de projetos, eventos e ações culturais públicas em Minas Gerais e em Belo Horizonte, considerando dentre seus objetivos:

- I - Reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e regional brasileira;
- II - Proteger e promover o patrimônio histórico e artístico, material e imaterial;
- III - Valorizar e difundir as criações artísticas e os bens culturais;
- IV - Promover o direito à memória por meio dos museus, arquivos e coleções;
- IV - Universalizar o acesso à arte e à cultura;
- VI - Estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional;
- VII - Estimular o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos;
- VIII - Estimular a sustentabilidade socioambiental;
- IX - Desenvolver a economia da cultura, o mercado interno, o consumo cultural e a exportação de bens, serviços e conteúdos culturais;
- X - Reconhecer os saberes, conhecimentos e expressões tradicionais e os direitos de seus detentores;
- XI - Qualificar a gestão na área cultural nos setores público e privado;
- XII - Profissionalizar e especializar os agentes e gestores culturais; XIII - descentralizar a implementação das políticas públicas de cultura;
- XIV - Consolidar processos de consulta e participação da sociedade na formulação das políticas culturais;
- XV - Ampliar a presença e o intercâmbio da cultura brasileira no mundo contemporâneo;
- XVI - Articular e integrar sistemas de gestão cultural. (Brasil, MEC; Minas Gerais, SEC e Belo Horizonte, FMC, 2018)

Com essa ampliação das formas de reconhecimento, valoração e incentivo à cultura trouxeram um reconhecimento nos escritos constitucionais acerca de concepções ampliadas do

conceito de patrimônio cultural no Brasil e nos estados, distritos, municípios e territórios da federação brasileira vindo, portanto, este reconhecimento a ser reproduzido no estado de Minas Gerais e na cidade de Belo Horizonte, considerando que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico- culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, MEC, IPHAN, 1988; Minas Gerais, SEC-IEPHA, 1989 e Belo Horizonte, CDPC-FMC, 1990)

A partir de então, o Patrimônio Cultural passa a ser um organismo vivo e dinâmico. Embora sua definição esteja em poucos escritos eles trazem em seus desígnios diversas possibilidades de serem interpretados dentro das diversas formas em que a cultura seja vivenciada. Esta explicação vem de FONSECA, (1997), esclarecendo que os incisos de I a V, deste Artigo 216, da CF, exemplificam as diversas possibilidades de reconhecermos o Patrimônio Cultural em todas as formas em que sejam expressões na qualidade de bens portadores de referências culturais.

A necessidade de não somente gerar um novo conceito para o Patrimônio Cultural, mas também de prover a sua aplicação real veio a ser convalidado com o Decreto nº 3.551, de 04/08/2000. Com este decreto organizou-se a identificação e o reconhecimento de bens culturais imateriais para efeitos de seu registro e salvaguarda, assim contextualizado:

Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial é o instrumento criado por meio do Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, no âmbito da política federal de patrimônio cultural do Brasil, com a finalidade de contribuir, de forma adequada, para a salvaguarda de bens de caráter processual e dinâmico que sejam considerados “de relevância para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira” (Brasil, MEC, IPHAN; Minas Gerais, SEC-IEPHA e Belo Horizonte, CDPC-FMC, 2015)

Decorrente desta legislação foi criado o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Gerencia projetos relacionados à dimensão imaterial da cultura com respeito e proteção aos direitos difusos e coletivos em parcerias com governos, agências de desenvolvimento, universidades, ONGs e organizações privadas. Além disso:

Elabora indicadores para acompanhamento e avaliação da cultura imaterial. Promove capacitação de agentes de identificação, de reconhecimento e de apoio à salvaguarda. Viabiliza a organização comunitária, inclusão social, melhoria de vida de produtores e detentores. Incentiva a participação de grupos que produzem,

transmitem e atualizam a cultura imaterial e a sustentabilidade. Financia, apoia e estimula projetos de pesquisa, documentação e informação com a sistematização de bancos de dados, produção e conservação de acervos. (Brasil, IPHAN, 2000; PNPI IPHAN, IEPHA e CDPC-FMC, 2018)

Para a prevalência dos significados e importâncias dos direitos étnicos, culturais, sociais e econômicos de grupos essencialmente de pessoas, das quais toda a miscigenação que forma o povo brasileiro encontra a origem de suas identidades culturais, realizou-se a Convenção nº 169, para ação da Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Declaração das Nações Unidas, em favor da preservação e salvaguarda dos direitos dos povos indígenas e tribais, no mundo, evidenciando o Brasil, pela existência aproximada de 240 povos indígenas no território brasileiro. (UNESCO, 2007)

Por meio desta Convenção, realizada pela Organização das Nações Unidas -ONU foi aprovada a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, formalizada na 107ª Sessão Plenária acontecida em 13/09/2007. Reflete e repercute, em seus quarenta e seis artigos, a latência existente nas diversas modalidades em que os indígenas vêm sendo acometidos, não somente em subtrações isoladas, mas a uma quase extinção de seus meios naturais de subsistência. Afirma, não apenas a igualdade de direitos devida aos povos indígenas, mas seus valores enquanto Patrimônio da Humanidade. Portanto, toda prática ideológica, política, científica seja intencional, verbal ou materializada de discriminação a qualquer povo indígena são considerados atos ilegítimos, opressores e condenáveis. (UNESCO, 2007)

A Organização das Nações Unidas, através de seus estados-membros signatários, a exemplo do Brasil, ao reconhecer esses direitos faz prevalecer importâncias e significados na elaboração, discussão, formalização, planejamento, implementação, avaliação e monitoramento constante das questões indigenistas. Deverão estar protegidas e integradas às políticas públicas de Estado, respeitando principalmente suas especificidades étnicas e particularidades sociais, de forma harmônica e cooperada entre os povos indígenas e todos os segmentos da sociedade, nas esferas federal, estadual, regional, municipal e territorial. (UNESCO, 2007)

Também são reconhecidas as culturas das comunidades tradicionais brasileiras que inclui os povos indígenas. Com a instituição da Lei nº 13.123, de 20/05/2015 foi criada uma comissão nacional para propor e implementar uma política de desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Entre os valores culturais que lhes são próprios, por natureza e dignidade, encontra-se o conhecimento tradicional descoberto pelos antepassados e transmitidos de geração em geração às pessoas de seus meios de subsistência em grupo formando famílias, que se transformaram

em comunidades possuidoras de culturas próprias e detentoras de conhecimentos. (Brasil, MINC, IPHAN, IEPHA, CDPC-FMC, 2015-2019)

Descobriram, ao longo do tempo, uma série de conhecimentos na medida em que buscavam encontrar, no dia a dia, meios de sobrevivência em formas próprias de plantar e colher, criar animais, morar, alimentar e viver suas crenças encontrando nas campinas, florestas, rios, lagoas. Seus saberes sobre origem, propriedades e potenciais naturais nas funções de muitos elementos que fazem parte de seus acervos ambientais que os levam a saberem como tecer uma rede, ou fazer uma benzeção que dá resultados e cujos valores são chamados de conhecimentos tradicionais. ((Brasil, MINC, IPHAN, IEPHA, CDPC-FMC, 2015-2019)

Fundamentam novas possibilidades encontrada na cultura: o patrimônio genético, onde são exploradas neste saber qual a melhor fibra de planta para fazer uma determinada rede e qual propriedade de uma determinada erva que pode motivar pesquisas para cura de doenças. Essas comunidades são representadas por grupos de pessoas que assumem nomes próprios aos lugares onde vivem. Assim sendo, existem os açorianos, seringueiros, castanheiros, faxinalenses, marisqueiros, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, ciganos, jangadeiros, campeiros, varzenteiros, pantaneiros, geraizeiros, veredeiros, caatingueiros, quebradeiras de coco-de- babaçu fundos de pasto, pescadores artesanais, retireiros do Araguaia, entre outras comunidades. (Brasil, MINC, IPHAN, IEPHA, CDPC-FMC, 2015-2019)

Em sequência, o Decreto nº 7.387, de 9/12/2010 institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Estima-se cerca de 250 línguas faladas no Brasil, além do português e suas variedades. Entre seus objetivos estão identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadores de referência à identidade, ação e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. (Brasil, MINC, IPHAN, IEPHA, CDPC-FMC, 2010)

Está segmentado pelas línguas indígenas, afro-brasileiras, crioulas, de imigração e de sinais. Fazem parte de suas finalidades: mapear a diversidade linguística brasileira; diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira; reconhecer a importância das línguas e dos elementos de transmissão da cultura; fomentar a produção de conhecimento e documentação sobre as línguas faladas no Brasil; estimular a mobilização das comunidades enquanto gestoras do seu próprio patrimônio; contribuir para a garantia dos direitos linguísticos. (Brasil, MINC, IPHAN, IEPHA, CDPC-FMC, 2010-2019)

As línguas inventariadas, por sua relevância cultural, recebem o título Referência Cultural Brasileira expedido pelo Ministério da Cultura. São sete línguas já reconhecidas sendo seis indígenas: Asurini, pertencente ao tronco Tupi da família linguística Tupi-guarani; Guarani

M'bya, uma das três variedades modernas da língua guarani da família Tupi-guarani do tronco linguístico Tupi; Nahukuá; Matipu; Kuikuro; Kalapalo, da família Karib e Talinan, originária da região do Vêneto, Itália, trazida por imigrantes em meados do século XIX. (Brasil, MINC, IPHAN, IEPHA, CDPC-FMC, 2010-2019)

A preservação do Patrimônio Cultural de natureza material ainda é regulada pelo Decreto-Lei nº 25, de 1937. Para adequar-se aos redimensionamentos sofridos pelo desenvolvimento da sociedade brasileira no tocante a ampliação de seu entendimento e aplicabilidade aos tempos atuais, foi criada a Lei nº 11.483, de 31/05/2007 que estabelece em seu artigo 9º a transferência de responsabilidade para o IPHAN dos bens móveis e imóveis de valor artístico, histórico e cultural, oriundos da extinta Rede Ferroviária Federal – RFFSA. Surgiu, em sequência, a Portaria nº 407, de 21/12/2010 que dispõe sobre a valoração do patrimônio cultural da memória ferroviária brasileira e estabelece parâmetros para a valoração dos bens e os procedimentos para estarem inscritos na Lista do Patrimônio Cultural Ferroviário. São passíveis de constar nesta lista os bens:

[...] que apresentarem correlação com fatos e contextos históricos ou culturais relevantes, inclusive ciclos econômicos, movimentos e eventos sociais, processos de ocupação e desenvolvimento do país, de seus estados e regiões, bem como seus agentes sociais marcantes; portadores de valor artístico, tecnológico ou científico, especialmente aqueles relacionados diretamente com a evolução tecnológica ou com as principais tipologias empregadas no Brasil a partir de meados do século XIX até a década de 1970; cujo intuito de valoração cultural seja objeto de manifestação individual ou justificada, podendo ser, inclusive, motivada por seu valor simbólico. (Brasil, MEC, IPHAN; Minas Gerais, SEC, IEPHA e Belo Horizonte, FMC, CDPC, 2010)

Consoante à significativa produção artística, explanação turística e preservação ambiental os aspectos naturais encontrados no contexto de espaços físicos passaram a expressar valores culturais em seus ambientes públicos. Passaram a ser incorporados ao conceito de Patrimônio Natural, mas permanecendo parte do patrimônio de natureza material. Com a Portaria nº 127, de 30/04/2009, foi criada a chancela da Paisagem Cultural Brasileira. Esta chancela é um ato que declara a validade da relevância da paisagem e os ambientes nele contido, enquanto bem cultural oficialmente expedido pelo IPHAN em conjunto com os poderes públicos estaduais e municipais que sediam a paisagem em sua abrangência geográfica local, sendo assim definida:

[...] uma porção peculiar do território nacional representativa do processo de interação do homem com o meio natural à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores. Considera o caráter dinâmico da ação humana e da cultura sobre as porções do território a que se aplica. Promove convivência com as transformações

inerentes ao desenvolvimento econômico e social sustentáveis. Implica um pacto entre poder público, sociedade e iniciativa privada visando à gestão compartilhada do território nacional assim reconhecida. (Brasil, MEC, IPHAN; Minas Gerais, SEC, IEPHA e Belo Horizonte, FMC, CDPC, 2009)

A preservação do Patrimônio Cultural passou a encontrar motivos para coexistir através de sua interatividade com a educação social. A Portaria nº 137, de 28/05/2016, veio instituir a Educação Patrimonial, objetivando:

I – Ampliar as possibilidades de diálogo entre o IPHAN e a sociedade por meio da Educação Patrimonial; II – Ampliar a capilaridade das ações do IPHAN e interligar espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa e valorização do patrimônio cultural; III – estimular a participação das comunidades nas discussões e propostas de redefinição do uso social dos bens culturais; IV – Interligar experiências e espaços que promovam práticas e atividades de natureza educativa, de modo a propiciar uma avaliação conjunta dos significados e alcances dessas iniciativas; V – Incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural ao desenvolvimento social e econômico; VI – Aperfeiçoar as ações focadas nas expressões culturais locais e territoriais, contribuindo para a construção de mecanismos de apoio junto às comunidades, aos produtores culturais, as associações civis, às entidades de classe, às instituições de ensino e aos setores públicos, para uma melhor compreensão das realidades locais. (Brasil, MEC, IPHAN; Minas Gerais, SEC, IEPHA e Belo Horizonte, FMC, CDPC, 2016)

Os níveis de ampliação que o conceito de Patrimônio Cultural vem adquirindo no repertório legislativo instituído pelo IPHAN equiparam-se com os índices de evolução da participação da sociedade na cultura brasileira. O IPHAN institui a legislação em diálogo com as secretarias de cultura e institutos estaduais para que seja possível ser adotada e adaptada em formas compatíveis com as realidades culturais em toda a Federação.

No estado de Minas Gerais são adotados os objetivos e diretrizes dessa legislação, por intermédio do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) da Secretaria Estadual de Cultura e, por sua vez, o no município de Belo Horizonte, por intermédio do Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural, da Fundação Municipal de Cultura, para administrarem o patrimônio cultural.

Esses documentos poderão ser acessados na íntegra no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: www.portal.mec.gov.br; www.portal.iphan.gov.br; www.cultura.mg.gov.br; www.iepha.mg.gov.br e www.prefeitura.pbh.gov.br.

REFERÊNCIAS NO APÊNDICE-C

BELO HORIZONTE. **Lei orgânica do município de Belo Horizonte, de 28 de dezembro de 1990**. Câmara Municipal de Belo Horizonte, 1990.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.

_____. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais.

_____. **Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

_____. **Lei nº 3.924, de 26 de julho de 1961**. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos brasileiros.

_____. **Lei nº 11.483, de 31/5/2007 e Portaria nº 407, de 21 de dezembro de 2010**. Valoração do patrimônio cultural da memória ferroviária brasileira.

_____. **Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura- PNC e cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC; - Inventário Nacional de Referências Culturais.

_____. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015**. Institui a política, regula o patrimônio genético e cria Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

_____. **Portaria nº 127, de 30 de abril de 2009**. Cria a chancela da Paisagem Cultural Brasileira.

_____. **Portaria nº 407, de 21 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a valoração do patrimônio cultural da memória ferroviária brasileira.

_____. **Portaria nº 137, de 28 de maio de 2016**. Estabelece diretrizes para a Educação Patrimonial e das Casas de Patrimônio.

_____. **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Coordenadoria de Inclusão e Mobilizações Sociais (CIMOS) (Org); Ministério Público de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/comunicacao/producao-editorial/direitos-dos-povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: 02/07/2019

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2001.

MINAS GERAIS. **Constituição Estadual (1989)**. Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989.

RANGEL, Marília Machado. **Educação Patrimonial Conceitos sobre Patrimônio Cultural**. In. Secretaria de Estado de Educação. Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial. Belo Horizonte: Lições de Minas, 2002.

UNESCO. **Convenção nº 169 para ação da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 27 de junho de 1989**, sobre os direitos dos Povos Indígenas.

APÊNDICE D - CORRELAÇÕES DE COMPROMISSOS ENTRE SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA DE MINAS GERAIS PARA INCLUSÃO DO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL DA ÁREA ESTUDADA, NAS ESCOLAS, COM A PRÁTICA INTERATIVA DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E CULTURA CONDIZENTES COM OS OBJETIVOS DAS AÇÕES DOS EVENTOS CULTURAIS DA FMC NO CENTRO DE BH

As ações dos eventos culturais propostos pela Fundação Municipal de Cultura à cidade para acesso, sem ônus financeiro, da população incluindo as juventudes estudantis, realizados durante o ano na forma de festivais; espetáculos, intervenções e encontros de artes cênicas e música; exposições e exposições de artes visuais relacionando-as com seminários, cursos, minicursos, aulas, oficinas, palestras, rodas de conversas pretendem ser elaboradas com bases em fundamentações definidas entre ela e as representações dos grupos socioculturais residentes na cidade e formalizadas em legislações.

Dentre essas bases, estão as finalidades da Fundação Municipal de Cultura, conforme descritas em seu estatuto de 2015, de mesmo ano da instituição do Plano Municipal de Cultura, envolvem coordenação, planejamento e execução da política de culturas dentro do município com atividades que tenham por objetivo o desenvolvimento cultural da cidade e de sua população.

Dentre as competências dadas à FMC para cumprir seus fins existem objetivos para que suas ações incluam concepções ampliadas de patrimônio cultural, ao exemplo de:

IX - Desenvolver projetos de difusão cultural nas diversas linguagens e manifestações artísticas e culturais; X - Estabelecer políticas de promoção e apoio das expressões artísticas e das manifestações da cultura popular e tradicional; XII - Elaborar a política de proteção e promoção da memória e do patrimônio cultural, bem como de proteção do patrimônio histórico urbano, articulando-a com a política de estruturação urbana do Município. (FMC, 2015)

E que estejam abertas para as escolas estaduais, porque também propõe em seu item XIV: “atuar de forma transversal e intersetorial com órgãos governamentais e sociedade civil visando ao fortalecimento da política pública de cultura”. (FMC, 2015)

Entretanto, para que esses objetivos sejam colocados em prática a FMC instituiu o Plano Municipal de Cultura para o período 2015-2023 em que podem ser destacadas diretrizes que irá seguir, de forma inclusiva e democrática, em três objetivos dentre os demais:

II - a garantia do direito à diversidade cultural, aprimorando-se a política de reconhecimento, identificação, registro, proteção e promoção da memória e do patrimônio cultural V - A consolidação da cultura como fator de desenvolvimento humano e socioeconômico em Belo Horizonte; VII - O fortalecimento da política pública de cultura, atuando de forma transversal e intersetorial com os órgãos governamentais municipais, estaduais e federais, com o setor privado e a sociedade civil. (FMC, 2015)

Considera-se que deverá ultrapassar desafios a que propõe, dentre eles, a ampliação de ações para a proteção do patrimônio em suas (i)materialidades de forma articulada com todos os governos e, ampliando, associadamente: “II - Circulação e o intercâmbio da produção artístico-cultural; III - Os espaços públicos disponíveis para as atividades culturais e eventos no Município XIII - Divulgação da programação cultural do Município”, considerando também correlações entre patrimônio cultural, história e memória com ações que tragam segurança à sua sustentabilidade. (FMC, 2015)

Este Plano é gestado por um conselho de política cultural eleito a cada dois anos para atuar no acompanhamento da implementação dessas finalidades e objetivos. É formado por 42 membros, entre titulares e suplentes, sendo 50% por representantes de vários setores da administração municipal e de instituições públicas incluindo educação, cultura, meio ambiente com a presença da UFMG. Compõem as 22 cadeiras restantes, 1 representante das linguagens artísticas incluindo as de culturas populares tradicionais; culturas populares urbanas e memória, arquivo e museus.

As propostas dos eventos culturais realizados pela FMC são levadas à público, nas conferências municipais de cultura para serem apresentadas em reuniões setoriais e periódicas. São verificados e discutidos os objetivos das ações e acolhidas sugestões com relação aos editais públicos e seus processos de diagnósticos, acompanhamentos e avaliação com relação aos objetivos das propostas. São amplamente divulgadas porque traz, dentre seus objetivos, interesses, para:

[...] a mobilização e participação popular em todas as etapas da Conferência; garantir os direitos culturais e fortalecer a cultura de Belo Horizonte em suas dimensões simbólica, econômica e cidadã; consolidar a cultura como dimensão estratégica para o desenvolvimento integral do cidadão e da cidade. (FMC, 2020)

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais bem poderia enviar seus representantes à essas conferências para se inteirar não apenas de que as propostas dos eventos culturais da FMC têm fundamentações consoantes aos escritos das orientações gerais que emite às escolas estaduais, são importantes para todos os estudantes, incluindo os do Ensino Médio Propedêutico e sobretudo a respeito da necessidade de sua integração dentro deste processo.

Esses documentos poderão ser acessados na íntegra no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: www.prefeitura.pbh.gov.br.

No anexo da Lei Estadual nº 23.197, de 26/12/2018, que instituiu o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais, para o período 2018 a 2027, existem nove pontos que poderiam contribuir para a cidadania cultural dos estudantes nas escolas estaduais de Ensino Médio Propedêutico considerando a área do centro de Belo Horizonte estudada que está nos entornos dessas escolas:

“2.7 – Organizar o trabalho pedagógico no âmbito dos sistemas de ensino, de forma flexível, adequando o calendário escolar à realidade local, à identidade cultural, às condições climáticas e às fases do ciclo produtivo da região.

2.8 – Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares, assegurando, ainda, que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural.

3.3 - Garantir a fruição de bens e espaços artístico-culturais de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva integrada ao currículo escolar

6.2 - Implementar ações de educação integral que abranjam, essencialmente, acompanhamento pedagógico e atividades multidisciplinares de caráter cultural, esportivo, profissionalizante, de iniciação científica e de promoção da saúde, bem como formação em direitos humanos, educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

6.5 - Assegurar e fomentar, na perspectiva da cidade como território educativo, a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos e espaços educativos, culturais e esportivos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

7.18 - Implementar políticas de combate à violência na escola mediante a adoção de mecanismos de garantia de segurança no ambiente escolar e de promoção da cultura de paz.

7.20 - Monitorar a implementação do ensino da história e das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica, garantindo a capacitação dos profissionais das unidades escolares em relação aos temas e aos conteúdos a serem ministrados.

7.22 - Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura e segurança, criando rede de apoio integral às famílias como condição para a melhoria da qualidade educacional”. (MINAS GERAIS, ALMG, SEE, 2018)

No Plano Estadual de Cultura de Minas Gerais, instituído pela Lei estadual nº 22.627, DE 31/07/2017, para o período 2017-2016, existe em seu segundo capítulo indicações que bem poderiam ser desenvolvidas entre a Secretaria Estadual de Educação e a de Cultura de Minas Gerais. Contribuiria para incluir o patrimônio cultural da área estudada para desenvolver cidadanias culturais na formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Propedêutico.

2. Articular e promover ações integradas entre a SEC e a Secretaria de Estado de Educação – SEE, para:

[...] a) estimular a realização de atividades culturais no ambiente escolar nas redes públicas estadual e municipais de educação, propiciando a aquisição de materiais permanentes destinados às ações culturais e viabilizando a execução de projetos que valorizem a sensibilidade artística dos alunos, a cultura local e as manifestações e práticas culturais do Estado;

b) regulamentar, com a participação do Conselho Estadual de Cultura (CONSEC) e de entidades representativas da sociedade civil, a realização de atividades culturais nas escolas das redes públicas estadual e municipais de educação, com especial atenção para as manifestações e as práticas do patrimônio imaterial, prevendo a frequência mínima dessas atividades, os recursos necessários e os mecanismos de fiscalização;

c) desenvolver programas de educação para o patrimônio voltados para todos os anos da educação básica das escolas do sistema estadual de educação, promovendo o reconhecimento e a valorização dos bens culturais materiais e imateriais e a realização de visitas guiadas de estudantes a locais relevantes da história de sua comunidade, tendo como meta a realização de ações de educação patrimonial em escolas de todos os territórios de desenvolvimento do Estado;

[...]

e) promover o acompanhamento e a fiscalização, pelo Estado e pelo setor cultural, do cumprimento do disposto nas Leis Federais nº 13.278, de 2 de maio de 2016, nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nº 11.645, de 10 de março de 2008, e nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que incluem no currículo do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, o ensino de artes visuais, dança, música e teatro, história e cultura afro-brasileira e indígena e a exibição de filmes de produção nacional nas escolas, garantir a formação continuada dos profissionais nas áreas citadas e incentivar a participação de grupos locais indígenas e de representantes das culturas afro-brasileiras nos processos pedagógicos das escolas; [...]

i) promover a valorização, no ambiente escolar, de saberes e brincadeiras tradicionais;

[...]

l) promover e fomentar ações e mecanismos de democratização do acesso à leitura e à literatura, como a realização de semana de incentivo à leitura e a criação, nos municípios, de academias de letras, clubes de leitura e bibliotecas públicas e comunitárias;

m) implantar ou aprimorar bibliotecas públicas e escolares, com acervos atualizados e orientação de profissionais capacitados, e apoiar a realização de eventos que promovam a leitura e a literatura no Estado”. (MINAS GERAIS, ALMG, SEC, 2017)

Observou-se, portanto, que este Plano Estadual de Cultura haveria de abranger as escolas estaduais de Ensino Médio Propedêutico, por fazerem parte da rede pública de educação do Estado.

No segundo e terceiro artigo deste documento, há definições para seguir princípios que estão consoantes com os que estão nas orientações gerais dadas às escolas estaduais. Foi instituído para ter um caráter multisetorial e transversal, concebe a cultura em suas dimensões simbólica, cidadã e econômica e considera a diversidade cultural e regional do Estado.

O Plano Estadual de Cultura é regido pelos seguintes princípios:

I - a garantia do pleno exercício dos direitos culturais e a democratização do acesso à cultura;

II - a valorização, a promoção e a proteção do patrimônio cultural mineiro;

III - a promoção da diversidade cultural;

IV - o incentivo à produção e à difusão do conjunto das manifestações artístico-culturais mineiras;

V - o estímulo à livre criação, à preservação, à divulgação, à produção, à pesquisa, à experimentação, à capacitação e à fruição artístico-cultural;

VI - o incentivo à regionalização da criação artístico-cultural e ao intercâmbio entre os diferentes territórios e as diversas formas de manifestação artístico-cultural no Estado;

VII - a descentralização e a regionalização das políticas públicas de cultura;

VIII - a concepção de cultura como lugar de reafirmação e diálogo das diferentes identidades culturais e como fator de desenvolvimento humano, econômico e social;

IX - a valorização das atividades artísticas profissionais e amadoras e da cultura popular, afrobrasileira, indígena, circense, entre outras, de acordo com suas especificidades. (Minas Gerais, Assembleia Legislativa de Minas Gerais, SEC, 2017)

Esses documentos poderão ser acessados na íntegra no endereço eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: www.almg.gov.br; www.cultura.mg.gov.br e www.educacao.mg.gov.br.

REFERÊNCIAS NO APÊNDICE-D

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 16.049, de 11 de agosto de 2015.** Aprova o estatuto da fundação municipal de cultura e dá outras providências. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2015.

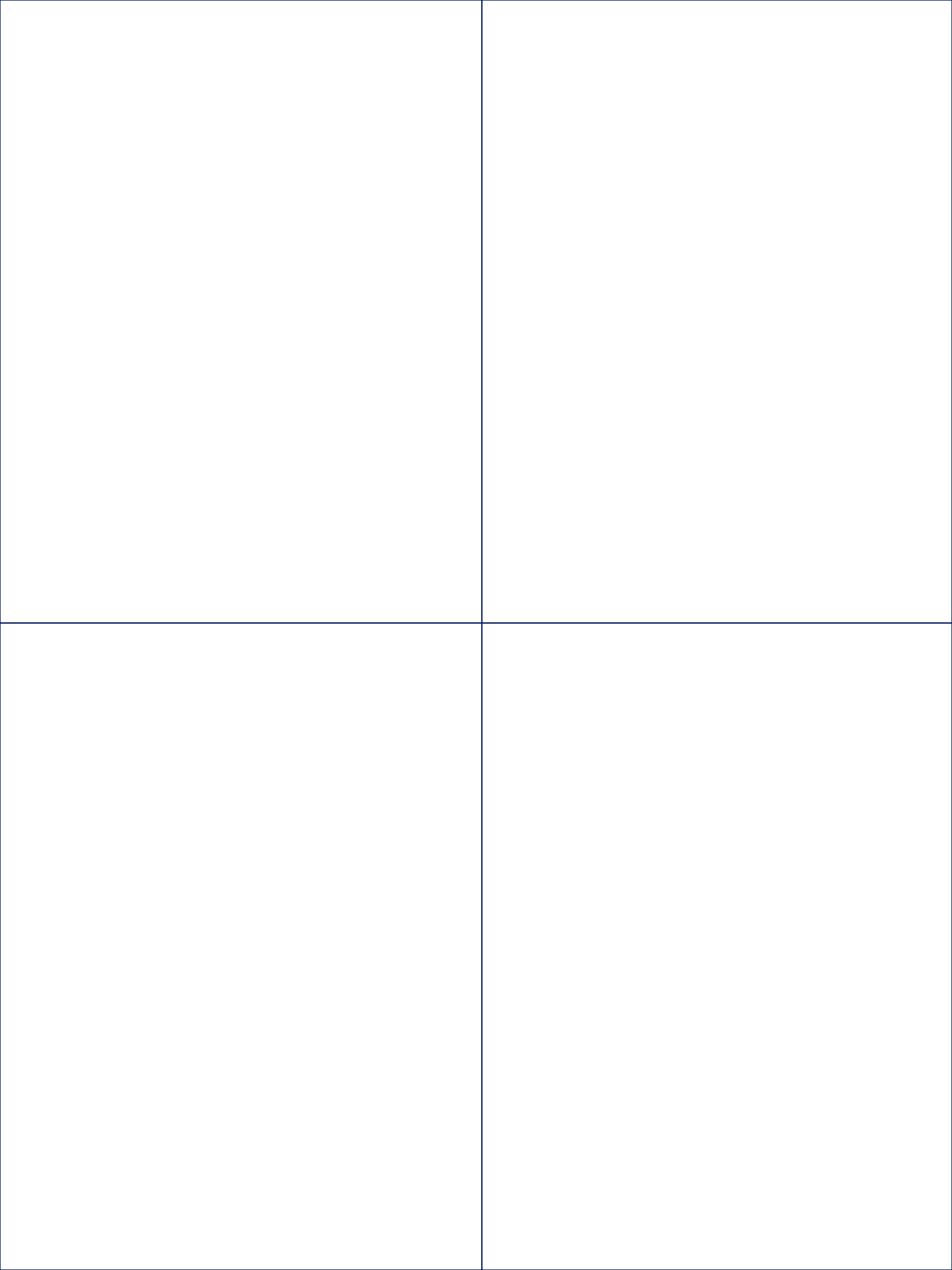
_____. **Lei nº 10.854, de 16 de outubro de 2015.** Institui o Plano Municipal de Cultura de Belo Horizonte para o período de 2015 a 2025.

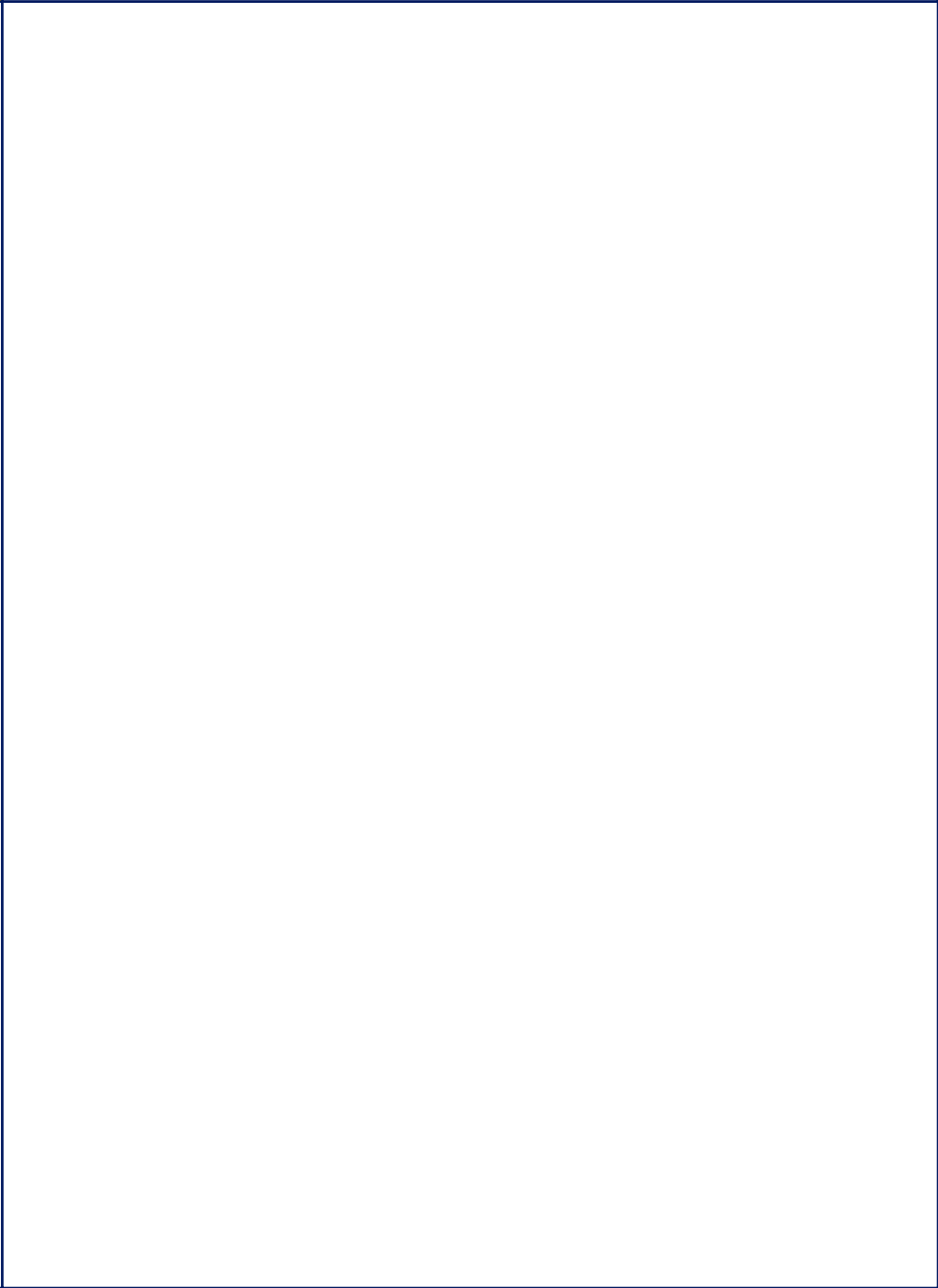
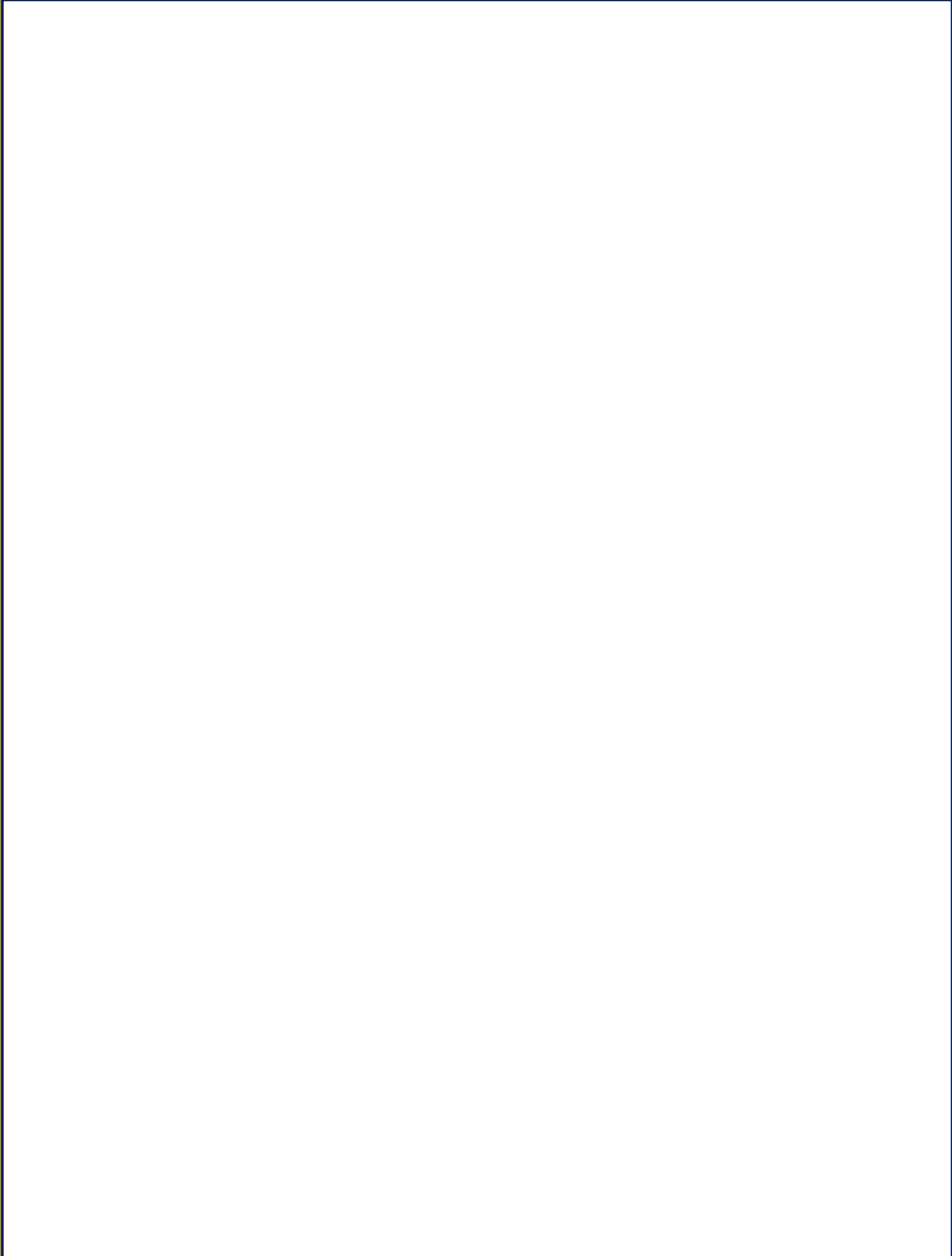
_____. **Conferência Municipal de Cultura de Belo Horizonte: histórico das edições realizadas.** Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2020.

MINAS GERAIS. **Lei estadual nº 22.627, de 31 de julho de 2017.** Institui o Plano Estadual de Cultura para o período 2017 a 2026 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.

_____. **Lei 23.197, de 26 de dezembro de 2018.** Institui o Plano Decenal de Educação – PEE - para o período 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.

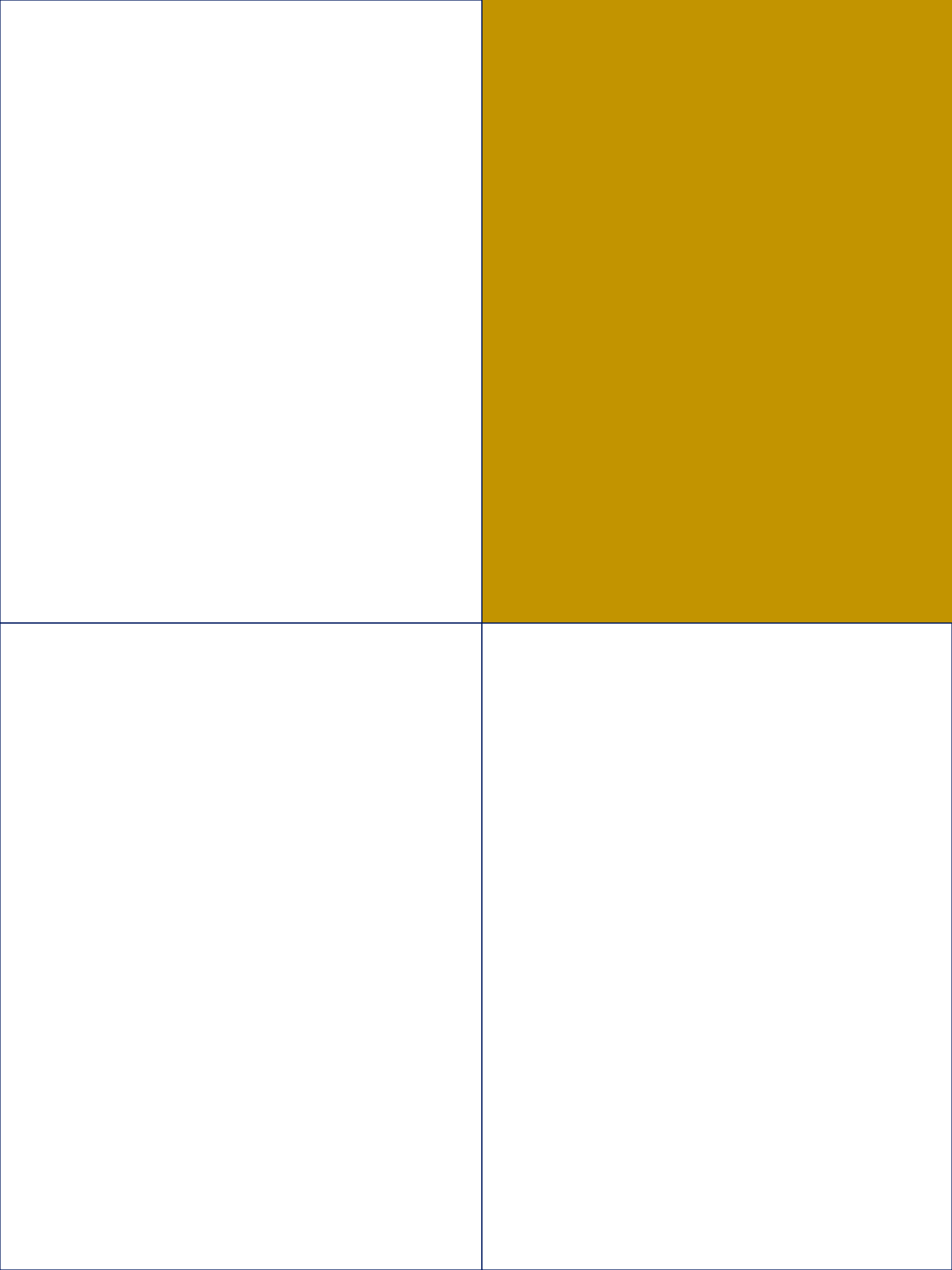
8 RECURSO EDUCACIONAL







MAPA



Este RECURSO EDUCACIONAL foi produzido durante a pesquisa “PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL: sentidos e perspectivas para inclusão de um centro popular de BH na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais em seus entornos”, vinculada à linha de Ensino e Humanidades, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação em Docência, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientação: Prof^a Dr^a Conceição Clarete Xavier Travalha
Coorientação: Prof. Dr. Jezulino Mendes Braga

Elaboração, programação visual, diagramação, edição e textos produzidos pelo pesquisador Ricardo Pinto de Paula

Apoio para acesso a bibliotecas, arquivos, acervos e espaços para pesquisas em fontes bibliográficas e documentais, registros fotográficos e para produção de fotografias:

Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte
Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural de Belo Horizonte
Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
Fundação Municipal de Parques e Jardins
Escola Livre de Artes - Arena da Cultura
Museu Histórico Abílio Barreto
Museu de Artes e Ofícios
Centro de Referência da Juventude
Centro de Documentação Eloy

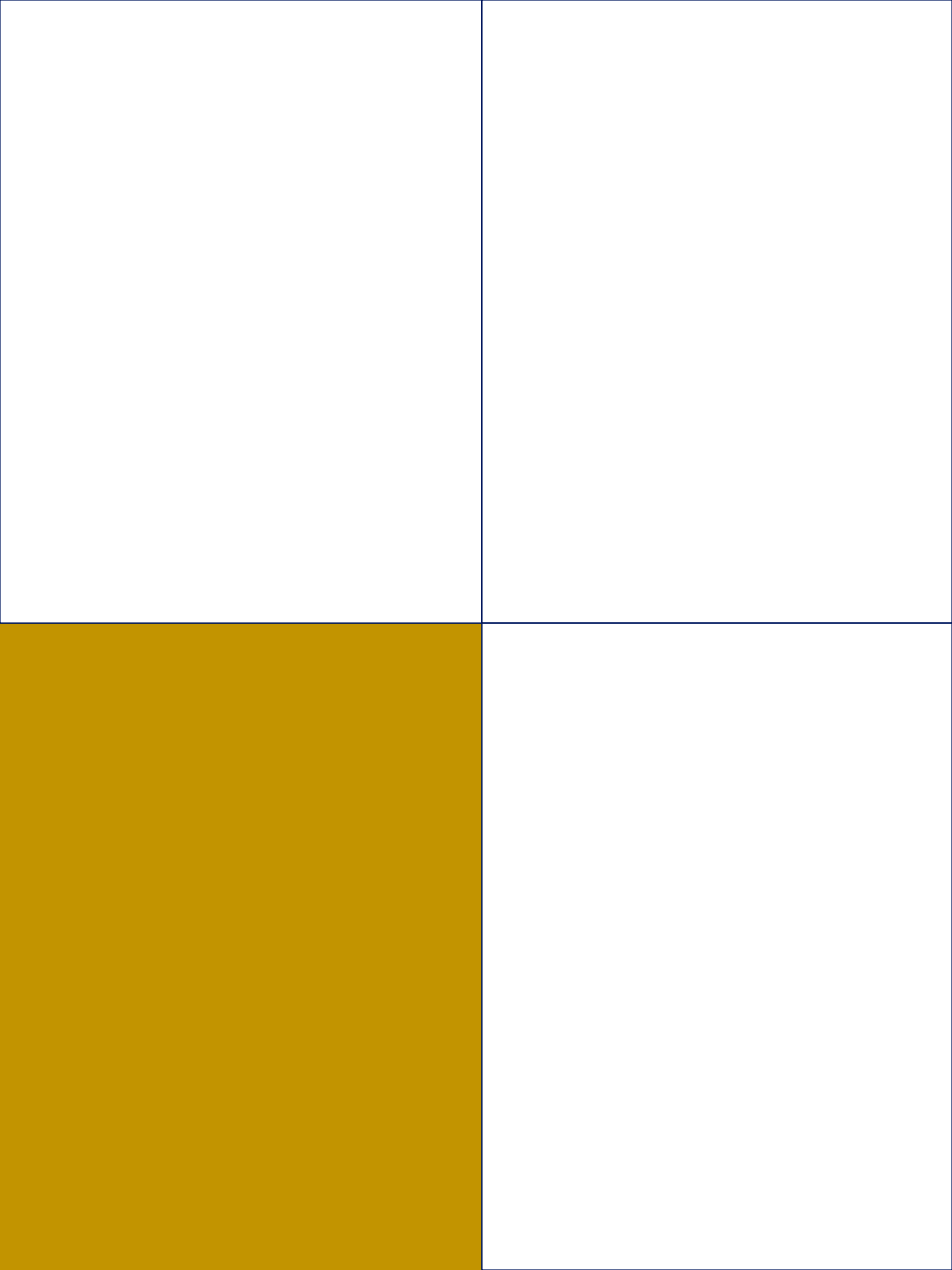
Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
Conselho Estadual do Patrimônio Cultural de Minas Gerais
Arquivo Público Mineiro

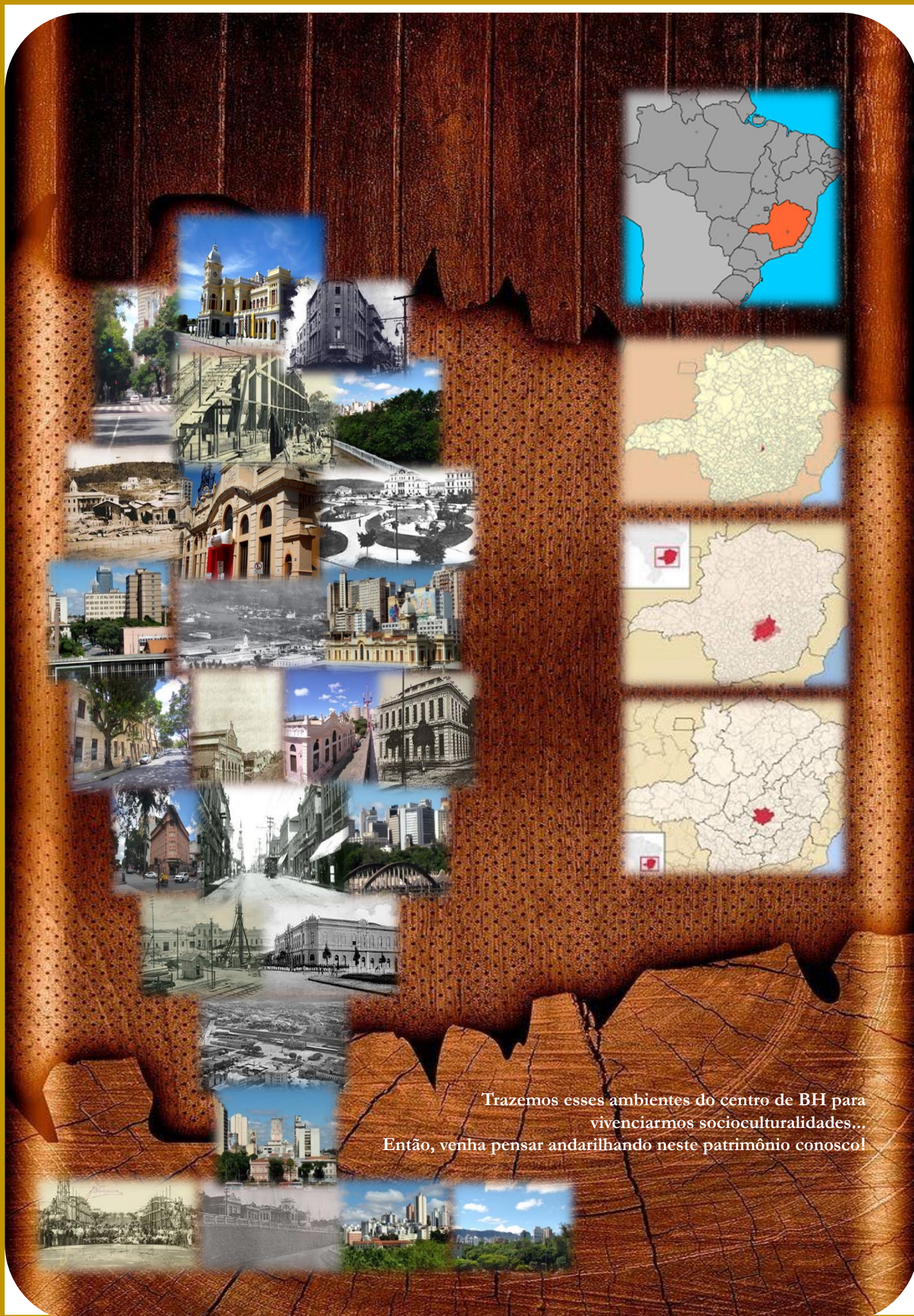
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Fundação Nacional de Arte - Funarte Belo Horizonte

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

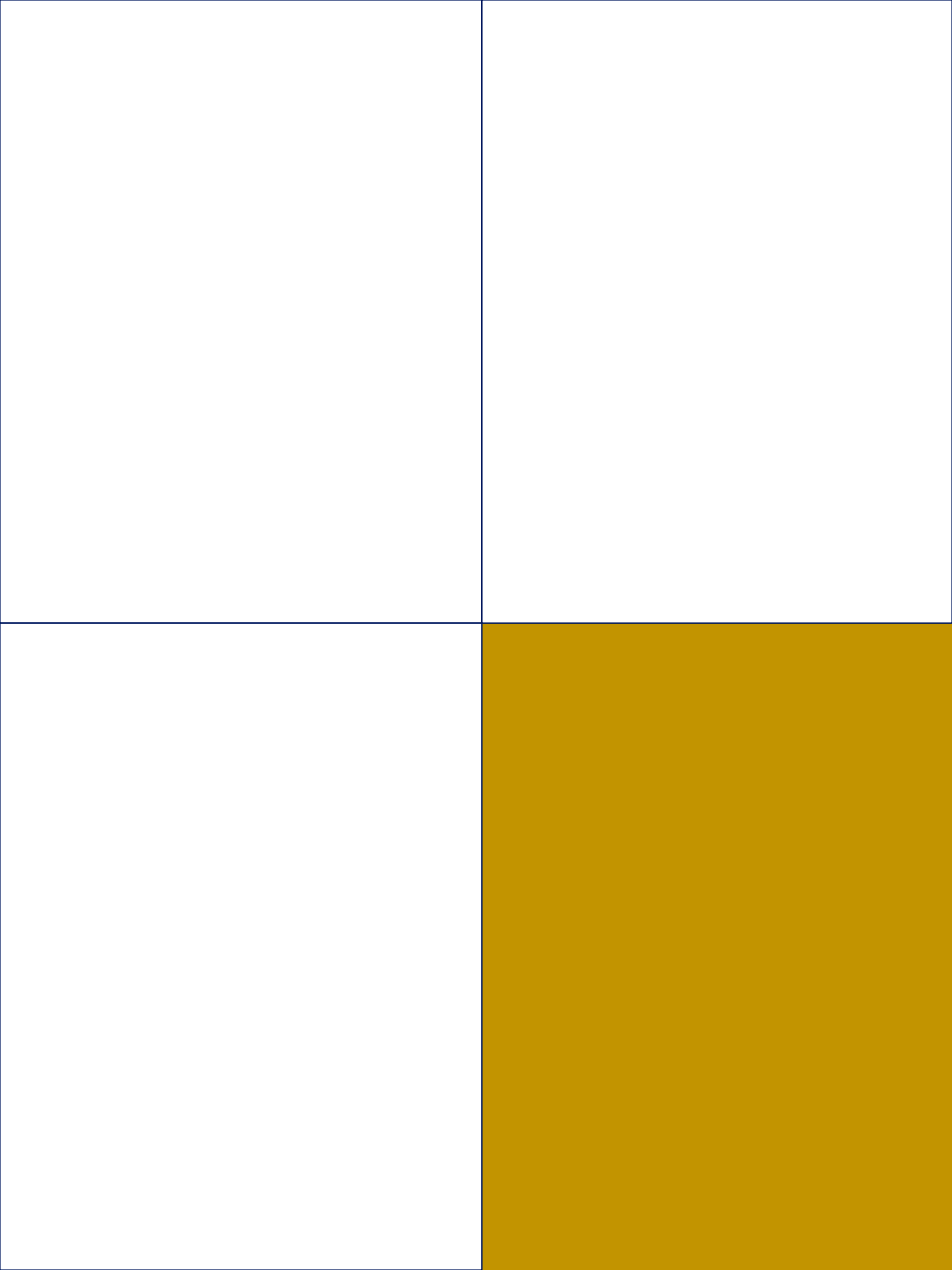
Este trabalho foi desenvolvido com recursos financeiros, materiais e tecnológicos do pesquisador, entre janeiro e março de 2023.

Está disponível, sem fins comerciais, para acessos, consultas, pesquisas, estudos e aquisições de docentes e demais pessoas interessadas.

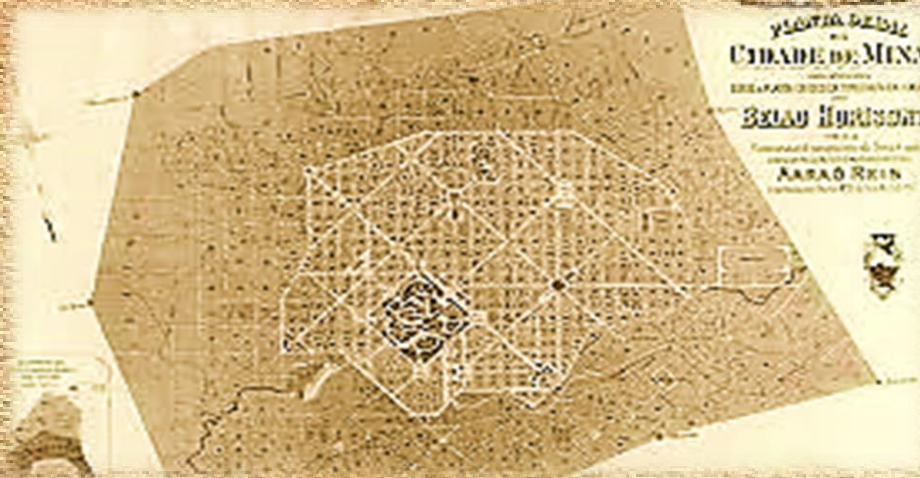




Trazemos esses ambientes do centro de BH para
vivenciarmos socioculturalidades...
Então, venha pensar andarilhando neste patrimônio conosco!



**ÁREA DO CENTRO DE BELO HORIZONTE
PARA ANDARILHAGENS ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES
DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO
PROTAGONIZANDO AÇÕES JUNTO AO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL**




**LOCAIS NA ÁREA PEQUISADA
DO CENTRO DE BELO HORIZONTE**

- 1 Prédio da Estação e Armazéns da Ferroviária
- 2 Museu de Artes e Ofícios
- 3 Largo e Monumentos
- 4 Serraria Souza Pinto
- 5 Jardins da Praça Rui Barbosa
- 6 Funarte BH - Casa do Conde
- 7 Construção UFMG
- 8 Centro Cultural UFMG
- 9 Bifurcação Rua Caetés e Avenida Amazonas
- 10 Parque Municipal Renée Américo Giannetti
- 11 Viaduto Santa Teresa
- 12 Arquivo Público de Belo Horizonte
- 13 Calçada da Rua Sapucaí





**CARTILHA
EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO**



É com muita alegria que pedimos licença para conversar com vocês, pois sabemos acerca do quanto se dedicam à docência no ensino médio propedêutico, de escolas estaduais em Belo Horizonte, para que as(os) estudantes das turmas nas quais lecionam desenvolvam cidadanias para mais humanidades em suas vidas.

Por isto, trazemos o convite do patrimônio sociocultural, numa área formada pela Praça da Estação, Baixo Rua da Bahia, Parque Municipal e adjacências, que se encontra aberta para vocês realizarem, junto a seus educandos, experiências significativas integrando a sala de suas aulas e a sala desse centro de cidade. Presumimos, um pouco, dos muitos desafios que enfrentam para desenvolverem a formação humana integral, colocando em prática seus fundamentos nos escritos das orientações gerais para o ensino-aprendizagem, estabelecidas pelo sistema público estadual vinculadas às diretrizes nacionais. Acreditamos que existem docentes que protagonizam ações pedagógicas, no âmbito de seus componentes curriculares, dentre as(os) também gostariam de fazê-las, incluindo a diversidade sociocultural deste patrimônio contribuindo para realizar a vocação ontológica das juventudes estudantis. Vem ser, portanto, o desejo de nossas realizações também sendo, pois, a grande motivação que nos conduziu a essa espontaneidade. E que luz do pensamento freireano esteja cada vez mais fortalecido em suas práxis educacionais.

Este recurso educacional foi gerado durante a pesquisa “PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL: sentidos e perspectivas para inclusão de um centro popular de BH na formação humana integral do ensino médio propedêutico de escolas estaduais em seus entornos”, vinculada à linha de Ensino e Humanidades, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação em Docência, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2022 a 2023.



Este recurso educacional traz sugestões para a docência adotá-las ou redimensioná-las em suas realidades educacionais contribuindo na continuidade das ações inclusivas de patrimônio que protagonizam no âmbito dos componentes curriculares nos quais atuam e também para incentivar mais docentes a desenvolverem esta inclusão.

É disponibilizado, por tempo indeterminado, sem fins comerciais, para livre acesso a pesquisas, estudos e utilização pedagógica de professoras(es) que atuam na modalidade do ensino médio propedêutico na rede pública estadual de Minas Gerais.

Pretende chegar, especialmente, ao conhecimento da docência em todos os componentes curriculares das áreas de conhecimento do ensino médio nas escolas estaduais que se encontram nos entornos e proximidades da área central de Belo Horizonte refletida na pesquisa, pela qual este recurso educacional se originou.

Intenciona contribuir em todos componentes curriculares das áreas de conhecimento do ensino médio considerando ser o patrimônio um tema interdisciplinar.

Está aberto, também, para a docência atuante em bairros além do hipercentro desta cidade, em municípios da região metropolitana e demais territórios mineiros que considerem esta área interessante, ou para utilizar as ideias e sugestões deste recurso educacional para serem redimensionados em suas localidades.

E nesse sentido para também ser recepcionado e adaptado pela docência atuante em outros sistemas educacionais, que venha a interessar-se, considerando que o ensino-aprendizagem nesta modalidade educacional adota, conforme nas escolas estaduais, fundamentos comuns a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Curricular Comum Nacional (BNCC) e acolhido por pessoas atuantes nas políticas educacionais e culturais envolvendo ações de educação para o patrimônio.



As fundamentações adotadas para a produção desse recurso educacional foram encontradas em seminário do Promestre durante a formação do pesquisador neste mestrado. Considerando Bernardo Jefferson Oliveira e Samira Zaindan (2018), o mestrado profissional estabelece forte correspondência entre o ato de pesquisar voltado para produzir conhecimentos em função de sua aplicação na realidade onde existe o problema educacional que motiva a realização da própria pesquisa.

Em se propondo um projeto de pesquisa para ser desenvolvido em uma Faculdade de Educação parte-se, certamente, da história de vida do pesquisador dentro de seus ambientes educacionais de trabalho que o leva a vivenciar situações que precisam ser transformadas para melhorar sua prática trabalhadora.

O Promestre veio motivar a procura de explicações sobre origens, causas e consequências de situações, motivando-me a tomar atitudes para ir em busca de indicações para serem solucionadas.

Mas suas respostas já não se encontrariam dentro dos setores pedagógicos da educação estadual em que atuo e nas escolas em que meu trabalho de acompanhamento são estendidas? Sim e não, porque enquanto estiverem sendo cogitadas na prática sem aprofundar conhecimentos sobre ela ficam no plano de hipóteses são apenas hipóteses.



Algumas ações do pesquisador na SEE e FMC



Algumas ações do pesquisador na SEE e FMC

Então, faz-se necessário que essas situações sejam discutidas com outras(os) educadores e estudadas pelos campos formativos da pós-graduação sendo a Faculdade de Educação este lugar, onde as hipóteses serão estudadas com embasamentos teóricos para ampliar condições críticas-reflexivas para melhor compreender as situações investigativas na realidade educacional.

Após um percurso com experiências tão intensas e proveitosas de pesquisas é importante compartilhá-las com as comunidades que estejam atuando em âmbitos educacionais relacionados direta e indiretamente com as situações investigadas.

Não se trataria de fazer, com isto, apenas um caminho inverso, mas concluir um ciclo que começa no ambiente de trabalho educacional. e para ele retorna, materializado na forma de um recurso refletindo ideias e sugestões que possam contribuir no encaminhamento de questões difíceis para se tornarem situações motivadoras a favor da formação humana das(os) estudantes nas escolas.

A pesquisa difunde em seu tema o patrimônio em uma área popular do centro de Belo Horizonte formada pelo conjunto da Praça Rui Barbosa e adjacências referenciando ambientes integrados Estação Central, Baixo Rua da Bahia e Parque Municipal, em seus desafios e possibilidades de inclusão no ensino médio propedêutico de escolas estaduais localizadas em seus entornos e proximidades, para contribuir com a formação humana integral estudantil.

São ambientes de paragens e convivências das juventudes estudantis nos eventos socioculturais que acontecem durante todo o ano, onde os estudantes do propedêutico também participam direta, ou indiretamente, no ir e vir dessas escolas.

Reflete a integração dos ambientes dessa área nas vivências dos sociais e culturais da população gerando humanidades em formas de cidadanias entre o humano de pessoas e lugares, junto aos sentidos de patrimônio ali existentes.



Assim, esta área pode vir a proporcionar experiências significativas gerando mais integralidades ao processo da formação humana no ensino médio propedêutico.

Os escritos das orientações gerais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, comuns para todas as modalidades de sua rede, incluindo a do ensino médio propedêutico, pretendem estender tempos e espaços de ensino-aprendizagem integrando as escolas e seus entornos, à condição de comunidade escolar, para preparar os estudantes para o mundo do trabalho e também para a cidadania.



Para esta formação, orienta as escolas a usarem de suas autonomias pedagógicas locais para unirem conhecimentos dos conteúdos básicos científicos, pragmáticos, e dos conteúdos complementares, existenciais, sendo a parte diversificada evidenciando o multiculturalismo social local e onde entraria o patrimônio local para estar referenciado no ensino-aprendizagem.

Na área do centro de Belo Horizonte pesquisada foram encontrados, no tempo presente, dois significados de patrimônio a ser vivenciado, tanto pela população quanto pelas escolas:

Um, considerando-se apenas sua monumentalidade formada à pedra e à cal e demarcado para visitas formais e controle político-social-econômico urbanístico do não-povo;

e o outro, redimensionado à fusão de suas (i)materialidades e expandido para livres vivências de seus sociais e culturais para convivências entre pessoas e lugares na cidadania urbana do povo.



Baseando-se em sua trajetória de vida com o patrimônio desta área e no trabalho em setores pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação Perceberam-se dificuldades para as escolas colocarem em prática tais orientações, incluindo o sentido sociocultural do patrimônio desta área para estar referenciado no ensino-aprendizagem, dando, conseqüentemente, uma perspectiva mais existencial à formação humana integral, pelo menos em igual proporção à perspectiva pragmática considerada básica a ser cumprida.

Então, os estudos durante a pesquisa se encaminharam para apresentar explicações para esta situação respondendo à seguinte questão:

Quais significados de patrimônio num centro popular de BH para inclusão na formação humana integral do ensino médio propedêutico mediante as condições de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais de seus entornos?

Considerou importante pesquisar o tema pela necessidade em que o pesquisador passou a ter de ampliar conhecimentos sobre esta questão para construir mais subsídios, compreensivos e argumentativos, para seus intentos pessoais de unir cultura e educação pelas sociais e culturais do patrimônio.

Atuando em projetos da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, percebeu-se que a integração entre esta área e as escolas percebeu que depende dos interesses das políticas educacionais para as escolas considerarem quais significações de patrimônio estejam mais condizentes com a perspectiva de formação no ensino médio propedêutico, que precisam consolidar.

Veio, portanto, propiciar não apenas aprimoramentos em si, mas, especialmente, a produção de um recurso educacional.



Nas experiências com a pesquisa reuniram-se observações da situação problema *in loco*, estudos bibliográficos-documentais para encontrar fundamentos ao observado e aprofundamento crítico-reflexivo na situação para melhor compreendê-la, por meio da formação no Promestre.

Desenvolveu-se um percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e explicativa, em três fases, tendo o pensamento político-pedagógico e existencialista de Paulo Freire como referencial teórico, por sua presença mentora na trajetória de vida do pesquisador e nos fundamentos da educação integral e integrada. Não se intenciona, pois, apresentar verdades absolutas de forma a motivar sua continuidade em pesquisas.

Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional.

IDEIAS DIFUNDIDAS NESTE RECURSO EDUCACIONAL A PARTIR DAS RESPOSTAS ENCONTRADAS NA PERGUNTA DE PESQUISA

O PATRIMÔNIO NA ÁREA DO CENTRO DE BH PESQUISADA

Estão incluídos ambientes que se interligam nos trânsitos e passagens da população no cotidiano vivencial desta área. É um centro de cidade possuidor de historicidades referenciais da fundação e do início do crescimento municipal e de onde continuou a se desenvolver a difusão de sociais e culturais entre pessoas e lugares integrando esses ambientes para acesso à fruição e apropriação sociocultural do povo.

Considera, nesta integração, a Estação Central com o Museu de Artes e passagens, os antigos armazéns da rede ferroviária, Serraria Souza Pinto, túnel do metrô, escadarias de acesso ao passeio da rua Sapucaí e o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. Inclui o viaduto Santa Tereza, Parque Municipal Américo Renneé Gianetti, trecho da rua da Bahia associado à avenida Andradas, a bifurcação entre avenida Amazonas e rua Caetés, a entrada da avenida Santos Dumont com o Centro Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais, entrada para rua Guaicurus com as construções onde funcionou a Escola de Engenharia e a Casa do Conde de Santa Marinha da Fundação Nacional de Artes de Belo Horizonte.

Nos segundo capítulo da dissertação é apresentada uma análise de dois sentidos do patrimônio nesta área do centro de Belo Horizonte pesquisada que pode ser acessada no Repositório Institucional da UFMG, pelo endereço eletrônico <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/374>

ALGUNS DOS AMBIENTES DE PATRIMÔNIO INTEGRADOS AO CONJUNTO DA PRAÇA RUI BARBOSA
TENDO COMO REFERENCIA A ESTAÇÃO CENTRAL, BAIXO RUA DA BAHIA E PARQUE MUNICIPAL E ADJACENCIAS
NA ÁREA DO CENTRO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE PESQUISADA



Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional.

FORAM ENCONTRADOS DOIS SENTIDOS DE PATRIMÔNIO NA ÁREA



Nos primeiro e segundo capítulos da dissertação é apresentada uma descrição dos dois significados do patrimônio na área do centro de Belo Horizonte pesquisada que pode ser acessada no Repositório Institucional da UFMG, pelo endereço eletrônico <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/374>

REPRESENTAÇÕES DO SIGNIFICADO DE PATRIMÔNIO RESTRITO À PEDRA E À CAL DEMARCADO PARA VISITAÇÕES FORMAIS SOB INFLUÊNCIAS DE OURO PRETO, MARIANA E SABARÁ (MG)



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.

INFLUÊNCIAS DO SINGIFICADO DE PATRIMÔNIO EM PEDRA E CAL NA ÁREA DO CENTRO DE BH NA PESQUISA

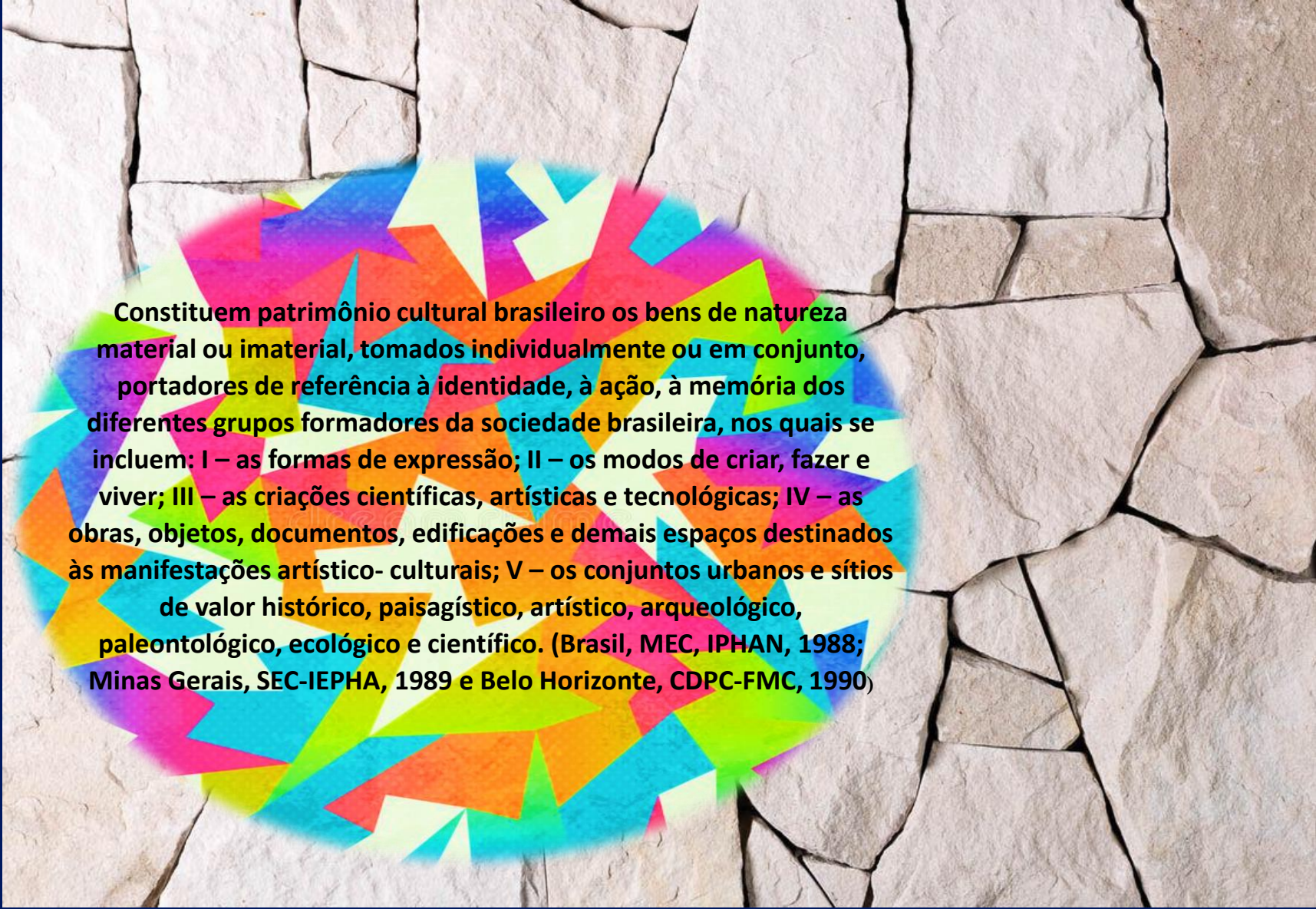


Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.

VIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS ENTRE PESSOAS E LUGARES GERANDO MAIS HUMANIDADES PARA CIDADANIAS INTEGRADAS AO SIGNIFICADO EXPANDIDO DE PATRIMÔNIO NA ÁREA CONSIDERADA MAIS POPULAR NO CENTRO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE REFERENCIADA NESTE RECURSO EDUCACIONAL



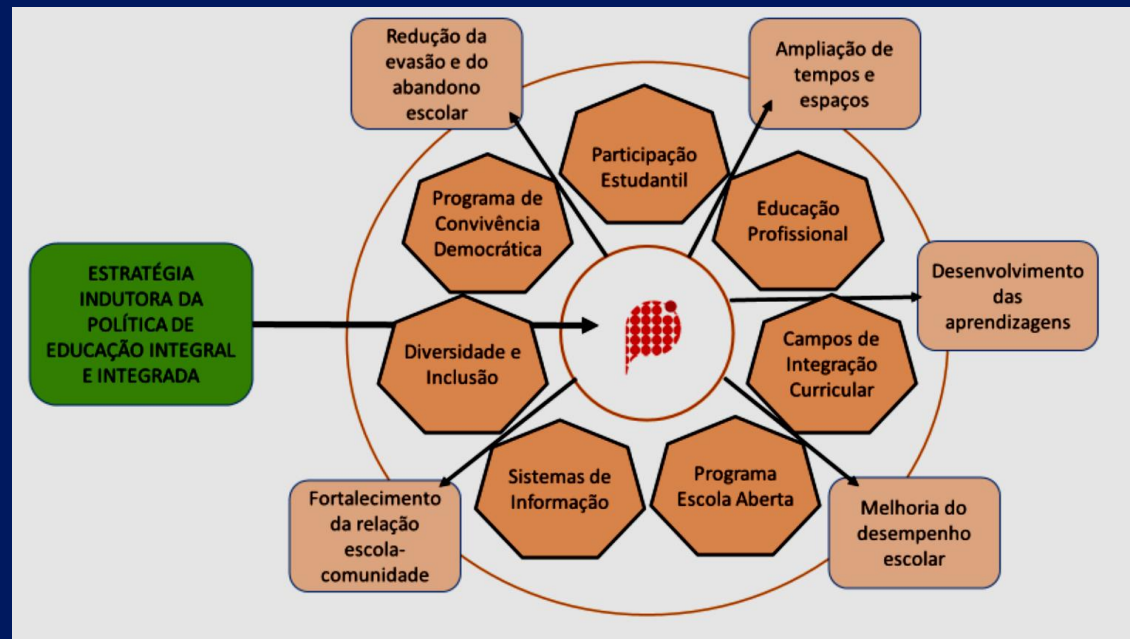
Fonte Fundação Municipal de Cultura-PBH e organizações parceiras.



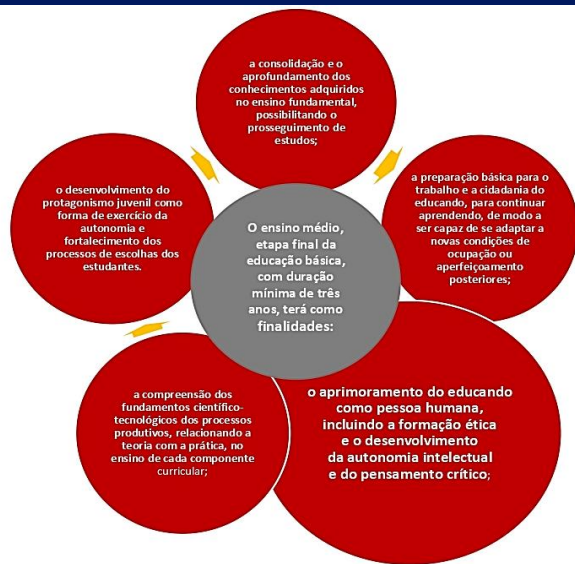
Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico- culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, MEC, IPHAN, 1988; Minas Gerais, SEC-IEPHA, 1989 e Belo Horizonte, CDPC-FMC, 1990)

No primeiro capítulo da dissertação desta pesquisa encontram-se reflexões acerca do processo emancipatório das concepções de patrimônio para a fusão de suas (i)imaterialidades e seu potencial de ser um convite aberto para desenvolver humanidades.

**CORRESPONDÊNCIAS COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
PROPOSTA NOS ESCRITOS DAS ORIENTAÇÕES GERAIS
DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PARA O ENSINO MÉDIO PROPEDEÚTICO DA REDE ESTADUAL MG**



Fonte: Estrutura da proposta pedagógica da educação integral nas modalidades de ensino médio da rede estadual MINAS GERAIS, SEE, 2017.



Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP Nº 2, de 22/12/ 2017
 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.



OBJETIVOS PARA O ENSINO MÉDIO PROPOEDÊUTICO

Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas;

As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB

Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores;

Os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral. Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes.

Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP Nº 2, de 22/12/ 2017
 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

**IMPLEMENTAÇÃO DESSES OBJETIVOS
NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS ADOTADOS
NA REDE ESTADUAL DE MG ESTENDIDA À MODALIDADE PROPEDEÚTICA**

Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;

Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;

Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas;

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores;

Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP Nº 2, de 22/12/ 2017
Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.



**PERSPECTIVAS ENCONTRADAS PELA PESQUISA NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE MG**

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	
INFLUINDO NO ENSINO-APRENDIZAGEM INFLUINDO EM DUAS PERSPECTIVAS	
PRAGMÁTICA (EM 1º PLANO)	EXISTENCIAL (EM 2º PLANO)
CONTEÚDOS BÁSICOS (CONSIDERADOS FORMAIS)	CONTEÚDOS COMPLEMENTARES (CONSIDERADOS INFORMAIS)
<p>As disciplinas de Língua Portuguesa até Sociologia tornam-se matérias que dão caráter objetivo ao ensino-aprendizagem limitando sua aplicação prática para avaliações internas e externas (provas bimestrais, PROEB, ENEM), para darem acesso às universidades preparando cidadãos para o trabalho.</p>	<p>O multiculturalismo incorpora os assuntos sociais incluindo família, sociedade, direitos humanos, meio ambiente dando caráter subjetivo ao ensino-aprendizagem ampliando as possibilidades de contextualização na vivência da vida cidadã.</p>
MULTICULTURALISMO INTEGRADO AOS DEMAIS ASSUNTOS DOS CONTEÚDOS COMPLEMENTARES	
<p>Sem interação torna-se um tema social local separado dos demais impedindo diálogos integrados com os conteúdos básicos numa educação não integral.</p>	<p>Com interação torna-se um tema social local integrado aos demais permitindo diálogos integrados entre conteúdos básicos e complementares numa educação integral</p>
<p>Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos estudos durante a pesquisa.</p>	

FUNDAMENTOS PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO DE ESCOLAS ESTADUAIS EM MG

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Entende-se uma formação humana aquela que considera as(os) estudantes sendo os sujeitos da ação pedagógica, por estarem nelas(es) a centralidade do ensino-aprendizagem.

Necessita, pois ser um processo que aconteça de forma integral, no sentido de unir conhecimentos formais básicos dos conteúdos das escolas aos os complementares, informais, dos conteúdos existentes nos territórios em torno e próximos delas.

E, também que esteja integrado, no sentido de possibilitar que escola e cidade sejam fontes compartilhadas entre si para que as práticas pedagógicas permitam aos estudantes serem e estarem na centralidade desse processo para se desenvolver integralmente.

PELO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tem Paulo Freire sendo um dos principais mentores desse processo educacional, foi trazida para a rede pública estadual pela gestão da Professora Macaé Evaristo iniciada em 2015. Está inserida nas orientações complementares das resoluções emitidas pela SEE, enquanto eixos formadores do sentido de integral na referida formação.

Propõe que o humano nos estudantes seja acolhido nas escolas para que suas possibilidades se desenvolvam em cinco dimensões integradas às suas experiências com o conhecimento. A dimensão física, por compreensões das possibilidades corporais para além das condições motoras e autocuidado; a dimensão sensorial, para socialização das relações cidadãs com a coletividade; a dimensão emocional e afetiva, para autoconhecimento, pertencimento, alteridade, reinvenção e realização; a dimensão intelectual, para exercitar lógicas com leituras, análises e reflexões críticas da realidade reflexão crítica; e a dimensão cultural com a apreciação, apropriação e fruição da diversidade cultural em diferentes perspectivas sociais. (CEI, 2015)

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL A PARTIR DE ESTUDOS EM PAULO FREIRE

Considerando Paulo Freire (1982), o humano está dentro das pessoas como seres viventes e tem a consciência como ponto de partida que possibilita que elas se sintam situadas dentro do mundo. Isso impede as pessoas e o mundo de viverem separados para que a consciência que elas têm de si próprias e do mundo seja a fonte de alimentação do sentido de estarem vivas para darem continuidade a suas existências. Porém, para uma pessoa se sentir existente no mundo não bateria apenas viver, mas compreender, pela consciência, a vida em suas causas e consequências. Isso torna a pessoa capaz de se mover em busca de motivações para viver o humano dentro de si, à medida em que reflete acerca de sua existência.

As pessoas, ao perceberem a realidade em seu redores, transformam as ingenuidades do humano em suas consciências, em criticidades pelas quais passam a entender a realidade do mundo em que estão, não mais como antes (FREIRE, 1969)

Ao intermédio de Paulo Freire (2005), foi possível chegar ao entendimento de que o humano deixa uma situação de estar animalizado somente em si mesmo para uma outra, a de estar humanizado para si e se corresponder com outros humanos, ou mesmo para uma condição de desumanizado ao dar esse seu direito somente para o outro, sem poder vivê-lo dentro si mesmo. Esse humano nas pessoas necessita, portanto, de caminhos que possam desenvolver o seu existir por meio de experiências dialéticas com o mundo, para que sejam meios para despertar sua consciência de que, com a desconstrução de sua humanidade, ele se afastará de suas relações de vida com o mundo.

Assim, o desenvolvimento humano para humanidades configura-se como uma necessidade primordial nas pessoas porque essa consciência que trazem em si dá a elas noções de que são seres inacabados porque estão dentro de um interminável processo de conclusão do conhecimento de si próprias e de si com as outras pessoas, por viverem coletivamente nesse mundo (FREIRE, 2005).

EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

Propõe que o humano nos estudantes seja acolhido nas escolas para que suas possibilidades se desenvolvam em cinco dimensões integradas às suas experiências com o conhecimento.

Entende-se ser uma formação humana que considera o estudante sendo o sujeito da ação pedagógica, por serem elas(es) a centralidade do ensino-aprendizagem

Necessita, pois ser um processo que aconteça de forma integral, no sentido de unir conhecimentos formais básicos dos conteúdos das escolas aos complementares, informais, dos conteúdos existentes nos territórios em torno e próximos delas.

E, também que esteja integrado, no sentido de possibilitar que escola e cidade sejam fontes compartilhadas entre si para que as práticas pedagógicas permitam aos estudantes serem e estarem na centralidade desse processo para se desenvolver **integralmente.**



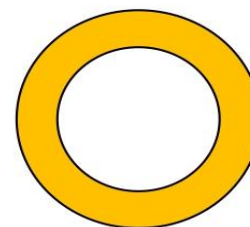
O humano individual passa a encontrar possibilidades de buscar mais conhecimentos de mundo, desenvolvendo não apenas a sua humanidade (para si), mas várias humanidades junto às outras pessoas, implementando processos de ensino-aprendizagem cuja expressão se manifesta em representações essencialmente humanas para dar razão à educação, encontrando no desenvolvimento humano integralidades para existir.

Assim, as pessoas encontram em seus seres inacabados motivações para mudar suas condições a partir de processos educacionais que unam sociais e culturais coletivamente. (FREIRE, 2005)

DUAS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO PROPEDEUTICO DE ESCOLAS ESTADUAIS MG



CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA



CONSCIÊNCIA TRANSITIVA

ESSÊNCIAS QUE SE EXPRESSAM EM REPRESENTAÇÕES DE CONTEÚDOS HUMANOS

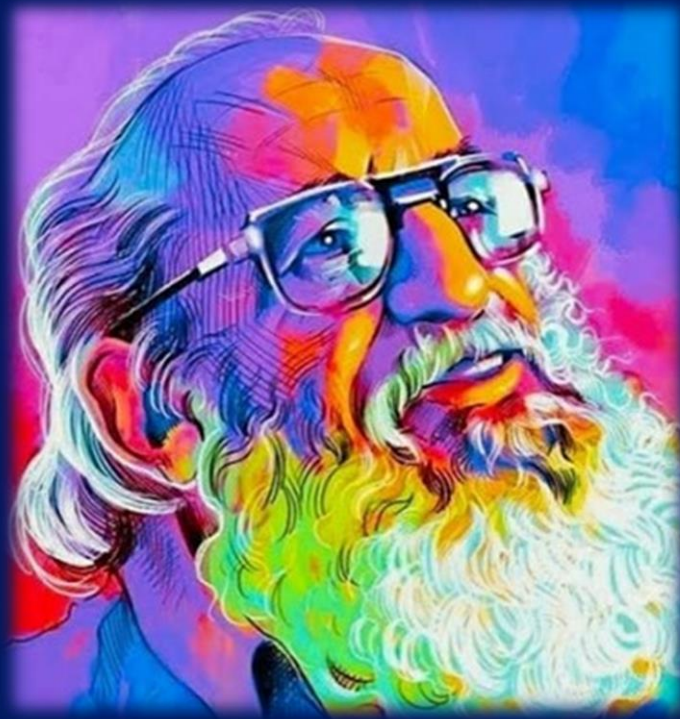
A PEDAGOGIA PROPEDEÚTICA PRAGMÁTICA PARA SUJEIÇÃO AVALIATIVA DO ESTUDANTE VOLTADA ÀS HABILIDADES PARA DEMONSTRAÇÃO DE CAPACIDADES PELA COMPETITIVIDADE RACIONAL

A PEDAGOGIA EXISTENCIAL PARA VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO ESTUDANTE ESTIMANDO HABILIDADES PARA DEMONSTRAÇÃO DE CAPACIDADES PELA GENIALIDADE COMPARTILHADA

EXISTENCIAL
CORPORIEDADES (PROATIVIDADES)
SENSORIALIDADES (PERCEPÇÕES)
EMOCIONALIDADES (SENSÍVEIS)
COGNIÇÕES (RACIONALIDADE
COMPARTILHADA)
ABAstrações (ASPIRAÇÕES À FELICIDADE)
BUSCA POR DIREITOS É ESSENCIALMENTE
HUMANO PORQUE É POVO E PODE
ACONTECER POR MEIO DA ESCOLA PORQUE
EU E ELA CONSEGUIREMOS ISTO JUNTOS

PRAGMÁTICA
FÍSICO -MOTRICIDADE
SENTIDOS
(VISÃO-AUDIÇÃO-TATO-OLFATO- PALADAR
SENTIMENTO PREVISÍVEL
LÓGICA DOMINADORA RACIONAL
SONHOS PODEM SER COMPRADOS
BUSCA POR DIREITOS É COISA DO POVO LÁ
FORA E A ESCOLA TEM QUE SE PREOCUPAR
PARA TER UM BOM EMPREGO

ESTE RECURSO EDUCACIONAL PROPÕE DIFUNDIR O SENTIDO DE PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL
NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EXISTENCIAL
PARA SE ESTAR MAIS PRÓXIMO DOS FUNDAMENTOS DA EI
MENTALIZADA POR PAULO FREIRE



Fonte: CUT Minas e Internet

ACREDITA-SE NA POSSIBILIDADE DE AÇÕES PEDAGÓGICAS
DE PROFESSORAS(ES) PROTAGONISTAS
NO AMBITO DE SUAS SALAS DE AULA EM TODAS AS DISCIPLINAS
CONSIDERANDO O PATRIMONIO SOCIOCULTURAL DIALÓGICO
COM AS ABORDAGENS DE TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO
E DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
NAS MATÉRIAS DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO



A partir de reflexões em Paulo Freire (1991, 1994), percebe-se que existe o humano em pessoas e em lugares que formam esses diversos em uma cidade. Ao mesmo tempo em que denunciam as desigualdades vividas por esses seres sob as injustiças do poder opressor historicamente instituído pelas classes dominantes excludentes e autocráticas do poder opressor, anunciam as expectativas que esses seres oprimidos revelam para resistir, demonstrando que são mais capazes para a vida, mesmo porque sobrevivem ao que se impõe sobre ela para ser esquecida.

Resistem com a força das essências com as quais criam e difundem suas culturas sociais e suas sociedades culturais, pois, à medida em que as vivenciam, despertam suas consciências para se reconhecerem capazes de viver suas humanidades. Esse humano, que tem como ponto inicial de seu existir a consciência, se compõe de essências.

Elas pulsam imaterialmente de expressões que são materializadas na representação de seus corpos, sensações, emoções, cognições, aspirações...

**CONVITE ABERTO À PROFESSORAS(ES) DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO
PARA PROTAGONIZAREM AÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO
NO ÂMBITO DA DISCIPLINA QUE LECIONAM
INCLUINDO O PATRIMÔNIO SOCIOCULTURA DO CENTRO DE BH TRAZIDO PELA PESQUISA
ACRECITAMOS QUE POSSA VIR A CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL
DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO QUE CONDUZEM NO DIA A DIA DE SUAS DOCÊNCIAS**

Ainda que possam existir desafios a serem enfrentados para esta inclusão foram observados alguns bons motivos para dela não desistir. A educação patrimonialista, por meio das ações do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), vem adentrando às escolas, por algumas vezes, seja para levar os estudantes a visitarem algumas áreas do hipercentro de Belo Horizonte, ao exemplo dos conjuntos da Praça da Liberdade e da Lagoa da Pampulha, ou para palestras nas escolas orientando os estudantes para a importância de preservarem a rede física dos prédios de suas escolas.

Mesmo que isto não tenha ocorrido em suas escolas, pode ser um bom motivo para se pensar em mais um recurso para os campos de suas ações pedagógicas redimensionando essas ações para ampliar conhecimentos de cidadanias socioculturais junto aos estudantes.



Governo Luiz Inácio Lula da Silva retoma a administração pública e as socioculturalidades brasileiras.

Fonte: Agência Brasil, 2023.

Sob o apoio do governo de Luiz Inácio Lula da Silva ao Ministério da Cultura e à Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais pode ser que sejam retomadas propondo mais educação para patrimônio considerando ser uma herança revivida de geração em geração e que merece continuar a sobreviver dependendo então de não apenas preservar e salvaguardar os bens socioculturais enquanto cidadãos interagidos com suas responsabilidades cidadãos em parcerias com as instituições públicas que administram esses bens, mas para viverem seus direitos de terem experiências existenciais com cidade, por intermédio desse patrimônio aproximando, se envolvendo e convivendo com a diversidade sociocultural para conhecerem as humanidades que a ele se integram e desenvolverem outras mais.

Contudo, pode não acontecer uma mudança imediata, mas um processo de transformação diária que pode começar do chão da escola para o chão deste centro de cidade por intermédio de vocês.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO

EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

POR MEIO DE AÇÕES DE
PROFESSORES PROTAGONISTAS
NO ÂMBITO DAS DISCIPLINAS
QUE LECIONAM
MOTIVA ESSAS DIRETRIZES
PARA UMA PERSPECTIVA
EXISTENCIAL
SOCIOCULTURAL
URBANA
PESSOAS E LUGARES
POVO
VIVÊNCIAS
ESTAR JUNTO

PARA DESENVOLVER
CONTEÚDOS HUMANOS

CONSCIÊNCIA INTRANSITIVA
PROBLEMATIZADORA
PARA MAIS HUMANIDADE
INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

SENTIDO AMPLIADO
DE PATRIMÔNIO
NO CENTRO PESQUISADO

- I – Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;
- II – Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas;
- III – valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;
- IV – Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;
- V – Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais;
- VI – Considerar a intersectorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;
- VII – incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;
- VIII – considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar

(Ministério da Cultura; Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais, Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, 2016)

EDUCAÇÃO PATRIMONIALISTA
POR MEIO DE VISITAS NO ÂMBITO
GERAL DAS ESCOLAS
DIRECIONA
ESSAS DIRETRIZES
PARA UMA PERSPECTIVA
PRAGMÁTICA
MONÁRQUICA-PATRIMONIALISTA
URBANÍSTICA
NÃO-POVO
VISITAS
ESTAR DIANTE
PARA
CONTEMPLAÇÃO NEUTRA
CONSCIÊNCIA TRANSITIVA
INGÊNUA
PARA HUMANIZAÇÃO
EXCLUDENTE
E AUTOCRÁTICA
SENTIDO RESTRITO
DE PATRIMÔNIO
PRAÇA DA LIBERDADE
E PAMPULHA

Por meio de ações de Educação para o Patrimônio do centro de Belo Horizonte, trazida como sugestão a professoras(es) que vêm protagonizando ou que gostariam de encontrar motivações para realizar ações pedagógicas incluindo o patrimônio sociocultural desta área, pode ser possível...

...que os estudantes do ensino médio propedêutico de escolas estaduais, e de outros sistemas educacionais, já tenham demonstrado interesses nesta inclusão ou mesmo de se despertarem à ela, para realizarem em suas formações humanas, vivências existenciais para o ser e estar mais no na vida do mundo que se expressa e se representa neste centro cidade, no qual ele transita no ir e retornar de suas aulas às suas moradias.

Pode ser que eles pensem nisto, como processos de ensino-aprendizagens que contribuam, em mesma intensidade, com suas formações científicas para acessarem às universidades e suas vidas profissionais, trazendo experiências significativas com seus conhecimentos, em:

Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, na Área de Linguagens; na Área de Matemáticas; em Geografia, História, Filosofia, Sociologia, enquanto Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e em Física, Química e Biologia, na Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias integrando conhecimentos existentes na realidade sociocultural local de suas comunidades escolares, presentes no patrimônio para colocá-los na prática de suas cidadanias, que se estendem aos entornos de suas escolas compreendendo este centro de cidade.

É possível haver esta integração considerando algumas possibilidades:

Tornando reais as ideias trazidas nas diretrizes do quadro anterior colocando-as em prática iniciando com ações simplificadas, diretas, para vivenciá-las no sentido do patrimônio sociocultural.

Proporcionando às(aos) estudantes situações que possam trazer vontades de se encontrarem com o sentido ampliado do patrimônio enquanto sentido amplificado da vida que expande suas vocações dentro da cidade da qual não fazem parte forma as integralidades das quais ela se originou, se desenvolveu, ainda pulsa e continuará a sobreviver.

Sendo mediadas(os) por quem elas(es) têm como referências vocacionais para a vida, melhor dizendo: suas(seus) professoras(es), encontrarão caminhos para integrar essas experiências nas salas dos ambientes deste centro de suas cidades, com as salas de aulas de suas escolas.

Essa mediação vem fortalecer a práxis pedagógica existencial que professoras(es) vêm a protagonizar junto à(s) turma(s) de estudantes em que lecionam contextualizando pensamentos e ações, buscados nas abordagens dadas aos temas de suas disciplinas, aos pensares e agires e aos saberes e fazeres encontrados na fusão das (i)materialidades do patrimônio, gerando conhecimentos mais integrados com a realidade para mais humanidades dentro dela.

A formação que era pretendida a se desenvolver nas salas de aulas encontra nessas experiências possibilidades para se tornar cada vez mais realizadora de humanidades.

No terceiro momento deste recurso educacional estão apresentadas algumas sugestões para vocês avaliarem essas possibilidades e incluírem outras, readequando-as para os interesses de seus estudantes e suas realidades educacionais.

COMPARTILHANDO ACERCA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA COMPREENDER IMPORTÂNCIAS DE SER VIVENCIADA NO SENTIDO DE EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

Considerando Sônia Florêncio e et al. (2015), dentre mais pessoas que refletem o tema, ao exemplo de Ricardo Oriá e Júnia Sales (2012), foi na década de 1980 quando do início da fase sociocultural do patrimônio teve sua entrada no Brasil, pela Fundação Pró-Memória procurando corresponder-se às práticas que estavam sendo adotadas na Inglaterra de *Heritage Education* associando atividades educacionais à museologia.

O primeiro projeto a ser implementado foi o “Interação” resignificando a rotina escolar dentro da dinâmica do cotidiano e das dimensões da vida da população em seus diversos contextos socioculturais.

Não propuseram para que fossem atividades de lazer para descanso ou atividades obrigatórias e cansativas para os estudantes e sim uma interação com as comunidades no entorno de suas escolas, por intermédio da diversidade cultural, em mútua convivência social.

Deste pensamento coletivo surgiu sua principal motivação de ser trocas de experiências de convívios com reflexões críticas influenciadoras de transformações sociais aliadas à uma educação para o patrimônio no sentido de dar sua continuidade na vida coletiva da cidade.

Desde então, algumas frentes passaram a considerar que esta educação encontrada no patrimônio são ações educadoras para humanidades porque reúnem aproximações, envolvimento e convivências gerando sensibilidades nas pessoas com empatias e solidariedades para o bem viver sociocultural na cidade.

A educação patrimonial foi regulada no Brasil em 2016, a partir de sessões públicas de diálogos com as frentes dos grupos socioculturais. Tem por finalidade incentivar integração entre as pessoas e a cidade incluindo as juventudes estudantis por intermédio das escolas.

Não foi para ser atividade fiscalizadora e de visitas formais para educar as pessoas a serem turistas em sua própria cidade e sim para difundir consciências de autossignificação sociocultural da vida humana da população dentro patrimônio.

Assim, foi pensada para os estudantes se sentirem integrados à herança da qual fazem parte para preservar e salvaguardar sua diversidade dentro de processos de construção de conhecimentos coletivos e solidários para o bem viver a cidadania.

Foi instituída para tornar áreas públicas em casas de patrimônio inclusivas e democráticas, seguindo as diretrizes acima citadas. (FLORÊNCIO e et al., 2015)

Sendo assim, percebeu-se que ela traz em sua essência uma educação não para patrimonializar os bens socioculturais limitando-os a estarem restritos à visitas para suas contemplações, apenas para alguns perfis de pessoas. Mas, para socializa-los culturalmente na vida quotidiana de toda a população porque a diversidade existente no patrimônio está integrada às histórias de vida de todas as gentes.

Embora a educação patrimonial tenha sido utilizada como um instrumento para normatizar e fiscalizar a proteção urbanística da cidade ela pode ser praticada como uma motivação para trazer mais bem viveres socioculturais no viver a cidadania na cidade por trazer conscientizações sobre importâncias e necessidades de identificar, reconhecer, valorar e se viver com mais amor e solidariedade entre pessoas e lugares junto à essa entidade integral na qual o patrimônio se faz porque a dela viemos, estamos e iremos enquanto esta cidade for uma referência de vida para o bem viver, dependendo, portanto de nossas ações a favor de tudo isto.

No entanto, o patrimônio pode fazer o potencial de ser convite ao humano para o humano ser mais forte que tais aproveitamentos. Considerando Pierre Nora (1993) e Maurice Halbwachs (2013), percebeu-se que onde exista patrimônio cultural, seja em ambientes desabitados ou urbanizados, ele está em para ser lugar de desenvolvimento humano das pessoas, porque sendo este desenvolver de consciências sobre a vida gerada nesses ambientes, tornam-se lugares espontaneamente apropriados e usufruídos por elas.

Então, o patrimônio vem residir no encontro entre passado, futuro e presente que unem pessoas e lugares que os atraem para novas significações de porquês e para quês de serem e de estarem social e culturalmente vivendo nesta cidade tendo esses bens que trazem bem viveres referências de vida por expressarem autenticidades na representações de suas suficiências autossustentadas pela existência que nutre tanto os lugares, quanto as pessoas neste patrimônio.

Considerando François Hartog (2014), é um encontro de histórias de vida da população e as histórias das vidas políticas, sociais, culturais e econômicas da cidade formando uma história coletiva que se reflete no espelho da vida real.

Motiva encontros entre diversos tempos e espaços de aprendizagens e de diversos ensinamentos entre escolas e o centro da cidade ao presentismo do hoje para fluir formas mais livres e espontâneas de se compreender a realidade da vida no agora das expectativas vivenciais dos estudantes.

A educação para o patrimônio sociocultural convida à muitos ensinares-aprenderes simultâneos e espontâneos à favor da vida ser memórias vivas para preservar os bens e junto a eles nos salvaguardarmos, em amor e paz , pela sensibilidade a nos despertar à compreensão das confluências estética, ética e política, revelada na fusão das (i)materialidades do patrimônio para transformarmos a realidade sociocultural com mais humanidade.

UM POUCO DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL FORTALECENDO O PATRIMÔNIO DO CENTRO PESQUISADO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE

A Praça Rui Barbosa, tendo como referência a Estação Central, Baixo Rua da Bahia e Parque Municipal recebe a presença de culturas indígenas, afro-brasileiras, camponesas. São matrizes de sabedorias que difundem o bem viver em suas comunidades.

Por transitarem no centro da cidade Belo Horizonte, são fontes de aprendizados sobre o bem viver em sociedade que também pode ser vivenciado por todas as pessoas no contexto destes espaços urbanos.



Fonte: Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES)

São treze etnias de povos indígenas oficialmente reconhecidas no Estado de Minas Gerais que transitam pelos ambientes deste centro de cidade. Dentre elas, as pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê reunindo aproximadamente, quinze mil pessoas em aldeias e vilas localizadas em distritos da sede de municípios mineiros.

Compõem esses povos os Maxakali em Bertópolis, Ladainha e Santa Helena de Minas e os Mucuriñ em Campanário, ambos na região de Teófilo Otoni; Os Pankararu, na região de Araçuaí; os Xakriabá, em São João das Missões, na região de Januária; os Tuxá, na região de Buritizeiro; os Pataxó, na região de Carmésia e Itapeçerica; os Krenak em Resplendor, na região de Governador de Valadares; Os Pataxó Hã-Hã-Hã na região de Rio Pardo de Minas; os Kaxixó em Martinho Campos, na região de Pará de Minas e os Xucuru Kariri, em Caldas na região de Poços de Caldas. (MINAS GERAIS; SEC-MG; MPMG; BELO HORIZONTE; SMC; CDPCBH; CEDEFES, 2021)



Fonte: FMC-PBH

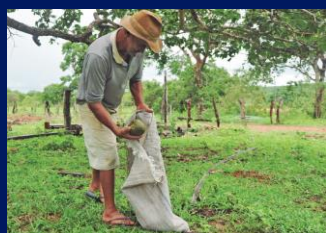


Fonte: MPPMG-UFMG



Fonte: CEDEFES

O remanescentes de Quilombo nas comunidades de pessoas descendentes de matrizes africanas que fugiram das cruéis condições de vida e de trabalho escravo nas plantações e engenhos de cana de açúcar entre os séculos XVI e XIX. Encontravam refúgios no interior das matas onde construíram suas fortificações para viverem as tradições religiosas, os costumes em família, a prática do plantio e a sabedoria em relação aos elementos da natureza para valer suas simples condições de sobrevivência. Procedentes de mais de 400 comunidades, por entre 155 municípios mineiros, com sua maior presença nas regiões norte, nordeste e o Vale do Jequitinhonha também estão presentes no centro de Belo Horizonte. (CEDEFES; MPPMG, 2021)



Fonte: MPPG-UFMG

As comunidades tradicionais formadas por pessoas que vivem os pescadores artesanais, os povos de terreiro, os geraizeiros, os vazanteiros, os apanhadores de flores sempre-vivas, os faiscaidores e os ciganos. Essas culturas imateriais vêm sendo temas de discussão na mídia cultural e precisam ser melhor compreendidas e absorvidas quanto ao seu direito de existência, respeito e consideração nos espaços públicos do centro de Belo Horizonte contribuindo para que sejam ambientes identitários de domínio não exclusivo de detentores do capitalismo neoliberal, mas sobretudo de raízes geradoras de essência humanizadora da vida em sociedade. (CEDEFES; MPPMG, 2021)

Contudo, é importante estenderem pesquisas e estudos nos acervos disponibilizados nos arquivos públicos da Cidade de Belo Horizonte (APCBH), do Estado Minas Gerais (APMG) e da Coleção Mineiriana, da Biblioteca Estadual Luis de Bessa.



Fonte: APCBH



Fonte: APMG

Disponibilizam ao público um significativo acervo de informações sobre a cultura imaterial de Minas Gerais, mas que também tenham oportunidades de contatos, relações e convivências com suas manifestações no presente pós-moderno, onde mesmo de forma esporádica, suas manifestações ainda podem ser presenciadas em ambientes da Praça Rui Barbosa, tendo como referência a Estação Central, o Baixo Rua da Bahia,, o Parque Municipal e suas adjacências.



Fonte: Coleção Mineiriana – Biblioteca Pública Luiz de Bessa

Infelizmente, a diversidade sociocultural tende a ser invisibilizada pelos interesses econômicos desconsiderando pensares e agires dos sociais e saberes e fazeres nos culturais sociais dessas pessoas do contexto ético, estético e político de uma suposta modernidade que tentam institucionalizar nos ambientes do patrimônio do centro da cidade de Belo Horizonte públicos na intenção de perpetuá-los enquanto reminiscências de um passado primitivo que não sejam importantes para a cidadania.

Sendo, portanto, uma das motivações de fazer deste recurso educacional um convite à professoras(es) que tenham interesses humanos para com esses povos, suas ancestralidades e, conseqüentemente, para com a população, incluindo os estudantes, que deles se originam, neste patrimônio, por meio da educação.



Fonte: CEDEFES

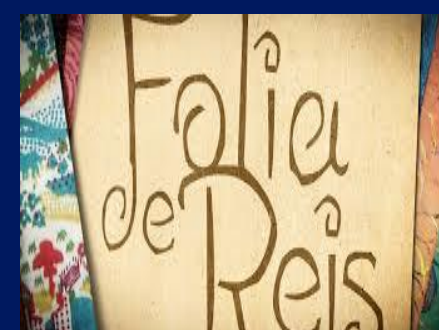
Dentre suas tradições estão o Congado, com os Grupos de Moçambique, Catopés, Congo, marujada, Caboclos, Vilão e Candombe trazidos pelos escravos africanos que homenageiam Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia, Nossa Senhora das Mercês e Nossa Senhora da Aparecida; a Folia de Reis, ou Reisado, visitando as casas para louvar a chegada do Menino Jesus na época natalina e as Pastorinhas visitando os presépios representando os pastores; o Boi de Reis; a Festa do Divino homenageando uma pessoa importante da comunidade que será o próximo festeiro; a Cavalhada, remontando os combates medievais entre mouros e cristãos; a Dança de São Gonçalo com moças trazendo arcos enfeitados de rosas e um homem ao centro representando o santo; o Caxambu, ou Jongo, enaltecendo o batuque dos negros nas fazendas de café e a Quadrilha trazida da França, pelos portugueses que acontecem nas festas populares dos meses de junho e julho. Os folguedos e mitos existem lendas, crenças, provérbios, costumes, muitas originárias das tradições dos colonizadores portugueses e das culturas indígena e africana, além do Saci-Pererê, o Curupira das matas, o Caboclinho d'água do Rio São Francisco e mitologias da Estrada Real que ligava Ouro Preto a Paraty. (MINAS GERAIS; SEC-MG; MPMG; BELO HORIZONTE; SMC; CDPCBH; CEDEFES, 2021)



Fonte: CEDEFES e MPPG

Nas culturas indígenas, a pintura corporal são grafismos reproduzindo em suas peles os animais que representam poder, pintadas para as demonstrações de tristeza, alegria e o preparo para a guerra. A arte plumária reunindo composições feitas com penas, de pássaros, sementes de árvores e frutos compondo características específicas entre os povos. A arquitetura, com a utilização de matérias primas naturais conhecidas por suas condições de uso. A arte em madeira produzindo objetos e utensílios para o doméstico e em seus rituais. Música e dança onde o canto acompanhado por flautas, tambores e outros instrumentos percussivos está presente em festividades e rituais. A tecelagem e cestaria com a utilização de fibras de plantas para a confecção de vestimentas, utensílios domésticos e para o trabalho. A cerâmica feita com argila e pintada com tintas coloridas extraídas de raízes para uso diverso. (MINAS GERAIS; SEC-MG; MPMG; BELO HORIZONTE; SMC; CDPCBH; CEDEFES, 2021)

As festas de santos padroeiros das igrejas católicas e manifestações de outras crenças religiosas; as modas de viola caipira. A cozinha mineira tem o seu fogão à lenha e produz quitandas com broa de fubá, biscoitos doces, temperos e reverencia o pão de queijo. A diversa e criativa culinária, internacionalmente reconhecida, recebe influência das culturas indígena, africana e portuguesa desde o início da colonização brasileira fundamentando o feijão tropeiro, linguiça defumada, frango com quiabo e angu de milho, vaca atolada, canjiquinha com verduras e legumes produzidos nos quintais, a exemplo da couve e do ora-pro-nobis. Artesanatos em barro, cerâmica diversificando trabalhos elaborados em bordados, trançados, crochês, tricôs, tecelagens com inúmeros materiais para a produção de objetos e adornos com temas religiosos e profanos para o uso cotidiano, adornos e decoração. A musicalidade mineira incluindo as modas de viola caipira e as bandas de música. Enfim, sua originalidade revela a cultura de regiões mineiras, ao belo exemplo do Vale do Jequitinhonha e do São Francisco e da pedra-sabão nas cidades históricas. (BELO HORIZONTE, SMC, FMC, 2021)





Fonte: Centro de Documentação Histórica da Emater-MG

Fonte: Companhia de Danças Folclóricas Aruanda



Fonte: Museu de Artes e Ofícios

A cozinha mineira tem seu fogão à lenha e produz quitandas com broa de fubá, biscoitos doces, temperos e reverencia o pão de queijo. A diversa e criativa culinária, internacionalmente reconhecida, recebe influência das culturas indígena, africana e portuguesa desde o início da colonização brasileira fundamentando o feijão tropeiro, linguiça defumada, frango com quiabo e angu de milho, vaca atolada, canjiquinha com verduras e legumes produzidos nos quintais, a exemplo da couve e do ora-pro-nobis. Artesanatos em barro, cerâmica diversificando trabalhos elaborados em bordados, trançados, crochês, tricôs, tecelagens com inúmeros materiais para a produção de objetos e adornos com temas religiosos e profanos para o uso cotidiano, adornos e decoração. A musicalidade mineira incluindo as modas de viola caipira e as bandas de música. Enfim, sua originalidade revela a cultura de regiões mineiras, ao belo exemplo do Vale do Jequitinhonha e do São Francisco e da pedra-sabão nas cidades históricas. (BARRETO, 1997; MINAS GERAIS; SEC-MG; APMG; MPMG; BELO HORIZONTE; SMC; APBH; CDPCBH; CEDEFES, 2021)



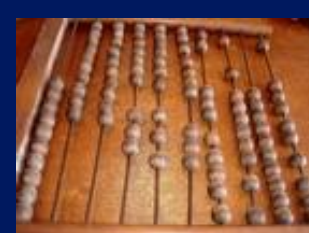
Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



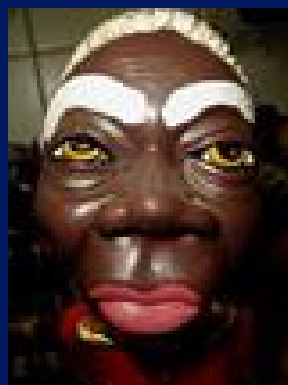
Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.



Fotografias produzidas pelo pesquisador em sua atuação na SEE e em projetos em parcerias com a FMC.

A diversidade deste patrimônio tem muito a compartilhar suas experiências de vida por ter em suas origens essas pessoas cujas famílias deixaram suas cidades para povoarem Belo Horizonte tendo como ponto de início para conquistarem seus sonhos de cidadania este centro de cidade convidando para que venhamos a dar sua continuidade.



Frames de fotografias filmadas pelo pesquisador em sua atuação no Centro de Documentação Histórica e Educacional da Emater-MG

**ESSA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL
TEM A PRAÇA DA ESTAÇÃO, O BAIXO RUA DA BAHIA E O PARQUE MUNICIPAL
AMBIENTES INTEGRADOS PARA SEUS TRÂNSITOS, PARAGENS, CONVIVÊNCIAS
E TROCAS DE EXPERIÊNCIAS
SOBRE O SEUS PENSARES E AGIRES SOCIAIS EM SEUS SABERES E FAZERES CULTURAIS**

São pessoas que promovem o sentido ampliado do patrimônio sociocultural e têm muitas experiências para compartilhar com a população, incluindo professoras(es) e estudantes do ensino médio propedêutico, acerca de cidadanias solidárias para o bem viver com mais humanidade não apenas neste centro de cidade, mas em todos os segmentos da vida cotidiana.

Ao trazerem por heranças valores humanos recebidos de seus antepassados, os reproduzem espontaneamente às pessoas que com elas estejam, encontrando-se com este patrimônio para ensinarem e aprenderem que refletem...

**SERENIDADE, PULSAÇÃO, CONFIANÇA, CORAGEM, AMOROSIDADE, HUMILDADE,
CORDIALIDADE, RESPEITO, EMPATIA, GENEROSIDADE, ALTERIDADE, COMPANHEIRISMO,
DISCERNIMENTO, AFETIVIDADE, BENEVOLÊNCIA, TOLERÂNCIA, DELICADEZA, PRUDÊNCIA,
HONESTIDADE, COMPAIXÃO, AFABILIDADE, ALTRUÍSMO, CRIATIVIDADE, COMPROMETIMENTO,
OTIMISMO, ESPERANÇA, CONSCIENTIZAÇÃO, ALEGRIA, AMOR...
INTEGRANDO...
REFLEXÃO-SENSIBILIDADE-AÇÃO...**

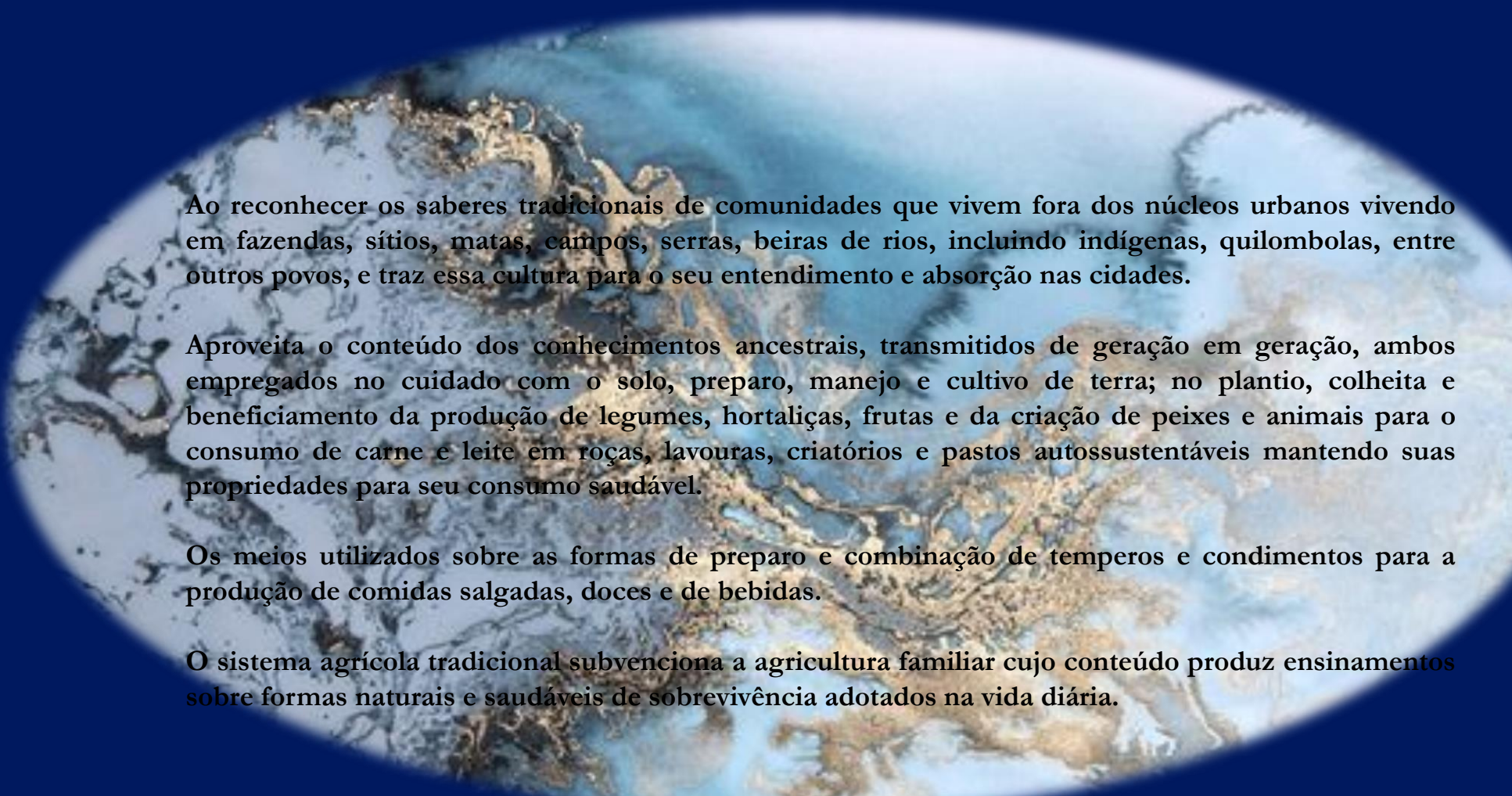


A EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO VEM MOSTRAR QUE...

Prezadas(os) professoras(es), estamos bem animados com essa ideia, pois presumimos que os estudantes do ensino médio propedêutico poderão viver experiências de educação para o patrimônio sociocultural do conjunto da Praça Rui Barbosa, tendo como referência ambientes integrados à Estação Central, o Baixo Rua da Bahia, o Parque Municipal e adjacências, interessantes para elas(es),

Unindo conhecimentos científicos das disciplinas iniciadas na sala de aula de que vocês lecionam aos conhecimentos socioculturais deste centro de cidade abrem-se possibilidades para se pensar em trazer motivações para (os) estudantes desenvolverem muitas ideias, coletivamente:

Por exemplo: com a formação e organização de associações comunitárias para subsidiar a existência dos grupos sociais que fortalecem a identidade cultural residente em centros, bairros e distritos da cidade. A vida em comunidade passa a ser orientada pela inclusão de seu cotidiano na importância da história, nos saberes das tradições e na vivência dos costumes. A fluência na produção, vivência e circulação desses valores culturais passam a estar presente no contexto de vida das pessoas que deles fazem parte. Articulam pensamentos, posturas e atitudes em favor do exercício de direitos e deveres igualitários entre toda a diversidade de pessoas. Gera parcerias entre governos, iniciativa privada e comunidades trazendo a atenção pública para sua realidade com projetos culturais que contribuem para a pacificação de conflitos, diminuição da vulnerabilidade e o protagonismo sociocultural e profissional.



Ao reconhecer os saberes tradicionais de comunidades que vivem fora dos núcleos urbanos vivendo em fazendas, sítios, matas, campos, serras, beiras de rios, incluindo indígenas, quilombolas, entre outros povos, e traz essa cultura para o seu entendimento e absorção nas cidades.

Aproveita o conteúdo dos conhecimentos ancestrais, transmitidos de geração em geração, ambos empregados no cuidado com o solo, preparo, manejo e cultivo de terra; no plantio, colheita e beneficiamento da produção de legumes, hortaliças, frutas e da criação de peixes e animais para o consumo de carne e leite em roças, lavouras, criatórios e pastos autossustentáveis mantendo suas propriedades para seu consumo saudável.

Os meios utilizados sobre as formas de preparo e combinação de temperos e condimentos para a produção de comidas salgadas, doces e de bebidas.

O sistema agrícola tradicional subvenciona a agricultura familiar cujo conteúdo produz ensinamentos sobre formas naturais e saudáveis de sobrevivência adotados na vida diária.

Com a preservação da biodiversidade do patrimônio cultural natural das reservas florestais, campesinas, hidrográficas, lacustres com a preservação da sua vegetação, flora e fauna. A prática das comunidades tradicionais e povos indígenas de coleta, caça, pesca e o cuidado com aves e animais silvestres trazem fundamentos essenciais para a conscientização sobre a manutenção do meio ambiente.

Nessas culturas formam-se os conhecimentos tradicionais associados ao patrimônio genético, presentes nos biomas do ecossistema, contribuindo para a vida, dentro ou fora dos centros urbanos.

Os conhecimentos tradicionais de saberes sobre as propriedades alquímicas nas seivas, cascas e folhas de raízes, sementes, ervas, plantas e flores fundamentam a fitoterapia, a culinária, o design, o cuidado corporal e mental, os sistemas construtivos e outras expressões da arte do manejo e do feito.

Muitos costumes originários dos indígenas, a exemplo do correto uso da água para sua manutenção, influenciou a prática do banho diário desde as sociedades modernas.

Condiciona o interesse de instituições, movimentos ambientalistas e de diversas representações sociais para acompanhamento biológico, produção de indicadores e controle de impactos ambientais em favor das gerações atuais e futuras.

Inclui os bens culturais na pauta de formulação de projetos em matérias de diálogos nos ambientes legislativos, a exemplo da lei orgânica municipal e do orçamento participativo. Faz surgir dos movimentos culturais a formação de lideranças para a formação e manutenção de federações, sindicatos, associações, conselhos e grupos representando os segmentos sociais.

Geram motivos para o exercício democrático nas audiências públicas, mesas redondas de debates e fóruns nacionais, estaduais, regionais e municipais. Redimensiona a presença do município não apenas no brasão, no hino e na sua bandeira, mas principalmente, no sistema político local, estadual, federal e internacional com as características culturais que fundamentam a identidade da sociedade que representada.

Condiz com o pensamento das representações socioculturais manifestado nas convenções internacionais da UNESCO de 1972, 2003 e 2005, ora ratificadas pelo Brasil. Tem por função integrar a comunidade em sua responsabilidade social conjunta de identificar, reconhecer e proteger a memória sociohistórica e suas identidades na diversidade das representações e expressões socioculturais unindo ações educativas formais e informais por meio do patrimônio. (UNESCO, 1972-2003-2005)

Em sintonia com os fundamentos da educação integral para a formação humana das juventudes estudantis, mentalizada por Paulo Freire, no CEI, Juarez Dayrell (1996) nos encoraja mais uma vez ao dizer que a escola é movida pela ação ininterrupta do cotidiano. Esta ação é alimentada pela natureza diversa das pessoas que se encontram num ambiente que se organiza enquanto um ser orgânico formado por duas dimensões.

De um lado as pessoas que trabalham, que estudam e sua comunidade que dão à escola um comportamento plural e multiculturalizante originado de diversidade de costuras de suas pessoas envolvidas. De outro lado, as políticas educacionais que estabelecem regras gerais para uniformizar a escola.

Entre conflitos e negociações, não há vencedores e perdedores dentro desta guerra entre o que é ultrapassado e inovador. A solução é socioculturalizar o respeito às diferenças e aos direitos fundamentais pois todas e todos estão envolvidos na “trama da complexidade social” que a escola possui.

É dentro nesta latência palpitante que a escola vai encontrar meios criativos e inovadores para desenvolver “processos reais” em que alunas (os) sejam consideradas (os) pessoas sociais que trazem histórias de vida que precisam orientar o ensino-aprendizagem, e não ao contrário. Assim, aquelas duas dimensões em desarmonia podem encontrar um equilíbrio formando um ambiente escolar em que o conhecimento não seja mais um produto.

A concretude da escola está é dentro das pessoas que nela estudam, nas suas historicidades e culturas pelas quais vivem experiências e elaboram expectativas de vida. São matérias primas para a construção orgânica do conhecimento ao reconhece-las humanas que têm, como principal motivo de estarem na escola, a possibilidade de concretizar seus projetos de futuro construídos no presente.



**O QUE VEM NO TERCEIRO MOMENTO
DESTE RECURSO EDUCACIONAL.?**

**SUGESTÕES DE ROTEIROS
PARA PROFESSORAS(ES)
FAZEREM ANDARILHAGENS COM OS
ESTUDANTES DA TURMA QUE LECIONA
PELO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL
DO CENTRO DE BELO HORIZONTE
TRAZIDO NESTE CONVITE...**

PARA RECEBER UM EXEMPLAR DESTA RECURSO EDUCACIONAL

Para receber a versão em papel e versão eletrônica para visualização e ou *download* para impressão, pela docência e demais públicos interessados:

Envio de solicitação diretamente ao pesquisador, pelo e-mail: ricardopintodepaula@gmail.com informando nome e endereço completos, escola em que atua no ensino médio propedêutico, sistema educacional, para receber a versão em papel ou eletrônica completa, por arquivo em pdf, em resposta ao e-mail, sem ônus financeiro.

Possibilita ser acessado, baixado e impresso acessando-se a publicação da dissertação da pesquisa, a que este Recurso Educacional está relacionado, no repositório institucional de publicações de teses e dissertações da UFMG.

REFERÊNCIAS ADOTADAS NESTE MOMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

BARRETO, Abílio. Belo Horizonte: memória histórica e descritiva - história antiga e história média. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

BELO HORIZONTE. Arquivo Público de Belo Horizonte, Parque Municipal Américo Renné Giannetti, Praça da Estação, Rua da Bahia. Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. Quilombolas e povos indígenas de Minas Gerais. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. Belo Horizonte: Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva - CEDEFES, 2020. Disponível em: www.cedefes.org.br. Acesso em: 20 out. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural, Ufmg, 1996.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12 ed. GADOTTI, Moacir; MARTIN, Lílian Lopes. (Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

REFERÊNCIAS ADOTADAS NESTE MOMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampin; et.al. **Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais**; MARTINS, José Clerton de Oliveira. **Patrimônio Cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar**. In: *Série Cadernos do Patrimônio Cultural*, Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 1, p.1-210, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Direitos dos povos e comunidades tradicionais**. CIMOS. (Org). Ministério Público de Minas Gerais, Coordenadoria de Inclusão e Mobilizações Sociais, 2021.

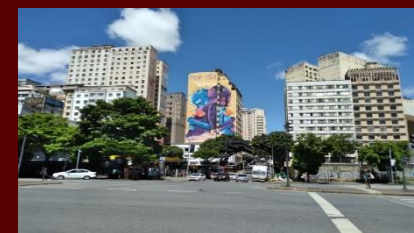
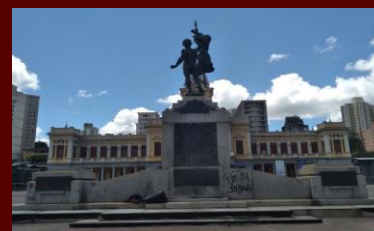
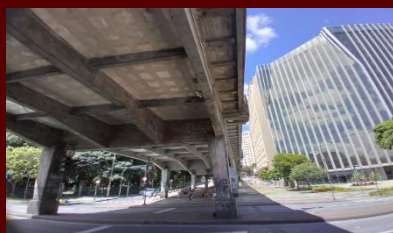
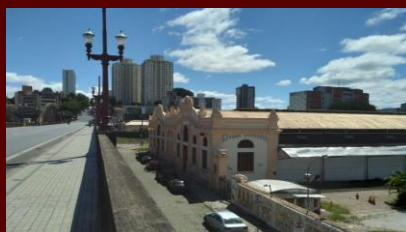
NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. KHOURY, Yara Aun. In: São Paulo, *Revista Projeto História*, Puc-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

ORIÁ, José Ricardo; PEREIRA, Júnia Sales. **Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio**. In: *Resgate*, v. 20, n. 23, jan./jul. 2012.



PRÁXIS

COMITTEE PARA VITIMENCTAR STY'S, ESTA RAYTS!



CONVITE PARA VIVENCIAR A PRÁXIS DESSE RECURSO EDUCACIONAL





ELABORANDO



ESTE RECURSO EDUCACIONAL TEM POR INTENÇÃO TRAZER SUGESTÕES...

PARA QUE VOCÊS, PROFESSORAS(ES), VENHAM AVALIÁ-LAS PARA DECIDIREM QUANTO À SUA REALIZAÇÃO NA DISCIPLINA EM QUE LECIONAM.

Considera-se que por serem vocês quem se formaram em suas licenciaturas, bacharelados e que estão atuando no dia a dia da educação do ensino médio propedêutico, adotando muitas estratégias inovadoras, fazendo fluir didáticas criativas no ensino-aprendizagem dos estudantes, é quem poderão considerar a possibilidade de acolherem essas ideias, ou mesmo redimensioná-las aos seus critérios na realidade educacional de suas salas de aula considerando, sobretudo, o interesse e a vontade dos estudantes.

Por isto, pensou-se em ideias abertas para difundir educação para o patrimônio sociocultural, com andarilhagens na área do centro da cidade de Belo Horizonte que estamos refletindo, a serem pedagogicamente adaptadas ao critério de vocês seja para o primeiro, segundo, terceiro período, ou para os três anos da etapa escolar.

Então, este recurso não propõe uma metodologia, para que ela possa ser elaborada por vocês, professoras(es), com relação à:

- . Nível de abrangência e profundidade com que irão buscar referências nos temas da diversidade do patrimônio sociocultural da área para estabelecerem relações de afinidades e correspondências com os temas dos conteúdos das disciplinas;
- . Proporcionalidade que será dada a essas relações para fazerem diálogos entre conteúdos básicos e complementares da parte diversificada curricular considerando o multiculturalismo um de seus assuntos que abrange os demais dando ao patrimônio mais possibilidades para estar referenciado;
- . Intensidade em que as abordagens da área de conhecimento e das dez aprendizagens consideradas competências essenciais previstas pela BNCC estarão sendo desenvolvidas;
- . Quais expectativas pretendem ser alcançadas para contribuir com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem seja em dificuldades individuais ou coletivas na turma para o conhecimento específico ou geral, tanto dos temas das matérias quanto dos da vida em reflexões-ações que os motivem a inferências, curiosidades, interesses, questionamentos, interpretações buscando respostas realizadoras que os tragam felicidades com socializações socializáveis para o bem viver a cidadania solidária de forma inclusiva e democrática.
- . Sobre o quando e o como, ou seja, se será uma vez por mês, ou por bimestre; em um ciclo dentro de um semestre ou de um ano letivo; dentro de seu horário de aula em parceria com uma ou mais aulas de outras(os) professoras(es), de um itinerário formativo de aprofundamento de estudos, projeto específico;
- . Como será apresentado aos estudantes, ao apoio da supervisão pedagógica, da direção escolar e procedimentos necessários junto aos pais e responsáveis; e se as andarilhagens serão presenciais, o que seria mais interessante, ou virtuais para despertarem o interesse de mais turmas para irem presencialmente, já sendo um início, dentre outras questões.

No terceiro capítulo da dissertação que gerou esse recurso educacional, o pesquisador faz uma análise sobre a organização e o funcionamento do ensino médio propedêutico, no sistema público estadual de Minas Gerais, e dos desafios que tendem a existir para essas ideias serem realizadas devido a maior necessidade de dar ao ensino-aprendizagem uma função mais pragmática para recuperação de defasagens e superação de habilidades para acessarem às universidades e o mundo do trabalho, que à uma função existencial para cidadanias socioculturais, apesar de estar previsto que sejam duas perspectivas a serem vivenciadas simultaneamente nas escolas estendendo seus tempos e espaços escolares.

Porém, não são verdades absolutas porque dentro da realidade observada do ensino-aprendizagem pelo que as escolas seguem pelas orientações gerais da Secretaria Estadual de Educação, definida pelas políticas educacionais, presumiu-se que possam haver possibilidades, uma vez que este recurso vem se aproximar dos fundamentos da formação humana integral pretendida a ser desenvolvida, não apenas na modalidade de ensino médio em tempo integral, mas também na modalidade do propedêutico.

Este recurso vem, portanto, sugerir neste processo de elaboração, dois momentos:

O primeiro, para vocês, professoras(res), programarem andarilhagens, entre vocês, ou entre você e outras pessoas de seus convívios, até a área deste centro de cidade, para reverem, reconhecerem a realidade da área que se faz tendo o patrimônio sociocultural, ali existente, como referência e iniciarem um planejamento sobre o que poderia ser interessante, motivador e contributivo para as dificuldades dos estudantes nos temas de seus conteúdos integradamente com suas formações humanas, por meio das disciplinas que lecionam e associadamente às outras do currículo.

São apresentadas três sugestões de andarilhagens, com base na experiência vivida pelo pesquisador durante seus estudos na área, mas vocês poderão modificar, crescer ou criar outras mais, junto aos estudantes, a partir dessas e, se possível, fazer associações entre o Quadro Convite do Patrimônio que será apresentado, em sequência, com os temas das matérias das disciplinas.

O segundo momento, para vocês e as(os) estudantes da(s) turma(s) que lecionam para compartilhar a experiência que vocês vivenciaram e as que elas(es) também já as tenham nesta área em formas diretas ou indiretamente, com o patrimônio sociocultural, apresentar as ideias desse recurso educacional para a turma e se vocês perceberem possibilidades organizarem uma proposta para colocá-la em prática.



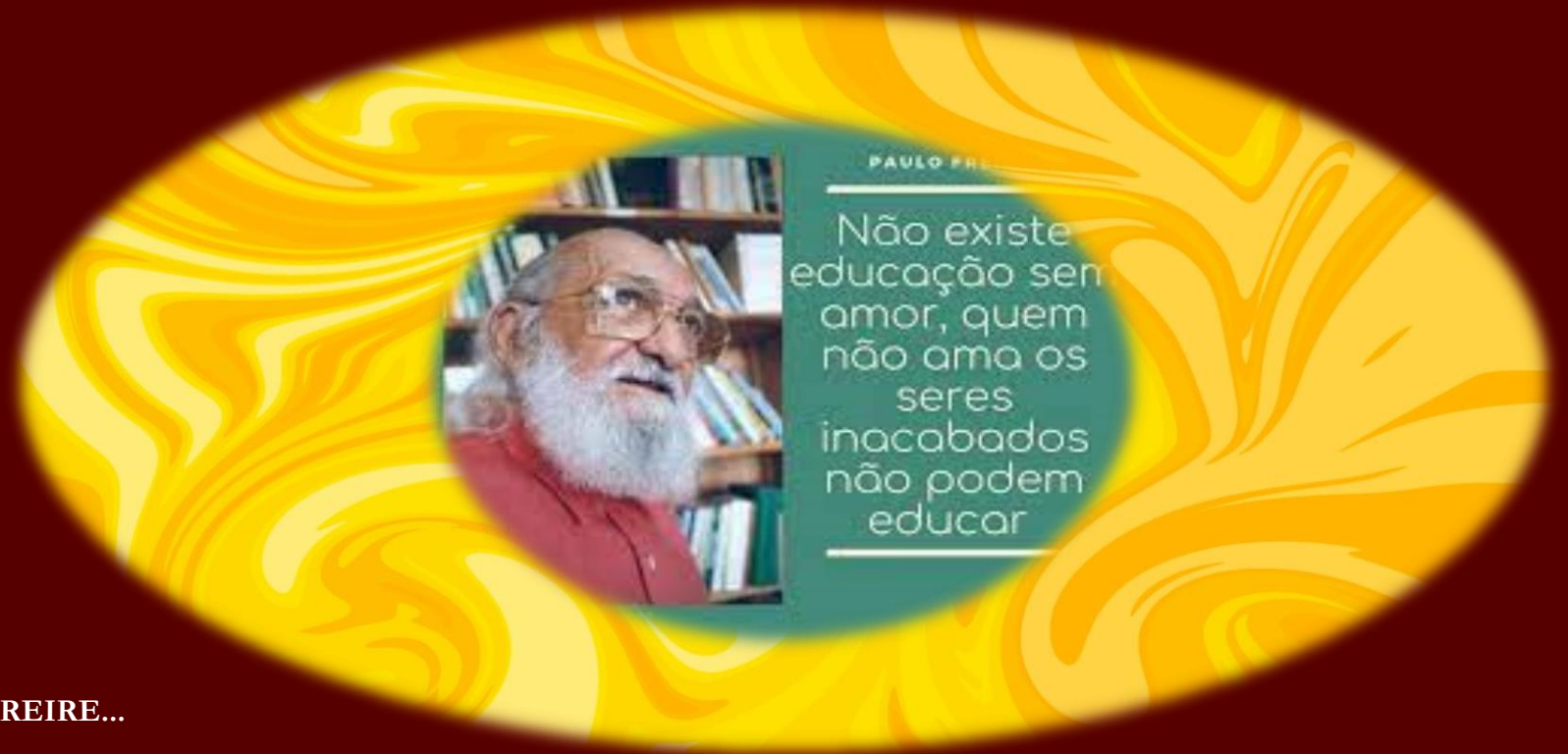
ANDRARI HAGEN'S FAZENDO

Seria interessante desenvolver um processo sequencial, em três etapas, tendo como sugestão:

A primeira etapa, uma experiência inicial da andarilhagem em três percursos, sendo um de cada vez, para os estudantes se aproximarem do patrimônio da área e percebê-los integrados aos conhecimentos dos temas das disciplinas, de suas vidas na cidade, e se ambientarem.

Para a segunda, vocês e a turma escolheriam um desses percursos, elaborariam outros, ou concentrariam em um grupo de ambientes próximos, ou mesmo um ambiente, para os estudantes se envolverem com os conhecimentos da cidadania sociocultural na cidade que fazem confluir os contextos éticos, estéticos e políticos daqueles ambientes e as relações que podem ser feitas para compreenderem a vida nos temas das matérias das disciplinas com referências mais próximas da realidade.

E a terceira etapa, seria para abrir possibilidades motivadoras na turma para desenvolverem ações em suas vidas para o bem viver da cidadania solidária, inclusiva e democrática, tanto na escola, quanto neste centro da cidade tendo o patrimônio sociocultural como uma das referências que venham contribuir com sua formação humana integral.



CONSIDERANDO REFLEXÕES-AÇÕES EM PAULO FREIRE...

“NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA”

“Ensinar exige... rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes do educando, corporeificação das palavras pelo exemplo, estética, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, risco, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1996)

“ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO”

“Ensinar exige... curiosidade, apreensão da realidade, reconhecimento de ser condicionado, consciência do inacabamento, bom senso, respeito à autonomia do ser do educando, convicção de que a mudança é possível, alegria e esperança, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”. (FREIRE, 1996)

“ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA”

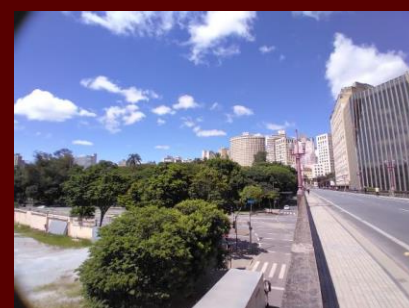
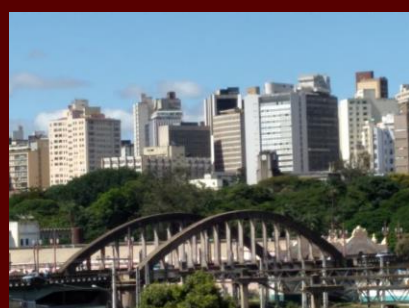
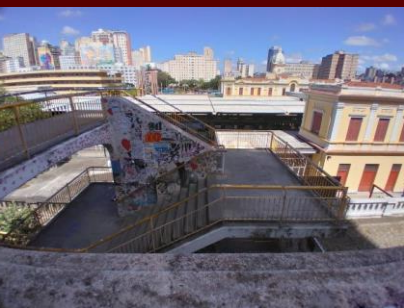
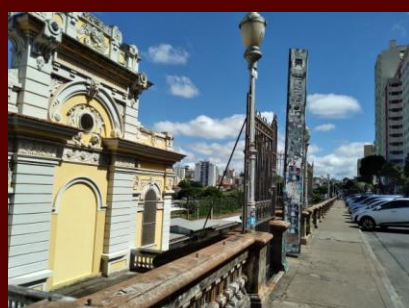
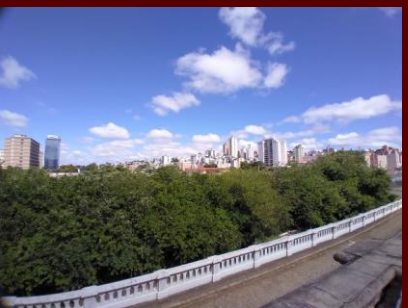
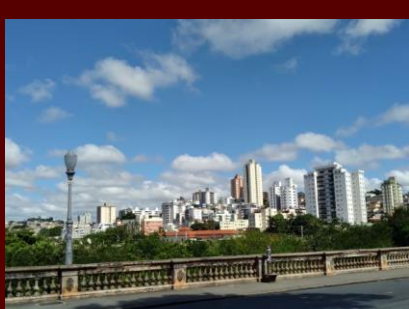
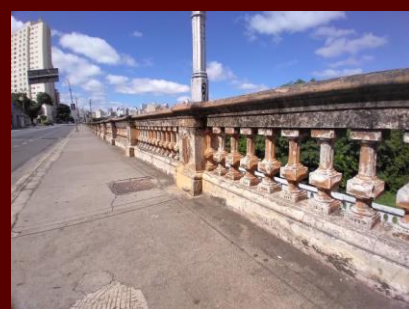
“Ensinar exige... querer bem aos educandos, comprometimento, liberdade e autoridade, disponibilidade para o diálogo, saber escutar, segurança, tomada consciente de decisões, competência profissional e generosidade, reconhecer que a educação é ideológica, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996)



ANDARILHAGEM 1



...COMEÇANDO A ANDARILHAR PELO CALÇADÃO E MIRANDA DA RUA SAPUCAÍ,
CHEGANDO NO ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE...
SEGUINDO PELO VIADUTO SANTA TEREZA EM DIREÇÃO A SEU VÃO INFERIOR
E TERMINANDO NO PARQUE MUNICIPAL...



Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional .

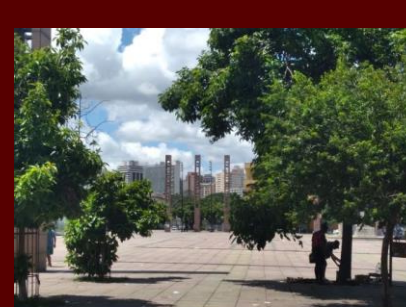
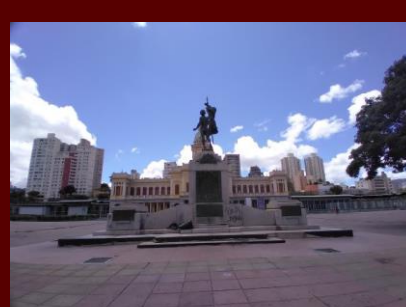
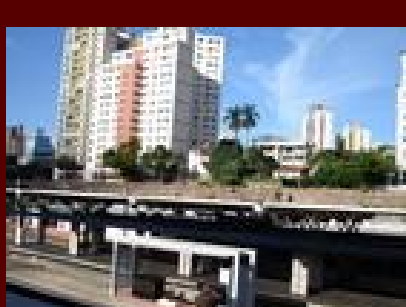
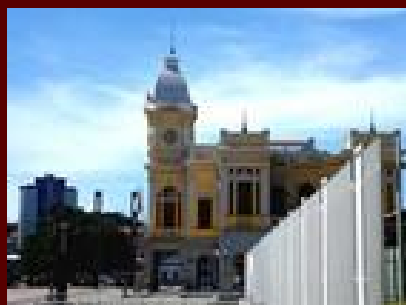
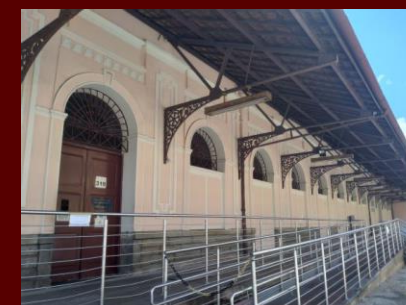
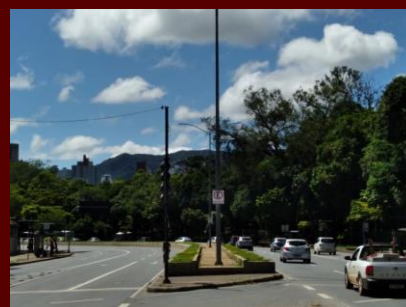
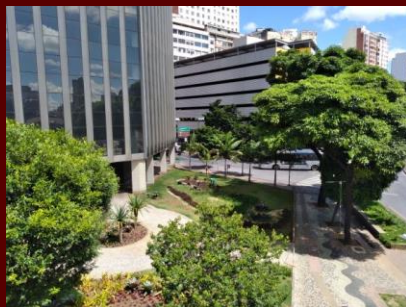


Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional.





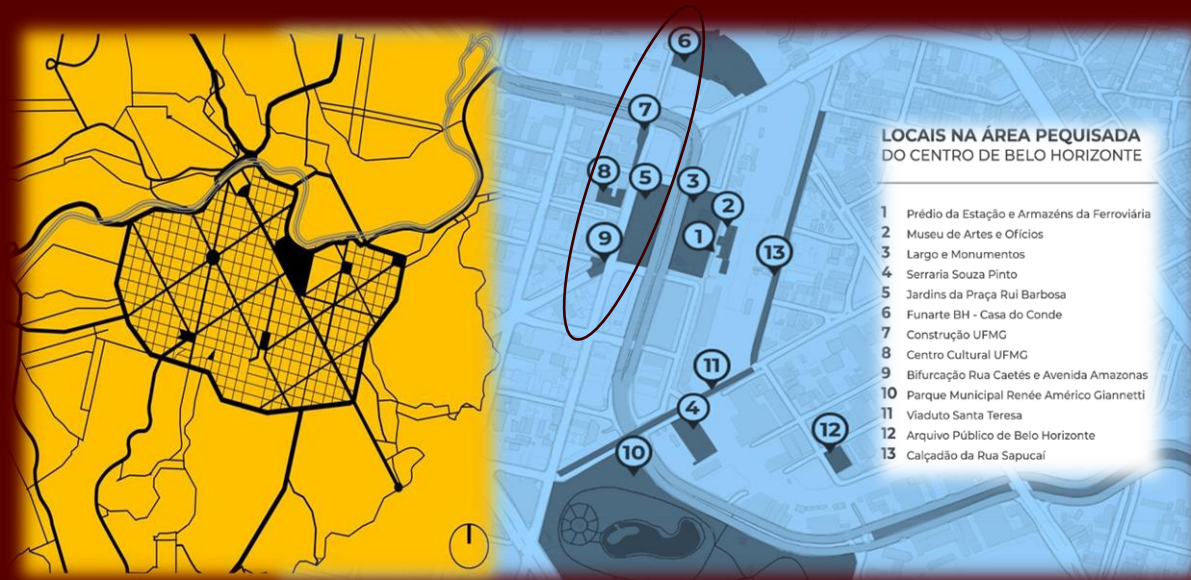
...COMEÇANDO A ANDARILHAR PELO VÃO COBERTO DO VIADUTO SANTA TEREZA,
SEGUINDO PELA SERRARIA SOUZA PINTO, EDIFÍCIO DA ESTAÇÃO, MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS,
TERMINANDO NO LARGO DA ESTAÇÃO CENTRAL...



Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional.



ANDARILHAGEM 3



...COMEÇANDO A ANDARILHAR PELA CASA DO CONDE DE SANTA MARINHA - FUNARTE BH,
PASSANDO PELO BAIXO RUA DA BAHIA, SEGUINDO PELOS PRÉDIOS DA UFGM, RUA GUAICURUS,
CENTRO CULTURAL UFGM, ENTRADA DA AVENIDA SANTOS DUMONT, JARDINS DA PRAÇA RUI BARBOSA
E TERMINANDO NA BIFURCAÇÃO ENTRE RUA CAETÉS E AVENIDA AMAZONAS



Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional.

IMPORTANTE DIZER, QUE...

**...ESSAS FOTOS APRESENTAM APENAS UMA IMAGEM INSTANTÂNEA DOS AMBIENTES,
UMA MOSTRA DE SUAS EXISTÊNCIAS INTEGRADAS DENTRO DESTA ÁREA DO CENTRO DE BH.**

**MAS, O INTERESSANTE, PROFESSORAS(ES), É QUE AO FAZEREM AS ANDARILHAGENS
COM OS ESTUDANTES DA TURMA QUE LECIONAM
NÃO SEJAM APENAS VISITAS DE PASSAGENS PANORÂMICAS,
MAS ADENTRAMENTOS COM APROXIMAÇÕES, ENVOLVIMENTOS E CONVIVÊNCIAS
COM MUITOS CONHECIMENTOS A SEREM DESCOBERTOS DENTRO DESSES AMBIENTES.**

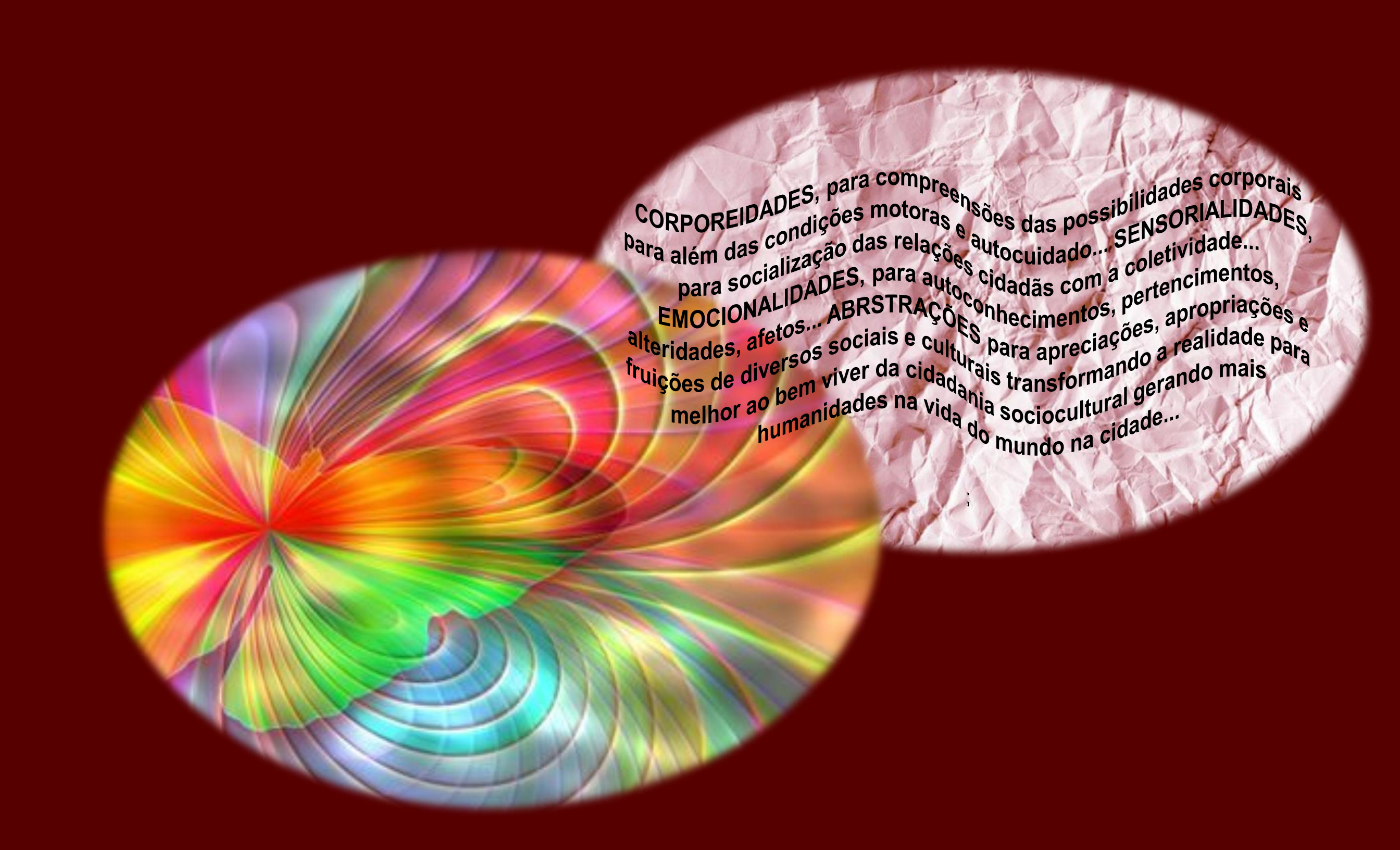


COMUNIDAD INTEGRAL DE AMBIENTES DE PARTICIPACIÓN SALUDABLE

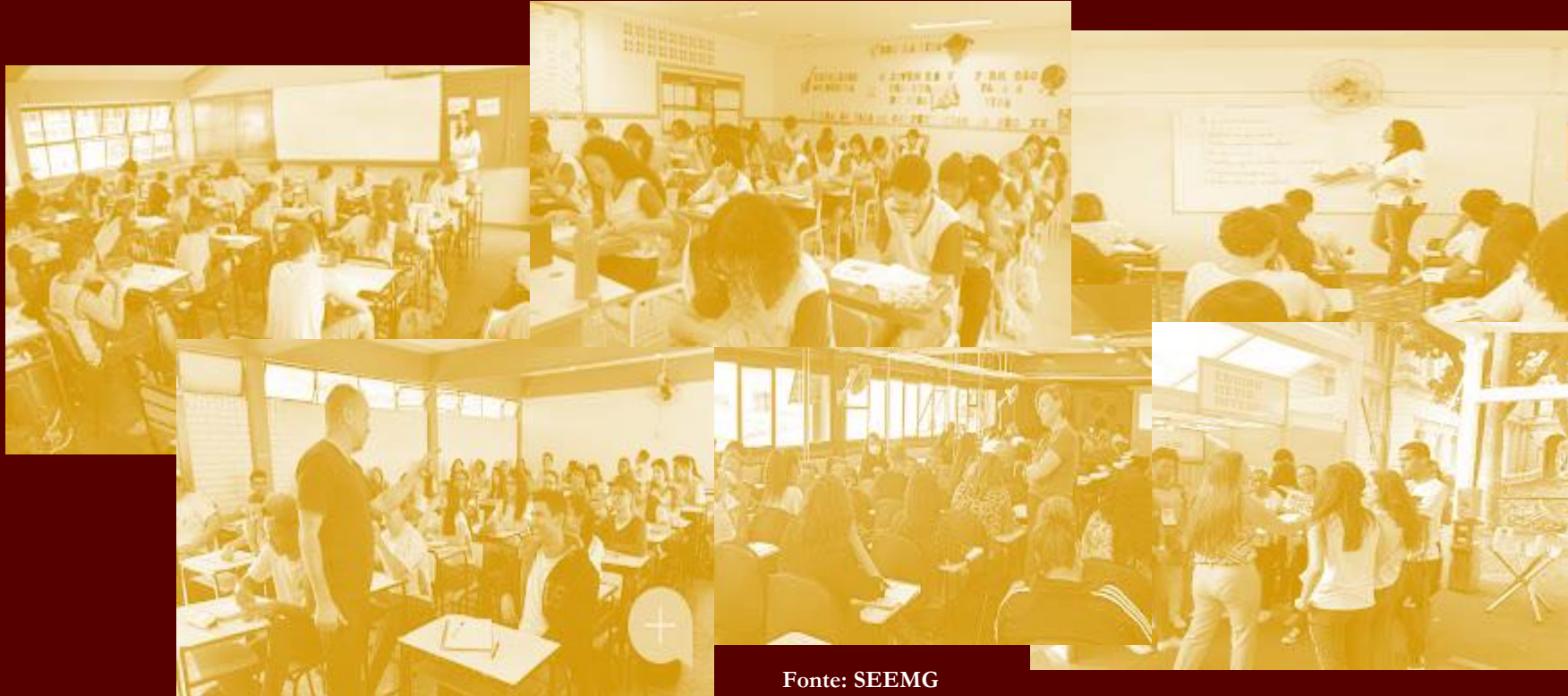
**IMPORTANTE TRAZERMOS OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA NA PRÁTICA DESSAS
ANDARILHAGENS PELO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL E ESPIRALAR...**



**CONFORME MENTALIZADA POR PAULO FREIRE, POR INTERMÉDIO DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO
INTEGRAL, E ADOTADOS NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MG PARA O ENSINO
MÉDIO PROPEDÊUTICO DESDE A GESTÃO DA PROFESSORA MACAÉ EVARISTO NA SEEMG**



CORPOREIDADES, para compreensões das possibilidades corporais para além das condições motoras e autocuidado... **SENSORIALIDADES**, para socialização das relações cidadãs com a coletividade... **EMOCIONALIDADES**, para autoconhecimentos, pertencimentos, alteridades, afetos... **ABRSTRAÇÕES** para apreciações, apropriações e fruições de diversos sociais e culturais transformando a realidade para melhor ao bem viver da cidadania sociocultural gerando mais humanidades na vida do mundo na cidade...



Fonte: SEEMG

Essas abordagens gerais deverão de permitir aos estudantes dez aprendizagens, de forma simultânea, consideradas essenciais para a formação humana integral.

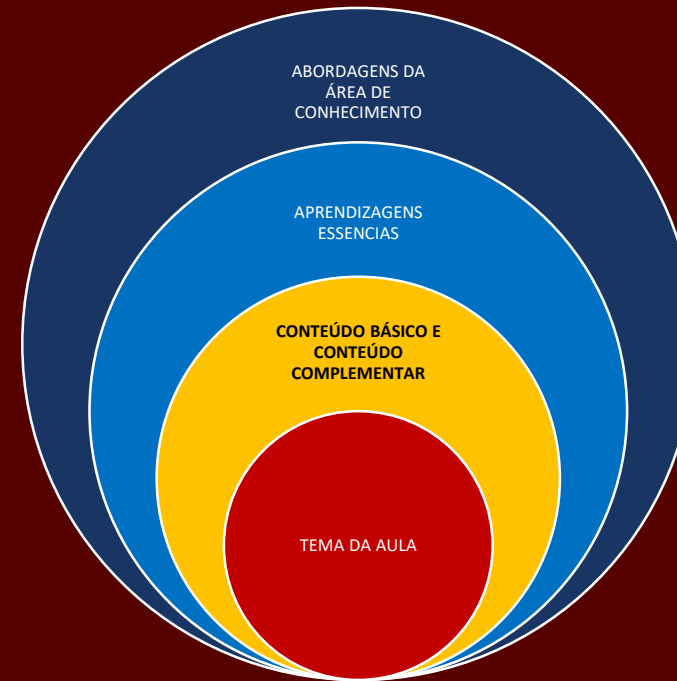
Pretende-se desenvolver essas abordagens com o diálogo dialético entre as disciplinas dos conteúdos básicos e os assuntos dos conteúdos complementares para que essas aprendizagens possibilitem aos estudantes: conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo; exercício de investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade; fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; utilização de diferentes linguagens; compreensão de tecnologias nas diversas práticas sociais; valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; respeito e promoção dos direitos humanos; autoconhecimento na diversidade humana com autocrítica e capacidade para lidar com ela; cooperação na diversidade de saberes, identidades, culturas; ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2019)

Para começar a se tornar viável na realidade local da prática desse ensino-aprendizagem, presume-se que se faz necessário que as escolas adotem o multiculturalismo não de maneira isolada e descontextualizada, mas forma interativa com os demais assuntos dos conteúdos complementares. Isto, para que por meio da diversidade sociocultural que passa a se ampliar nesta interação seja possível encontrar temas geradores na realidade da comunidade escolar local para motivarem a interdisciplinaridade.

Vem a ser, pois, um dos principais motivos que ela está orientada para caracterizar o ensino-aprendizagem para mover a dinâmica dialógica e dialética prevista para acontecer entre esses conteúdos.

Requer dos componentes curriculares aberturas para que seus conteúdos não façam apenas intercomunicações entre si, mas que sejam transversais entre esses conteúdos nas salas de aula e nos lugares onde esses assuntos acontecem na realidade da comunidade escolar.

Então, este movimento precisa acontecer além dos espaços físicos escolares, indicando como início desta abertura a integração das escolas com os sociais e culturais de seus entornos e proximidades.



ABORDAGENS DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Simultâneas, em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, nos três períodos do ensino médio propedêutico.

“Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva”. (BRASIL; MEC; BNCC, 2018, p. 481-482)

ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Simultâneas, em Matemática, nos três períodos do ensino médio propedêutico.

“Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.

Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas”. (BRASIL; MEC; BNCC, 2018, p. 523)

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Simultâneas, em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, nos três períodos do ensino médio propedêutico.

“Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (BRASIL; MEC; BNCC, 2018, p. 558)

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Simultâneas, em Física, Química e Biologia, nos três períodos do ensino médio propedêutico.

“Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)”. (BRASIL; MEC; BNCC, 2018, p. 539)

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Comuns às quatro Áreas de Conhecimento, simultaneamente em todas as disciplinas nos três períodos do ensino médio propedêutico.

“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL; MEC; BNCC, 2018, p.9-10)



“A educação é uma prática da liberdade existencial/personal em busca da humanização do homem.
É um processo de conscientização pelo diálogo em busca pela humanização do homem via conscientização.

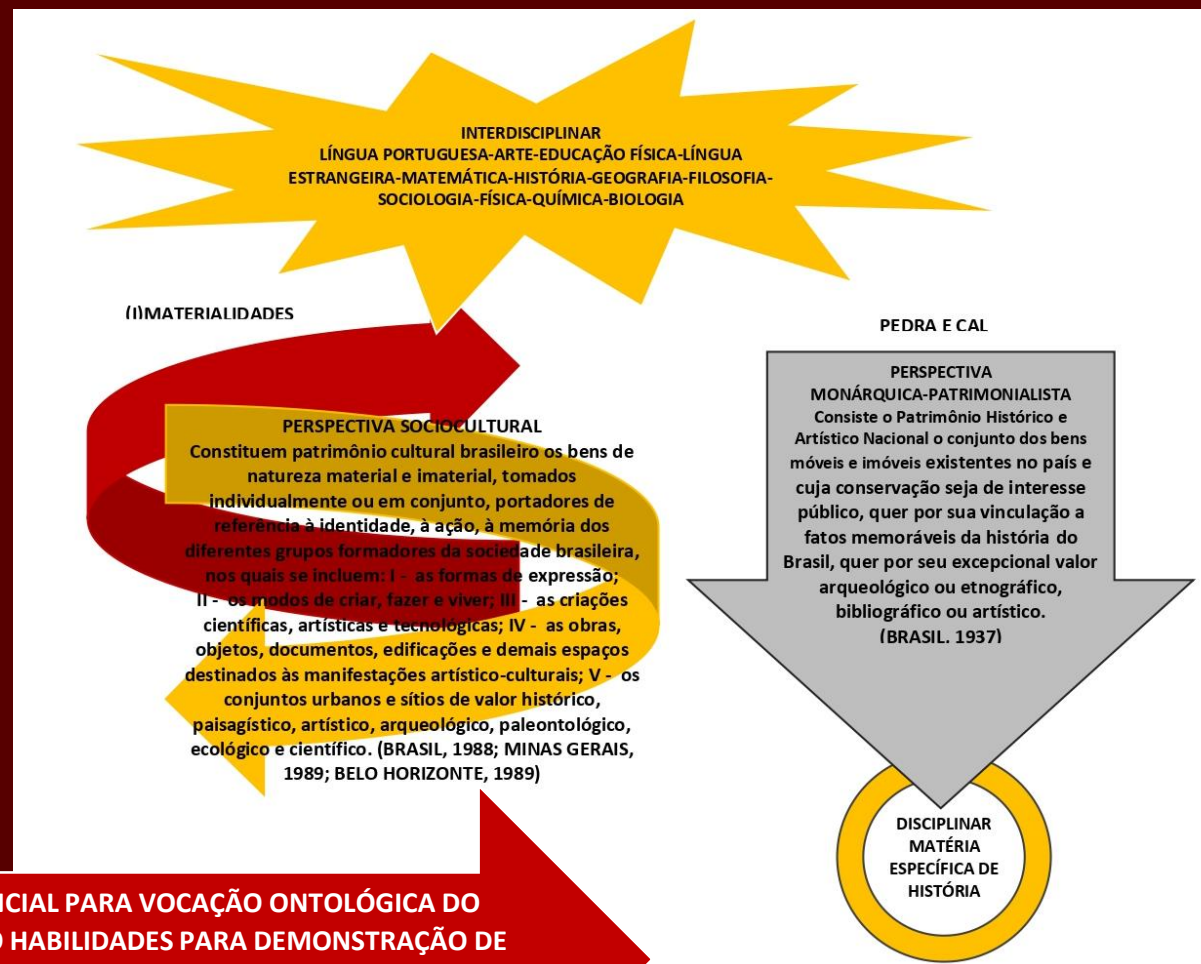
A libertação é um parto.

E um parto doloroso.

O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável
pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos.”

(FREIRE, 2005)

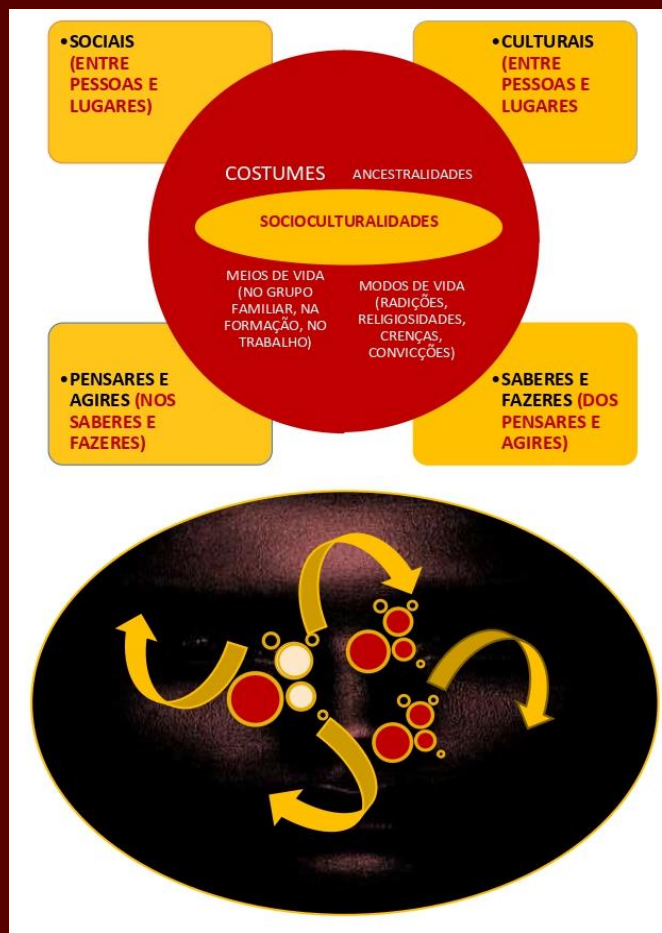
NESTE SENTIDO, ESTE RECURSO EDUCACIONAL VEM SUGERIR QUE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E DA PRÁXIS DAS ANDARILHAGENS PELO PATRIMÔNIO NO CENTRO DE BH POSSA SER CONSIDERADO SEU SIGNIFICADO SOCIOCULTURAL NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EXISTENCIAL



A PEDAGOGIA EXISTENCIAL PARA VOCAÇÃO ONTOLÓGICA DO ESTUDANTE ESTIMANDO HABILIDADES PARA DEMONSTRAÇÃO DE CAPACIDADES PELA GENIALIDADE COMPARTILHADA

A PEDAGOGIA PROPEDÊUTICA PRAGMÁTICA PARA SUJEIÇÃO AVALIATIVA DO ESTUDANTE VOLTADA ÀS HABILIDADES PARA DEMONSTRAÇÃO DE CAPACIDADES PELA COMPETITIVIDADE RACIONAL

“Libertar a consciência ingênua, pelo “simplismo, não aprofundamento na causalidade do fato, conclusões apressadas, superficiais, o passado foi melhor, fanatismo, subestimação, frágil, conteúdo passional, compreensões mágica, realidade estática...”, para a consciência crítica, desenvolvendo “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências, entendimento de que a realidade é mutável, explicações mágicas por princípios autênticos, verificar e testar descobertas, livrar-se dos preconceitos, inquietude, indagador, investigativa, amar o diálogo e nutrir-se dele, aceitar velho e novo na medida em que são válidos”. (FREIRE, 1994)



“A educação é um exercício do direito ao conhecimento, uma ação cultural em defesa dos oprimidos, um processo de ser mais de homens e mulheres, construímos nosso próprio caminho, caminhando, tecendo o amanhã no hoje.” (FREIRE, 1979-1994; SCOCUGLIA, 2019)

CONVITE DO PATRIMÔNIO PARA CIDADANIAS SOCIOCULTURAIS		
SER E ESTAR NO MUNDO DA VIDA NO CENTRO DA CIDADE VIVENCIANDO O SENTIDO AMPLIADO DE PATRIMONIO		
PERSPECTIVA EXISTENCIAL		
BASEANDO-SE EM PAULO FREIRE		
HUMANIDADES NO PATRIMÔNIO		
SOCIAIS PENSARES-AGIRES	CONTEÚDOS HUMANOS INTEGRADOS QUE SE TORNAM SOCIOCULTURALIDADES HUMANIDADES	CULTURAIS SABERES-FAZERS
Tradições		Ancestralidades
Organização político-social		Organização político-cultural
Meios de Vida		Modos de Vida
Jeito de se relacionar		Jeito de pensar, elaborar e produzir
A FUSÃO DESSAS (I)MATERIALIDADES = SOCIOCULTURALIDADES AMPLIA O PATRIMÔNIO ENTIDADE INTEGRAL NO ESPAÇO E NO TEMPO DO CENTRO DA CIDADE INTEGRANDO		
PASSADO	FUTURO	PRESENTE
Trazem costumes e filosofias nos jeitos de ser já apropriados e usufruídos...	... e deixá-las como herança sociocultural para propriedade e usufruto das futuras gerações.	para associá-las aos conteúdos humanos jeito de ser que se apropria e frui no cotidiano em que estão vivendo,
INTEGRANDO EXPERIÊNCIAS SOCIOCULTURAIS ENTRE PESSOAS E LUGARES DESENVOLVEM-SE HUMANIDADES SABEDORIAS REFLETIDAS NA PRÁTICA DO SER E ESTAR HUMANO NO CENTRO DA CIDADE		
APROXIMAÇÕES	ENVOLVIMENTOS	CONVIVÊNCIAS
das pessoas com o lote aberto	na edificação da construção	na apropriação e fruição do construído
com os ingredientes	na produção da culinária	no provar, ingerir, reproduzir
ESSES SOCIOCULTURAIS SE TORNAM SOCIOCULTURALIDADES DEIXADAS NO PATRIMÔNIO		
HUMANIDADES NO PATRIMÔNIO GERANDO MAIS HUMANIDADES ENTRE PESSOAS E LUGARES ACOLHE A SI JUVENTUDES ESTUDANTIS JUNTO ÀS PESSOAS QUE VAO ATÉ LÁ E AOS LUGARES QUE LÁ ESTÃO		
EVENTOS	QUOTIDIANOS	MOVIMENTAÇÕES
Festivais - Espetáculos	Trânsitos	Idas e vindas das escolas
Exposições - Exibições	Passagens	Reuniões
Seminários - Encontros - Rodas	Paragens	Ocupações
Cursos - Oficinas	Percurso	Manifestações
O PATRIMÔNIO CONVIDA		
APROXIMAÇÕES	ENVOLVIMENTOS	CONVIVÊNCIAS
Iniciar encontros com os bens do patrimônio gerando relações socioculturais que fazem suas vidas encontrar autossuficiências existenciais entre si.	Encontrar substâncias nessas relações com os bens do patrimônio gerando afinidades entre si ao descobrir originalidades, entre si, que trazem autenticidades próprias para existência de ambos.	Ampliar essas relações para que possam refletir nos diversos segmentos do cotidiano tornando os bens referências socioculturais no desenvolver do curso existencial da vida.

DURANTE ESSAS EXPERIENCIAS ACONTECEM INTEGRAÇÃO ENTRE		
PESSOAS		LUGARES
CORPOREIDADES		CORPOREIDADES
Ânimos despertando presenças e ritmações, de inércias a fluências, de silenciamentos à comunicações, etc.		Presentificações a que as pessoas se despertam com relação a presenças, ausências, proximidades, distanciamentos, etc naquilo que se forma, compõem e se constitui nos ambientes dos lugares, com seus dimensionamentos, composições e estados.
SENSORIALIDADES		SENSORIALIDADES
Percepções despertando sensibilidades de indiferenças a interesses, desgostos a prazeres, respulsas a atrações etc.		Sensações percebidas pelas pessoas pelo bom, ruim ou necessário para a satisfação humana nos claros, escuros, contrastes, colorações, descoloramentos, silêncios, barulhos, vozes, falas, perfumes, odores, cheiros, gostos e texturas nos ambientes.
EMOCIONALIDADES		EMOCIONALIDADES
Sentimentos despertando tensões e extravasamentos de emoções, da apatia à manifestações de humores e desejos, tristezas e alegrias, opressões, afetividades etc.		Emoções sentidas pelas pessoas quanto às ausências, presenças e intensidades com relação a belo agradável, ou não, e em seus cuidados, descuidos, conservações, dilapidações.
COGNIÇÕES		COGNIÇÕES
Logicidades despertando mentalizações dos impossíveis às possibilidades dos nexos, dos não-nexos e as correlações que estabelecem, ou não, ou que poderiam etc.		Lógicas desenvolvidas pelas pessoas junto aos ambientes em seus ordenamentos, desorganizações, sintonias, distonias, interdependências e independências, melhoramentos, ou não, ao que está construído, começado, desenvolvido, acabado, ou não;
ABSTRAÇÕES		ABSTRAÇÕES
Expansão das limitações, de concentrações a desconexões, de esvaziamentos à inspirações, imaginações, aspirações, entusiasmos, esperanças, plenificações etc.		Contensões e liberações feitas pelas pessoas nos ambientes com relação a começo, meio, fim, real em antiguidades, modernidades, futurismos nas conexões que fazem e as resignificações que motivam.
	<p style="text-align: center;"> ESSÊNCIAS ENERGIAS TANTO EM PESSOAS QUANTO EM LUGARES QUE SE EXPRESSAM EM REPRESENTAÇÕES DE SEUS CONTEÚDOS HUMANOS SEUS SOCIAIS E CULTURAIS QUE SE INTEGRAM AO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL </p>	

TRAZENDO À PRAXIS DAS ANDARILHAGENS A DIDÁTICA DIALÓGICA E DIALÉTICA FREIREANA

“... da acolhida e da pergunta...
 ... do tema gerador...
 ... da investigação temática...
 ... da contextualização...
 ... da reflexão...
 ... do diálogo problematizador...
 ... da práxis...
 ... da gratidão...” (DICKMANN; DICKMANN, 2018)

“A prática educativa e a reflexão sobre essa prática constituem atos políticos de escolha, decisão e luta entre contrários à conquista da cidadania negada”. (FREIRE, 1997)

PROCESSO ENTRE PESSOAS E LUGARES NO PATRIMÔNIO DO SER MENOS (O QUE ERA E COMO SE ESTAVA ANTES NO INDIVIDUAL PARA O SER MAIS (O QUE SE PASSOU A SER E COMO SE ESTAR COLETIVAMENTE) NA VOCAÇÃO ONTOLÓGICA PARA A REALIZAÇÃO EXISTENCIAL		
DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA	REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO.... (vontades - inferências - questionamentos - interpretações - associações - dúvidas - inquietações - dissociações - suposições - reticenciamentos - despertares)	PARA A CONSCIÊNCIA CRÍTICA
Desvirtuamento		Identificação
Negação		Reconhecimento
Desvalorização		Valoração
Proteção não participativa		Preservação-Salvaguarda coletiva
não-povo-governos-não-pvo		povo-governos-povo
ENSINO-APRENDIZAGEM		
CONHECIMENTOS (I)INFORMAIS PARA CIDADANIA SOCIOCULTURAL NA EXISTÊNCIA DO CENTRO DA CIDADE		
Quadro elaborado pelo pesquisador baseando-se no primeiro e segundo capítulos deste trabalho.		



ARTICULAÇÕES COM O CENTRO DE REFERÊNCIA DE JUVENTUDES (CRJ) E ESCOLA LIVRE DE ARTES ARENA DA CULTURA (ELA)

FUNCIONAM DENTRO DO CONJUNTO DA PRAÇA RUI BARBOSA
ACESSO COM GRATUIDADE PARA PARTICIPAR E PROPOR AÇÕES SOCIOCULTURAIS

<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/sudc/equipamentos/crj> <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>

Considerando Paulo Freire (1992-1996-1997), professoras (es) que escutam as vozes do convite aberto do patrimônio cultural da área estudada podem vir a contribuir, em suas disciplinas, incentivando os estudantes estudarem as orientações gerais da Secretaria para conhecerem o que traz escrito a respeito da formação humana integral que propõe aos estudantes.

De que estão em escolas públicas e que mesmo estaduais tem a área da cidade enquanto sua comunidade escolar, independentemente se moram dentro deste centro, ou não e gerar motivações aos estudantes para serem juventudes estudantis.

Para atuarem na existência de um Projeto Político Pedagógico instituído na escola para estar aberto à participação dos estudantes por meio do qual eles podem organizar coletivos para estarem lá e negociar com a escola sobre o quanto possa ser interessante estenderem suas convivências com patrimônio, nos lugares da área estudada, para além dos eventos culturais.

Aflorar sensibilidades para a existência de várias ações que estão abertas esperando pessoas para desenvolvê-las, ao exemplo da criação de propostas para compartilharem suas capacidades inclusivas e democráticas com a cidade, não apenas para conquistarem seus direitos humanos e culturais nos lugares que lá existem, mas para colocar em prática ações para o bem viver sociocultural entre pessoas e patrimônio a partir das que lá transitam, param e convivem e convidá-las para serem representantes da comunidade escolar nas instâncias colegiadas das escolas que estão em seus entornos e proximidades.

A continuarem participando cada vez mais das ações formativas dos eventos para estendê-las quando não estiverem acontecendo, no dia a dia dos lugares e trazer cada vez mais e com maior intensidade suas experiências para dentro da escola de forma a expandir e unir salas de aulas fechadas nas escolas com o centro da cidade cheio de aulas sem precisar de salas.

Terem convívios reais com os lugares levando suas identidades, em todas as suas dimensões junto à força do patrimônio dando vazão para que sejam experiências que tragam mais integridade para suas formações enquanto pessoas integradas com as socioculturalidades da diversidade cultural. Conhecerão o quanto o patrimônio é dinâmico por estar dentro da dinâmica da vida real que acontece na cidade convidando para adentrarem.

Criarem vínculos articulatórios com o Centro de Referência da Juventude e de suas pautas que acontecem durante todos os meses no ano. Conhecer as ações Subsecretaria de Direitos e Cidadania de Belo Horizonte em parceria com a FMC e várias representações de organizações não-governamentais, associações, grupos e coletivos atuantes junto e para com as juventudes. (CRJ, 2022)



Fotografias produzidas pelo pesquisador, pelo celular, durante a produção deste recurso educacional.

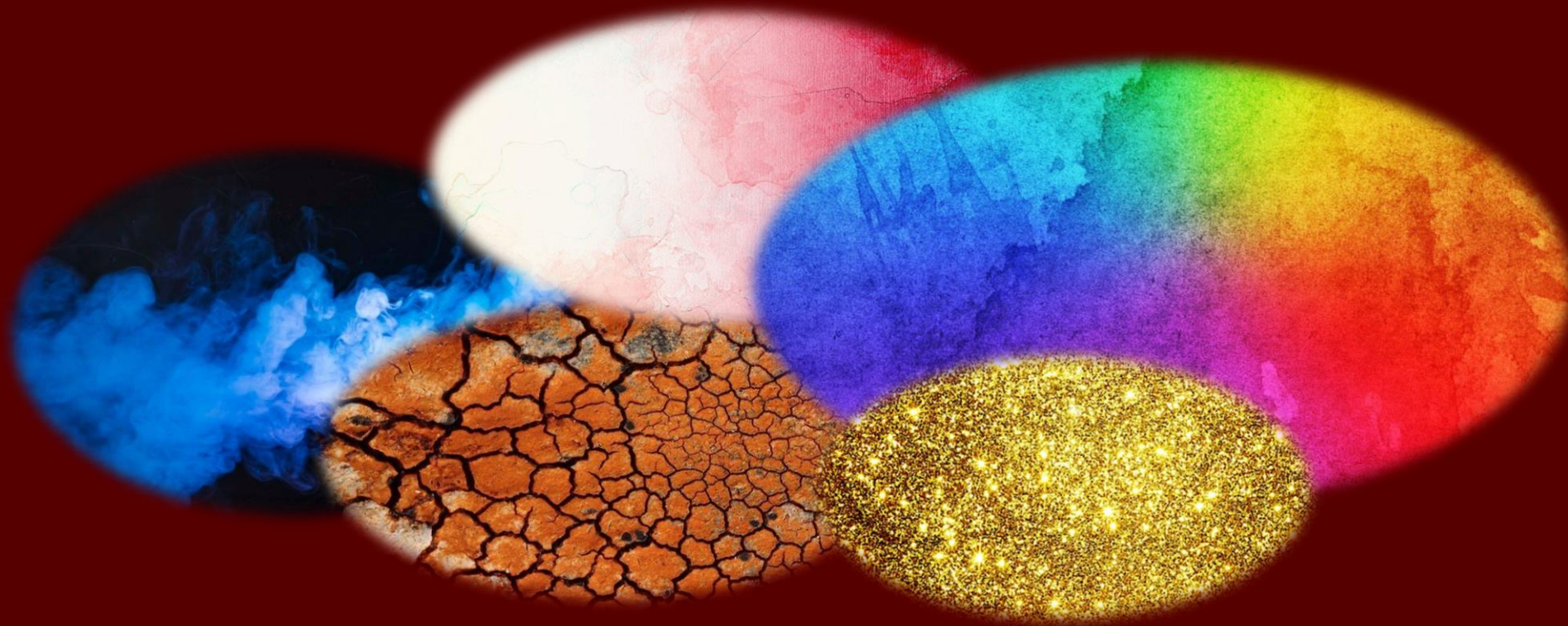
Estar presentes e atuarem na realização de seminários, conferências, cursos, minicursos, palestras, cursos e apresentações de teatro, danças urbanas, danças de salão, danças ciganas, ballet, circo, música, produções de desenhos, pinturas, esculturas, grafismos, audiovisuais, gastronomias, narração de histórias. Inclui os Cursinhos Populares Conceição Evaristo e preparação para estagiários que lá acontecem (CRJ, 2022)

Atuarem na pauta do Auditório Juazeiro; fazerem mostras nas galerias multiusos e salas de exposições; fazerem parcerias para a realização de oficinas e rodas de conversas e mesas de discussões das conferências das juventudes em nível municipal, estadual e nacional abrindo intercâmbios com ações de educação para o patrimônio com grupos de outros países. (CRJ, 2022)

Acompanharem a programação flutuante deste Centro, ao exemplo do Festival Forró *Rootstock* Brasil e outros festivais; do Projeto “Juventude, Educação e Cultura - BROTA”, do programa de pesquisas e estudos para avaliação de profilaxias e pré-exposições ao HIV - PrEP1519, junto a adolescentes e jovens entre 15 a 19 anos que se identifiquem como mulheres transexuais, travestis ou homens cisgêneros gays, bissexuais; dos projetos de literatura de autorias adolescentes e jovens e com a Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. (CRJ, 2022)

Participar das formações da Escola Livre de Artes Arena da Cultura, da FMC, por meio do Plano Político-pedagógico do Núcleo de Formação e Criação Artística e Cultural (NUFAC) e da realização de seus cursos e oficinas em patrimônio cultural em diálogos com as artes cênicas, músicas, literaturas e audiovisuais em sua sede nos centros culturais municipais de nove Regionais da cidade de Belo Horizonte. (ELA, 2022)

INEGRANDO OS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE LECIONAM
COM AS SOCIOCULTURALIDADES NESTE CENTRO DE CIDADE,
OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM IRÃO MOTIVAR INTETRAÇÕES ESPONTÂNEAS ENTRE SALAS DE AULA E OS AMBIENTES ABERTOS À EDUCAÇÃO
PARA O PATRIMÔNIO CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROPEDÊUTICO.



ASSIM, PODE SER POSSÍVEL QUE ESSAS ANDARILHAGENS POSSAM GERAR
CADA VEZ MAIS HUMANIDADES JUNTO AOS ESTUDANTES FLORESCENDO MAIS VIDA.

Redimensionar suas humanidades enquanto pessoas cidadãs a favor de melhores condições para que fortaleçam humanidades com suas juventudes na organização social, da educação, saúde, ciência, tecnologia, agricultura, economia e política de Belo Horizonte e outras cidades.

Por exemplo: com a formação e organização de associações comunitárias para subsidiar a existência dos grupos sociais que fortaleçam a identidade cultural residente em centros, bairros e distritos das cidades.

A vida em comunidade passa a ser orientada pela inclusão de seu cotidiano na importância da história, nos saberes das tradições e na vivência dos costumes.

A fluência na produção, vivência e circulação desses valores culturais passam a estar presentes no contexto de vida das pessoas que deles fazem parte. Articulam pensamentos, posturas e atitudes em favor do exercício de direitos e deveres igualitários entre toda a diversidade de pessoas. Gera parcerias entre comunidades trazendo a atenção pública para sua realidade com projetos culturais que contribuem para a pacificação de conflitos, diminuição da vulnerabilidade e o protagonismo sociocultural e profissional.

Conhecer e difundir a diversidade de recursos, elementos, documentos e bibliografias presentes sobre a arqueologia, e a paleontologia, nos museus históricos, nos arquivos públicos e bibliotecas científicas. Podem trazer conhecimentos para a descoberta de antídotos, teorias para o desenvolvimento de estudos visando à formação de laboratórios para produção de experiências e medicamentos.

Contribui para trazer a prevenção, ou mesmo, a erradicação de doenças endêmicas apontando soluções para o tratamento de doenças cujas curas ainda não foram encontradas. Embasam a continuidade dos estudos sobre a origem, evolução e perspectivas sobre a condição da natureza humana nos acervos etnológicos e paleontológicos. Inspira a criação de sistemas tecnológicos de georeferenciamento documentais e informativos despolarizando a gestão cultural do poder público para a sociedade e compartilhando responsabilidades.

Abrem oportunidades para iniciativas e fomenta trabalhos de pesquisadores, estudiosos incentivando interesses participativos.

Reconhecerem os saberes tradicionais de comunidades que vivem fora dos núcleos urbanos vivendo em fazendas, sítios, matas, campos, serras, beiras de rios, incluindo indígenas, quilombolas, entre outros povos, e traz essa cultura para o seu entendimento e absorção nas cidades.

O conteúdo dos conhecimentos ancestrais, transmitidos de geração em geração, ambos empregados no cuidado com o solo, preparo, manejo e cultivo de terra; no plantio, colheita e beneficiamento da produção de legumes, hortaliças, frutas e da criação de peixes e animais para o consumo de carne e leite em roças, lavouras, criatórios e pastos autossustentáveis mantendo suas propriedades para seu consumo saudável.

Os meios utilizados sobre as formas de preparo e combinação de temperos e condimentos para a produção de comidas salgadas, doces e de bebidas. O sistema agrícola tradicional subvenciona a agricultura familiar cujo conteúdo produz ensinamentos sobre formas naturais e saudáveis de sobrevivência adotadas na vida diária.

Agir para recuperar a preservação da biodiversidade do patrimônio cultural natural das reservas florestais, campesinas, hidrográficas, lacustres com a preservação da sua vegetação, flora e fauna.

A prática das comunidades tradicionais e povos indígenas de coleta, caça, pesca e o cuidado com aves e animais silvestres trazem fundamentos essenciais para a conscientização sobre a manutenção do meio ambiente. Nessas culturas formam-se os conhecimentos tradicionais associados ao patrimônio genético, presentes nos biomas do ecossistema, contribuindo para a vida, dentro ou fora dos centros urbanos.

Os conhecimentos tradicionais de saberes sobre as propriedades alquímicas nas seivas, cascas e folhas de raízes, sementes, ervas, plantas e flores fundamentam a fitoterapia, a culinária, o design, o cuidado corporal e mental, os sistemas construtivos e outras expressões da arte do manejo e do feitiço.

Muitos costumes originários dos indígenas, a exemplo do correto uso da água para sua manutenção, influenciou a prática do banho diário desde as sociedades modernas. Condiciona o interesse de instituições, movimentos ambientalistas e de diversas representações sociais para acompanhamento biológico, produção de indicadores e controle de impactos ambientais em favor das gerações atuais e futuras.

Incluir o patrimônio para humanização das políticas públicas da cidade ao exemplo da lei orgânica municipal e do orçamento participativo interagindo com os movimentos culturais e com a formação de lideranças em sindicatos, associações, conselhos participando de audiências e mesas de debates públicos.

PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE (UFMG)

“Ações coletivas e políticas públicas (visa garantir um espaço de interlocução da sociedade civil com o poder público em torno das políticas públicas de juventude e estimular a organização autônoma dos jovens); Formação e interlocução com educadores, profissionais e pesquisadores/as que atuam com os/as jovens e Formação de jovens (em diferentes atuações). O público interlocutor é múltiplo e diversos são jovens, educadores/as (de espaços formais e não formais), militantes, ativistas, gestores/as, pesquisadores/as e pessoas interessadas na temática“ (FAE; UFMG, 2023).

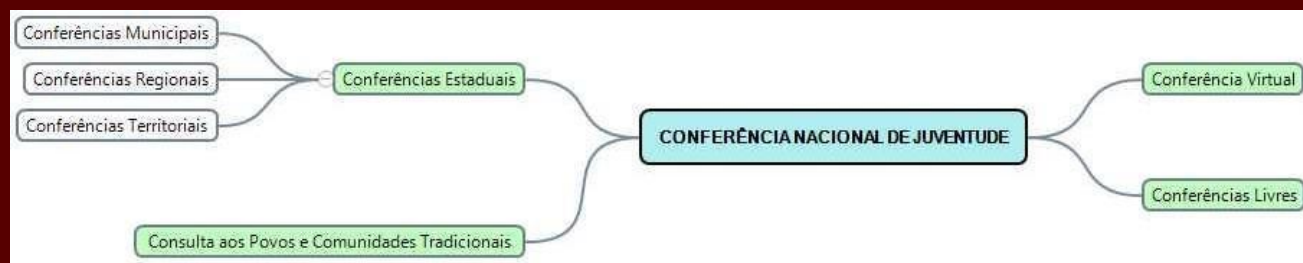
<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/#>

Livros, links, artigos e vídeos:

- 1 - Por uma Pedagogia das Juventudes
- 2 - Juventude e Ensino Médio
- 3 - Fanzines Juventude (in/em) Formação
- 4 - Formação de Professores do Ensino Médio - O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio
- 5 - Cadernos Temáticos JUBEMI
- 6 - O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 - 2006)
- 7 - Ensino Médio e Pesquisa
- 8 - Juventude Brasileira e Educação

<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/livros-links-artigos-2/>

POLÍTICAS DE JUVENTUDES E POLÍTICAS CULTURAIS ARTICULAÇÃO NACIONAL-ESTADUAL-MUNICIPAL



Fonte: CNJ, 2011

O Conselho Estadual da Juventude (Cejuve) é um órgão colegiado de caráter deliberativo, consultivo e propositivo, subordinado à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE).

<https://social.mg.gov.br/direitos-humanos/conselhos-e-comites/conselhos/conselho-estadual-da-juventude-cejuy>

Conferência Nacional da Juventude e Conferências Livres

Eixo 1. Direito ao desenvolvimento integral, inclusão e autonomia: educação, trabalho decente, cultura, comunicação

Eixo 2. Direito ao Território: cidade, campo, transporte, meio ambiente e comunidades tradicionais

Eixo 3. Direito à qualidade de vida: saúde, esporte, lazer e tempo livre

Cartilha “Triiin, a hora do grêmio é essa” (2014)

www.ubes.org.br

Conselho Nacional de Política Cultural - CNPC

<http://cnpc.cultura.gov.br/>

Plano Nacional e Conferência Nacional de Cultura

<http://cnpc.cultura.gov.br/conferencia-nacional/>

MINAS GERAIS

Conselho Estadual da Juventude - CEJUVE

<https://social.mg.gov.br/direitos-humanos/conselhos-e-comites/conselhos/conselho-estadual-da-juventude-cejuv>

Casa de Direitos Humanos - Avenida Amazonas, 558/ 4º andar - Centro - Belo Horizonte, MG - CEP: 30180-001/(31) 32703641/E-mail: cejuve@social.mg.gov.br;

Conselho Estadual de Política Cultural CONSEC

https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/conselho-estadual-de-politica-cultural-consec

Plano Estadual de Cultura e Conferências Estaduais de Cultura

https://www.almg.gov.br/participe/consulta_publica/plano_estadual_cultura/tema.html?tema=8

Conselho Estadual de Patrimônio Cultural

<https://www.secult.mg.gov.br/conselho-turismo/conselho-patrimonio>

Lei Estadual de Incentivo à Cultura

<https://www.secult.mg.gov.br/programas-e-acoas/lei-estadual-de-incentivo-a-cultura>

BELO HORIZONTE

Conferência Municipal de Juventude

[Plano Municipal de Prevenção à Letalidade Juvenil de Belo Horizonte](#)

Conselho Municipal de Juventude

<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/conselhos/juventude>

Conselho municipal de política cultural - COMUC

<https://prefeitura.pbh.gov.br/cultura/comuc>

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NESTE MOMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CENTRO DE REFERÊNCIA DAS JUVENTUDES. Prefeitura de Belo Horizonte, Subsecretaria de Direitos e Cidadania, 2022.

ESCOLA LIVRE DE ARTES ARENA DA CULTURA. Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, Fundação Municipal de Cultura, 2023.

DICKMANN, Ivânio; DICKMANN, Ivo. Didática freiriana educação para práxis. São Paulo: Dialogar, 2017.

ESCOLA LIVRE DE ARTES ARENA DA CULTURA. Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, Fundação Municipal de Cultura, 2019.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 7 ed. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, Editora da UFPB. 2019.



FORMAÇÕES PRESENCIAIS PARA ACESSO COM GRATUIDADE

PÓS-GRADUAÇÃO

SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA (SEC) – INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MG (IEPHA)

Especialização em Gestão e Projetos de Patrimônio Cultural

<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/cursos-capacitacoes-e-oficinas>

MINISTÉRIO DA CULTURA (MINC) – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN)

Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Iphan

CURSOS, MINICURSOS, SEMINÁRIOS, PALESTRAS, RODAS DE CONVERSAS

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA DE BH (FMC)

Desenvolve ações socioculturais para a população na Praça Rui Barbosa, tendo como referência ambientes integrados à Estação Central, Baixo Rua da Bahia, Parque Municipal e adjacências, incluindo o largo, Museu de Artes e Ofícios, Calçadão e Mirante da Rua Sapucaí, Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Viaduto Santa Tereza, Serraria Souza Pinto, Teatro Francisco Nunes, bifurcação entre avenida Amazonas e rua dos Caetés, Centro Cultural da UFMG, entrada para as ruas Guaicurus, Januária e a Casa do Conde de Santa Marinha - Funarte BH.

Projeto Integrarte / Prêmio Mestres da Cultura Popular / Circuito Municipal de Cultura / Cultura e Pensamento / Zona Cultural Praça da Estação / Cena Plural

<https://prefeitura.pbh.gov.br/programas-e-projetos/fundacao-municipal-de-cultura>

Circuito Municipal de Cultura / Festival Internacional de Teatro Palco & Rua (FIT) / Festival Internacional de Quadrinhos (FIQ) / Festival de Arte / Negra (FAN) / Festival Literário Internacional (FLI) / Virada Cultural / Descontorno Cultural

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/festivais>

FMC – ESCOLA LIVRE DE ARTES ARENA DA CULTURA (ELA)

Projeto Integrarte / Ervas e Raízes /Corpo e Ancestralidade / Corpo e Ancestralidade: Samba e Africanidades / Brinquedos e Brincadeiras

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes/arena-da-cultura>

**FORMAÇÕES PRESENCIAIS PARA ACESSO COM GRATUIDADE
CURSOS, MINICURSOS, SEMINÁRIOS, PALESTRAS, RODAS DE CONVERSAS**

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA)

“Oferecidos pelo Iepha-MG e/ou em parceria com outras entidades que possam promover a formação e o compartilhamento do conhecimento sobre patrimônio cultural e áreas correlatas. A proposta se estende para quaisquer interessados no assunto, municípios, gestores municipais e culturais, servidores e agentes do patrimônio cultural.”. (IEPHA, 2023). <http://www.iepha.mg.gov.br>

FMC - TEATRO FRANCISCO NUNES (TFN)

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/teatros/francisconunes>

MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS (MAO)

Ação Educativa / Aula de Museu / Formação de professores / Trilhas / Trem de Férias / Biblioteca

<http://mao.org.br/acao-educativa/trilhas/>

História da Coleção / O Edifício e a Praça

<http://mao.org.br/conheca/acervo/>

Planejamento para grupos

<http://mao.org.br/visite/planeje-sua-visita/>

CENTRO CULTURAL DA UFMG (CCUFMG)

Acesso à programação: <https://www.ufmg.br/centrocultural/>

SERRARIA SOUZA PINTO

Acesso à programação: <https://fcs.mg.gov.br/espacos-culturais/serraria-souza-pinto/>

FUNARTE BH – CASA DO CONDE DE SANTA MARINHA

Acesso à programação: <http://portalbelohorizonte.com.br/trade/equipamentos-e-servicos/funarte-fundacao-nacional-de-artes>

CALÇADÃO E MIRANTE DA RUA SAPUCAPÍ

Acesso à programação: <https://soubh.uai.com.br/agenda>

INTERAÇÕES PRESENCIAIS PARA ACESSO COM GRATUIDADE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA DE BH (FMC)

Projeto Expedições do Patrimônio. “Promovido pelas Diretoria de Patrimônio Cultural e Arquivo Público e Diretoria de Desenvolvimento e Ação Institucional, da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, e oferece formações mensais para estudantes de graduação, professores da educação básica, diretores/as, coordenadores/as e educadores em geral com temáticas que abordam os mais diversos territórios da cidade. As ações trabalham aspectos relacionados à ocupação, Patrimônio Cultural material/imaterial, além de pensar a cidade como um espaço educativo que reflete os valores, modos de vida, anseios, conflitos, hierarquias e projetos sociais em disputa” (FMC, 2023). <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/patrimonio>

FMC – ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE (APCBH)

Atividades Educativas no Arquivo Público

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico/informacoes/atividades-educativas>

Projetos Cestas da Memória / Exposições Itinerantes e Virtuais

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico>

FUNDAÇÃO DE PARQUES MUNICIPAIS E ZOOBOTÂNICA (FMP) - PARQUE MUNICIPAL AMÉRICO RENÉE GIANETTI (PMARG)

Programas e projetos com “pesquisas de levantamento e atualização dos conhecimentos sobre o ecossistema, história, uso e outros aspectos relacionados ao local são realizadas em parcerias entre a equipe técnica do Parque com instituições científicas e educativas, a fim de promover um maior entendimento, valorização e manejo adequado dos recursos e dos seres vivos desta área verde tão importante para a cidade”. (FMP, 2023)

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-de-parques-e-zoobotanica/conheca-os-parques>

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MG (IEPHA)

Projeto Afromineiridades. “Para compreender e reconhecer a complexidade das contribuições dos grupos de matriz africana que formam as culturas mineiras a partir do Programa de Proteção da Cultura Afro em Minas Gerais”. (IEPHA, 2023) <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoas/afromineiridades>

FORMAÇÕES EM EAD PARA ACESSO COM GRATUIDADE

MINISTÉRIO DA CULTURA (MINC) – INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM)

PROGRAMA SABER MUSEUS

Acessibilidade em Museus / Documentação de Acervo Museológico / Conservação Preventiva para Acervos Museológicos / Plano Museológico: Planejamento Estratégico para Museus / Para Fazer uma Exposição

<https://antigo.museus.gov.br/acessoinformacao/acoes-e-programas/programa-saber-museu/>

**ACERVOS PARA CONSULTAS, PESQUISAS E DOWNLOADS REFLETINDO PATRIMÔNIO SOCIOCUTLURAL E EDUCAÇÃO
PUBLICAÇÕES**

FMC – ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE (APCBH)

Cartilhas Informação e Memória / Educação para o Patrimônio / Tabela de temporalidade de documentos

Série Integrando o Conhecimento / O Arquivo e a Cidade / Arquivo público da Cidade de Belo Horizonte

Edições da Revista Eletrônica

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico>

Série História de Bairros

Livro do Professor / Caderno Regional Barreiro / Caderno Regional Centro-Sul / Caderno Regional Leste / Caderno Regional Nordeste / Caderno Regional Noroeste / Caderno Regional Norte / Caderno Regional Oeste / Caderno Regional Pampulha / Caderno Regional Venda Nova

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico/informacoes/historia-de-bairros>

Cartilhas Informação e Memória / Educação para o Patrimônio

Séries Integrando o Conhecimento / O Arquivo e a Cidade

Revista Eletrônica do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte

Formulário "O Arquivo na Sala de Aula"

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico/publicacoes>

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE PARQUES E JARDINS (FMP) - PARQUE MUNICIPAL AMÉRICO RENÉE GIANETTI (PMARG)

História do Parque / Flora e Fauna / Recursos Hídricos / Manejo Ambiental

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-de-parques-e-zoobotanica/conheca-os-parques>

ACERVOS PARA ACESSO COM GRATUIDADE PARA CONSULTAS, PESQUISAS E DOWNLOADS
REFLETINDO PATRIMÔNIO SOCIOCUTLURAL E EDUCAÇÃO

COLETANEAS DE FOTOGRAFIAS E PODCASTS

IEPHA

Revista Óculo. “Dedicada à fotografia, a publicação é resultado da parceria entre o Coletivo Nitro e o Iepha-MG”. (IEPHA, 2023)

<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/revista-oculo>

Podcasts: Dia de Santos Reis e Folias de Minas – História / As Folias e as Violas de Minas – Tradições / Tempos modernos e as tradições culturais populares: as mulheres nas Folias de Reis, a pandemia e a tecnologia

<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/podcasts>

IPHAN

Fototeca Região Sudeste

<http://portal.iphan.gov.br/fototeca/detalhes/28/fototeca-regiao-sudeste>

Rede de Arquivos (Apoio USP)

Acervos digitais com documentos e fotografias

<http://acervodigital.iphan.gov.br/xmlui/>

Vídeos documentários

<http://portal.iphan.gov.br/video>

ACERVOS PARA ACESSO COM GRATUIDADE PARA CONSULTAS, PESQUISAS E DOWNLOADS REFLETINDO PATRIMÔNIO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO

VÍDEOS DOCUMENTÁRIOS

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA DE BH (FMC) - ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE (APCBH)

Coleção Conhecendo o Patrimônio Cultural de Belo Horizonte / Quilombos

<https://www.youtube.com/watch?v=2MS-YIkUhLM>

Coleção Conhecendo o Patrimônio Cultural de Belo Horizonte / Festas de Iemanjá e Pretos Velhos

https://www.youtube.com/watch?v=R6E_n2wqJig

Coleção Conhecendo o Patrimônio Cultural de Belo Horizonte / Ofício de Fotógrafo Lambe-lambes

<https://www.youtube.com/watch?v=UshDpg0GJgQ>

Coleção Conhecendo o Patrimônio | Conjunto Paisagístico e Arquitetônico da Praça Rui Barbosa

<https://www.youtube.com/watch?v=96dOpL-LR58>

FMC – ESCOLA LIVRE DE ARTES ARENA DA CULTURA (ELA)

Arena - 20 anos

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA)

Documentário Registro Bem Imaterial – “Comunidade dos Arturos”

<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/documentarios>

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN)

Vídeos documentários

<http://portal.iphan.gov.br/video>

ENTIDADES E COLETIVOS SOCIOCULTURAIS

A História de Belo Horizonte - 100 Anos de BH

<https://www.youtube.com/watch?v=qXRIN2Mvfs4&t=62s>

Fotos antigas de Belo Horizonte MG - Uma Viagem no Tempo

<https://www.youtube.com/watch?v=8fTJZVWQljk>

BH Soul: a cultura black de Belo Horizonte

https://www.youtube.com/watch?v=Q_pzYZHfndI

Vozes da Resistência: os quilombos urbanos de Belo Horizonte.

<https://www.youtube.com/watch?v=3-CJDwhW7zU>

ACERVOS PARA CONSULTAS, PESQUISAS E DOWNLOADS REFLETINDO PATRIMÔNIO SOCIOCUTLURAL E EDUCAÇÃO
PARA CONSULTAS E DOWNLOADS COM GRATUIDADE

PUBLICAÇÕES

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA DE BH (FMC) - ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE (APCBH)

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fmc>

O que é Patrimônio Cultural e qual a sua importância / O que é a política de proteção do patrimônio cultural em Belo Horizonte / O que é o Conselho Deliberativo do / Patrimônio Cultural de Belo Horizonte / Incentivos gerais à proteção cultural em Belo Horizonte / Bens Protegidos em Belo Horizonte

FMC – ESCOLA LIVRE DE ARTES ARENA DA CULTURA (ELA)

Livro Arena da Cultura - Prêmio Internacional CGLU - Cidade do México - Cultura 21 / Plano Político Artístico-Pedagógico (PPAP) / Mostra Expandida / Mostra Arena

<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/escola-livre-de-artes>

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA)

Cadernos do Patrimônio

<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/cadernos-do-patrimonio>

Patrimônio em Textos - Edição comemorativa aos 41 anos do IEPHA/MG

<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/patrimonio-em-textos>

MINISTÉRIO DA CULTURA (MINC) - INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM)

Inventário Participativo na Educação para o Patrimônio. “Uma sociedade tem fortalecida a sua identidade, a sua capacidade de mobilização e o engajamento de seus cidadãos quando reflete sobre a preservação de seu patrimônio cultural integrado a compreensões profundas sobre seu território, convívio e memória, cidadania e participação social”.

(IBRAM, 2023) <https://antigo.museus.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/programa-saber-museu/>

ACERVOS PARA CONSULTAS, PESQUISAS E DOWNLOADS REFLETINDO PATRIMÔNIO SOCIOCUTLURAL E EDUCAÇÃO PARA CONSULTAS E DOWNLOADS COM GRATUIDADE

PUBLICAÇÕES

MINISTÉRIO DA CULTURA (MINC)

Bibliografia Geral do Patrimônio (521 registros publicados por historiadores, pesquisadores e estudiosos)

<http://portal.iphan.gov.br/bibliografiaPatrimonio>

Cartas Patrimoniais

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>

Dicionário de Patrimônio Cultural

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1026>

Patrimônio e Leitura: Catálogo Comentado de Literatura Infantojuvenil / Patrimônio: Práticas e Reflexões - Edições do Programa de / Especialização em Patrimônio / Paisagem Cultural e Patrimônio / A Ação Educativa no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular / Inventários Participativos

<http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=&busca=>

Textos e Artigos de Pesquisas Documentais e Bibliográficas / Proposta para Casas do Patrimônio / Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação / Identidade, Educação e Patrimônio: o trabalho do Laboep / Patrimônio e Ações Educativas / Patrimônio e Sociedade / História do Patrimônio no Brasil. <http://portal.iphan.gov.br>

Edições mensais do boletim eletrônico do patrimônio cultural

Cadastro para receber o boletim pelo e-mail: <http://portal.iphan.gov.br/boletimEletronico>

MINC - INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM)

Inventário Participativo na Educação para o Patrimônio. “Uma sociedade tem fortalecida a sua identidade, a sua capacidade de mobilização e o engajamento de seus cidadãos quando reflete sobre a preservação de seu patrimônio cultural integrado a compreensões profundas sobre seu território, convívio e memória, cidadania e participação social”. (IBRAM, 2023) <https://antigo.museus.gov.br/acessoainformacao/acoes-e-programas/programa-saber-museu/>

INDICAÇÃO DE BIBLIOGRAFIAS
ESTUDADAS PELO PESQUISADOR DURANTE SUA FORMAÇÃO NO PROMESTRE
ALÉM DAS REFERENCIADAS NA DISSERTAÇÃO E NOS MOMENTOS ANTERIORES DESTE RECURSO EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO

ARENDET, Hanna. A crise na educação.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.119, p.29-45, jul. 2003. Disponível em:

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 03, n. 01, p. 9-40, jun.2013.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. Sociologia da Educação; Ed Cortez 1994.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) Experiência y alteridade em educación. BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz (Trad.) In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. O que é o escolar? In: Em defesa da escola. Uma questão pública. Autentica: Belo Horizonte: Autentica, 2013. 2a. edição.

MENESES, Paula Maria; SANTOS, Boaventura de Souza. (Orgs.) Espistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A. p. 183-189, 2009.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. In: Rev. CPC, São Paulo, n. 27, p.14-31, jan./jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier (Teca). Veredas da educação e da espiritualidade: práticas pedagógicas alternativas. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

DIREITOS SOCIOCULTURAIS E DIREITOS HUMANOS

CHAUI, Marilena. Cidadania cultural: o direito à cultura. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

JUVENTUDES

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares (Orgs.), p. 157-204, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. In: Jovens, territórios e práticas educativas 7, Teias, v. 12, n.26, p.7.22, set./dez, 2011.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo, p. 157-204, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAMASCENO, Maria Nobre. Juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Universidade Nova de Lisboa. Mundos sociais: saberes e práticas, Anais... p.1-13, 2008.

DAVIS, Cláudia et. al. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v. 48 n.168 p.478-504 abr./jun. 2018.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. In: Salto para o Futuro, a. 19, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. In: Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 135, p.407-423, abr./jun., 2016.

GENTE DE OPINIÃO. Juventude e patrimônio cultural..

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina. Os jovens e a escola. In: Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e ensino Médio. In: Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NONATO, Symaira; MAIA, Carla Linhares. Juventude Brasileira e Ensino Médio. In: Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e ensino Médio. In: Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO E CIDADES

BELO HORIZONTE. *Mapa Cultural BH*. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Cultura, 2021.

CAMPICI, Carmella de Paula Ferreira; FONSECA, Cláudia Graça da; GONZAGA, Milene Migliano; et. al. Interações cotidianas e produção de sentidos no hipercentro de belo horizonte. In: II Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. (Anais...) Salvador, Faculdade de Comunicação/UFBa, p.1-16, 3 a 5 mai. 2006.

ALMEIDA, Haley Maria de Souza; et al. (orgs.). *Carta ao cidadão sobre Patrimônio Cultural*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

ANDRADE, Ana Glostri; VENERA, Raquel. O patrimônio cultural e currículo: os sentidos de juventudes em questão. Interfaces Científicas, Ciências Humanas e Sociais, Aracaju, v. 3, n. 2, p.19-30, fev. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? In: Belo Horizonte, Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 33-45, 2012.

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Relações entre museus e cidades: experiências de professores de história no Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte-MG. In: Revista História e Diversidade, v. 7, n. 2, p. 135-152, 2015.

BERNARDES, Ana Karina. MOREIRA, Priscila (Trad.) Conhecer e reconhecer: patrimônio cultural. Belo Horizonte: MAP, 2015.

BEZERRA, Juliana Izete Muniz; CLEROT, Pedro; CAVALCANTE, Ivana Medeiros Pacheco; et.al. Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Paisagem cultural e patrimônio: desafios e perspectivas. In: 1º Colóquio Ibero-americano Paisagem Cultural, Patrimônio e Projeto. Brasília, DF: IPHAN; Belo Horizonte, MG: IEDS, 2017.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. Campinas: Educ. Soc., v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018.

GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. In: Mouseion, Canoas, n. 19, p.83-97, dez. 2014.

LE GOFF, Jacques. LEITÃO, Vernadro, Et.al. (Trad.). História e Memória. Editora Unicamp, 1990.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 44, e172781, 2018.

TORELLY, Luiz Philippe. *Notas sobre a evolução do conceito de Patrimônio Cultural*. In: Fórum Patrimônio. v. 5, n. 2. Jul./dez., p.1.18, Belo Horizonte, 2012.

Essas publicações estão disponíveis na Internet.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.



Agradeço a vocês
professoras(es) que atuam
no ensino médio
propedêutico de escolas
estaduais e de outros
sistemas educacionais e
demais pessoas por suas
preciosas atenções para
conhecer as ideias trazidas
neste recurso educacional.

