



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGPEDU



FRANCIELLE CORREIA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO MUSEAL E PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ESTRATÉGIAS DE PARCERIA ESCOLA-MUSEU PARA ALÉM DA
OBRIGATORIEDADE CURRICULAR DA BNCC**

Ituiutaba-MG
2026

FRANCIELLE CORREIA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO MUSEAL E PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ESTRATÉGIAS DE PARCERIA ESCOLA-MUSEU PARA ALÉM DA
OBRIGATORIEDADE CURRICULAR DA BNCC**

Dissertação e Produto Educacional apresentados ao no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, nível Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.

Ituiutaba-MG
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica

Rua Vinte, 1600, Bloco C, 2º piso, S/N - Bairro Tupã, Ituiutaba-MG, CEP 38304-402

Telefone: (34) 3271-5247 - ppgpedu@pontal.ufu.br e secppgpedu@pontal.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação Básica				
Defesa de:	Dissertação e Produto Educacional - PPGPEDU				
Data:	12/06/2026	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	22412MEB007				
Nome do Discente:	Francielle Correia Rodrigues				
Título do Trabalho:	Educação museal e patrimonial no Ensino de História: estratégias de parceria escola-museu para além da obrigatoriedade curricular da BNCC				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Fundamentos, política e gestão da Educação				

Reuniu-se remotamente pela Plataforma RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, assim composta: Professores Doutores: Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves (Universidade Federal de Uberlândia); José Carlos de Souza Araújo (Universidade de Uberaba); e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (Universidade Federal de Uberlândia) orientadora da mestranda.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, apresentou a Comissão Examinadora e a mestranda, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a mestranda. Ao fim da arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a mestranda:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos Souza Araujo, Usuário Externo**, em 17/06/2026, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/06/2026, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, Coordenador(a)**, em 22/06/2026, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7385211** e o código CRC **E969A90E**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R696 Rodrigues, Francielle Correia, 1993-
2026 Educação museal e patrimonial no Ensino de História:
[recurso eletrônico] : estratégias de parceria escola-museu
para além da obrigatoriedade curricular da BNCC / Francielle
Correia Rodrigues.
- 2026.

Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Mestrado Profissional em Educação Básica.
Modo de acesso: Internet.
DOI
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.588>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação de base. I. Ribeiro, Betânia de Oliveira
Laterza, 1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Mestrado Profissional em Educação Básica. III.
Título.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele
Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/307

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão àqueles que possibilitaram a esse árduo processo de construção acadêmica uma trajetória mais leve e satisfatória, através dos seus conselhos, parceria e presença.

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, que aceitou comigo, já em processo de construção, o desafio de enfrentar este tema como relevante e transformador. Agradeço por sua paciência generosa, por suas provocações intelectuais que me fizeram ir além do óbvio e por acreditar na relevância deste estudo desde o primeiro encontro. Sua dedicação ao ensino e à pesquisa é uma inspiração que levarei para minha prática profissional e para a vida.

Aos professores que compõem o corpo docente deste programa, meu sincero reconhecimento. Cada disciplina, debate e leitura compartilhada contribuiu para a construção do meu olhar crítico. Agradeço por partilharem seus saberes com tanto rigor e humanidade, transformando a sala de aula em um espaço de resistência e de construção de novos mundos possíveis. Vocês são os pilares que sustentam a excelência da universidade pública.

Gostaria de agradecer, em especial, à professora Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, coordenadora do programa, por ser uma incentivadora durante todo o processo e, principalmente, por nunca deixar de acreditar que eu seria capaz de concluir mais essa etapa. A você, querida professora, meus sinceros agradecimentos.

À minha família, agradeço pela compreensão nas ausências e pelo incentivo constante. Vocês são a raiz que me sustenta e a razão pela qual busco, através do conhecimento, honrar nossa trajetória. Este título não é apenas meu, mas de todos nós que acreditamos no poder da educação.

Ressalto a importância vital das políticas públicas educacionais que garantem a existência das Universidades Federais e, especificamente, dos Mestrados Profissionais em Educação Básica. É através do incentivo e de ações afirmativas de formação continuada que o chão da escola dialoga com a academia. Sou fruto de um sistema que entende que o professor pesquisador é peça-chave para a melhoria real do ensino público.

Por fim, agradeço à Educação em sua essência mais pura e revolucionária. Acredito nela como a maior ferramenta de transformação social e humana. Que este trabalho não seja apenas um volume em uma estante, mas uma semente que floresça em práticas pedagógicas mais justas e emancipadoras. A educação mudou minha vida, e sigo firme no compromisso de que ela continue transformando a realidade de tantos outros.

Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Fundamentos, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (PPGPEDU/UFU) e investiga como as relações de poder e as escolhas ideológicas na construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) influenciam a ausência de metodologias de Educação Patrimonial e Museal no ensino de História. A problemática central reside na identificação de que, embora previstas nos documentos norteadores, a Educação Patrimonial e a Educação Museal são tratadas de forma fragmentada no CRMG, carecendo de uma obrigatoriedade metodológica que viabilize uma formação histórica crítica. O objetivo geral do trabalho é analisar como o museu, enquanto dispositivo pedagógico, pode ser integrado ao currículo para conectar o conhecimento acadêmico à experiência vivida pelo aluno, superando a aplicação burocrática das normas vigentes. Para alcançar essa meta, a pesquisa estabeleceu como objetivos específicos analisar teoricamente como se manifestam as relações de poder e as intencionalidades e estratégias de afirmação identitária subjacentes à arquitetura curricular do ensino de História em Minas Gerais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); investigar o uso das metodologias da Educação Patrimonial e da Educação Museal no currículo do ensino de História em Minas Gerais com fundamentação nas propostas curriculares; e elaborar um produto educacional na forma de um "Guia de Ensino Patrimonial e Museológico para Aulas de História nas Escolas de Ituiutaba-MG" direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva, pautada em levantamento bibliográfico e análise documental da BNCC e do CRMG. Os resultados apontam que a atual organização curricular alinha-se a um modelo por competências que trata o patrimônio como um apêndice temático e não como eixo transversal, o que limita a capacidade do discente de realizar uma leitura crítica do seu contexto local. Como contribuição prática e resolução dos objetivos, a pesquisa apresenta o referido Guia como material de apoio pedagógico e formação continuada, propositivo de sequências didáticas que utilizam o acervo do Museu Antropológico de Ituiutaba – MG (MUSAI) e o espaço urbano para fomentar a consciência histórica, o pertencimento e a alfabetização cultural.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de História; Educação Patrimonial; Educação Museal.

ABSTRACT

This research is linked to the Foundations, Policy, and Educational Management research line of the Graduate Program in Basic Education at the Federal University of Uberlândia (PPGPEDU/UFU). It investigates how power relations and ideological choices in the construction of the Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais) influence the absence of Heritage and Museum Education methodologies in History teaching. The central problem lies in identifying that, although provided for in guiding documents, Heritage Education and Museum Education are addressed in a fragmented manner within the CRMG, lacking the methodological obligation required to enable critical historical education. The main objective of this study is to analyze how the museum, as a pedagogical device, can be integrated into the curriculum to connect academic knowledge with students' lived experiences, moving beyond the bureaucratic application of current regulations. To achieve this goal, the study established the following specific objectives: to theoretically analyze how power relations, intentions, and identity affirmation strategies underlying the History curriculum architecture in Minas Gerais manifest based on the National Common Curricular Base (BNCC - Base Nacional

Comum Curricular); to investigate the use of Heritage Education and Museum Education methodologies in the History teaching curriculum in Minas Gerais based on curricular proposals; and to develop an educational product in the form of a "Heritage and Museum Teaching Guide for History Classes in Schools of Ituiutaba-MG," aimed at the Final Years of Elementary Education. Methodologically, this study is characterized as a qualitative and descriptive research, based on a literature review and document analysis of the BNCC and the CRMG. The results indicate that the current curricular organization aligns with a competency-based model that treats heritage as a thematic appendage rather than a cross-cutting axis, thereby limiting students' capacity to conduct a critical reading of their local context. As a practical contribution and fulfillment of the study's objectives, the research presents the aforementioned Guide as pedagogical support and continuing education material, offering didactic sequences that utilize the collection of the Anthropological Museum of Ituiutaba – MG (MUSAI) and the urban space to foster historical consciousness, a sense of belonging, and cultural literacy.

Keywords: Curriculum; History Teaching; Heritage Education; Museum Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA - ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.

QUADRO 2: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA - ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MUSEAL.

QUADRO 3: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA - ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

QUADRO 4: MAPEAMENTO TEMÁTICO E PROGRESSÃO CONCEITUAL DO ENSINO DE HISTÓRIA DO CRMG - ENSINO FUNDAMENTAL.

QUADRO 5: ANÁLISE E MAPEAMENTO DA PRESENÇA OU AUSÊNCIA DO TEMA MUSEU E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA DO CRMG - ENSINO FUNDAMENTAL.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCI	Fundação Cultural de Ituiutaba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
REM	Rede de Educadores em Museus
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TPE	Movimento Todos pela Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
I – O CONHECIMENTO HISTÓRICO EM DISPUTA: ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA INTERFACE ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS.....	24
1.1. A Base Nacional Comum Curricular: o Currículo como território de disputa.....	25
1.2. O Currículo Referência de Minas Gerais.....	29
1.3. A historicidade do Currículo do Ensino de História.....	32
1.4. Análise documental: o Ensino de História no Currículo Referência de Minas Gerais.....	36
II - EDUCAÇÃO MUSEAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MUSEU COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO CRÍTICO E O CURRÍCULO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	51
2.1 Entre a Omissão da BNCC e o Potencial da Educação Patrimonial: Tensões e Diálogos no Ensino de História.....	52
2.2 A Transformação Epistemológica do Museu e a Luta pela Memória Histórica no Contexto Local.....	64
III - PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ENSINO PATRIMONIAL E MUSEOLÓGICO PARA AULAS DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE ITUIUTABA-MG.	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
FONTES DOCUMENTAIS.....	114
APÊNDICES.....	115

INTRODUÇÃO

O ensino de história representa um fundamental papel na formação dos alunos, visto que não apenas transmite o conhecimento sobre o passado, mas também possibilita o desenvolvimento de habilidades críticas, bem como uma visão mais abrangente do mundo. Ao longo das minhas experiências como professora de história em diferentes instituições educacionais da cidade de Ituiutaba-MG, enfrentei uma questão recorrente: a ausência de um documento curricular que pudesse amparar meu trabalho como educadora, bem como a formação dos alunos no que diz respeito a integração de atividades complementares a partir do uso de metodologias diversificadas para o campo de história, entre elas, a educação patrimonial e a educação museal.

Essa experiência prática revelou uma lacuna significativa: embora existam diretrizes nacionais que exijam a inclusão de abordagens decoloniais no currículo educacional, bem como, atividades práticas diversificadas, o exercício de implementar essas diretrizes na realidade escolar tem se mostrado um grande desafio. O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não inclui metodologias como a educação patrimonial e a educação museal de forma obrigatória ou mesmo como tópicos recomendados para o ensino. Essa ausência de ferramentas limita a capacidade dos educadores de oferecer uma formação mais prática e contextualizada para os alunos.

A educação patrimonial e a educação museal apresentam um grande potencial de transformação para o ensino de história ao permitir uma conexão mais direta e abrangente com as temáticas do patrimônio cultural e histórico. Essas metodologias oferecem aos alunos uma forma mais envolvente e prática de aprender sobre o passado, isso porque, incluem suas narrativas familiares, locais, bem como suas experiências no processo educacional. Essa é a perspectiva da educação patrimonial: ligar as pessoas as suas histórias e rememorar-las. A ausência de uma estrutura clara para a implementação dessas metodologias apresenta a necessidade de uma análise, compreensão e se possível uma revisão mais detalhada do currículo.

Nesse sentido, a partir das minhas inquietações, essa pesquisa busca abordar essas questões ao examinar o Currículo Referência de Minas Gerais, investigando as influências e relações de poder na sua construção; bem como o uso das metodologias de educação patrimonial e museal. A partir desta análise, a proposta visa oferecer uma visão

mais clara das dinâmicas curriculares e sugerir melhorias para criar um currículo mais inclusivo e eficaz, bem como um produto educacional que trabalhe essas lacunas nas escolas de Ensino Fundamental II da cidade de Ituiutaba-MG. Para nortear este trabalho, a pergunta chave que fundamenta a investigação é: como as relações de poder e as escolhas ideológicas na construção do Currículo Referência de Minas Gerais influenciam a ausência de metodologias de Educação Patrimonial e Museal no ensino de História?

A relevância desta pesquisa encontra-se na necessidade de compreensão do processo que envolve o currículo do ensino de história em Minas Gerais e a sua reflexão quanto ao molde das relações de poder presentes na construção curricular e na perspectiva ideológica adotada por este documento, analisando quanto a uma abordagem crítica e metodológica. A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo caracteriza-se por uma abordagem essencialmente qualitativa e de cunho descritivo. Os procedimentos técnicos fundamentam-se em pesquisa bibliográfica, baseada em literatura especializada, e em pesquisa documental, com foco na coleta e análise de dados primários da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais.

A pesquisa parte da perspectiva de que o currículo não é um simples conjunto de conteúdos que devem ser ensinados, mas um espaço onde se manifestam e se negociam as relações de poder. A criação e a adaptação dos currículos de história refletem as prioridades e as agendas políticas e ideológicas das instituições responsáveis por essa criação. Entender como o Currículo Referência de Minas Gerais foi moldado a partir da BNCC e de como ele reflete essas dinâmicas é um exercício essencial para uma análise crítica. As relações de poder envolvidas na elaboração curricular podem influenciar significativamente a forma como a história é representada e ensinada, refletindo escolhas fundamentais, como por exemplo, quais narrativas devem ser privilegiadas e quais devem ser marginalizadas.

No que diz respeito a educação patrimonial e a educação museal, os parâmetros pedagógicos dessas abordagens promovem a valorização e a preservação dos bens culturais, enquanto a educação museal utiliza os recursos dos museus e espaços de memória como ferramentas educativas para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo. A análise da presença e da eficácia dessas metodologias no Currículo Referência de Minas Gerais são relevantes, uma vez que essas abordagens podem proporcionar uma experiência educacional mais rica e envolvente, além de fomentar uma

formação com uma consciência crítica sobre a importância do patrimônio cultural e histórico.

A proposta de desenvolvimento do produto educacional, a partir da construção de um material didático para apoiar os professores de história na implementação de abordagens decoloniais, bem como no uso das metodologias de educação patrimonial e museal são de grande importância, tendo em vista a possibilidade de fornecer orientações e recursos necessários para que os professores possam efetivamente integrar essas abordagens em suas práticas pedagógicas. Esses aspectos contribuem para uma melhoria na qualidade do ensino e também contribuem na formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios do ensino de história no contexto prático no chão da escola, tendo em vista os desafios contemporâneos do campo educacional.

Em síntese, esta pesquisa pode ainda contribuir para os debates acadêmicos sobre a elaboração e a implementação do currículo de história, oferecendo diferentes perspectivas sobre como as diretrizes da BNCC para os anos finais do ensino fundamental são aplicadas e adaptadas a nível local. Além desses aspectos, ao explorar a eficácia das abordagens pedagógicas propostas, o estudo pode fornecer diferentes parâmetros que podem contribuir com a formulação de políticas educacionais que melhorem as abordagens do currículo e que promovam práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas, interativas e lúdicas colaborando para um aprendizado mais amplo.

A pesquisa apresenta como objetivo específico compreender como se manifestam as relações de poder e as estratégias de afirmação identitária subjacentes à arquitetura curricular do ensino de História no estado de Minas Gerais, com especial atenção às abordagens metodológicas da Educação Patrimonial e da Educação Museal. Nesse sentido, a investigação desdobra-se em uma série de etapas analíticas e propositivas, iniciando-se pela análise crítica das relações de poder e das intencionalidades que moldam a construção curricular do ensino de História em Minas Gerais, situando este panorama em um contexto de análise do cenário nacional.

Como objetivos específicos a pesquisa busca apresentar uma análise teórica de como se manifestam as relações de poder e as intenções estabelecidas na construção curricular do ensino de história no estado de Minas Gerais com base na BNCC; apresentar uma análise do uso das metodologias da educação patrimonial e educação museal no currículo do ensino de história em Minas Gerais, através da investigação com

fundamentação nas propostas curriculares; e por fim, apresentar a construção de um material didático para o professor de história, sendo um *Guia de Ensino Patrimonial e Museológico para Aulas de História nas Escolas Municipais de Ituiutaba-MG*.

Com o propósito de verticalizar a compreensão acerca do estado da arte da produção científica voltada às temáticas que envolvem o currículo do Ensino de História, Educação Patrimonial e Educação Museal, simultaneamente, objetivando consolidar a justificativa teórica desta pesquisa, foi realizado um primeiro mapeamento bibliográfico. Essa etapa preliminar consistiu na prospecção de teses e dissertações, adotando-se como principal fonte de consulta os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o recorte temporal dos últimos cinco anos (2021-2026). Esse procedimento buscou situar a presente investigação no atual panorama acadêmico, garantindo a fundamentação necessária para a análise das políticas assistenciais no recorte proposto.

Dentre o total de trabalhos encontrados, foram selecionados¹⁹, utilizando como critério as produções que correspondem e contribuem com o objeto de pesquisa. As produções foram selecionadas em temas específicos os quais compõem os Quadro 1: Levantamento de Produção Científica - Ensino de História e Educação Patrimonial; o Quadro 2: Levantamento de Produção Científica - Ensino de História e Educação Museal; e o Quadro 3: Levantamento de Produção Científica - Ensino de História e o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular. É importante ressaltar que a proposta inicial compreendia uma busca pelos temas de forma transversal, mas os resultados apontaram uma divisão sistemática entre as abordagens. Nos quadros a seguir, apresento o resultado da busca feita, tendo as produções sido organizadas e classificadas pelo ano de sua publicação.

Quadro 1: Levantamento de Produção Científica - Ensino de História e Educação Patrimonial

Nº	Autor (a)	Título	Natureza do Trabalho	Instituição
01	Bruno Garcia dos Santos (2021)	“Olhares Sobre as Ruas do Bairro Jardim 25 de Agosto: Diálogos Entre a História Local e o Ensino de História Para os Anos Finais do Ensino Fundamental”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
02	Nathalia Maria Novaes Victor	“A Educação Patrimonial no Currículo Escolar Pela	Dissertação	Universidade de Taubaté

	(2021)	Percepção de Professores e de Licenciandos: Aprender na Prática”	(Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas E Práticas Sociais)	(UNITAU)
03	Glenda Maria Bastos Felix (2023)	“Percepções Sobre O Currículo de História a Partir da Presença da Arqueologia: Diálogos Sobre Pessoas, Ensino e Arqueologia Pública”	Dissertação (Mestrado em História Da Amazônia)	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
04	Marcos Daniel Rosa de Freitas (2023)	“Ensino de História e Lugares de Memória: A Educação Patrimonial na Formação Cidadã em Mossoró/RN”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
05	Ana Quesia Souza de Almeida (2023)	“A Construção da Identidade Cultural do Aluno a Partir da História do Município de Presidente Kennedy/ES”	Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia E Educação)	Centro Universitário Vale do Cricaré
06	Francisco Jose Almeida Sobral (2023)	“A Pré-História do Brasil no Ensino Médio: Uma Proposta de Ensino a Partir da Educação Patrimonial”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Quadro 2: Levantamento de Produção Científica - Ensino de História e Educação Museal

Nº	Autor (a)	Título	Natureza do Trabalho	Instituição
01	Jhonatan Felipe Pereira Machado (2021)	“Ensinar Sobre o Holocausto: Uma Proposta de Visita Ao Museu do Holocausto de Curitiba-PR”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
02	Jucelia Catarina Buracoski Batista (2021)	“O Programa Linhas Do Conhecimento e a Relação Museu-Escola”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
03				
04	Tamara Soares Marques (2022)	“A História Embaixo Da Escada: Ensino De História Local e Educação Para As Relações Étnico-	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

		Raciais Por Meio das Narrativas Sobre a Escravidão no Museu Jaguaribano (Aracati/CE)”		
05	Eloi Piovesan Scapin (2022)	“A Escola e o Museu: Relação Entre a Educação e o Patrimônio Cultural, Em Vila Cruz/RR, Geoparque Quarta Colônia”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
06	Angela Maria De Jesus Souza (2022)	“A (In)Visibilidade de Negros e Indígenas no Memorial Casa Governador Régis Pacheco: Uma Proposta Decolonial Para o Ensino de História”	Dissertação (Mestrado em Ensino de História)	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
07	Iandora de Melo Quadrado (2022)	“Um Professor No Museu: Emílio Kemp e as Práticas Educativas no Museu Julio De Castilhos (1939-1950)”	Dissertação (Mestrado em Museologia E Patrimônio)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
08	Adrielly Ribas Moraes (2022)	“Práticas, Fundamentos e Conceitos da Educação Museal: Um Estudo Sobre as Práticas Educativas Nos Museus da República, da Maré e Do Amanhã”	Tese (Doutorado Em Educação)	Universidade Federal Fluminense (UFF)
09	Monique Gewerc (2022)	“Formação Cultural de Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica: O Que os Museus da Cidade do Rio de Janeiro Oferecem?”	Tese (Doutorado Em Educação)	Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (PUC-Rio)
10	Simone Bibian (2022)	“Professoras das Infâncias e Museus de Arte: Tecendo Encontros, Entrelaçando Saberes na Rede”	Tese (Doutorado Em Educação)	Universidade Federal Fluminense (UFF)
11	Marinete Guimaraes da Silva (2023)	“O Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino: Uma Proposta De Ensino da Geografia	Dissertação (Mestrado em Geografia)	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

		por Meio da Educação Patrimonial”		
--	--	-----------------------------------	--	--

Quadro 3: Levantamento de Produção Científica - Ensino de História e o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular

Nº	Autor (a)	Título	Natureza do Trabalho	Instituição
01	Melissa Toti Ribeiro (2021)	“O Ensino da História Local Como Estratégia Didática Para a Aprendizagem de Conteúdo, Aquisição de Competências e Construção da Identidade do Aluno”	Dissertação (Mestrado em Gestão)	Centro Universitário Unincor (UninCor)
02	Tanit Cristina Miranda Camargo Ferreira (2022)	“O Ensino da Cultura e História Regional/ Local Nas Escolas de Educação Básica: São Thomé Das Letras-MG”	Dissertação (Mestrado em Gestão, Planejamento E Ensino)	Centro Universitário Unincor (UninCor)

O levantamento realizado nos repositórios da CAPES, compreendendo o recorte temporal de 2021 a 2026, revela uma produção acadêmica que segmenta as temáticas em eixos isolados de investigação. No eixo da Educação Patrimonial, as pesquisas recentes (2021-2026) enfatizam a utilização do território e da história local como ferramentas de formação cidadã e construção de identidade cultural. Trabalhos como os de Freitas (2023) e Almeida (2023) exploram a conexão entre lugares de memória e a história de municípios específicos para fortalecer o pertencimento do aluno. Outras abordagens buscam integrar conteúdos clássicos ao patrimônio, como Sobral (2023), que propõe o ensino da pré-história brasileira via educação patrimonial, e Felix (2023), que discute o currículo de história a partir da arqueologia pública. Nota-se, ainda, uma preocupação com o cotidiano escolar e a formação docente, evidenciada por Santos (2021), que utiliza a escala do bairro como recurso didático, e Victor (2021), que analisa a percepção de professores sobre a inserção dessas práticas no currículo escolar.

Quanto à Educação Museal, a produção acadêmica do período destaca a relação entre a escola e o museu como um espaço de diálogo social e decolonial. Pesquisas como as de Souza (2022) e Marques (2022) utilizam acervos e memoriais para discutir a invisibilidade de negros e indígenas e as narrativas sobre a escravidão, alinhando o ensino de história às relações étnico-raciais. O campo também apresenta contribuições sobre a formação de professores e metodologias de visitação, como os estudos de Machado (2021) sobre o Holocausto e de Campos (2021) sobre o mapeamento de museus regionais.

Teses de doutorado, como as de Moraes (2022) e Gewerc (2022), aprofundam a fundamentação teórica dessas práticas, investigando desde a formação cultural de docentes até a relação entre museus de arte e a educação infantil.

No âmbito do Currículo e das diretrizes nacionais (BNCC/CRMG), os estudos de Ribeiro (2021) e Ferreira (2022) concentram-se em como o ensino da história local e regional pode ser operacionalizado para atender às competências e habilidades previstas nas normas vigentes. Estas obras focam na gestão e no planejamento escolar dentro do contexto mineiro, buscando estratégias para que a identidade do aluno seja contemplada na educação básica. Entretanto, observa-se uma tendência em tratar essas diretrizes como o fim último da prática pedagógica, focando no cumprimento de metas curriculares pré-estabelecidas.

Apesar da relevância das obras citadas, identifica-se uma lacuna no que tange à integração transversal desses temas. A maioria dos trabalhos analisados aborda a educação patrimonial, a educação museal ou o currículo de forma segmentada, sem estabelecer uma síntese que conecte essas frentes como uma estratégia unificada de ensino. Ademais, não foram localizados registros que tratem as temáticas especificamente ao cenário de Ituiutaba-MG, o que evidencia a ausência de um referencial teórico-prático que articule a memória local desta região às parcerias escola-museu.

Nesse cenário, o levantamento socializado contribui com a identificação da existência de uma lacuna de pesquisas em relação aos temas propostos pela presente dissertação, que justifica-se pela necessidade de transcender a aplicação puramente burocrática e tecnicista das normas curriculares vigentes. Ao contrário das tendências observadas no levantamento, que muitas vezes reduzem a relação com o patrimônio ao cumprimento de habilidades prescritivas, esta pesquisa propõe uma articulação orgânica e dialógica entre a instituição escolar e os espaços de memória em Ituiutaba-MG.

A relevância deste estudo reside, portanto, na proposição de estratégias de parceria que não enxergam o museu apenas como um apêndice da sala de aula, mas como um laboratório vivo de investigação histórica capaz de fomentar o pensamento crítico e a consciência patrimonial de forma transversal. Ao focar na realidade local, o trabalho busca contribuir para reflexão quanto a lacuna de integração temática identificada na produção acadêmica dos últimos cinco anos (2021-2026), oferecendo um referencial teórico-prático que interligue a Educação Museal, a Educação Patrimonial e o currículo de História em uma proposta que valoriza o sentimento de pertencimento e a identidade da comunidade ituiutabana. Dessa forma, a investigação se coloca como um contraponto

necessário à fragmentação dos saberes, defendendo que a parceria escola-museu deve ser uma política pedagógica estruturante, e não meramente um recurso episódico condicionado à obrigatoriedade da BNCC.

Esta pesquisa está orientada na construção de três seções. A primeira seção intitulada *O Conhecimento Histórico em Disputa: Análise da Estrutura Curricular da Disciplina de História na Interface entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais*, detalha a interação complexa entre a política educacional federal, materializada na Base Nacional Comum Curricular, e sua implementação no estado de Minas Gerais por meio do Currículo Referência de Minas Gerais. O texto aborda a BNCC como um marco que deslocou o ensino para um modelo baseado em competências, mas que, sob a ótica da Teoria Crítica do Currículo, é visto como um território de disputas ideológicas que pode instrumentalizar o conhecimento e acentuar desigualdades sociais. Ao analisar o Currículo do Ensino de História no CRMG, a seção apresenta que, apesar das diretrizes em prol de um pensamento crítico, o documento falha ao tratar a Educação Patrimonial e a Educação Museal como um apêndice temático, em vez de um eixo metodológico transversal e obrigatório, limitando, assim, a capacidade do aluno de fazer uma leitura crítica e contextualizada do seu patrimônio.

A segunda seção sob o título *Educação Museal e Educação Patrimonial: Museu como Dispositivo Pedagógico Crítico e o Currículo do Ensino de História* apresenta o arcabouço teórico para sustentar a investigação, focando na lacuna curricular identificada na seção anterior: a ausência da Educação Patrimonial e da Educação Museal como eixos metodológicos centrais e obrigatórios no ensino de História. Em oposição a essa limitação, o estudo propõe o potencial transformador dessas metodologias para conectar o passado à experiência vivida pelo aluno e promover uma alfabetização cultural. A análise teórica aponta uma defesa da transformação epistemológica do museu de um simples espaço de guarda de memória para um dispositivo pedagógico crítico, alinhado à Museologia Social, que problematiza narrativas hegemônicas e inclui memórias contra-hegemônicas. Em suma, a seção fundamenta a metodologia de intervenção pedagógica nas etapas da Educação Patrimonial com o objetivo de transformar tópicos segmentados em ferramentas conceituais transversais.

Após o levantamento e análise das políticas educacionais e do referencial teórico, a proposta da terceira seção denominada *Produto Educacional: Guia de Ensino*:

Educação Patrimonial e Educação Museológica para Aulas de História nas Escolas de Ituiutaba-MG apresenta a proposta do produto final da dissertação, sendo um manual para o professor de história. Este produto educacional visa atuar como um material de apoio e formação continuada para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o propósito de suprir a lacuna curricular da falta de obrigatoriedade e sistematização da Educação Patrimonial e Museal no currículo mineiro. Seu Objetivo Geral é sistematizar uma abordagem pedagógica que integre esses eixos, valorizando o saber local de Ituiutaba-MG e incentivando a crítica às narrativas históricas hegemônicas. A estrutura do Guia inclui desde a fundamentação conceitual até a integração curricular com temas globais e a inclusão de Sequências Didáticas Práticas, posicionando-o como um instrumento para promover uma didática mais reflexiva e engajada.

I

O Conhecimento Histórico em Disputa: Análise da Estrutura Curricular da Disciplina de História na Interface entre a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais

A conjuntura histórica da educação brasileira é estruturada por uma complexa rede de normativas federais que buscam garantir a equidade e a qualidade da formação básica em todo o território nacional. Essa busca por legalização e padronização culmina no documento normativo denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento é o resultado de um longo processo histórico e político, representando a mudança de foco de um ensino baseado na acumulação de conteúdos para um modelo centrado no desenvolvimento de competências e na aprendizagem efetiva. Nesse sentido, a BNCC impõe a necessidade de alinhamento a um novo paradigma educacional que exige dos sistemas de ensino a capacidade de formar sujeitos capazes de mobilizar saberes e intervir na realidade social.

A transposição das diretrizes federais para a realidade regional requer um esforço de mediação. Em Minas Gerais, essa articulação se materializa no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A implementação deste documento estadual representa a instauração das diretrizes locais ao mesmo tempo em que garante a efetivação do que é determinado pela BNCC. O CRMG representa a trajetória do estado em conciliar as orientações normativas gerais com suas especificidades culturais e históricas, atuando como um filtro essencial na adaptação da política nacional. A sua elaboração reflete as tensões inerentes à política curricular, onde o desafio reside em preservar a identidade local diante da necessidade de alinhamento federal.

Neste contexto normativo, o Ensino de História assume uma relevância instrumental e política. A disciplina compreende um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania crítica. No âmbito da BNCC, o conhecimento histórico é concebido como uma forma de pensamento investigativo. Contudo, o Currículo do Ensino de História é um campo historicamente marcado por intensas disputas ideológicas sobre as narrativas a serem ensinadas. A sua estrutura reflete a dificuldade de incorporar a multiplicidade de sujeitos e de superar a tradição seletiva e memorística em favor da análise crítica.

A materialização dessas diretrizes e tensões no nível estadual é abordada pela análise documental do Currículo do Ensino de História no CRMG, com foco no Ensino Fundamental. O exame detalhado da organização dos conteúdos revela a arquitetura curricular estabelecida, que nos permite avaliar o tratamento dado ao conhecimento histórico em suas perspectivas crítica, processual e dialógica, bem como em identificar as estratégias de contextualização, como a integração da Educação Patrimonial e Educação Museal, que buscam instrumentalizar o professor na tradução do currículo para a prática.

Em suma, esta seção objetiva detalhar a complexa interação entre a normativa educacional federal e sua implementação no nível estadual em Minas Gerais, focando no Currículo do Ensino de História. Para este aspecto, constrói-se em uma análise acerca do currículo, considerado sua historicidade como um campo de disputas ideológicas e metodológicas. Para este exercício serão examinadas as estruturas e progressões curriculares estabelecidas para a disciplina no CRMG, investigando como o documento concilia a necessidade de alinhamento nacional por competências com a valorização das especificidades e identidades regionais, e como essa arquitetura busca mediar as tensões entre a tradição seletiva do ensino de História, a demanda contemporânea por uma formação crítica e contextualizada, bem como o uso efetivo de metodologias pedagógicas como a Educação Patrimonial e Educação Museal.

1.1. A Base Nacional Comum Curricular: o Currículo como território de disputa

A Base Nacional Comum Curricular configura-se como um documento normativo que representa um marco significativo de inflexão na política educacional brasileira, sendo o produto de um longo processo histórico que visava a superação de disparidades educacionais e o cumprimento de preceitos legais. A criação da BNCC, embora formalmente concebida para garantir o direito de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, está intrinsecamente ligada a uma complexa teia de disputas ideológicas, políticas e econômicas que definiram sua forma final.

Apesar de ter suas bases conceituais ainda na Constituição Federal de 1988 e, mais explicitamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, foi somente a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 que

a BNCC elevou-se à condição de estratégia prioritária de Estado. Segundo Maria Helena Guimarães de Castro (2020), essa iniciativa procurou preencher lacunas pedagógicas deixadas pela insuficiência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo caráter não obrigatório e indicativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Historicamente, a ausência de um currículo formal e verdadeiramente comum acabava por conferir a avaliações externas de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o papel de definidores *de facto* dos parâmetros educacionais e do que era ensinado nas escolas.

É essencial situar a BNCC em um contexto transnacional e global¹, visto que sua concepção está alinhada ao novo paradigma educacional do século XXI. Este paradigma é fortemente influenciado por organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e suas ferramentas de mensuração, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O PISA, ao se configurar como um estudo avaliativo das habilidades dos estudantes em áreas chave e coletar informações sobre fatores sociais e demográficos que influenciam o desempenho escolar², reforça uma vertente que desloca o foco do currículo de uma simples acumulação de conhecimento para a aprendizagem efetiva e os resultados mensuráveis.

Nesse contexto, a BNCC adota o modelo de currículo referenciado em competências e habilidades (CASTRO, 2020). Neste modelo, o processo educacional caminha para além da memorização, estimulando a mobilização de saberes e focando na intervenção em situações cotidianas e na resolução de problemas. Dessa forma, o documento, homologado em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, assume o propósito formal de promover uma formação integral que abranja o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional, definindo um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a serem garantidas nacionalmente.

¹ O novo paradigma educacional global refere-se a um conjunto de transformações significativas que estão reconfigurando o entendimento e a prática da educação em um contexto mundial marcado por profundas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Este paradigma abrange desde a reformulação dos currículos até a incorporação de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, com o objetivo de formar cidadãos críticos, adaptáveis e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Ver: CAETANO, 2019.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 30 de Out. 2025.

Não obstante sua formalidade legal e seus objetivos declarados de equidade e formação integral, a história da BNCC é marcada por uma profunda ruptura e descontinuidade política, o que a posiciona como um objeto central da Teoria Crítica do Currículo (Apple, 1994). Para esta corrente teórica, considerando a composição curricular, este documento não configura-se como mero plano de ensino, mas um território de conflitos e contradições permeado por relações de poder e interesses econômicos, políticos e sociais.

Castro (2022) contribui para compreensão do ponto de inflexão mais significativo da historicidade da BNCC, que para os autores, reside na alteração do seu processo de construção pós 2016. A Primeira Versão do documento, com data do ano de 2015, elaborada com maior participação de especialistas, orientava-se pela metodologia de *objetivos e direitos de aprendizagem* estando mais alinhada a princípios de inclusão e diversidade. No entanto, o cenário político pós-impeachment que retirou do poder a Presidente Dilma Rousseff desencadeou uma nova gestão, comandada por Michel Temer, que conduziu a elaboração das versões subsequentes sob uma perspectiva de cunho neoliberal e neoconservador. Os autores apontam que essa transição foi marcada pela forte interferência do setor privado e dos chamados "reformadores empresariais" (Freitas, 2014), com destaque para organizações como o Movimento Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base (MPB).

Essa coalizão de interesses impulsionou a compreensão de uma “pedagogia dos resultados” e a padronização curricular, vinculando a qualidade da educação à eficiência e às avaliações externas. O resultado foi a homologação de um documento que representa um retrocesso formativo, orientado por uma lógica que deprecia a autonomia docente e instrumentaliza o conhecimento.

A crítica central recai sobre o modelo de competências e habilidades adotado. Embora formalmente promova a mobilização de saberes, ele é visto como instrumental e utilitarista, focado no "saber fazer" e em um conjunto de "comportamentos adaptativos", alocados nas habilidades socioemocionais, visando prioritariamente às demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa abordagem pode, na prática, secundarizar o conhecimento como eixo da formação geral e afastar os jovens da problematização da realidade, de discussões críticas sobre diversidade e das contradições sociais. A BNCC,

nesta leitura crítica, se estabelece como um currículo prescritivo e de controle, que opera como um dispositivo de gestão de resultados.

Dentro dos desafios da implementação e o aumento das desigualdades, podemos considerar que embora a BNCC tenha o objetivo formal de padronização e unificação curricular em todo o território nacional, sua implementação se revela em uma trajetória complexa, política e repleta de desafios práticos. Oliveira e Alves (2024) oferecem uma perspectiva teórica que esclarece essa dinâmica, ao argumentar que a política é *"ressignificada de acordo com seus desdobramentos na instituição ou na comunidade destinatária"*. A BNCC, ao definir diretrizes normativas, exige que os sistemas de ensino procedam com a reelaboração dos currículos, promovam a formação continuada de professores e revisem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de acordo com as demandas locais. Esse processo de tradução dos princípios gerais é repleto de tensões, bem como especificidades.

Contudo, a principal crítica social à implementação reside no potencial de aumento das desigualdades. A estrutura da BNCC para o Ensino Médio, em associação com a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que prevê os Itinerários Formativos, cria uma disparidade. A efetiva "escolha" dos itinerários pelo estudante é limitada à "possibilidade dos sistemas de ensino" e à relevância para o "contexto local". Em sistemas com poucos recursos, as escolas públicas mais precárias tenderão a oferecer a formação mais utilitarista, enquanto as escolas privadas e de elite poderão manter uma formação geral mais robusta.

Desta forma, a história da BNCC, em sua versão final, é a história de um projeto de Estado que, ao buscar a centralização e a eficiência, acabou por ser capturado por uma agenda que, na visão crítica, desqualifica a autonomia docente, instrumentaliza o conhecimento e corre o risco de acentuar as diferenças sociais e escolares, em vez de superá-las. A análise subsequente abordará a materialização dessas tensões no âmbito local, utilizando-se o Currículo Referência de Minas Gerais como um modelo significativo para evidenciar os desafios que acompanham as trajetórias e especificidades do estado, focando na análise do Currículo do Ensino de História.

1.2. O Currículo Referência de Minas Gerais

O Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) é fundamentalmente como o documento normativo estadual que estabelece as diretrizes e os componentes essenciais para a educação básica em Minas Gerais, com a finalidade de adequar o ensino mineiro às novas determinações federais, com foco na BNCC. Este documento representa uma sistematização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em organizar e formalizar os parâmetros que devem ser ensinados em suas escolas, equilibrando as orientações nacionais e as especificidades regionais e locais, considerando aspectos como a história e a cultura mineira no processo de formação dos alunos, garantindo assim, a implementação das normativas nacionais estabelecidas pela BNCC.

Conforme aponta o escopo teórico levantado para esta pesquisa, este documento representa o esforço da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em sistematizar e formalizar os parâmetros que devem ser ensinados em suas escolas. Em sua concepção, garantiu-se a preocupação de equilibrar "as orientações nacionais e as especificidades regionais e locais, considerando aspectos como a história e a cultura mineira no processo de formação dos alunos" (MAGALHÃES et al., 2023). Assim, o CRMG é concebido como um instrumento que visa garantir a aderência ao preceito federal sem desvincular-se da identidade do território, embora essa conciliação seja um ponto de tensão permanente na sociologia do currículo.

Magalhes et al. (2023) esclarece que a trajetória da orientação curricular no estado de Minas Gerais reflete um movimento contínuo de adequação às diretrizes educacionais nacionais e um esforço na busca pela equidade e qualidade do ensino. O ponto de partida crucial para a análise do cenário atual é o papel desempenhado pelo Currículo Básico Comum (CBC), instituído em 2005. O CBC representou, por mais de uma década, a principal estrutura norteadora para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Sua elaboração visava estabelecer um conjunto mínimo de conhecimentos, habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa e modalidade da Educação Básica, garantindo uma base comum de aprendizado e promovendo uma certa isonomia na oferta educacional. O documento definia os conteúdos e expectativas de aprendizagem que deveriam ser trabalhados pelos professores, servindo de referência também para a avaliação em larga escala no estado. O CBC, portanto, consolidou-se como o marco

regulatório pedagógico que orientou a prática docente e a gestão escolar no período anterior às grandes mudanças curriculares nacionais.

A dinâmica curricular estadual foi fundamentalmente alterada a partir de 2017 com a homologação da BNCC, que compreendemos anteriormente como o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todo o território nacional. A BNCC, ao estabelecer os direitos de aprendizagem em nível nacional, impôs uma necessidade inadiável de revisão e reestruturação de todos os currículos estaduais e municipais, visto que nenhum currículo local poderia contrariar ou ignorar as diretrizes federais. O desafio central foi a transição do CBC, o referencial vigente e consolidado, para um novo currículo que, além de atender às especificidades e à diversidade cultural de Minas Gerais, estivesse integralmente alinhado com a estrutura, as competências gerais e as habilidades específicas da BNCC.

Essa necessidade de alinhamento e atualização culminou na elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais. Este documento, portanto, não é uma simples reforma do CBC, mas sim uma reconstrução curricular fundamentada na BNCC. O CRMG garante a coerência pedagógica de acordo com o que é exigido nacionalmente, ao mesmo tempo em que preserva e incorpora as singularidades regionais e os aspectos da identidade mineira, cumprindo o preceito legal de que o currículo deve ser uma conjugação da base nacional com a parte diversificada e específica de cada sistema de ensino. A passagem do CBC para o CRMG marca, assim, uma evolução epistemológica e estrutural na educação do estado, buscando garantir que as futuras gerações de estudantes mineiros tenham acesso a um currículo validado nacionalmente, sem perder a conexão com o contexto local.

No entanto, a análise de um currículo não pode se restringir à sua dimensão técnica. Conforme argumenta Apple (1994), os currículos são "produtos sociais e culturais dotados de interesses de caráter político, ideológico e cultural", e a escolha dos saberes veiculados é intrinsecamente política. Nesse sentido, é crucial compreender que a BNCC e, por extensão, o CRMG, resultam de um processo que, apesar de inclusivo e participativo em etapas, reflete a orientação de um projeto de nação que pode alinhar a educação aos interesses de um modelo socioeconômico específico (DALE, 2004). O desafio para a implementação do CRMG reside justamente em preservar a riqueza da parte diversificada mineira diante da força homogeneizadora da Base Nacional.

A pesquisa realizada por Oliveira e Alves (2024) destaca que a implementação da BNCC em Minas Gerais não requer apenas um esforço técnico-administrativo, mas

também uma abordagem político-relacional, onde as particularidades locais são consideradas na tradução dos princípios gerais para a realidade dos municípios. Assim, o currículo mineiro não se limita a uma mera reprodução das diretrizes nacionais, mas procura incorporar a diversidade e as necessidades específicas da população local. Essa busca por uma especificidade do currículo diante da normatização da BNCC evidencia o importante papel que as capacidades estatais e a participação da comunidade exercem na reformulação das práticas educacionais (Santos & Schroeder, 2023). O currículo educacional de Minas Gerais dentro dessa lógica permite observar como as políticas educacionais são construídas em um diálogo constante entre as diretrizes nacionais e a realidade local, não excluindo deste processo a construção história e ideológica deste documento.

Neste mesmo contexto, considerando a construção histórica, o Currículo de Ensino de História configura-se como um campo de batalha política e ideológica, onde se disputam ativamente as narrativas que compreendem a memória, a identidade nacional, a identidade local e o futuro social desejado. Essa recente reestruturação curricular, impulsionada pela BNCC refletida nos Currículos Referência Estaduais, como o de Minas Gerais, não é uma mera atualização técnica, mas sim o ponto de convergência de intensas tensões políticas.

Embora a normativas estabelecidas pela BNCC sejam formalmente apresentadas como um instrumento de equidade e qualidade educacional, considerando o Currículo do Ensino de História, elas se inserem no centro de um debate polarizado. De um lado, educadores e pesquisadores compreendem que há a necessidade de uma História que abrace a diversidade, estimule o pensamento crítico e promova a descolonização dos conhecimentos. De outro, observa-se a emergência de grupos conservadores que pressionam por um resgate de narrativas hegemônicas e cronológicas, frequentemente ligadas à reafirmação de uma moralidade e de um patriotismo específicos.

Essas discussões e disputas curriculares permeiam a construção destes documentos norteadores. Deste modo, esta pesquisa, busca através de uma análise crítica investigar como as escolhas de conteúdo, as competências estabelecidas e, as metodologias de ensino nos documentos curriculares do Ensino de História em Minas Gerais não só espelham, mas também materializam essas disputas ideológicas, moldando diretamente a prática em sala de aula e a própria concepção de cidadania na Educação Básica.

1.3. A historicidade do Currículo do Ensino de História

No campo das Ciências Humanas, o Currículo do Ensino de História adquire uma relevância instrumental e formativa essencial, atuando como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania crítica. Para este campo, a BNCC estabelece a necessidade de que o conhecimento histórico seja compreendido como uma forma de pensamento investigativo, centrado na análise de fontes e na compreensão das relações de transformação e permanência das estruturas sociais ao longo do tempo.

Esse marco nacional prescreve as competências específicas que visam capacitar o estudante a analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo, superando a mera memorização cronológica. O CRMG, por sua vez, realiza a necessária mediação epistemológica e territorial, ao incorporar as diretrizes da BNCC, mas as ressignificando pela inclusão de estudos sobre as matrizes africanas, eurocêtricas e indígenas que compõem a origem do cidadão mineiro, e ao incentivar metodologias pautadas na crítica, investigação e raciocínio lógico. Dessa forma, Currículo do Ensino de História se consolida como um artefato político-pedagógico que, ao articular as concepções históricas e sociais universais e nacionais com as demandas e temáticas locais, propicia a capacidade da formação de sujeitos autônomos e protagonistas, capazes de atuar em uma realidade complexa e plural, a partir de uma sólida formação histórica.

No que tange ao Currículo do Ensino de História, a BNCC define as competências específicas da área e as habilidades essenciais, alinhando-se ao paradigma da formação integral ao exigir o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise de fontes e a valorização da diversidade cultural (CASTRO, 2021). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDB) e a BNCC preveem a existência de um componente diversificado no currículo, que deve ser preenchido pela realidade regional, estadual e local, atendendo às características e demandas específicas dos territórios (ALVES; OLIVEIRA, 2022). Esta é uma base fundamental para as concepções metodológicas dentro do campo da História, visto que, este conteúdo não pode ser ensinado de maneira descolada das experiências e identidades dos sujeitos que compõem o cenário local.

Para compreender as bases desta tensão é necessário inicialmente dedica-se a análise e compreensão do histórico do Currículo do Ensino de História na BNCC e também em sua extensão no CRMG, estabelecendo o fundamento para a crítica à segmentação e a defesa de uma abordagem mais integrada no currículo.

A construção da análise sobre a BNCC no que tange ao Ensino de História deve ser necessariamente alicerçada na historiografia da disciplina, e para este exercício, a obra de Circe Bittencourt oferece o arcabouço fundamental. Segundo a autora, o currículo do ensino de História no Brasil configura-se, desde o século XIX, um campo de intensa tensão política e epistemológica, servindo primariamente como um instrumento de seleção social e distinção cultural para as classes dirigentes. Neste sentido, a BNCC precisa ser contextualizada como o estágio mais recente de um debate secular, e não como um evento isolado.

A análise da trajetória histórica da disciplina, conforme proposta por Bittencourt, revela que suas transformações foram determinadas por confrontos sobre seus objetivos, que oscilavam entre a formação do cidadão e a manutenção de uma ordem social excludente. No período colonial e imperial, o ensino de Humanidades, sob a forte influência jesuíta e de ordens clericais, utilizou a história, muitas vezes como História Sagrada, como uma ferramenta para legitimar a estrutura de poder colonial e escravista. O conhecimento veiculado era um código de acesso e pertencimento exclusivo às elites, adaptando textos antigos para justificar a violência e a exclusão de indígenas e escravizados.

Essa função elitista foi profundamente reforçada no século XIX pela criação de cursos preparatórios e a inclusão da História nos exames de admissão aos cursos superiores. Essa obrigatoriedade avaliativa imprimiu uma cultura educacional que, até hoje, controla a seleção de conteúdos e métodos, priorizando o acúmulo hegemônico e o estudo focado no exame em detrimento da reflexão crítica. A disciplina se pautou no estudo da História Pátria e da História da Civilização, veiculando uma narrativa linear, cronológica e eurocêntrica, focada nos "grandes homens" e na memorização dos fatos.

A consolidação da disciplina no ensino secundário se deu em meio ao confronto entre a tradição teológica e a emergente História da Civilização, assentada sobre bases que se pretendiam científicas positivistas. Essa nova matriz curricular substituiu o

paradigma religioso pela noção de progresso evolutivo, mas mantendo-se o viés excludente ao centralizar a civilização europeia como o ápice da história mundial, um modelo que justificava ideologicamente o domínio e a exclusão de culturas não-europeias. Paralelamente, a História Pátria foi estrategicamente utilizada para sedimentar uma identidade nacional que visava justificar o predomínio da política oligárquica, cultuando as poderosas elites predestinadas e marginalizando a população mestiça e pobre.

Com o avanço do século XX, e as políticas curriculares subsequentes, essa cultura de disputa foi herdada. O currículo migrou para o eixo científico, e propostas mais abertas, como os Estudos Sociais e os métodos ativos, trouxeram a perspectiva de uma história econômica e social. Contudo, a disciplina de História, como sugere Bittencourt, sempre enfrentou a tensão entre formar o cidadão crítico e simplesmente fornecer um arcabouço factual. A autora demarca que a História escolar não é uma simples "transposição didática" do saber acadêmico, mas sim uma entidade específica com seus próprios constituintes, sendo eles, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação e os professores. Nesse contexto, a disciplina de História oscilou entre a pedagogia do cidadão, visando à democracia participativa, e a atual tendência de formação para o cidadão do mundo capitalista global, estando mais alinhada a um referencial tecnológico-instrucional.

O grande desafio, que se estende até o período da BNCC, configura-se ao fazer com que o professor atue como mediador reflexivo e crítico, transformando o conhecimento elaborado da História em um conteúdo formativo para os alunos. Essa mediação exige a compreensão dos processos de aprendizagem e a ênfase em conceitos históricos fundamentais como tempo, espaço e mudança social. O currículo contemporâneo, e por extensão a BNCC e o CRMG, precisa superar a fragmentação e promover a apreensão desses conceitos para que o aluno possa compreender os diferentes contextos e a complexidade do mundo bem como de sua história. Bittencourt destaca que a BNCC, neste contexto, representa a última grande tentativa de uniformização curricular, herdando todos os problemas históricos da disciplina de História.

Neste sentido, o documento reflete o embate entre a necessidade de incorporar a multiplicidade de sujeito, como as histórias da África, afro-brasileira e dos povos indígenas e a persistência de um modelo de ensino controlado pela lógica seletiva dos exames e pela pressão de se alinhar a metas globais e tecnicistas.

Portanto, o Currículo do Ensino de História presente na BNCC e no CRMG não pode ser analisado sem considerar que este é o resultado da luta constante entre a tradição seletiva e hegemônica e as propostas de renovação crítica. Neste contexto, o currículo herda a necessidade de equilibrar a história mundial, nacional e regional, bem como a pressão para definir objetivos que superem a memorização, incluindo o uso de procedimentos metodológicos de pesquisa, de análise de fontes primárias e que contribuam para a superação do controle exercido pelo livro didático, ferramenta fundamentalmente utilizada em todo território nacional.

A história do Currículo de do Ensino de História, sob a perspectiva de Circe Fernandes Bittencourt, demonstra que a BNCC não é um marco isolado, mas o novo palco de uma luta secular pela definição do que é a nação, quem são seus sujeitos e qual o papel do conhecimento histórico na formação crítica da juventude brasileira.

É nessa demanda por contextualização e na necessidade de mobilização de competências que se insere a proposta desta dissertação. As práticas de Educação Patrimonial e Educação Museal atuam diretamente como mecanismos estratégicos de tradução da BNCC no nível do território local, cumprindo a determinação de que o professor de História caminhe para além da mera transmissão de fatos, compreendendo a necessidade de abordá-los em uma perspectiva interligada as práticas e as vivências dos alunos. Ao utilizar os bens culturais, sendo eles materiais e imateriais, os museus e os acervos locais como fontes primárias e objetos de análise, associados as aprendizagens essenciais da BNCC ganham concretude e significado, cumprindo a exigência de contextualização e diversidade (Castro, 2021).

A Educação Museal, especificamente, ao incentivar a análise crítica das narrativas de curadoria e dos silêncios históricos, estimula o pensamento autônomo e crítico, indo ao encontro dos objetivos da BNCC, conforme apontam Oliveira e Alves (2024). A capacitação docente nessas ferramentas se torna fundamental para instrumentalizar o professor a lidar com a nova cultura curricular, transformando o texto oficial da BNCC em uma política ativa na realidade da sala de aula e no território.

O CRMG elaborado com bases na BNCC, ao demandar a formação integral, o currículo por competências e a contextualização, estabelece o referencial teórico para o avanço das práticas de Ensino de História. No entanto, é preciso reconhecer uma

contradição inerente ao próprio documento. Embora a base exija que os alunos façam uma leitura crítica da sua realidade local e valorizem a diversidade cultural, a maneira como o conhecimento histórico está segmentado em tópicos e eixos temáticos corre o risco de fragmentar a compreensão. Essa compartimentalização pode limitar a visão do campo histórico como um processo meramente linear e dificultar a integração de abordagens temáticas essenciais, como a Educação Patrimonial e a Educação Museal, juntamente com conceitos fundamentais como Memória e Patrimônio, que são imprescindíveis para desenvolver o pensamento histórico desejado.

1.4. Análise documental: o Ensino de História no Currículo Referência de Minas Gerais

O recorte base que utilizaremos para esta etapa da dissertação consiste em uma análise do Currículo do Ensino de História presente no CRMG para o nível do Ensino Fundamental da Educação Básica. A organização documental consiste em uma disposição em progressão com seu início nos Anos Iniciais que comporta as séries do 1º ao 5º ano e concluindo-se nos Anos Finais compreendendo, respectivamente, as séries do 6º ao 9º ano.

Para os Anos Iniciais o currículo dispõe, de forma generalizada, um foco na iniciação do estudante no que podemos identificar como a construção de sua identidade histórica, partindo das concepções do "Eu", do "Outro" e do "Nós". Para esta etapa os conteúdos correlacionam-se com as experiências e referências imediatas do estudante, considerando sua relação com a família, com o espaço escolar, bem como, com sua comunidade.

Considerando a estrutura curricular para os Anos Finais, podemos de forma geral, compreender que a disposição dos conteúdos passa a adotar uma dinâmica e uma estrutura mais densa, visando exigir do aluno a identificação de eventos significativos na história mundial, com foco nas narrativas ocidentais, sobretudo eurocêntricas. Compreende-se assim, que esta etapa visa ampliar a capacidade de análise, bem como de construção crítica e histórica dos estudantes, entretanto com recortes territoriais e culturais bem delineados.

Em uma visão ampla, podemos compreender que o tratamento dado ao Ensino de História pelo CRMG possui um caráter fundamentalmente crítico, processual e dialógico,

assumindo assim, o compromisso de formar sujeitos históricos e cidadãos autônomos, com algumas ressalvas quanto aos recortes territoriais, culturais e as narrativas assimiladas dentro dos processos históricos. Nesse sentido, a História é compreendida e apresentada como um saber em constante construção e reconstrução, distanciando-se a da perspectiva que assimila o ensino de história como um mero conjunto de fatos a serem memorizados.

A exemplo desta disposição, podemos considerar um dos pilares conceituais fundamentalmente apresentados pela organização curricular em diferentes níveis, que busca apresentar e estabelecer uma relação do que se compreende como *diálogo com o tempo presente*. Essa perspectiva assimila o estudo do passado como uma ferramenta de compreensão, problematização e investigação das questões que abrangem a contemporaneidade. O conhecimento histórico apresentado pelo currículo, portanto, é entendido como uma forma de indagar, construir compreensões e desvendar significados sobre as experiências humanas no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva, o propósito da formação de sujeitos autônomos para a cidadania é assimilado como um objetivo central, onde estimula-se o aluno a reconhecer-se como um agente histórico, considerando que suas ações são moldadas pelo tempo, pelas relações e pelas influências do espaço em que vive. Para além, o currículo também apresenta uma forte ênfase no conhecimento do *outro* como um agente importante nas relações políticas e sociais, possibilitando assim, a compreensão da pluralidade dos sujeitos, bem como, de suas histórias, o que se constitui como um eixo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o respeito à diversidade cultural e social.

Com base na análise documental, a tabela abaixo é resultado de um compilado de informações que objetivam apresentar um resumo da organização dos conteúdos do Ensino de História no CRMG, baseados nas Unidades Temáticas e Objetos do Conhecimento.

Quadro 4: Mapeamento Temático e Progressão Conceitual do Ensino de História do CRMG - Ensino Fundamental

Nível/Série	Eixo Conceitual Principal	Resumo das Unidades Temáticas	Função na Aprendizagem do Aluno (Dimensão Acadêmica)
-------------	---------------------------	-------------------------------	--

Anos Iniciais	Formação da Identidade e Consciência da Temporalidade Local		
1º Ano	Identidade e Memória Pessoal	O "Eu", a Família e a Escola: Noções de tempo, espaço e o pertencimento social imediato.	Etapa de iniciação à Consciência Histórica: compreensão do aluno como sujeito histórico situado, mobilizando as noções de presente, passado e futuro.
2º Ano	Pluralidade Social e Fontes Históricas	A Comunidade e as Relações: Diferentes organizações sociais, histórias de vida e introdução à análise de vestígios e fontes.	Etapa de desenvolvimento da Investigação: capacitação o aluno a identificar vestígios e reconhecer a diversidade de grupos sociais e narrativas.
3º Ano	Espaço, Memória e Patrimônio	O Lugar em que Vive: Análise das transformações urbanas/rurais, marcos de memória e o patrimônio cultural (material e imaterial) local.	Etapa de fomento à Educação Patrimonial: conexão da história à preservação da memória coletiva e à crítica sobre a produção do espaço vivido.

4º Ano	Ocupação Territorial e Diversidade Cultural	A Circulação de Pessoas e as Lógicas de Ocupação: História dos povos formadores (indígenas, africanos, migrantes) e suas relações de trabalho.	Etapa de compreensão da Pluralidade: análise dos processos migratórios e as múltiplas culturas que constituem a identidade regional e nacional.
5º Ano	Formação Política e Culturas Antigas	Os Povos e as Culturas: Povos antigos, noções de Estado e Cidadania, e processos de colonização/escravidão no Brasil.	Etapa de síntese Conceitual: articulação de noções políticas e culturais complexas, preparando a transição do regional para o escopo global.
Anos Finais	Análise de Processos Macro-Históricos e Pensamento Crítico Global		
6º Ano	Gênese das Sociedades e Antiguidade	Antiguidade e os Primeiros Processos Históricos: Origens da humanidade, civilizações do Oriente Próximo e Antiguidade Clássica (Grécia e Roma).	Etapa de aquisição de Referenciais: fornecimento das bases conceituais e cronológicas essenciais para a compreensão das estruturas sociais ocidentais.
7º Ano	Conexões Globais e Mudanças Estruturais	O Mundo Moderno e a Conexão Global:	Etapa de análise das Interdependências:

		Feudalismo, Expansões Marítimas, mercantilismo e estabelecimento de sistemas coloniais.	desenvolvimento da capacidade de analisar as interações e transformações globais decorrentes da Modernidade.
8º Ano	Crítica e Transformação no Mundo Contemporâneo	O Mundo Contemporâneo e a Ascensão de Novas Ideologias: Revoluções (Iluminismo, Industrial, Francesa, Americanas) e o Imperialismo.	Etapa de estímulo ao Pensamento Crítico: compreensão das origens das ideologias políticas e os processos de dominação e resistência na contemporaneidade.
9º Ano	Conflitos e Globalização no Século XX	Século XX e a Globalização: Guerras Mundiais, Totalitarismos, Guerra Fria, descolonização e a história recente do Brasil.	Etapa de consolidação da Visão Crítica: visa habilitar o aluno a analisar e interpretar criticamente os eventos complexos e os legados da história global e nacional recente.

No que diz respeito a organização dos conteúdos curriculares do Ensino de História dispostos no CRMG, podemos afirmar que existe uma articulação nas perspectivas macro e micro territoriais, considerando os recontes históricos mundiais, nacionais e estadual, como proposto pela gênese do documento, buscando apresentar ao estudante a perspectiva estabelecida pela BNCC associada ao recorte territorial de Minas Geras. Esse aspecto contribui para que o currículo esteja pautado em uma perspectiva que fuja a um modelo puramente linear e abstrato. Nesse sentido, conclui-se que a

estruturação curricular pode ser descrita como contextualizada e temática em uma macro-estrutura cronológica.

A priori, para os Anos Iniciais, a abordagem apresenta-se como contextualizada e regionalizada, partindo da realidade imediata do aluno, trabalhando os aspectos e conceitos ligados a compreensão de suas relações com a família, a escola e a comunidade, bem como, com a noção do espaço e lugar onde ele está inserido, ou seja, onde ele vive. Essa progressão do local para o global assegura a ancoragem da aprendizagem na experiência do estudante preparando-o para as etapas seguintes, onde haverá a ampliação da compreensão de sua participação no processo de construção histórica.

A partir dos Anos Finais, estabelece-se uma compreensão baseada em uma estrutura macro linear e cronológica, com ênfase na História do Ocidente, tendo início nos temas relacionadas às origens da humanidade e avançando cronologicamente até temas contemporâneos como as Grandes Guerras, a globalização e os recentes acontecimentos na história política e social brasileira. Essa linearidade é apresentada no documento através das Unidades Temáticas e dos Objetos de Conhecimento.

Essa organização e arquitetura curricular segue as orientações estabelecidas pela BNCC, onde as Unidades Temáticas atuam como a macro-organização do componente, definindo os eixos conceituais amplos e a progressão cronológica do conhecimento histórico ao longo do Ensino Fundamental. Subordinados a estas Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento representam a especificação do conteúdo central, delimitando os conceitos, os processos, os fatos históricos e os saberes a serem estudados, como por exemplo, as diferentes formas de trabalho, o patrimônio cultural ou os processos de descolonização. Essa articulação garante que o ensino seja estruturado e progressivo, fornecendo o escopo presente nas Unidades Temáticas e o tema específico que, associados as Habilidades, fomentam o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência crítica do estudante.

No contexto do CRMG, alinhado à BNCC, as Habilidades representam a dimensão operacional do saber. Elas representam a expressão concreta das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes, funcionando como a ponte entre o conteúdo conceitual e a ação pedagógica. Nesse sentido, as Habilidades são definidas como o saber-fazer, ou seja, a mobilização de conhecimentos, conceitos, atitudes e valores

que tem como objetivo resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Conclui-se que na realidade do CRMG, as Habilidades não se limitam à memorização de fatos, mas indicam a capacidade de realizar, analisar, comparar, identificar, relacionar, argumentar e produzir, utilizando o conhecimento histórico como ferramenta.

Considerando a organização dos conteúdos, a progressão demonstra a presença de um escopo que integra a perspectiva nacional, implícita na articulação com a BNCC e na abordagem da história brasileira, bem como uma perspectiva internacional/global. Em suma, percebe-se que currículo se expande para além das fronteiras nacionais ao incluir expressamente, como por exemplo, as experiências ditatoriais na América Latina e os processos de descolonização na África e na Ásia, garantindo assim, que o estudante desenvolva uma perspectiva ampla e global para a compreensão da história contemporânea.

Entretanto, a superação de uma história factual e meramente descritiva, conforme preconizado pelo próprio arcabouço curricular do Ensino de História no CRMG, bem como na BNCC, impõe o imperativo pedagógico de incorporar práticas pedagógicas para o Ensino de História como as perspectivas propostas pela Educação Patrimonial e a Educação Museal não como apêndices, mas como eixos metodológicos sistêmicos. Estas práticas são essenciais para transformar o estudante em um investigador ativo, fornecendo-lhe as ferramentas conceituais para analisar diretamente a cultura material e imaterial, como museus, monumentos, acervos e manifestações populares, considerando-os como fontes históricas primárias. Essa abordagem, ao ser integrada na própria organização dos conteúdos curriculares, permite que o aluno vá além do texto didático, desenvolvendo habilidades cruciais para a leitura crítica do passado e a compreensão de como a memória é preservada, disputada e ativamente construída, estabelecendo uma conexão visceral entre a história e o seu contexto de vida imediato.

Para esta temática, a lógica utilizada para a construção da Tabela 2, respalda-se na compreensão da inserção dos conceitos de Museu e Educação Patrimonial no Ensino de História no CRMG, bem como na análise de sua intencionalidade pedagógica.

Quadro 5: Análise e mapeamento da presença ou ausência do Tema Museu e Educação Patrimonial no Ensino de História do CRMG - Ensino Fundamental

Nível/Série	Eixo Conceitual	Natureza da Presença Curricular	Análise da presença ou ausência
1º Ano	Identidade e Memória Pessoal	Ausência Explícita	O foco é na memória pessoal. A ausência de menção explícita impede a formalização do uso de objetos cotidianos (fotografias, brinquedos) como fontes, perdendo a oportunidade de iniciar a alfabetização patrimonial de maneira concreta e lúdica.
2º Ano	Pluralidade Social e Fontes Históricas	Conexão Metodológica Implícita	O currículo exige a identificação de vestígios e diferentes tipos de fontes. Contudo, ao não nomear o Museu ou o Acervo como espaço de guarda desses vestígios, a potencialidade pedagógica do trato com a cultura material fica subutilizada.
3º Ano	Espaço, Memória e Patrimônio	Presença Explícita e Focal	É o ponto de inflexão. O Objeto de Conhecimento Patrimônio Cultural (material e imaterial) está presente, e há menção direta à função das instituições de preservação da memória (incluindo museus). A

			função é, nesse ponto, formalmente formativa e de valorização local.
4º Ano	Ocupação Territorial e Diversidade Cultural	Ausência Explícita	O estudo das culturas formadoras (indígenas, quilombolas, migrantes) é central. A ausência de uma orientação para uso de acervos e museus específicos dessas comunidades (etnográficos, de artefatos) enfraquece a análise das fontes primárias e a dimensão material dessas histórias.
5º Ano	Formação Política e Culturas Antigas	Ausência Explícita	O tema lida com civilizações antigas e arqueologia. A falta de menção à Educação Museal desvincula o estudo dos achados arqueológicos do processo de preservação, curadoria e exposição que define sua relevância histórica.
6º Ano	Gênese das Sociedades e Antiguidade	Ausência Explícita	O estudo da Antiguidade Clássica e dos primórdios da humanidade é dominado pela análise de vestígios. A não reiteração das práticas patrimoniais falha em consolidar a

			habilidade de analisar artefatos e ruínas como objetos de crítica histórica e não apenas como ilustrações.
7º Ano	Conexões Globais e Mudanças Estruturais	Ausência Contínua	A análise da iconografia, mapas e objetos do período Moderno e colonial é crucial. A omissão da abordagem museal impede o desenvolvimento da crítica sobre a produção imagética e o uso político de bens patrimoniais desde a Idade Moderna.
8º Ano	Crítica e Transformação no Mundo Contemporâneo	Conexão Temática Implícita	O tema de Revoluções e Imperialismo está intrinsecamente ligado à análise de monumentos e lugares de memória. A ausência do eixo patrimonial formal dificulta a análise crítica de como as nações usam o patrimônio edificado para construir narrativas hegemônicas.
9º Ano	Conflitos e Globalização no Século XX	Conexão Temática Implícita	O estudo de Guerras e Ditaduras exige a análise de museus de resistência e centros de memória traumática. A não inserção

			de metodologias museais falha em fornecer o arcabouço para a crítica sobre as políticas de memória e as disputas por narrativas no tempo presente.
--	--	--	--

O objetivo desta análise baseia-se na dimensão do conhecimento histórico aplicado para demonstrar que o currículo não trata esses temas como conteúdos factuais aleatórios, mas como eixos metodológicos transversais e conceituais específicos.

A partir dos dados levantados é possível perceber que a progressão curricular nos Anos Iniciais, especificamente no 1º e 2º ano, estabelece o alicerce da história a partir da memória pessoal e das fontes cotidianas. Contudo, a ausência de uma menção explícita, bem como das orientações necessárias para o uso da Educação Patrimonial e Educação Museal neste período inicial configura-se uma crítica significativa, visto que, dificulta para que o professor consiga trabalhar com seus estudantes oportunidade de formalizar o uso de objetos comuns como fotografias, documentos familiares ou artefatos da comunidade, que poderiam ser associados como vestígios históricos, desvinculando o conceito de fonte de sua materialidade. Essa lacuna impede que o estudante desenvolva, desde cedo, a alfabetização patrimonial, que se configura essencial para reconhecer-se como um indivíduo que também produz história e compreender que o passado não reside apenas nos livros, mas nos objetos ao seu redor.

A análise nos possibilita perceber que o 3º Ano emerge como o único ponto de presença explícita e focal da temática. Ao exigir a análise do Patrimônio Cultural material e imaterial e o reconhecimento do papel dos museus e arquivos na preservação da memória, o currículo cumpre a etapa de formalização conceitual. No entanto, esta concentração temática em apenas uma série pode evidenciar o risco de tornar o patrimônio um mero conteúdo trabalhado em um único momento do desenvolvimento dos estudantes e não como uma metodologia presente em todas as etapas do aprendizado escolar. Nesse sentido, ao invés de ser introduzida como uma metodologia transversal para a investigação histórica, a Educação Patrimonial é tratada como um tópico a ser estudado

naquele ano, fragilizando sua função de ferramenta crítica e limitando o seu potencial de ressignificação da identidade local.

Nos 4º e 5º Anos, o currículo se dedica à análise da pluralidade cultural brasileira, focando nos povos indígenas, africanos e nos processos de colonização. A ausência de diretrizes claras para o uso de metodologias museais neste contexto é particularmente crítica. O estudo das culturas formadoras permanece predominantemente teórico quando poderia ser enriquecido pela análise de acervos específicos como museus etnográficos, artefatos afro-brasileiros e ou arquivos de comunidades tradicionais. Esta falha metodológica resulta em uma dificuldade na materialização e análise crítica em relação as fontes primárias relacionadas a grupos historicamente marginalizados.

A abordagem da Antiguidade Clássica e dos primórdios da humanidade nos 6º e 7º Anos depende intrinsecamente da cultura material, como a arqueologia, as ruínas, os artefatos, dentre outros. Entretanto, o currículo falha em reiterar as práticas de Educação Patrimonial e Educação Museal. A descontinuidade dessa metodologia após o 3º ano desvincula o estudo das grandes civilizações da análise do processo de descoberta, curadoria e interpretação desses vestígios. O museu, neste contexto, poderia funcionar como um laboratório de investigação, mas sua ausência conceitual limita a análise de fontes a uma dimensão meramente ilustrativa, em vez de crítica.

Para as etapas dos 8º e 9º Anos, que tratam de temas como o Mundo Contemporâneo, Revoluções, Guerras e Ditaduras, o uso da memória se torna politicamente sensível. A não inserção formal da Educação Patrimonial e Educação Museal nestas séries pode ser compreendida como uma grave omissão na formação do pensamento crítico. Os museus, bem como os monumentos erigidos em homenagem a eventos traumáticos devem ser considerados como lugares de disputa de narrativas, por isso, fundamentais no processo de aprendizagem histórica. Ao negligenciar a análise crítica de como a arquitetura, o monumento e o acervo são usados para construir ou silenciar a memória histórica, o currículo impede que o aluno desenvolva a habilidade de decifrar as políticas de memória que influenciam o debate público atual.

Em síntese, a organização dos conteúdos curriculares do CRMG trata a Educação Patrimonial e Educação Museal como um apêndice temático do 3º ano, e não como um eixo metodológico transversal. Essa abordagem pontual e descontinuada impede a

consolidação progressiva de habilidades importantes para a análise da cultura material e imaterial. O resultado é um currículo que, embora declare um compromisso com o pensamento crítico, priva o estudante das ferramentas necessárias para a leitura integral do seu patrimônio e para a atuação como cidadão capaz de intervir na gestão e na crítica das narrativas históricas públicas.

Com base na análise documental, bem como no diálogo com os autores clássicos e contemporâneos do campo da História da Educação e da teoria do currículo, observa-se que a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais no chão da escola exige mais do que um esforço administrativo ou técnico-burocrático; ela demanda o que Apple (2002) define como uma resistência política e pedagógica contra a "proletarização" do trabalho docente. Para Apple (1994), quando o currículo se torna excessivamente prescritivo e orientado por resultados mensuráveis, o professor corre o risco de ser reduzido a um mero executor de tarefas desenhadas por especialistas e "reformadores empresariais". Portanto, a apropriação do CRMG deve ser um ato de reexistência, onde o docente recupera sua autonomia para mediar as tensões entre a norma federal e as necessidades reais da comunidade escolar.

Nesse sentido, a superação do modelo utilitarista e instrumental da BNCC, focado no saber-fazer adaptativo, depende de uma prática docente que se ancore na consciência histórica e na densidade teórica proposta por Bittencourt (2018). A autora alerta a compreensão de que o conhecimento histórico escolar não pode ser uma simples transposição didática simplificada, mas deve ser um saber potente capaz de desconstruir narrativas hegemônicas. Ao utilizar os museus e o patrimônio local não como apêndices, mas como eixos metodológicos, o professor confronta a tradição seletiva do currículo e permite que o aluno identifique as disputas de memória que moldam o território mineiro.

Sob a perspectiva de Saviani (2025), essa resistência pedagógica ganha contornos de luta de classes, onde o acesso ao conhecimento histórico sistematizado é visto como um direito instrumental para a emancipação. Saviani (2025) argumenta que a fragmentação do ensino de História no CRMG, ao isolar temas como a Educação Patrimonial em séries específicas, pode atuar como uma barreira à compreensão da totalidade social. Nesse sentido, para que a escola cumpra sua função social, é preciso que o currículo seja humanizado, transformando o conteúdo em ferramenta para que o estudante saia da

condição de espectador e se torne sujeito capaz de intervir nas contradições da realidade brasileira.

A crítica se estende à forma como o CRMG tenta equilibrar a identidade regional com a força homogeneizadora das avaliações de larga escala, um fenômeno que Ivor Goodson descreve como a colonização do currículo por interesses externos. Goodson (1997) aponta que a configuração do currículo é um artefato social resultante de embates por status e recursos. A "colonização" mencionada manifesta-se quando o chamado conhecimento de gabinete, uma estrutura abstrata, burocrática e dissociada da prática, sobrepõe-se às realidades locais. No contexto de Minas Gerais, essa colonização é impulsionada pela busca de legitimidade perante avaliações de larga escala. Ao priorizar uma macroestrutura cronológica eurocêntrica, o currículo oficial afasta-se das histórias de vida e das narrativas regionais, operando um distanciamento entre o conhecimento prescrito e o mundo vivido dos sujeitos.

Esse processo de academicização e padronização, muitas vezes justificado pela necessidade de comparabilidade internacional via OCDE, resulta em uma hierarquização que desvaloriza o conhecimento prático e os acervos locais. Para Goodson (1995), a estabilidade de disciplinas tradicionais, como a História, é frequentemente utilizada para silenciar conflitos e validar apenas as vozes de grupos hegemônicos. Assim, o currículo deixa de ser um campo de possibilidades pedagógicas para se tornar um instrumento de controle técnico, onde a eficiência na avaliação substitui a profundidade da investigação histórica situada.

Nesse sentido, a colonização do currículo em Minas Gerais não atinge apenas o conteúdo, mas também a identidade docente. Ao ser reduzido a um executor de uma estrutura pré-moldada e palatável aos sistemas de controle, o professor enfrenta um processo de desintelectualização, onde sua autonomia é preterida em favor de uma homogeneização curricular. A descolonização desse currículo exigiria, portanto, o resgate das narrativas locais e a compreensão de que o currículo é um território de contestação, onde a história materializada nos contextos regionais deve ter primazia sobre as imposições técnicas externas.

Conclui-se, portanto, que o diálogo entre os autores, associados a análise documental, reforça a necessidade de uma práxis pedagógica que não apenas execute, mas denuncie

ativamente os silêncios e as omissões do documento oficial. Se o currículo opera como um sofisticado mecanismo de controle e distribuição de conhecimento oficial vinculado a interesses hegemônicos, a Educação Museal e a Educação Patrimonial não podem ser tratadas como meros conteúdos acessórios ou eventos isolados no calendário escolar. Elas devem emergir como a fenda epistemológica necessária por onde penetra a crítica social, permitindo a valorização das diversidades e das trajetórias de grupos historicamente marginalizados que muitas vezes são silenciadas pela estrutura macro-linear e eurocêntrica que ainda subjaz ao CRMG.

II

Educação Museal e Educação Patrimonial: Museu como Dispositivo Pedagógico Crítico e o Currículo do Ensino de História

Esta seção propõe uma análise fundamentada nas tensões e convergências entre as diretrizes curriculares nacionais e as metodologias de ensino que utilizam o patrimônio e os espaços museais como eixos de formação. A investigação parte da premissa de que o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um território de poder onde se definem identidades e memórias. O texto examina como a hegemonia da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais, ao priorizarem uma "Pedagogia das Competências" de viés técnico e produtivo, acabam por silenciar a Educação Patrimonial e Museal, relegando-as a uma zona de penumbra metodológica. Frente a essa lacuna, a presente discussão defende que a apropriação consciente do patrimônio local e a transformação do museu em um "fórum" de debates são atos de resistência pedagógica essenciais para a construção da consciência histórica e da cidadania ativa.

Inicialmente, o texto dedica-se à investigação da fragilidade teórica dos documentos normativos contemporâneos e à omissão da Educação Patrimonial no ensino de História. A análise demonstra como a ausência de termos específicos na BNCC esvazia a potencialidade crítica do ensino, muitas vezes limitando o estudante a habilidades superficiais de descrição em detrimento da análise profunda. Em contrapartida, utiliza-se o referencial de Jörn Rüsen (2012) sobre a consciência histórica e as proposições de Horta, Grunberg e Monteiro (1999) acerca da "alfabetização cultural" para demonstrar que o patrimônio, quando tratado como fonte primária de conhecimento, permite ao aluno realizar uma leitura crítica do mundo e de sua própria trajetória temporal. Esta seção também articula a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) como uma ferramenta de mediação necessária para transpor o abismo entre a teoria acadêmica e a práxis em sala de aula, oferecendo um guia para a formação docente e a mediação cultural.

Em seguida, o foco desloca-se para a evolução institucional e filosófica dos espaços de memória, analisando a transformação epistemológica do museu no contexto local. Investiga-se a transição dessas instituições de "templos" de narrativas oficiais e elitescas para dispositivos pedagógicos críticos e sociais. Fundamentado nos preceitos da Museologia Social e da Nova Museologia, com ênfase nas contribuições de Waldisa

Rússio (2010), Hugues de Varine (2012) e Mário Chagas (2007), o texto explora como o museu integral e os ecomuseus utilizam o território e o patrimônio imaterial para dar visibilidade a memórias silenciadas. Conclui-se que essa virada epistemológica é fundamental para que o ensino de História deixe de ser uma narrativa abstrata e passe a ser uma ferramenta de justiça social, voltada para a afirmação identitária de grupos subalternizados e para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento da comunidade escolar.

1.1 Entre a Omissão da BNCC e o Potencial da Educação Patrimonial: Tensões e Diálogos no Ensino de História

O ponto de partida desta dissertação reside na análise crítica da lacuna curricular observada no contexto do Ensino de História brasileiro como exposto na seção I. A cerne desta discussão refere-se acerca do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), falha em incorporar a Educação Patrimonial e a Educação Museal como eixos metodológicos centrais ou obrigatórios do currículo.

Essa omissão não se configura como casual, mas sim como o resultado de um enfoque em uma perspectiva da História ainda baseada somente aos estudos teóricos e conceituais. Tal limitação epistemológica restringe a atuação do professor e impede a construção de um ensino mais contextualizado e interativo, em contraste com o potencial das atividades práticas dos campos da educação museal e patrimonial. Em oposição a essa limitação do currículo prescritivo, o presente estudo fundamenta-se no potencial transformador da Educação Patrimonial e da Educação Museal, as quais buscam estabelecer uma conexão direta entre o passado e a experiência vivida pelo aluno, permitindo o exercício de interligar as pessoas às suas histórias e rememorar-las. A essencialidade dessas metodologias para a construção de uma compreensão histórica mais rica e significativa já é destacada por Cruz e Montão (2023).

Para as autoras, a Educação Patrimonial é apresentada como um processo educacional permanente e sistemático que utiliza o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento. Nesse sentido, essa metodologia funciona como um instrumento de "alfabetização cultural", permitindo que o indivíduo realize uma leitura

crítica do mundo ao seu redor e compreenda o universo sociocultural e a trajetória histórica em que está inserido. Ao aproximar a sociedade de seus bens históricos, essa metodologia busca não apenas o ensino acadêmico, mas a preservação e valorização da cultura.

Cruz e Montão (2023) destacam que o diálogo entre o ensino de História e a Educação Patrimonial é extremamente profícuo para a construção da cidadania e da identidade do aluno. Essa abordagem permite que o ensino vá além de grandes fatos ou personagens ilustres, voltando o olhar para a realidade local do discente. Dessa forma, a proximidade com os patrimônios ajuda na formação da consciência histórica e no entendimento do aluno como um sujeito histórico participante de sua própria realidade.

No que concerne a perspectiva da História Local, Cruz e Montão (2023), apresentam esse campo analítico como um eixo metodológico fundamental, pois possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado que permanece vivo nos espaços de convivência, como a escola, a casa e a comunidade. Através da análise de fontes locais, que funcionam como microcosmos, o aluno consegue captar e relacionar acontecimentos regionais com o quadro nacional e global. Compreende-se, portanto, que essa perspectiva metodológica ajuda a deslocar hierarquias tradicionais entre centro e periferia no ensino de História.

Outra temática relevante é o papel dessa metodologia na configuração identitária e no reforço da autoestima dos indivíduos. Ao trabalhar o patrimônio, a educação estimula o reconhecimento da cultura própria como algo valorizado, ao mesmo tempo em que promove o respeito a outras manifestações culturais, percebendo-as como múltiplas e plurais. Esse aspecto é essencial para a definição de identidades étnicas e para a afirmação de diferentes formas de ser e estar no mundo.

Embora a metodologia da Educação Museal não seja o foco central da temática trabalhada pelas autoras, o processo de pesquisa evidencia a importância do contato direto com espaços de memória como museus, monumentos, ruas e praças. Cruz e Montão (2023) defendem que o contato com artefatos e edifícios do passado permite aos alunos a construção de suas próprias interpretações, bem como, a formulação de questões investigativas e hipóteses explicativas.

É possível, a partir da análise bibliográfica, compreender que a Educação Patrimonial e o Ensino de História colaboram para o desenvolvimento de noções essenciais da disciplina, como tempo, espaço, fontes históricas e a relação entre permanências e mudanças. A defesa de que os alunos devem se apropriar dessa temática, bem como dessas metodologias, para construir possibilidades de ensino que superem as limitações e silenciamentos da BNCC, constroem a educação como um terreno para a formação de sujeitos sociais e culturais conscientes de seu papel na sociedade.

Esses apontamentos evidenciam a configuração dos currículos escolares no Brasil, tendo em vista sua historicidade marcada por tensões entre a necessidade de uma base nacional e a valorização das especificidades locais. No âmbito do Ensino de História, a Educação Patrimonial e a Educação Museal surgem como campos de saber fundamentais, porém, encontram-se em uma zona de penumbra nas diretrizes oficiais contemporâneas. A problemática central reside na distância entre o potencial transformador dessas práticas e a sua operacionalização técnica dentro da sala de aula.

O conceito de currículo, conforme postula Silva (1999), transcende a mera listagem de conteúdos programáticos. Para o autor, o currículo é um território de poder e um mecanismo de produção de identidades sociais e culturais. Ao omitir ou silenciar termos específicos como "Educação Patrimonial" em documentos normativos, o Estado exerce um poder de seleção que pode invisibilizar metodologias voltadas à preservação da memória e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento do aluno.

A Educação Patrimonial é definida por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) como um processo sistemático de "alfabetização cultural". Esse processo visa levar o indivíduo a fazer uma leitura crítica do mundo que o cerca, compreendendo o patrimônio não como algo estático, mas como um suporte de significados. Segundo as autoras, essa metodologia permite que o aluno "decodifique" os bens culturais, transformando-os em fontes de conhecimento e instrumentos de cidadania ativa.

No entanto, ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que, embora o documento mencione o reconhecimento de "marcos de memória" e a "diversidade cultural", há uma lacuna metodológica. Como observado na bibliografia apontada das autoras Cruz e Montão (2023), percebe-se que a ausência do termo "Educação Patrimonial" na BNCC gera uma fragilidade na formação docente, pois o

professor não encontra no documento as balizas teóricas necessárias para articular o patrimônio local com os objetos de conhecimento previstos para os anos iniciais.

A essencialidade da Educação Museal e Patrimonial para uma compreensão histórica rica reside na sua capacidade de promover a consciência histórica. Rüsen (2012) define a consciência histórica como a operação mental que permite aos sujeitos interpretar o passado para orientar sua vida no presente e projetar o futuro. Sem o suporte metodológico do patrimônio, o ensino de História corre o risco de se tornar uma narrativa linear e abstrata, desconectada da experiência temporal vivida pelo estudante.

No concerne a obra “*Guia Básico da Educação Patrimonial*” das autoras Horta, Grunberg e Monteiro (1999) em consonância com a obra “*Aprendizado histórico: fundamentos e paradigmas*” de Rüsen (2012), a Educação Museal e Patrimonial assume um papel central na formação da consciência histórica ao permitir que o indivíduo compreenda a sua inserção na trajetória histórico-temporal. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), este processo educativo não é apenas uma transmissão de dados, mas um trabalho "permanente e sistemático" centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento. Compreende-se, portanto, que ao interagir diretamente com as evidências da cultura, o indivíduo é capacitado para uma "leitura do mundo" que o rodeia, promovendo um enriquecimento tanto individual quanto coletivo.

Nesta perspectiva, a Educação Patrimonial funciona como um instrumento de "alfabetização cultural". Ela permite que a comunidade se aproprie conscientemente dos seus bens, o que é fundamental para a preservação sustentável e para o fortalecimento da cidadania. As autoras sublinham que o contacto com o património desperta a curiosidade e o interesse em resolver questões significativas da vida quotidiana, transformando objetos e monumentos em "chaves" para a reconstituição do passado no presente.

A conexão com a teoria de Jörn Rüsen (2012) é evidente na preocupação com a "difusão do saber em outras formas de consciência histórica" para além do meio académico. Para o autor, o pensamento histórico deve atender às "demandas de orientação que emergem da práxis existencial humana". Assim, a Educação Patrimonial materializa essa necessidade de orientação ao utilizar o património vivo para ajudar o cidadão a reconhecer o passado, compreender o presente e, crucialmente, agir sobre ele.

As autoras Horta, Grunberg e Monteiro (1999) reforçam que a cultura é um processo dinâmico, criado e recriado no cotidiano. Sendo assim, a metodologia da Educação Patrimonial, ao explorar este dinamismo, permite que os alunos vejam o patrimônio não como algo estático, mas como uma resposta a problemas do passado que deixaram evidências no presente. Esta abordagem prática e investigativa é o que Rüsen (2012) identifica como o vínculo essencial entre o conhecimento histórico e a vida prática.

A utilização de museus e sítios históricos como espaços de aprendizagem promove o que as autoras chamam de "apropriação consciente". Através de etapas como observação, registo, exploração e apropriação, o aluno desenvolve capacidades de análise e julgamento crítico. Esse processo metodológico transforma o objeto cultural num impulsionador de conhecimento, superando a mera ilustração escolar, tornando-se, portanto, um suporte para a construção da identidade.

Para além desta perspectiva, a Educação Patrimonial valoriza a diversidade cultural, reconhecendo que todas as formas de expressão, em suas diferentes dimensões, constituem o património vivo. Esta visão plural vai ao encontro do humanismo contemporâneo discutido na obra de Rüsen (2012), que integra questões como a alteridade e os direitos humanos na interpretação histórica. Nesse sentido, a consciência histórica, portanto, é enriquecida quando o indivíduo percebe que a sua cultura regional contribui para a identidade nacional.

A interdisciplinaridade é outro tema essencial destacado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999), permitindo que o património natural e cultural ultrapasse os limites de disciplinas isoladas. Nessa perspectiva, o uso de monumentos e centros históricos possibilita a facilitação do aprendizado de competências fundamentais para a vida, envolvendo áreas como geografia, arte e tecnologia. Esta integração prática do conhecimento histórico reflete a "racionalidade comum" entre teoria e práxis defendida por Rüsen (2012).

A proposta de Maria Helena Pinto (2019) reforça que o património cultural local deve ser o ponto de partida para o ensino de História. Para a autora, o ensino de História deve afastar-se de narrativas únicas e factuais que apresentam o conhecimento como algo "acabado", uma vez que essa perspectiva dificulta a construção da consciência histórica dos alunos. Em vez disso, propõe-se uma abordagem baseada na Educação Histórica e

Patrimonial, onde o patrimônio cultural local serve como o eixo fundamental para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, a exploração do meio local deve ser valorizada, uma vez que, permite que o ensino fundamente-se nos problemas e objetos que estão próximos dos interesses e do cotidiano dos estudantes. Ao utilizar vestígios que estão presentes na rotina, a História deixa de ser vista como algo distante e abstrato, passando a ser percebida como uma realidade concreta que toca o universo imediato do aluno e materializa o passado de forma autêntica. Nessa mesma perspectiva, o patrimônio local funciona como uma fonte de evidência histórica, incentivando os alunos a agirem como "fazedores de história" ao analisarem fontes materiais e imateriais. Através do questionamento e do levantamento de hipóteses sobre objetos e edifícios da sua própria comunidade, os estudantes aprendem a interpretar contextos sociais, culturais e econômicos, compreendendo que o conhecimento histórico é construído a partir de vestígios deixados por gerações anteriores.

Tomando esse ponto de partida, compreende-se que o contato direto com o patrimônio regional auxilia no desenvolvimento de uma consciência patrimonial e no fortalecimento do sentido de identidade. Ao conhecer e apropriar-se da história da sua comunidade, o aluno desenvolve uma relação de respeito e preservação com os monumentos e tradições locais, integrando esses elementos na sua própria construção identitária.

Nessa mesma perspectiva, a autora Circe Bittencourt (2008) destaca que o ensino de História deve ser pautado pela pluralidade de linguagens. A utilização de museus, arquivos e monumentos como espaços pedagógicos amplia o repertório cultural dos alunos. Todavia, a problemática curricular atual tende a priorizar competências socioemocionais e técnicas, muitas vezes em detrimento da fruição estética e da análise crítica de vestígios históricos, conforme apontam Cuz e Montão (2023) ao discutirem a influência de organismos internacionais na BNCC.

Para além da discussão que compreende a Educação Patrimonial como um processo educacional que utiliza o patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento, as autoras destacam que a versão final da Base Nacional Comum Curricular foi estruturada sob a forte influência da Pedagogia das Competências. Essa

abordagem, que se tornou a tendência predominante na educação brasileira contemporânea, prioriza a mobilização de conhecimentos para a aplicação prática de conhecimentos, habilidades e técnicas adquiridas pela experiência fundamentada nos pilares definidos pela UNESCO.

A Pedagogia das Competências, compreende-se como uma abordagem educacional que prioriza o "saber fazer", focando na mobilização de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais para resolver demandas da vida cotidiana e do mercado de trabalho. No contexto da BNCC, essa perspectiva é criticada por possuir um viés neoliberal e produtivista, muitas vezes limitando o ensino de História a habilidades técnicas, como o ato de apenas "descrever" processos, o que pode esvaziar a análise crítica e a reflexão profunda sobre as relações de poder e a formação da consciência histórica.

Em concordância com essas discussões, as autoras fundamentam suas críticas com base teóricas a partir do viés neoliberal e produtivista da Pedagogia das Competências na BNCC, fundamentadas através das contribuições de Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), que apontam a influência de setores privados e a falta de abertura democrática na formulação do documento. Para este ponto, destacam também Saviani (2012), para caracterizar essa estrutura como produtivista, uma vez que o currículo passa a ser guiado por uma lógica de resultados e eficácia técnica. Esse modelo é visto como uma forma de moldar a educação para as demandas do mercado, muitas vezes negligenciando a profundidade da análise crítica e a formação de uma consciência histórica transformadora em favor do "saber fazer" imediato.

Essa metodologia possui uma relação direta com as diretrizes da UNESCO, baseando-se especialmente no *Relatório Delors* de 1996³, que estabeleceu os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. As autoras apontam que essa influência internacional promove uma educação voltada para o "aprender a aprender", onde a eficácia técnica e a adaptação social acabam ganhando mais

³ O Relatório Delors, oficialmente intitulado "*Educação: um tesouro a descobrir*", é um documento publicado em 1996 pela UNESCO que estabeleceu as diretrizes para a educação no século XXI. Coordenado pelo político francês Jacques Delors, o relatório propõe que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, focando no desenvolvimento humano integral ao longo de toda a vida.

Ver: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 24 mar. 2026.

relevância do que a fruição estética ou a compreensão da trajetória histórico-temporal em que o aluno está inserido.

Essa inclinação pedagógica é criticada por possuir um viés neoliberal e produtivista, tendo sido construída com ampla influência de setores privados e pouca abertura para discussões democráticas. Ao adotar esse modelo, o currículo tende a esvaziar a profundidade teórica em favor de uma aprendizagem ativa que busca a utilidade imediata do conhecimento. Como resultado, a formação do aluno pode ser direcionada mais para a adaptação social e técnica do que para o desenvolvimento de uma consciência histórica densa.

No que diz respeito à análise de vestígios históricos, Cuz e Montão (2023), observam que, embora a BNCC apresente objetos de conhecimento relacionados ao patrimônio, ela muitas vezes limita o desafio do discente a habilidades superficiais, como "descrever" o papel de grupos sociais. Sendo assim, argumentam que essa abordagem pode "esvaziar a potencialidade do desenvolvimento da criticidade", uma vez que descrever é apenas o primeiro passo para a construção do conhecimento. Compreende-se, portanto, que sem a problematização e a reflexão sobre as relações de poder e dominação, o estudo dos vestígios históricos perde seu caráter transformador.

Quanto à fruição e ao entendimento do patrimônio, as autoras apontam que a ausência do termo "Educação Patrimonial" na BNCC é uma lacuna significativa que dificulta a ampliação do debate sobre a valorização da diversidade cultural. A falta de referenciais teóricos no documento deixa a cargo do professor a tarefa de ir além da visão tradicional de patrimônio. Sem uma orientação que privilegie a sensibilidade estética e o reconhecimento das identidades locais, o contato com o patrimônio corre o risco de ser puramente informativo ou burocrático.

Portanto, a análise bibliográfica, reforça que o currículo não é um território neutro, mas um espaço de disputas de poder e construção de identidade, sugerindo que os educadores devem assumir um posicionamento crítico para (re)construir as possibilidades de ensino, criando táticas de resistência contra as concepções puramente ideológicas ou técnicas impostas. O objetivo seria resgatar a função da História e da Educação Patrimonial como ferramentas essenciais para a formação da cidadania e da consciência de que o aluno é um sujeito histórico ativo, e não apenas um executor de competências.

No que concerne à Educação Museal, em particular, esta metodologia oferece um potencial de "reencantamento" do saber histórico. Ao visitar um museu, o aluno estabelece uma relação sensorial com o passado. Contudo, sem uma estratégia de parceria escola-museu que vá para além da visita técnica obrigatória, essa experiência pode se tornar estéril. A ausência de orientações curriculares claras sobre a educação em museus impede que essas instituições sejam vistas como extensões da sala de aula e laboratórios de produção de conhecimento.

Como um documento orientador, temos o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), publicado pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) em 2018, que auxilia como uma ferramenta de orientação que consolida os princípios e diretrizes para a prática educativa em museus no Brasil. Esse documento é o resultado de um longo processo de construção coletiva iniciado em 2010, envolvendo educadores, redes de profissionais e instituições de todo o país para elevar a educação museal ao estatuto de política pública de Estado.

De acordo com o documento, a trajetória institucional da educação em museus brasileiros segue um percurso histórico que remonta a 1927, com a criação do Serviço de Assistência ao Ensino no Museu Nacional. No entanto, a área ganhou contornos mais definidos na década de 1950, impulsionada por seminários internacionais da Unesco e do ICOM. O I Congresso Nacional de Museus em Ouro Preto (1956) e o Seminário Regional da Unesco no Rio de Janeiro (1958) foram marcos fundamentais, pois consolidaram a visão do museu como um espaço educativo auxiliar ao ensino formal e uma ferramenta didática.

Nas décadas de 1970 e 1980, o campo foi profundamente impactado pelas teorias de Paulo Freire sobre a educação como prática libertadora e de conscientização. Essa influência contribuiu para que os museus fossem vistos como instrumentos de construção de identidade e transformação social, levando à criação de diversos setores educativos em instituições como a Pinacoteca de São Paulo e o Museu Lasar Segall. No início dos anos 80, o governo implementou o Programa Nacional de Museus (1980-1985), que promoveu o "Projeto Interação", focando na relação contínua entre museus e escolas.

Após um período de retração das políticas públicas nos anos 90, o início do século XXI trouxe a retomada do setor com o lançamento da Política Nacional de Museus (PNM)

em 2003. A PNM incentivou a democratização e a participação social, o que motivou os profissionais da área a se articularem na Rede de Educadores em Museus (REM). Compreende-se, portanto, que esse movimento foi essencial para transformar as práticas educativas em um campo de reflexão teórica e política.

A construção específica da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) começou em 2010 com o 1º Encontro de Educadores de Museus do Ibram, onde foi redigida a Carta de Petrópolis. O processo seguiu com fóruns nacionais, consultas públicas e encontros regionais que envolveram uma ampla rede de colaboradores para definir diretrizes de gestão, formação e pesquisa. Esse longo processo de construção coletiva culminou na Portaria nº 422 de 2017, que instituiu oficialmente a PNEM, reconhecendo a educação como uma função estratégica e permanente de todos os museus brasileiros.

O documento não menciona uma associação com a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que o Caderno da PNEM foi consolidado em um processo que culminou em 2017/2018, período em que a BNCC também estava em fase de finalização e implementação. No entanto, o documento estabelece as bases conceituais e políticas que tornam essa associação não só possível, mas necessária para o sistema educativo brasileiro.

O Caderno da PNEM fundamenta a educação museal como um processo emancipatório e de construção de conhecimento, o que dialoga diretamente com as Competências Gerais da BNCC, especialmente o "Repertório Cultural" e o "Pensamento Crítico". Ao utilizar as diretrizes da PNEM, a escola pode transformar a visita ao museu, que muitas vezes é vista apenas como lazer, em uma estratégia pedagógica para que o aluno aprenda a fruir e produzir cultura, compreendendo o patrimônio como parte de sua identidade e cidadania.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, o documento da PNEM oferece subsídios para que os professores articulem habilidades de diversas áreas, como História, Ciências e Artes. A PNEM defende que o museu é um espaço de "alfabetização cultural"; sendo assim, o aluno é estimulado a investigar objetos e acervos. Nessa perspectiva, observamos que esse método de investigação científica é compreendido como um dos pilares da BNCC, permitindo que o estudante desenvolva a capacidade de formular

perguntas e analisar evidências a partir de fontes materiais e imateriais presentes nos museus.

Em relação à formação de professores, o documento da PNEM pode ser utilizado como um guia teórico para que os docentes compreendam a mediação cultural. A BNCC exige que o professor seja um facilitador da aprendizagem e o Caderno da PNEM oferece o caminho para que ele deixe de ser um mero transmissor de dados e passe a ser um mediador que conecta o conhecimento prévio do aluno ao acervo museológico. Isso promove a autonomia do estudante, colocando-o no centro do processo de aprendizagem, conforme preconizam as novas diretrizes curriculares.

Em síntese, verifica-se que embora a Base Nacional Comum Curricular represente um avanço na estruturação das competências essenciais, observa-se uma lacuna crítica ao não detalhar de forma pragmática as metodologias ativas e colaborativas necessárias para a sua implementação. O documento estabelece bases densas no contexto do ensino, entretanto, oferece poucas diretrizes sobre como transformar a dinâmica de sala de aula, deixando o professor com uma lacuna metodológica que pode reduzir as competências a meros conteúdos teóricos.

Nesse cenário, o Caderno da Política Nacional de Educação Museal pode ser utilizado como um auxiliador, pois atua como um orientador para essa ausência ao oferecer estratégias de mediação, valorização do patrimônio e processos educativos não formais. Ao integrar as orientações da Caderno da Política Nacional de Educação Museal, em um trabalho conjunto com a Base Nacional Comum Curricular, estabelece-se um exercício de articulação através de experiências sensoriais e críticas, transformando o documento em uma ferramenta de inovação que utiliza o território museal para concretizar o desenvolvimento integral do estudante nas redes de ensino.

Neste subtópico, concluímos, portanto, que a discrepância entre o caráter prescritivo das diretrizes nacionais e a riqueza das práticas de Educação Patrimonial revelam um projeto educativo que, embora moderno em nomenclatura, ainda patina na abstração teórica. Ao priorizar uma "pedagogia das competências" de viés técnico e mercadológico, o currículo oficial corre o risco de converter a História em uma sequência de habilidades operacionais, desprovidas da vitalidade que apenas o contato com o patrimônio vivo pode oferecer. A superação desse silenciamento não é apenas uma

questão de ajuste metodológico, mas um ato de resistência pedagógica que busca devolver ao aluno o seu direito à memória e à interpretação crítica do seu próprio território.

A articulação entre a consciência histórica de Rüsen (2012) e as práticas de alfabetização cultural demonstra que o ensino de História atinge sua plenitude quando deixa de ser apenas uma narrativa sobre "o outro" e passa a ser uma investigação sobre "nós". Quando o museu e o monumento são integrados à rotina escolar não como apêndices, mas como eixos centrais, ocorre um deslocamento de poder: o conhecimento deixa de ser um produto acabado entregue pelo Estado para se tornar uma construção artesanal realizada na relação entre o sujeito e os vestígios do tempo. Essa virada metodológica é o que permite transformar a descrição básica exigida pelas normas em uma verdadeira emancipação do olhar.

A ausência de uma ponte explícita entre a BNCC e a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) evidencia uma fragmentação das políticas públicas que sobrecarrega o docente, mas que também abre frestas para a inovação. Nesse sentido, partindo da realidade, cabe ao professor, no exercício de sua autonomia, atuar como o tradutor que conecta esses dois mundos, utilizando o rigor das competências gerais como justificativa para invadir as ruas, praças e museus. O "reencantamento" do saber histórico, mencionado na análise, depende dessa interação: o rigor técnico da base curricular deve servir apenas como o esqueleto que sustenta o corpo vivo e sensorial da experiência patrimonial e museal.

Em última análise, a defesa da Educação Patrimonial no contexto de Minas Gerais e do Brasil reafirma que a identidade não é um conceito estático a ser aprendido, mas um processo dinâmico a ser vivenciado. Reivindicar o espaço do patrimônio local no currículo é lutar contra a homogeneização cultural e contra o apagamento das periferias em favor de centros hegemônicos. Ao consolidar o aprendizado histórico por meio da mediação cultural e da apropriação consciente dos bens coletivos, a educação cumpre sua função social mais nobre: formar cidadãos que não apenas conhecem o passado, mas que se sentem autorizados a escrever os novos capítulos da história de suas próprias comunidades.

2.2 A Transformação Epistemológica do Museu e a Luta pela Memória Histórica no Contexto Local

O reconhecimento do museu como um dispositivo pedagógico crítico impõe a análise de sua transformação epistemológica, como aponta a análise de Rosângela de Oliveira Duarte (2022), que apresenta a perspectiva do deslocamento do museu de um "templo", deixando de ser apenas um relicário de memórias oficiais e eloquentes, para tornar-se um "fórum", sendo um espaço de diálogo e construção ativa da História (DUARTE, 2022).

Essa redefinição permite a problematização de narrativas, confrontando a memória oficial, frequentemente expressa no patrimônio edificado e nas narrativas dos *heróis da história*, com as memórias contra-hegemônicas, pertencentes aos grupos subalternizados. O museu se torna, assim, um campo de batalha discursivo e um dispositivo de (re)construção da identidade e de luta pela cidadania. A relevância dessa discussão é ampliada ainda pela ótica da Museologia Social. Nesse sentido, a autora Marcele R. N. Pereira (2019) argumenta que a Museologia Social deve ser o vetor para uma “nova geração de museus escolares”, elevando o escopo da pesquisa para além da didática tradicional, ao exigir um compromisso sociopolítico, bem como o desenvolvimento de ações dialógicas com a comunidade. Portanto, o museu, nesse referencial, atua como uma metodologia educacional que articula a memória e questões sociais.

A Museologia Social apresenta-se como um campo teórico e prático que desloca o eixo do fazer museal de uma conservação estrita de objetos para a preservação de processos sociais e memórias coletivas. Este paradigma, consolidado a partir da Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972⁴, propõe o conceito de museu integral, onde a instituição deixa de ser um receptáculo de relíquias para se tornar um instrumento de desenvolvimento socioeconômico e político das comunidades. A ruptura com o modelo tradicional, focado

⁴ Realizada em 1972, a Mesa Redonda de Santiago do Chile é o marco fundante da Museologia contemporânea na América Latina. O evento estabeleceu o compromisso dos museus com a responsabilidade social, definindo sua função como agentes ativos no desenvolvimento do território e no diálogo direto com a comunidade.

SOUZA, Luciana Christina Cruz e. Museu integral, museu integrado: a especificidade latino-americana da Mesa de Santiago do Chile. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 28, e4, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/273/27362795004/html/>.

na tríade edifício, coleção e público, deu lugar à valorização do território, do patrimônio imaterial e da participação ativa dos sujeitos sociais na construção de suas próprias narrativas históricas.

Para este tema, autores como Hugues de Varine (2012) foram fundamentais para a gênese da Nova Museologia ao introduzirem o conceito de ecomuseu como uma metodologia educacional transformadora. Para Varine (2012), o museu opera como uma ferramenta de ação comunitária em que o patrimônio não é um fim em si mesmo, mas um recurso didático para que a comunidade compreenda seu presente e projete seu futuro. Nessa perspectiva, o território assume o papel da sala de exposição e o patrimônio é compreendido como a totalidade dos bens que conferem identidade a um grupo, superando a visão elitista de monumento para focar na alfabetização cultural dos sujeitos.

No Brasil, a consolidação desse campo deve-se em grande parte às reflexões de Waldisa Rússio (2010), que postulou a museologia como uma ciência social aplicada dedicada ao fato museal. Rússio (2010) apresenta que a relação entre o homem e o objeto deve ocorrer dentro de um cenário real, visando a transformação social por meio da educação não formal. Sua abordagem permite que a museologia brasileira se desvincule de uma visão meramente técnica para inserir o museu no centro das discussões sobre cidadania, utilizando o acervo como um gerador de perguntas sobre as desigualdades e os direitos humanos fundamentais.

A contribuição contemporânea de Mário Chagas (2007) possibilita entender a Museologia Social como uma poética e política do patrimônio que articula memória e questões sociais urgentes. Chagas (2007) argumenta que o museu é um campo de disputa simbólica onde memórias silenciadas por hegemonias históricas buscam visibilidade e reparação. Para o autor, a museologia social é intrinsecamente uma prática de resistência que utiliza a memória como força motriz para a justiça social, funcionando como um dispositivo pedagógico que capacita comunidades periféricas, indígenas e quilombolas a narrarem suas próprias trajetórias de luta.

Em consonância com essas discussões, as reflexões de Tereza Scheiner (2012) auxiliam na compreensão da Museologia Social sob uma ótica filosófica e fenomenológica da educação. Scheiner analisa como a museologia atua na construção da realidade, enfatizando que o museu social não se limita a expor o eu, mas sim a mediar a relação ética

com o outro e com o mundo. Essa perspectiva reforça que a prática museal socialmente engajada exige uma constante autocrítica institucional, desconstruindo o poder do museólogo enquanto única autoridade do saber para dar lugar ao diálogo horizontal e à construção compartilhada do conhecimento.

Na perspectiva da Museologia Social brasileira compreendemos que este campo manifesta-se como uma metodologia que institucionaliza o direito à memória como um direito fundamental e educativo. Ao priorizar a gestão participativa e a autonomia das comunidades sobre seus bens culturais, este campo científico reafirma que a função social do museu é a sua razão de ser primordial. Assim, a área museológica deixa de ser uma ciência da curadoria de objetos para se tornar uma ciência da curadoria de relações, essencial para a democracia e para a preservação da diversidade cultural em tempos de globalização, funcionando como um nó articulador entre o saber acadêmico e a vivência comunitária.

Para esta pesquisa, essa discussão implica a necessidade de uma avaliação do impacto social e educacional que se estende à comunidade de entorno, percebida como parte ativa e contínua do processo. Essa abordagem reforça a urgência de integrar o museu e suas práticas ao próprio processo educacional no ensino de História, transformando-o em um recurso curricular. Tal perspectiva valida a proposta desta dissertação, ao sugerir que haja um trabalho com as memórias e identidades no espaço escolar de forma plural, utilizando o acervo e a linguagem museal para reconhecer a diversidade cultural e a complexidade narrativa da comunidade.

Tendo como base os objetivos dos resultados deste estudo, é necessário compreender que a história da relação entre escola e museu no Brasil revela a necessidade de rigor conceitual. Os autores Petry e Silva (2013) apontam que o termo *museu escolar* é polissêmico, mas se associava à busca por um ensino mais concreto e intuitivo no contexto da Escola Primária dos séculos XIX e XX. Contudo, é fundamental estabelecer a distinção categórica entre “Museu Escolar, voltado para o aluno, baseado no currículo, e Museu Pedagógico, voltado para a formação de professores e tratamento de métodos de ensino”. (FARIA; POSSAMAI, 2019; PETRY; SILVA, 2013).

A análise da historiografia da educação brasileira, sob a ótica da cultura material escolar, exige um rigor epistemológico que caminhe para além da mera descrição de

artefatos, debruçando-se sobre as intencionalidades pedagógicas que sustentam as instituições. Conforme postulam Petry e Silva (2013), a compreensão da relação entre escola e museu no Brasil revela uma complexa estrutura de significados, onde o termo "museu escolar" emerge como uma categoria polissêmica. Esta ambiguidade terminológica reflete as transformações categorizadas onde a materialidade do ensino passou a ser vista como o pilar central da modernização pedagógica, substituindo o verbalismo abstrato pela concretude do objeto.

Nesse cenário, a introdução do método intuitivo, ressignificou o espaço escolar ao exigir a presença de coleções que servissem de suporte sensível ao intelecto. No entanto, para que a análise histórica seja precisa, é fundamental adotar a distinção categórica proposta por Faria e Possamai (2019), onde os autores defendem que o "Museu Escolar" deve ser compreendido como uma extensão direta do currículo, uma ferramenta didática voltada estritamente para o aluno, cujo objetivo é facilitar a apreensão de conteúdos científicos por meio da visualização e do manuseio de modelos que representem a realidade.

Em contrapartida, a figura do "Museu Pedagógico" assume uma função distinta e mais voltada à governamentalidade do ensino. Esta instituição, conforme elucidado pelos apontamentos teóricos de Petry e Silva (2013) e Faria e Possamai (2019), destina-se primordialmente à formação de professores e à sistematização de métodos de ensino. Enquanto o museu escolar atua na perspectiva educativa, representado pela sala de aula, o museu pedagógico funciona como um centro de referência e irradiação de inovações didáticas, servindo de laboratório para a experimentação de novos manuais, mobiliários e tecnologias educativas que seriam, posteriormente, disseminadas pela rede de ensino.

Tendo como base esses apontamentos, portanto, a história da educação materializada nos acervos museológicos, não trata apenas de objetos preservados, mas de projetos de nação e de subjetividade. A diferenciação entre o museu voltado ao aluno e aquele voltado ao mestre permite ao pesquisador identificar as hierarquias do saber e a sofisticação das técnicas de instrução pública no Brasil. A crítica concentra-se no entendimento, de que sem o devido rigor conceitual para separar essas esferas, corre-se o risco de simplificar a riqueza de uma cultura escolar que soube utilizar o museu não apenas como depósito de memória, mas como um motor de transformação da prática pedagógica em direção à modernidade.

Portanto, esta seção baseia-se na compreensão do "museu escolar", voltado às práticas curriculares e para os alunos, mas também se endossa na capacitação docente, inserida na tradição do museu pedagógico, tendo em vista a elaboração de um produto educacional que servirá como ferramenta de formação continuada aos professores da rede de ensino básico. Diante do exposto, o presente estudo propõe uma síntese crítica desse debate. Essa dupla articulação não visa apenas à aplicação de conceitos, mas à superação da dicotomia histórica entre teoria e prática: o objetivo final é instrumentalizar o professorado com uma ferramenta rigorosa e contextualizada.

Essa necessidade de rigor advém da própria polissemia que envolve a cultura material escolar no Brasil, conforme advertem Petry e Silva (2013) ao analisarem como a transição para a modernidade pedagógica exigiu a substituição do ensino puramente verbalista por uma abordagem concreta e intuitiva. Dentro dessa lógica, a introdução de novas tecnologias de ensino no início do século XX foi assimilada de formas distintas pelas instituições educacionais, refletindo suas funções específicas na estrutura pedagógica nacional. Enquanto o museu escolar absorveu aparatos como projetores de slides e modelos anatômicos como recursos de visualização direta para o discente, visando facilitar a apreensão do currículo, o museu pedagógico tratou essas mesmas tecnologias como objetos de estudo técnico e validação de métodos, funcionando como uma vitrine normativa para a formação do magistério.

Como apontam Faria e Possamai (2019), o museu pedagógico não apenas exibia o novo mobiliário ou as inovações didáticas, mas prescrevia o seu uso correto, atuando como um centro de treinamento onde a tecnologia era avaliada quanto ao seu potencial de progresso educacional. Essa dicotomia revela que a modernidade não entrou na escola de forma homogênea, estabelecendo uma hierarquia necessária entre o centro de decisão metodológica e o campo de aplicação prática. O museu pedagógico servia então, como o crivo da inovação, ao passo que o museu escolar era o espaço onde tais tecnologias ganhavam vida nas mãos dos estudantes sob a orientação de professores devidamente instruídos.

Assim, a presente investigação busca alinhar essas duas vertentes ao reconhecer que a história da educação materializada nesses acervos trata de projetos de subjetividade e de nação. A diferenciação entre o museu voltado ao aluno e aquele voltado ao mestre permite identificar as camadas de sofisticação que a escola brasileira buscou atingir,

garantindo que o produto educacional aqui proposto cumpra seu papel de motor da modernização pedagógica. Ao integrar a funcionalidade didática do museu escolar com a profundidade reflexiva do museu pedagógico, este estudo oferece uma ferramenta que não apenas preserva a memória, mas transforma a prática docente contemporânea por meio de um embasamento histórico e tecnológico sólido.

Em consonância com essa discussão, a investigação sobre a efetividade da educação museal e patrimonial no currículo exige uma fundamentação teórica robusta sobre o conceito de currículo em espaços não-formais. A autora Luciana Conrado Martins (2018) parte do seguinte questionamento: “Existe um currículo museal?”. Essa questão evidencia a limitação das teorias curriculares tradicionais em lidar com a especificidade da educação museal. Para transcender as análises meramente normativas e prescritivas, que tendem apenas a propor um modelo ideal ou descrever o “currículo público” (VALLANCE *apud* MARTINS, 2018). Neste sentido, para a construção desta discussão, a dissertação adotará o referencial das Teorias Críticas do Currículo.

Quando tratamos sobre teorias críticas do currículo, é fundamental apontamos as perspectivas tratadas sobre o tema pelo autor Dermeval Saviani (2025). Em um compilado de textos publicadas sob o título *Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e BNCC* do ano de 2025, o autor reafirma a Pedagogia Histórico-Crítica como uma vertente fundamental das Teorias Críticas do Currículo no Brasil. Diferente das teorias tradicionais, que buscam a eficiência técnica e a aceitação do *status quo*, ou das teorias pós-críticas, que muitas vezes fragmentam o sujeito em identidades isoladas, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2025), evidencia a totalidade social e a transmissão do saber sistematizado. No contexto da educação museal, essa perspectiva teórica permite compreender o museu não como um espaço de lazer ou curiosidade, mas como um lócus de apropriação de bens culturais que são, por definição, frutos do trabalho humano acumulado.

A efetividade da educação museal e patrimonial, sob a lente de Saviani (2025), reside na capacidade de transformar o acervo histórico em *conhecimento clássico* para o estudante. O autor define o clássico como aquilo que resiste ao tempo e mantém sua essencialidade para a compreensão da realidade humana. Assim, o Currículo do Ensino de História, ao integrar-se ao museu, deve buscar a superação da síncrese, ou seja, a visão caótica e fragmentada do passado, em direção à síntese, que seria então, a compreensão

estruturada e crítica, permitindo que o aluno reconheça no patrimônio as marcas das lutas de classes e do desenvolvimento das forças produtivas.

No âmbito das Teorias Críticas, o currículo é entendido como um território de disputa de poder e ideologia. Saviani (2025) aponta que a estrutura atual da Base Nacional Comum Curricular opera partindo de um esvaziamento dos conteúdos históricos em prol de competências instrumentais que atendem à lógica de mercado. Em contrapartida, uma educação patrimonial efetiva utiliza o dispositivo pedagógico do museu para confrontar essa tendência, oferecendo ao aluno a densidade teórica necessária para desmistificar narrativas oficiais e compreender as contradições sociais que permeiam a preservação ou o apagamento de certas memórias.

O conceito de trabalho como princípio educativo, centralizado na obra de Saviani (2025), oferece uma chave de leitura inovadora para o ensino de História em museus. Se o currículo crítico busca revelar as raízes da desigualdade, o museu torna-se o espaço onde a cultura material evidencia o esforço humano de transformação da natureza. A efetividade pedagógica ocorre quando o estudante deixa de ver o objeto museal como algo estático e passa a percebê-lo como síntese de relações sociais, trabalho e técnica, vinculando o passado às necessidades de transformação do presente.

A relação entre a escola e o museu deve, portanto, ser mediada pelo método dialético de Saviani (2025): partindo da prática social inicial, passando pela problematização e instrumentalização, até atingir a catarse. A visita ao museu não pode ser um evento isolado do currículo; ela deve ser a etapa de instrumentalização onde o aluno acessa ferramentas culturais complexas. Essa mediação é o que garante que a educação patrimonial não seja apenas informativa, mas sim formativa, contribuindo para a construção de uma consciência de classe “para si mesmo”, entre os jovens da escola pública.

Ao associar a pedagogia histórico-crítica à educação museal, emerge a crítica ao neotecnicismo presente nas reformas educacionais contemporâneas. Enquanto a BNCC foca no "saber fazer" imediato, a teoria crítica de Saviani (2025) defende o "saber por que se faz". No currículo de História, isso significa que a educação patrimonial deve prover o domínio dos fundamentos científicos e históricos que explicam a formação da sociedade brasileira. O museu, como dispositivo crítico, atua contra a alienação, devolvendo ao

sujeito o direito de pertencer à história e de compreendê-la em sua profundidade técnica e política.

A efetividade dessa proposta pedagógica manifesta-se no momento da emancipação educacional, onde o aluno do ensino de história, ao se deparar com o patrimônio, reorganiza seu esquema mental e sua postura política. Para Saviani (2025), a educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. O museu, portanto, é um dos cenários mais potentes para essa produção, desde que o currículo não o trate como um apêndice, mas como uma extensão orgânica da sala de aula em sua missão de transmissão da cultura.

Portanto, as discussões estabelecidas por Saviani (2025) fornecem a base epistemológica para que a parceria escola-museu supere a obrigatoriedade normativa e se torne uma estratégia de emancipação. Em uma sociedade marcada pela rapidez da informação e pela superficialidade do conhecimento, a defesa do currículo crítico e da valorização do patrimônio histórico-cultural é um ato de resistência política. A efetividade da educação museal reside, em última análise, na sua capacidade de instrumentalizar a classe trabalhadora para que ela não seja apenas espectadora da história, mas sua protagonista consciente, munida do conhecimento acumulado pelas gerações que a precederam.

Nessa mesma perspectiva, o dispositivo pedagógico de Basil Bernstein, segundo Luciana Conrado Martins (2018), pode ser considerado um modelo adequado para a análise da educação em museus, tendo em vista que oferece contribuições científicas de impacto sobre a dimensão pedagógica do museu. As contribuições baseiam-se em três pontos principais:

1. A superação do caráter normativo e prescritivo, avançando assim, para uma análise que investiga as relações de poder e os princípios de controle que moldam o discurso pedagógico museal.
2. A elucidação dos "porquês" e "comos" da educação museal, permitindo a investigação dos mecanismos que regem a seleção e a distribuição do conhecimento.

3. A análise da educação museal como um "currículo em processo", compreendendo a prática educativa como um fenômeno dinâmico e contextualizado.

A transição de uma visão puramente normativa para uma análise sociológica da educação museal exige, primeiramente, o rompimento com a ideia de que o museu opera sob uma neutralidade pedagógica. Ao adotar o referencial de Bernstein, Luciana Conrado Martins (2018) propõe que a análise deixe de focar no "dever ser", ou seja, nas cartilhas de boas práticas e manuais de mediação, para investigar a estrutura profunda que sustenta a comunicação museal. Essa mudança de paradigma permite compreender que cada escolha expositiva ou educativa é, na verdade, um reflexo de tensões sociais e epistemológicas preexistentes.

A investigação das relações de poder em espaços museológicos fundamenta-se no conceito de classificação bernsteiniano. A classificação não se refere apenas à organização dos objetos, mas à força do isolamento entre as categorias de conhecimento e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. No contexto museal, uma classificação forte mantém fronteiras rígidas entre o saber do especialista (curador/educador) e o saber do leigo (visitante), estabelecendo uma hierarquia que dita quem possui a autoridade sobre o sentido do objeto exposto.

Complementarmente, os princípios de controle são analisados através do conceito de enquadramento que regula a forma da comunicação pedagógica, determinando o grau de controle que educadores e educandos possuem sobre a seleção, a sequência, o ritmo e os critérios de avaliação da aprendizagem no museu. Quando o controle é exercido de forma implícita, as regras de conduta e de interpretação podem parecer naturais, ocultando os mecanismos de poder que moldam a experiência do visitante e limitando sua agência diante do discurso institucional.

Dessa forma, a análise proposta pela autora avança ao revelar que o discurso pedagógico museal não é apenas um veículo de informação, mas um instrumento de reprodução ou transformação social. Ao desvelar os princípios de controle, a pesquisa acadêmica identifica como o museu seleciona certas identidades culturais em detrimento de outras. Essa investigação permite questionar a quem o museu serve e quais vozes são silenciadas sob o manto de uma educação pretensamente universal, mas que, na prática, pode reforçar exclusões históricas.

Superar a prescrição significa tratar o museu como um campo de lutas simbólicas. A análise das relações de poder permite que a instituição reflita sobre suas próprias estruturas de dominação, transformando a prática educativa em um exercício de transparência crítica. Ao compreender os mecanismos que moldam o discurso e educadores museais podem transitar de uma postura de transmissores de verdades absolutas para a de mediadores de diálogos complexos, onde as assimetrias de poder são reconhecidas e, quando possível, subvertidas em prol de uma democratização real do conhecimento.

O segundo ponto de análise abordado pela autora, enfatiza a compreensão dos "porquês" e "comos" da educação museal, o que remete diretamente às regras de recontextualização do dispositivo pedagógico. Bernstein argumenta que o conhecimento não é transposto diretamente do seu campo de produção original para o campo da reprodução pedagógica sem sofrer transformações substanciais. No museu, isso significa que o saber científico, histórico ou artístico passa por um filtro institucional que o deslocaliza de seu contexto primário para criar um novo discurso: o discurso pedagógico museal.

A investigação dos "porquês" permite identificar os interesses e as ideologias que orientam a seleção do que deve ser exposto e ensinado. Nem todo conhecimento produzido pela humanidade encontra espaço nas galerias; a seleção é um ato político e institucional que privilegia certos recortes da realidade. Ao aplicar o dispositivo pedagógico, Martins (2018) evidencia que essa seleção não é aleatória, mas obedece a uma lógica de legitimação cultural que define o que é considerado patrimônio e o que é relegado ao esquecimento, revelando as intenções subjacentes à agenda educativa do museu.

Quanto aos "comos", a análise debruça-se sobre a engenharia da mediação e da expografia. O conhecimento, uma vez selecionado, precisa ser distribuído e sequenciado para tornar-se assimilável pelo público. Esse processo envolve a tradução de conceitos complexos em dispositivos sensoriais, textos de parede e roteiros de visita. A teoria de Bernstein auxilia na compreensão de como essas ferramentas pedagógicas estruturam o pensamento do visitante, orientando a sua percepção e definindo os limites do que pode ser compreendido dentro daquela moldura espacial e temporal.

A distribuição do conhecimento no museu também está intrinsecamente ligada à estratificação do público. A investigação dos mecanismos de distribuição revela como a instituição comunica diferentes níveis de complexidade para diferentes grupos, muitas vezes reproduzindo desigualdades educacionais. Se o museu oferece experiências ricas em desafios intelectuais apenas para determinados estratos sociais, enquanto reserva para outros uma abordagem meramente contemplativa ou simplista, ele está operando uma distribuição desigual do capital cultural, um processo que a análise bernsteiniana torna explícito. É nessa perspectiva que podemos inserir a importância do professor como um mediador e organizador das experiências no espaço museal.

A elucidação desses mecanismos transforma a educação museal em um objeto de estudo científico rigoroso. Ao abrir a reflexão quanto a produção do discurso, a pesquisa de Martins (2018) permite que se avalie o impacto real das exposições na formação do pensamento crítico. Compreender a mecânica da recontextualização é essencial para que os profissionais dos museus, bem como os educadores que utilizam-se desse espaço, possam intervir conscientemente no processo, garantindo que a transformação do saber acadêmico em saber museal não resulte em um empobrecimento do sentido, mas sim em uma ampliação das possibilidades de leitura do mundo pelo público.

Como terceiro ponto, a autora discute quanto a concepção da educação museal como um currículo em processo, afastando-se definitivamente da visão documental e estática do currículo escolar tradicional. Nessa perspectiva, o currículo não é apenas o planejamento escrito ou a lista de conteúdos da exposição, mas a totalidade da experiência vivida no espaço museal. Martins (2018), apoiada em Bernstein, compreende que a prática educativa é um fenômeno que ganha vida na interação, sendo constantemente moldado pelas contingências do encontro entre o objeto, o mediador e o sujeito visitante.

Essa dinamicidade implica que o currículo museal é um campo de recontextualização secundária, onde o discurso institucional é renegociado no ato da recepção. Cada visitante traz consigo um acervo de saberes, linguagens e vivências que interagem com o discurso proposto pela instituição. Portanto, o conhecimento não é apenas entregue ao público, mas construído em conjunto. A análise da prática educativa como algo dinâmico reconhece que o museu não tem controle total sobre o efeito de sua mensagem, pois o currículo se realiza na imprevisibilidade da experiência estética e social.

A contextualização da prática educativa também pressupõe que o museu está inserido em um ecossistema social mais amplo, sofrendo influências políticas, econômicas e culturais imediatas. O *currículo em processo* reage aos debates contemporâneos, às tensões do território onde o museu está localizado e às demandas de representatividade dos movimentos sociais. Tratar a educação como um fenômeno contextualizado significa entender que uma mesma exposição pode gerar currículos inteiramente distintos dependendo do momento histórico ou da comunidade que a habita.

Além disso, essa abordagem valoriza o papel da mediação humana como um elemento central de flexibilização curricular. O educador museal atua como o agente que intermedia o currículo em tempo real, ajustando os princípios de enquadramento conforme as necessidades e respostas do grupo. Essa fluidez permite que a educação em museus seja um espaço de experimentação pedagógica que a escola, muitas vezes engessada por avaliações formais e cronogramas rígidos, dificilmente consegue proporcionar, tornando o museu um laboratório de subjetividades.

Conclui-se que a análise da educação museal sob essa lente dinâmica oferece uma contribuição científica de impacto ao validar a importância do imprevisto e da subjetividade na construção do conhecimento. Ao compreender o museu, em parceria com um currículo em constante movimento, Martins (2018) e a teoria de Bernstein desafiam as instituições a abandonarem a busca por resultados padronizados. Em vez disso, incentivam a criação de espaços onde o discurso pedagógico seja poroso o suficiente para ser transformado pela presença do outro, consolidando o museu como um território vivo de educação não formal e emancipação cidadã.

Em síntese, a convergência entre o dispositivo pedagógico de Bernstein e as Teorias Críticas do Currículo permite que a investigação sobre a efetividade da educação museal e patrimonial transcenda a verificação de conteúdos retidos, focando na emancipação do sujeito. Sob essa ótica, a efetividade não é mensurada por testes de memória, mas pela capacidade do museu de expor as tendências ontológicas e as ideologias que selecionam o que é digno de ser patrimônio, revelando o currículo como um território de disputa política e de poder. Ao tratar a educação patrimonial não como uma herança estática, mas como uma construção social crítica, o currículo museal deixa de ser um instrumento de reprodução de hegemonias para se tornar um espaço de desconstrução, onde o visitante, instruído por um educador, é provocado a entender as raízes das desigualdades e as

possibilidades de transformação social. Assim, a eficácia pedagógica reside na potencialização da agência humana e na democratização do acesso aos códigos de poder, integrando o museu ao projeto de uma educação verdadeiramente libertadora e contextualizada com os dilemas do presente.

Associada a essas discussões, as perspectivas de Selva Guimarães Fonseca (2012) acerca das Teorias Críticas do Currículo são compreendidas não como um conjunto estático de normas técnicas, mas como um campo de resistência e de análise das relações de poder que permeiam o conhecimento escolar. A autora concebe o currículo como um espaço de conflito, negociação e produção de sentidos, distanciando-se de visões tradicionais que o enxergam apenas como uma lista de conteúdos a serem transmitidos. Sob sua ótica, a teoria crítica cumpre a função de desmascarar a suposta neutralidade pedagógica, revelando como o currículo pode reproduzir desigualdades ou, inversamente, atuar como uma ferramenta de emancipação. Para Fonseca (2012), o currículo é um território contestado onde a seleção do que se ensina, e também do que se omite, reflete projetos de sociedade em disputa, exigindo do educador uma postura ética e política diante da memória e da cultura.

As perspectivas de Selva Guimarães Fonseca (2012) sobre as Teorias Críticas do Currículo estabelecem um diálogo profundo e necessário com a educação museal e patrimonial, partindo do princípio de que o conhecimento histórico não é uma verdade absoluta e estática, mas uma construção social impregnada de relações de poder. Para a autora, o currículo deve ser compreendido como um artefato cultural e político, onde se selecionam quais memórias serão preservadas e quais serão relegadas ao esquecimento. Nesse sentido, os museus e os bens patrimoniais deixam de ser meros depósitos de objetos do passado e passam a ser lidos como textos curriculares vivos, onde as contradições da sociedade se manifestam e onde o educador tem o papel de mediar a leitura crítica desses espaços.

Na essência do pensamento de Fonseca (2012) está a crítica à história linear e factual, que frequentemente ignora as tensões sociais. A autora defende que a educação deve promover a consciência histórica, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito capaz de intervir no mundo. Ao associar isso à educação patrimonial, a autora propõe que o patrimônio seja *desmonumentalizado*, ou seja, que a atenção saia apenas das grandes obras das elites e alcance o patrimônio imaterial, as vivências cotidianas e as resistências

dos grupos subalternizados. Como apontam os estudos de Fonseca (2012), o conhecimento histórico escolar não é uma simplificação do conhecimento acadêmico, mas um saber que possui finalidades sociais e éticas voltadas também para a formação da cidadania.

A relação entre currículo e museu, sob a ótica crítica, exige que o professor atue como um intelectual transformador, capaz de planejar visitas que não sejam meras atividades recreativas. Para Selva Guimarães Fonseca (2012), a prática pedagógica em espaços não formais deve ser rigorosa e dialógica, confrontando as narrativas oficiais presentes nas exposições com as realidades vividas pelos estudantes. A educação museal torna-se, portanto, uma extensão do currículo crítico que busca desconstruir estereótipos, especialmente no que tange à história indígena e africana, temas que a autora discute com vigor ao analisar a implementação de diretrizes curriculares que visam a diversidade.

Ainda nessa discussão, a autora trabalha como ponto fundamental, a valorização da história local e das fontes materiais como ferramentas de alfabetização histórica. Ao levar o currículo para as ruas e para os museus, promove-se o que ela denomina de *didatização das fontes*, transformando o objeto museal em um problema a ser resolvido pelo aluno. Ensinar história, portanto, implica em considerar a pluralidade de fontes e linguagens, onde o patrimônio cultural se apresenta como um recurso indispensável para que o aluno compreenda a complexidade da memória e das identidades. Essa abordagem impede que o patrimônio seja visto de forma passiva, incentivando o estudante a questionar: "Quem construiu este lugar?", "Quem foi omitido desta narrativa?" e "A quem pertence este legado?".

Em síntese, a integração das teorias críticas com a educação patrimonial defendida por Selva Guimarães Fonseca (2012) resulta em uma pedagogia que vincula a preservação da memória à luta por direitos sociais. A autora reforça que a escola e o museu devem ser parceiros na construção de um currículo que não apenas apresente o passado, mas que ajude a explicar as desigualdades do presente. Ao final, a educação patrimonial crítica proposta por ela busca a emancipação do sujeito, garantindo que o direito ao patrimônio seja, acima de tudo, o direito à própria identidade histórica e à participação política na gestão da cultura e da cidade.

Essa abordagem garante que este estudo se posicione no campo das teorias críticas do currículo, permitindo uma análise mais profunda das implicações sociais e políticas da educação praticada em museus, bem como pela educação patrimonial. Nesse aspecto, torna-se importante para a dissertação, pois permite que o guia educativo proposto instrua o professor de História a decodificar o currículo oculto presente na exposição e no acervo do museu, transformando a experiência museológica de seus alunos de uma atividade complementar em uma análise crítica e politizada da História.

Com base na discussão, percebe-se que a transformação epistemológica do museu não constitui apenas uma mudança estética ou organizacional, mas uma reconfiguração política do direito à memória. A convergência entre a Museologia Social e as Teorias Críticas do Currículo revela que o espaço museal, ao superar a guarda estática de objetos para se tornar um centro de curadoria de relações sociais, assume sua função primordial como dispositivo pedagógico de resistência. Sob a lente de Dermeval Saviani (2025), essa integração entre escola e museu permite que o acervo deixe de ser uma mera observação do passado e se torne uma base de conhecimento, instrumentalizando as classes subalternizadas para a superação da síncrese e a conquista de uma consciência histórica capaz de desvelar as contradições do presente e as marcas do trabalho humano na cultura material.

Ademais, a aplicação do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein à educação museal permite identificar que a eficácia dessa parceria reside na desconstrução das hierarquias de saber e na transparência dos mecanismos de recontextualização. Ao compreender o museu como um currículo em processo, rompe-se com a neutralidade técnica para expor as tensões e os enquadramentos que selecionam o que é digno de ser preservado. A prática pedagógica, nesse contexto, exige uma autocrítica institucional constante, onde o educador, como intelectual transformador, preconizado por Selva Guimarães Fonseca (2012), atue na mediação dialógica, garantindo que o patrimônio seja desmonumentalizado e reconhecido em sua pluralidade identitária, territorial e política.

A articulação entre os marcos normativos do ensino de História e as metodologias da Educação Patrimonial e Museal revela que o currículo não é um receptáculo neutro, mas um território de poder onde se definem identidades e se selecionam recordações. A hegemonia de uma Pedagogia das Competências, de viés técnico e mercadológico, acaba por relegar a Educação Patrimonial a uma zona de penumbra metodológica, esvaziando

a potencialidade crítica do ensino ao priorizar a descrição superficial em detrimento da análise profunda das relações de poder. A superação desse silenciamento exige que o patrimônio seja redefinido não como um objeto estático ou relíquia do passado, mas como um suporte vivo de significados e uma fonte primária para a alfabetização cultural do estudante.

Nesse sentido, a memória emerge nesta análise como um direito fundamental e uma força motriz para a justiça social, transcendendo a mera conservação de bens. Sob a ótica da Museologia Social e das contribuições de Mário Chagas (2007), o museu deixa de ser um templo de narrativas oficiais para se consolidar como um espaço de disputas simbólicas, onde memórias contra-hegemônicas buscam visibilidade e reparação. Esse deslocamento epistemológico é o que permite transformar o registro histórico em um dispositivo pedagógico capaz de capacitar comunidades subalternizadas a narrarem suas próprias trajetórias de luta e resistência.

A narrativa histórica, portanto, é aqui compreendida como uma construção artesanal que se realiza no encontro entre o sujeito e os vestígios do tempo, rompendo com a visão de um conhecimento "acabado" e factual. Ao utilizar o patrimônio local como eixo fundamental, o ensino de História promove o desenvolvimento de uma consciência histórica densa, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito ativo e participante de sua própria realidade. Esta virada metodológica desloca as hierarquias tradicionais entre centro e periferia, valorizando o território e o cotidiano como espaços legítimos de produção de saber.

Aprofundar o diálogo com os autores da Museologia Social, como Waldisa Rússio (2010) e Hugues de Varine (2012), permite validar a proposta do museu integral, onde a instituição se torna um instrumento de desenvolvimento socioeconômico e político. A relação entre o homem e o objeto deve ocorrer em um cenário real, visando a transformação social por meio da educação não formal e do reconhecimento da alteridade. Ao integrar o saber acadêmico à vivência comunitária, a prática museal socialmente engajada desconstrói a autoridade única do saber técnico para dar lugar ao diálogo horizontal e à construção compartilhada de significados.

A análise aqui empreendida reforça que a eficácia da Educação Patrimonial reside na sua capacidade de promover a apropriação consciente dos bens coletivos. Através de

processos de investigação e questionamento de fontes materiais e imateriais, o aluno desenvolve competências de julgamento crítico que o auxiliam a interpretar as contradições sociais presentes no seu entorno. O patrimônio desmonumentalizado passa a ser lido como um texto curricular vivo, onde as vivências cotidianas e as resistências dos grupos subalternizados ganham o status de conhecimento histórico relevante.

Ademais, a distinção necessária entre o "Museu Escolar", voltado à extensão direta do currículo e ao aluno, e o "Museu Pedagógico", focado na formação docente e na sistematização de métodos, confere o rigor epistemológico indispensável para este estudo. Essa diferenciação permite identificar as intencionalidades pedagógicas que sustentam as instituições, garantindo que o produto educacional aqui proposto atue como um motor de modernização e reflexão para o magistério. Ao unir a funcionalidade didática à profundidade teórica, a parceria escola-museu supera a mera obrigatoriedade normativa para se tornar uma estratégia de emancipação.

Fundamentada nas Teorias Críticas do Currículo, especialmente na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2025), esta discussão reafirma o papel do museu como um locus de apropriação de bens culturais que são frutos do trabalho humano acumulado. A efetividade pedagógica ocorre quando o estudante percebe o objeto museal como uma síntese de relações sociais, permitindo a superação de uma visão fragmentada do passado em direção a uma compreensão estruturada e crítica da realidade. O ensino de História atinge sua plenitude quando deixa de ser uma narrativa abstrata sobre "o outro" e passa a ser uma investigação profunda sobre o "nós".

Em conclusão, esta seção demonstra que a articulação entre a consciência histórica de e as práticas de alfabetização cultural constitui o alicerce para uma prática docente transformadora. A resistência pedagógica defendida busca devolver ao aluno seu direito à memória e à interpretação de seu território, transformando o rigor das competências gerais em uma ferramenta de inovação e cidadania ativa. Ao consolidar o patrimônio como um eixo articulador de direitos, a educação cumpre sua função social de formar cidadãos que não apenas conhecem a História, mas sentem-se autorizados a protagonizar e escrever seus novos capítulos.

Os resultados desta pesquisa, alicerçam-se, portanto, na produção de um conhecimento que não visa apenas à transmissão de conteúdos, mas à consolidação de

uma metodologia que trate a memória como um direito humano fundamental e o museu como um fomentador e articulador de cidadania. Portanto, ao integrar o saber acadêmico à vivência comunitária por meio de um currículo histórico-crítico, a educação patrimonial transcende a mera contemplação para se converter em práxis, capacitando sujeitos sociais a não apenas lerem os monumentos do passado, mas a escreverem, com autonomia e rigor, as narrativas de transformação do futuro.

III

Produto Educacional: Guia de Ensino Patrimonial e Museológico para Aulas de História nas Escolas de Ituiutaba-MG.

Fruto direto desta pesquisa de mestrado, o *Guia de Ensino Patrimonial e Museológico para Aulas de História nas Escolas de Ituiutaba-MG*, conecta a investigação científica à realidade das escolas. Neste sentido o guia não se restringe à elaboração de um manual técnico, mas emerge como uma resposta propositiva e crítica às tensões identificadas na interface entre a Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais. Este trabalho fundamenta-se na compreensão de que o currículo não é um território neutro, mas um campo de disputas ideológicas e políticas onde se definem as narrativas e identidades a serem legitimadas no espaço escolar.

A análise documental realizada na Seção I revela que, embora a BNCC e o CRMG preconizem o desenvolvimento de competências e o pensamento investigativo, há uma lacuna pragmática no que tange à inserção sistemática da Educação Patrimonial e Museal como eixos metodológicos obrigatórios. Observa-se que o currículo mineiro, apesar de buscar a formação de sujeitos autônomos, apresenta uma segmentação temática que corre o risco de fragmentar a compreensão histórica, tratando o patrimônio muitas vezes como um tópico isolado e não como uma ferramenta transversal de leitura crítica da realidade.

Nesse sentido, o guia propõe-se a operar como um mecanismo estratégico de tradução, visando instrumentalizar o professor de História para que a prática docente transcenda a mera transmissão de fatos cronológicos, conforme a tradição seletiva da disciplina, e passe a utilizar os bens culturais e acervos locais como fontes históricas primárias. Esta abordagem alinha-se à perspectiva apresentada pelos autores ao longo da análise bibliográfica desta pesquisa, pautada na defesa de que o papel do professor concentra-se em um mediador reflexivo capaz de transformar o saber acadêmico em conteúdo formativo e emancipador.

A fundamentação teórica do produto também se ancora na transformação epistemológica do museu. Superando a visão tradicional do museu como um templo ou receptáculo de relíquias, adotando assim, a perspectiva da Museologia Social. Sob esta perspectiva, o museu é compreendido como um espaço de trocas de informações, experiências e ideias, bem como um dispositivo pedagógico crítico, onde memórias silenciadas e contra-hegemônicas buscam visibilidade. A integração com o Museu Antropológico de Ituiutaba, bem como o espaço físico da cidade, busca portanto,

desmonumentalizar o patrimônio, permitindo que o aluno se reconheça como produtor de história e detentor do direito à memória.

Metodologicamente, o Guia estrutura-se para superar a pedagogia dos resultados e o viés utilitarista que a Teoria Crítica do Currículo identifica nas reformas educacionais recentes. Ao propor sequências didáticas que integram temas globais à materialidade local de Ituiutaba, o produto busca a ampliação do saber histórico por meio da experiência sensorial e da alfabetização cultural.

Em síntese, o produto educacional materializa o compromisso de transformar a escola e o museu em espaços de resistência pedagógica. Ao fornecer subsídios para que o docente atue na mediação entre o território e o currículo oficial, o Guia visa garantir que o ensino de História nas escolas de Ituiutaba contribua para a consolidação de uma cidadania ativa, onde a identidade local é valorizada frente aos processos de homogeneização cultural contemporâneos.

3.1 Ituiutaba/MG e espaço de atuação – MUSAI

Para contextualizar o município de Ituiutaba no cenário educacional, bem como a instituição de memória utilizada como base para elaboração das atividades do produto educacional, tomaremos como referência o texto resultado da minha pesquisa elaborada na graduação no Curso de Graduação em História, no Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2020, denominada *A gestão do patrimônio histórico e cultural em Minas Gerais: reflexões sobre a efetivação das políticas patrimoniais em Ituiutaba–MG*.

Ituiutaba é uma cidade localizada no Triângulo Mineiro, interior do Estado de Minas Gerais, com população aproximada de 120.000 habitantes e que possui apenas um museu, denominado MUSAI - Museu Antropológico de Ituiutaba. Esse espaço de guarda de memória comporta através de suas exposições a representação da história de grupos familiares e culturais da cidade e região, bem como dos povos indígenas que ocuparam suas terras no período que antecede a construção da comunidade ituiutabana.

É fundamental situar que a formação socioeconômica de Ituiutaba e do Triângulo Mineiro possui trajetórias distintas da região central do estado. Enquanto o centro mineiro vivenciou uma industrialização mais precoce impulsionada pela mineração, o Triângulo consolidou-se através da expansão da fronteira agrícola. Nesse cenário, Ituiutaba apresentou um processo de industrialização tardio, mantendo por décadas uma forte

predominância das atividades agrárias, o que influenciou diretamente a composição das camadas sociais e das memórias preservadas na região.

Nesse espaço, o museu surge como um projeto a partir do ano de 1997 como uma proposta de efetivação no campo de guarda de memória, tendo como principal objetivo manifestar a experiência social da população através das propostas de exposições e reflexões da historicidade da região. O MUSAI foi estabelecido desde sua criação no prédio localizado na Av. 3, nº 240, Centro.

O prédio onde atualmente se encontra em funcionamento as atividades do museu teve sua trajetória vinculada à diversas instituições municipais. A primeira datada em 1913 abrigava a “Santa Casa da Vila Platina” a qual organizou durante anos diversas atividades no prédio, dentre elas o Quartel General da tropa do batalhão dos Voluntários Ituiutabanos, denominados Tropeiros da Liberdade. Com os resultados da revolução de 1930, houve a necessidade de criar novas atividades, também regidas pela Santa Casa, dessa forma o prédio passa então a abrigar o posto de Higiene deliberado pelo Estado de Minas Gerais. Em 1946 é inaugurado na Santa Casa o Hospital São José que passou a ser de responsabilidade das irmãs de caridade. Em 1972 é reinaugurado o hospital no terreno localizado ao lado, onde permanece até os dias atuais, durante esse período, o prédio passa a ser um necrotério, usado ainda como extensão do hospital. Após a construção do necrotério no espaço do próprio hospital, o prédio onde atualmente se encontra o MUSAI teve suas atividades encerradas por um período, o qual não houve a possibilidade de identificar o início, mas que perdurou até 1985, permanecendo fechado e sem administração.

A Lei nº 2.298/1985 regulamenta a criação da “Casa da Cultura”, onde seriam desenvolvidas todas e quaisquer atividades culturais promovidas pelo poder municipal. A lei traz toda a divisão administrativa e financeira que caberia a FCI (Fundação Cultural de Ituiutaba) organizar a partir do espaço da Casa da Cultura. No ano de 1997, por iniciativa da Prefeitura Municipal de Ituiutaba o prédio é reformado e passa a abrigar a sede da Casa da Cultura intitulada “Altair Alves Ferreira”. No ano de 1999 a prefeitura municipal realiza o processo de tombamento do prédio como patrimônio histórico municipal, estando sob responsabilidade da FCI a manutenção de acordo com as leis de tombamento, de modo a garantir sua preservação, levando em consideração sua estrutura original datada de 1913.

A análise dessa estrutura de 1913 remete ao período em que a localidade ainda era denominada Vila Platina e passava por transformações em sua organização urbana.

Diferente do crescimento orgânico de cidades coloniais, o planejamento de Ituiutaba evidenciou a influência de modelos europeus, caracterizados por um traçado ortogonal e simétrico que buscava projetar uma imagem de modernidade e progresso. Discutir essa arquitetura e a divisão da cidade no Guia Educacional permite que o aluno identifique como o espaço urbano foi utilizado como ferramenta de afirmação de um ideal civilizatório europeu em meio a um contexto geográfico marcado pelo agrarismo.

Com a instauração da Casa da Cultura Altair Alves Ferreira, tendo como base a Lei nº 2.298/1985, se estabelece como projeto dessa nova articulação cultural a criação do “Museu da Imagem e do Som”, que também foi estabelecido no mesmo espaço da Casa da Cultura. O museu possuía como acervo uma coleção de peças públicas e privadas, recebidas em grande parte por doações e recolhimentos, das quais faziam parte discos, fitas, fotografias, livros, peças de uso doméstico, animais empalhados, materiais cinematográficos, câmeras fotográficas, celulares antigos, entre outros.

O ano de 2006 marcou uma nova fase na estrutura da cultura ituiutabana, de modo que a Casa da Cultura deixa de funcionar, passando a existir apenas a FCI, mantendo seus projetos culturais internos e externos à instituição. O prédio tombado da Avenida 03 passa por uma restauração e surge um projeto de criação de um museu que objetivava uma nova perspectiva sobre o olhar patrimonial na cidade de Ituiutaba. A partir destas questões torna-se necessário o exercício de reflexão fundamentado nas discussões empreendidas sobre o patrimônio histórico que surgiram a partir dos anos 2000 no cenário nacional.

É evidente que os poderes públicos caminham interligados quanto às políticas em diversos campos. Tendo como base as esferas federal e estadual em relação às discussões sobre as políticas do patrimônio cultural, as novas perspectivas sobre os estudos patrimoniais proporcionaram um novo olhar em relação ao “o que é patrimônio”, evidenciando o patrimônio cultural como um novo campo a ser conceituado e estudado dentro da cultura nacional, considerando que a história se constrói a partir das relações e experiências sociais, tendo como base os modos de vida, as produções culturais e, sobretudo, as experiências individuais e em comunidade. Essas perspectivas proporcionaram a abertura de um novo campo de análise da história e da memória que surgiu em uma escala macro/nacional e repercutiu em uma escala micro/regional.

A Lei nº 3.806/2006, resultado de um novo olhar aplicado sobre as políticas patrimoniais, marca um novo processo patrimonial em Ituiutaba. Nessa perspectiva, foram traçados novos olhares sobre a história municipal e a forma como a mesma deveria ser perpassada para as próximas gerações. Nesse contexto, surgem novas interpretações

em relação ao reconhecimento da produção local, seja ela artística, cultural, culinária ou que envolva qualquer modo de expressão que represente a população ituiutabana.

É nesse cenário que o Museu da Imagem e do Som é reformulado, tendo a intenção de se criar um museu que representasse a história do homem “tijucano”, objetivando compreender a sociedade ituiutabana através da evolução do homem e de sua história ao longo do tempo. Assim é estabelecida a proposta de um museu antropológico, visando a investigação, o estudo e a representação dos aspectos culturais da sociedade, instituindo-se assim o MUSAI com novas diretrizes e finalidades.

Essa representação do homem local deve ser compreendida dentro da tensão entre a "modernidade planejada" da área urbana e a realidade da vida no campo. Embora a elite local tenha adotado modelos estéticos e urbanos cosmopolitas, a identidade do povo tijucano foi forjada na lida agrária e nas experiências cotidianas que nem sempre se alinhavam ao ideal de progresso importado. O produto educacional propõe, portanto, que o estudante questione essas dualidades, percebendo o museu como um espaço onde a cultura material reflete tanto a influência externa quanto a resistência das vivências locais.

Compreende-se, portanto, que a emergência das discussões dos anos 2000 proporcionaram uma expansão no campo de atuação e desenvolvimento dos seguimentos voltados as práticas patrimoniais, estabelecendo novos métodos, dispositivos, parâmetros e estratégias de formulação e execução das políticas públicas voltadas a preservação da história, com um novo perfil, direcionado ao social, que tende a reconhecer as experiências humanas em suas diversas formas, sendo materiais ou imateriais.

O projeto do MUSAI representa a personificação dessas novas abordagens temáticas, mas sobretudo a execução dos novos projetos de lei criados a partir deste período, como a lei municipal nº 3.806/2006 que tende a valorizar a trajetória do homem no espaço-tempo, rememorando suas diversas identidades, através da preservação da história física presente no material, mas para além, das diversas lembranças e memórias ocultas na personificação do imaterial que representam as experiências individuais dos grupos que compõem a memória tijucana.

A partir desta determinação, para adequar o Museu da Imagem e do Som a um contexto antropológico foi necessário um conjunto de reformulações, das quais inicialmente estabeleceu-se a criação de uma comissão de seleção e descarte pautada nos moldes prescritos na lei nº 21141/2014. Essa equipe composta por agentes culturais e professores universitários entre eles historiadores e museólogos teria como

responsabilidade a classificação do acervo, separando o que poderia ser incluído na nova proposta do museu e o que deveria ser descartado.

Para essa seleção havia ainda a necessidade de fazer a reorganização da documentação do acervo, o levantamento histórico das peças, a classificação da condição física e a forma de aquisição da peça (doação ou recolhimento). Para a FCI havia a incumbência da adequação do espaço às normas museológicas, entre elas a Conservação Preventiva para a reserva técnica. No processo de seleção das peças, existiram objetos que foram descartados e outros transferidos de localidade, alguns para a cidade de Uberlândia.

Após a adequação para as características de um museu antropológico, instituiu-se oficialmente o MUSAI tendo como objetivo a ação cultural, preservação de artefatos e também a preservação da memória local e regional, que se caracteriza como patrimônio imaterial, tendo em vista a preservação das identidades através das características sociais pautadas nas experiências humanas. Nesse sentido, busca promover ações voltadas ao público, bem como ações educativas que envolvem o público acadêmico e a educação básica, no intuito de desenvolver e promover a prática do ensino da educação patrimonial no campo da pesquisa científica e como aspiração ao componente curricular do ensino de história na educação básica em consonância com a lei estadual nº 5775/1971.

As peças que compõem atualmente o acervo do MUSAI foram adquiridas em grande parte por doações de empresas e também famílias tradicionais da cidade e região. Algumas peças permaneceram desde o Museu da Imagem e Som, tendo sido coletadas a partir do ano de 1996. O MUSAI além de ser de extrema importância na difusão da cultura, também faz parte do Guia Dos Museus Brasileiro, sendo o único museu caracterizado como espaço de guarda da memória existente na microregião Ituiutaba da região do Pontal do Triângulo Mineiro.

O MUSAI possui autorização do IPHAN para o recebimento de peças para salvaguarda, embora o processo de credenciamento ainda esteja em desenvolvimento. A salvaguarda de artefatos é um instrumento de preservação instituído a partir do Decreto federal nº 3.551 de 04 de abril de 2000, que compete ao IPHAN a responsabilidade de execução da política de salvaguarda para o patrimônio cultural imaterial em todo o país. Nessa perspectiva, estabelece e fiscaliza os procedimentos de salvaguarda dos bens nas instituições credenciadas.

Portanto, o MUSAI cumpre um importante papel social enquanto uma entidade de trabalho museológico, caracterizada como um espaço aberto ao público que conserva,

investiga, divulga, interpreta e expõe a história através de suas coleções, sejam elas artísticas, naturais, científicas, técnicas ou culturais, empreendendo a preservação, o estudo, pesquisa, visitação, educação e entretenimento sobre o patrimônio regional e local.

Dessa forma, o MUSAI consolida-se como a base fundamental para a elaboração das atividades deste produto educacional, pois sua trajetória reflete a própria evolução das políticas públicas de preservação de objetos à valorização das experiências humanas. Sendo a única instituição de memória da microrregião de Ituiutaba com reconhecimento do IPHAN para salvaguarda, o museu oferece o cenário ideal para integrar o currículo das escolas básicas às práticas de pesquisa científica. Ao utilizar o MUSAI como alicerce, o guia metodológico transforma o espaço museológico em um laboratório vivo, onde o patrimônio material e imaterial serve como ferramenta pedagógica para a construção da identidade e do pensamento crítico dos alunos, estreitando os laços entre a historiografia local e a prática educativa escolar.

Em última análise, ao aprofundar o debate sobre a industrialização tardia do Triângulo Mineiro e a gênese urbana da Vila Platina, o Guia garante que o ensino de História não se limite à abstração. Ao conectar o território físico e econômico de Ituiutaba às competências curriculares, o docente possibilita que o aluno reconheça as contradições e as potências de sua própria história regional, fortalecendo a consciência patrimonial e a cidadania ativa frente aos desafios da contemporaneidade.

3.2 O Guia

O presente Produto Educacional, intitulado *Guia de Ensino Patrimonial e Museológico para Aulas de História nas Escolas de Ituiutaba-MG*, configura-se como um recurso didático-pedagógico destinado a professores de História do Ensino Fundamental II. Este material nasce da necessidade de romper com a visão do museu como um depósito de antiguidades, ressignificando-o como um laboratório vivo de investigação histórica. O Guia oferece um suporte teórico-metodológico que articula as diretrizes da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) à realidade local, promovendo uma educação histórica que valoriza a memória regional e estimula o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes frente aos vestígios do passado.

A base epistemológica deste material reside na Museologia Social, que desloca o foco do objeto isolado para as relações sociais que o cercam, transformando o espaço do museu de um depósito de relíquias em um centro de interpretação ativa. Ao adotar essa perspectiva, o guia propõe que o acervo seja lido não como uma verdade absoluta, mas como uma seleção de memórias que deve ser constantemente interrogada por professores e alunos. Essa abordagem permite que o espaço museológico funcione como um dispositivo pedagógico onde identidades locais são confrontadas com narrativas hegemônicas, promovendo uma educação histórica democrática.

No âmbito pedagógico, o guia fundamenta-se na Educação Patrimonial entendida como um processo de alfabetização cultural que capacita o estudante a ler o mundo ao seu redor. Mais do que apresentar monumentos, a metodologia foca no desenvolvimento da consciência histórica, utilizando a materialidade de Ituiutaba para tornar palpáveis os conceitos abstratos do currículo escolar. Assim, o patrimônio é tratado como uma ferramenta transversal, capaz de conectar a experiência sensível do aluno à análise crítica da realidade social em que ele está inserido.

A estrutura das sequências didáticas ancora-se na Transposição Didática Crítica, que busca mediar a passagem do saber científico produzido na academia para o saber escolar praticável na sala de aula. O guia busca evitar o utilitarismo pedagógico ao garantir que a visita ao museu ou a saída de campo não sejam meras atividades recreativas, mas sim etapas de uma investigação rigorosa. Propõe-se, assim, um ciclo de aprendizagem que envolve a problematização, a análise de fontes primárias e a síntese autoral por parte dos discentes.

A relação com o território permite que o docente estabeleça pontes entre temas globais e a realidade do Pontal do Triângulo Mineiro, buscando combater o esvaziamento de sentido dos conteúdos históricos tradicionais. Essa conexão estratégica valoriza o saber regional sem isolá-lo, inserindo a trajetória da população ituiutabana dentro dos processos macro-históricos da humanidade.

Em síntese, o guia assume um compromisso com a Perspectiva Decolonial, orientando o olhar para as ausências e silenciamentos presentes nos acervos e na memória pública. Ao questionar quem são os sujeitos representados e quem foi invisibilizado na construção da cidade, a metodologia fomenta uma cidadania ativa e reflexiva. O produto

final do mestrado materializa-se, portanto, como um recurso que empodera o professor como intelectual transformador, capaz de converter o patrimônio local em um instrumento de emancipação e resistência pedagógica.

A estrutura do Guia:

- **Fundamentação Conceitual:** Apresentação de um roteiro inicial para a clara compreensão dos conceitos de educação patrimonial; uso do espaço museal como ferramenta pedagógica; e o uso da temática museal no ensino de história.
- **Valorização da Prática:** Demonstração da importância de se trabalhar estes conceitos no ensino de história cotidianamente como uma ferramenta pedagógica fundamental, e não apenas como uma "aula diferente, interativa ou recreativa".
- **Integração Curricular:** Apresentação de formatos de execução de atividades que contribuam com o currículo base, associando temáticas globais tradicionais, como Egito Antigo, Revolução Francesa, Revolução Russa, Primeira Guerra Mundial e as demais, com a abordagem proposta.
- **Sequência Didática Prática:** Inclusão de uma sequência didática com a proposta de uma atividade museal e decolonial específica para cada série dos anos finais do ensino fundamental.
- **Proposta de Ação Extramuros:** Sugestão e detalhamento de uma atividade que envolva as escolas e o espaço do museu com uma agenda semestral em Ituiutaba/MG.

A construção deste material fundamenta-se na premissa de que a escola e o museu devem atuar em parceria, superando o distanciamento que muitas vezes relega a visita técnica ao campo do lazer ou da excepcionalidade. Para tal, a educação pública contemporânea exige estratégias que combatam o esvaziamento de sentido dos conteúdos históricos, portanto, compreende-se que é no encontro entre o documento museal e a experiência do aluno que a aprendizagem significativa ocorre.

Abaixo, detalham-se os objetivos que norteiam esta proposta, pautados na institucionalização da práxis e na alfabetização cultural, seguidos pela metodologia operativa, que estabelece o fluxo de transposição didática necessário para transformar o

acervo do MUSAI, como o espaço físico da cidade de Ituiutaba/MG em objeto de conhecimento escolar.

1. Objetivo Geral

O objetivo central deste Produto Educacional é sistematizar uma proposta de intervenção pedagógica que utilize a Educação Patrimonial e o espaço museal como eixos de recontextualização do currículo de História nas escolas de Ensino Fundamental II de Ituiutaba-MG. O Guia visa transcender o ensino baseado na acumulação de conteúdos, conforme criticado na análise da BNCC, para promover um modelo centrado na formação do pensamento histórico. Busca-se utilizar-se do espaço do Museu Antropológico de Ituiutaba (MUSAI) como um currículo em processo, onde o patrimônio seja desmonumentalizado e reconhecido em sua pluralidade, permitindo ao aluno transitar de espectador passivo a sujeito social autônomo e crítico.

2. Objetivos Específicos

- Institucionalizar a Práxis Pedagógica no Museu: Instrumentalizar o docente para que a visita ao museu supere o caráter de "atividade recreativa isolada" e se converta em um laboratório de investigação, fundamentado na perspectiva do "intelectual transformador" preconizada por Selva Guimarães.
- Articular a História Local às Competências da BNCC/CRMG: Oferecer roteiros práticos que conectem as habilidades normativas (como a análise de fontes e crítica documental) ao acervo regional, permitindo que temas universais sejam tensionados e ressignificados a partir da materialidade e memória de Ituiutaba.
- Fomentar a Alfabetização Cultural e Decolonial: Desenvolver no estudante a capacidade de identificar silenciamentos e hierarquias de saber nos espaços museológicos, promovendo uma leitura crítica que trate a memória como um direito humano fundamental e ferramenta de cidadania ativa.
- Sistematizar Sequências Didáticas Investigativas: Fornecer modelos de atividades para os Anos Finais que utilizem o patrimônio como fonte primária, garantindo que a Educação Patrimonial atue como o alicerce para uma formação docente emancipatória e uma prática discente reflexiva.

3. Metodologia

A metodologia do Guia ancora-se na Mediação Dialógica e na Transposição Didática Crítica, estruturando-se nas seguintes etapas operacionais:

3.1 Recontextualização Curricular e Mapeamento de Apoio

A construção das atividades parte de um filtro técnico sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, identificando aberturas de oportunidades, como as habilidades e objetos de conhecimento, que permitam a inserção do patrimônio local. A metodologia consiste em associar conteúdos globais a objetos, fotografias ou tradições orais preservadas no MUSAI bem como no espaço físico e histórico da cidade de Ituiutaba-MG.

3.2 Estruturação das Sequências Didáticas (Fluxo Histórico-Crítico)

Cada unidade pedagógica do Guia segue um ciclo de aprendizagem investigativa:

1. Problematização: Provocação em sala de aula sobre um aspecto da realidade local ou um conflito social histórico.
2. Imersão Local e Museal: Atividade dirigida no espaço museológico, bem como nos espaços físicos e na história da cidade de Ituiutaba-MG, focada na "leitura do objeto" como documento, rompendo com a suposta neutralidade técnica das exposições.
3. Síntese e Produção de Sentido: Atividades de retorno onde o aluno confronta a narrativa oficial do livro didático com as evidências locais, produzindo novos conhecimentos.

3.3 Abordagem de Museologia Social e Decolonialidade

O Guia orienta o professor a conduzir o aluno em um exercício de observação do contexto histórico, questionando: *quais grupos sociais estão representados no acervo e quais foram invisibilizados?* Essa metodologia visa desconstruir a visão de museu como templo de relíquias para transformá-lo em um fórum de debates.

3.4 Integração Institucional

Para garantir a exequibilidade do produto, a metodologia propõe uma agenda semestral que estabelece o fluxo de planejamento entre a Secretaria Municipal de Educação e a curadoria do museu. O objetivo é consolidar a parceria entre o "Museu Pedagógico" e o "Museu Escolar", criando uma rede de formação continuada e prática discente engajada.

A fundamentação aqui exposta e as sequências propostas não esgotam as possibilidades de exploração do patrimônio tijucano, mas oferecem o apoio necessário para que o docente construa sua própria autonomia pedagógica em diálogo com o

território. O Guia foi concebido para ser um material de consulta rápida e prática, apresentando uma linguagem acessível sem abrir mão do rigor científico necessário à formação histórica.

Para uma visualização completa da proposta estética, dos roteiros detalhados, das fichas de atividade, o material integral encontra-se organizado e disponível no Apêndice 1 deste trabalho. Nele, o leitor encontrará a versão final do Guia, pronta para uso como suporte nas unidades escolares de Ituiutaba/MG, consolidando o compromisso deste mestrado profissional com o impacto direto e positivo na realidade educacional do município.

4. Estruturação do Guia:

4.1 Contextualização ao leitor

- O que é um Produto Educacional?

Um produto educacional (PE) é uma produção técnica, didática ou tecnológica desenvolvida em mestrados profissionais, voltada para aplicação prática em cenários de ensino (escolas, ambientes virtuais, etc.) para mediar a aprendizagem. Segundo a CAPES, este material deve ser um recurso concreto acompanhado de fundamentação teórica, validado e de fácil aplicação.

- O que é um Guia Pedagógico?

É uma modalidade de PE que funciona como um manual estruturado para orientar professores ou alunos na execução de uma metodologia, atividade ou sequência didática.

O objetivo desta produção é oferecer diretrizes claras, passos, recursos e materiais de apoio para mediar o ensino de um conteúdo específico.

4.2 Apresentação do material

Este material visa atuar como uma ferramenta pedagógica de apoio para a formação e prática pedagógica de professores de história dos anos finais do Ensino Fundamental. O Objetivo Geral do produto educacional é apresentar e sistematizar uma abordagem pedagógica para o ensino de história nas escolas municipais de Ituiutaba/MG. Esta abordagem é construída a partir da integração de conceitos pedagógicos específicos, sendo a educação patrimonial e o uso do espaço museológico como ferramenta pedagógica. A articulação desses eixos busca promover uma ressignificação da prática

docente, afastando-se de modelos puramente conteudistas e incentivando a valorização do saber local e a crítica às narrativas históricas hegemônicas.

O produto destina-se primariamente aos professores de história que atuam nas escolas municipais de Ituiutaba/MG, com ênfase especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além dos docentes, o Guia será estruturado para ser útil a outros atores do contexto educacional e cultural, como gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e educadores museais interessados na integração do ensino de história com práticas de educação patrimonial e o uso de espaços museológicos.

4.3 Tópico 1: Fundamentando o olhar

1.1. Educação Patrimonial: Alfabetizando o Olhar

A Educação Patrimonial não deve ser confundida com a mera preservação de "coisas velhas". Ela é, antes de tudo, um processo de alfabetização cultural. Educar para o patrimônio significa capacitar o estudante a ler os signos de sua comunidade: a arquitetura das praças, as festas populares, os relatos dos mais velhos e os objetos guardados.

Em Ituiutaba, o patrimônio é o fio condutor que liga o presente ao passado. Quando um aluno compreende o valor histórico de uma edificação antiga ou de uma tradição imaterial, ele desenvolve o sentimento de pertencimento. O patrimônio deixa de ser meramente um "objeto do passado" para se tornar uma herança coletiva, a qual ele tem o direito de fruir e o dever de proteger.

1.2. O Museu como Território de Aprendizagem

O museu contemporâneo rompeu com a imagem de "templo do saber" sagrado e intocável. No contexto deste Guia, o espaço museal é definido como um dispositivo pedagógico dinâmico. O MUSAI, com seu acervo antropológico, oferece a materialidade que o livro didático muitas vezes não consegue suprir.

Trabalhar o museu em sala de aula significa ensinar o método histórico:

- A Observação: O que este objeto nos diz?
- A Crítica: Quem o produziu? Por que ele foi preservado enquanto outros foram descartados?
- A Interpretação: Qual o lugar deste objeto na história da nossa região

Ao encerrarmos esta fundamentação, compreendemos que o patrimônio e o museu não são adornos do currículo, mas a própria substância da consciência histórica em Ituiutaba.

No entanto, entender o conceito é apenas o primeiro passo; o verdadeiro desafio reside em como transpor essa teoria para o chão da escola sem que ela perca seu vigor.

Mas como podemos transformar essa densidade teórica em uma prática que não seja vista apenas como um passeio recreativo?

4.3 Tópico 2: Valorização da prática

A Superação da "Aula Diferente"

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de História é o estigma da "aula recreativa". Muitas vezes, gestores e alunos encaram a saída da sala de aula como um momento de lazer, desprovido de rigor acadêmico. Este guia propõe uma ruptura com essa visão.

A prática museológica é conteúdo! Ela exige o mesmo rigor que a análise de um texto constitucional ou de um mapa de guerra. A diferença reside na metodologia: o aluno passa de receptor de informações a investigador. Ao analisar uma fotografia da antiga Vila de Platina, ele está operando as mesmas competências de análise de fontes que um historiador profissional.

Valorizar a prática é entender que a experiência sensível: o ver, o tocar, o percorrer o espaço, são elementos que fazem parte da porta de entrada para a cognição complexa.

A valorização da prática docente nos mostra que a aula no museu ou na praça é, em si, um ato de pesquisa científica e decolonial. Estabelecemos aqui que o professor não é um guia turístico, mas um mediador de investigações profundas. Contudo, surge a questão inevitável: como conciliar essa liberdade metodológica com as exigências rígidas do currículo base e os grandes temas da História Geral?

4.4 Tópico 3: Integração Curricular

O Local no Global: A História em Escala

Integrar o currículo base - Currículo Referência de Minas Gerais com a realidade local não significa abandonar os temas clássicos, mas sim dar-lhes profundidade. A proposta aqui é a História Comparada.

Ao lecionar sobre o Egito Antigo, o professor pode discutir com a turma: Quais critérios o Egito usava para imortalizar seus mortos? E o que o MUSAI escolhe preservar da nossa história hoje? Ao falar de Revolução Industrial, pode-se investigar a chegada

dos primeiros maquinários agrícolas no Triângulo Mineiro e como isso alterou as relações sociais e a paisagem local. Essa abordagem retira a História do campo da abstração e a coloca no campo da realidade vivida, combatendo as narrativas hegemônicas que centralizam a importância histórica apenas nos grandes centros urbanos.

A integração curricular revela que a história global ganha cor e textura quando espelhada na nossa realidade regional, permitindo que o aluno entenda o mundo a partir do seu próprio lugar. Mas, se a teoria e a conexão curricular já estão estabelecidas, como isso se materializa, de fato, na rotina de cada série?

4.5 Tópico 4: Sequências Didáticas

6º Ano: O Investigador do Pontal – O Trabalho do Historiador

Unidade Temática: História: tempo, espaço e formas de registros.

Habilidades da BNCC:

EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

- **Público-Alvo:** Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.
- **Tempo Estimado:** 4 aulas, sendo 1 para introdução, 1 para visita ao museu e 2 para o produto final.
- **Objetivos:**
 - Identificar diferentes noções de tempo e periodização (BNCC: EF06HI01).
 - Compreender a gênese do saber histórico e o significado das fontes (BNCC: EF06HI02).

- Reconhecer vestígios da ocupação humana e a presença de povos originários no Pontal do Triângulo.

- **Procedimentos:**
 1. Preparação: Aula teórica sobre o que são fontes históricas e a função do historiador.
 2. Missão "Detetives do Tempo": Visita ao MUSAI onde os alunos, em grupos, recebem fichas de catalogação em branco para investigar o acervo indígena e da Vila de Platina.
 3. Investigação Crítica: Questionamento sobre a autoria dos registros históricos ("Quem não escreveu os livros?").

- **Formas de Avaliação:**
 - Preenchimento da ficha de catalogação no MUSAI.
 - Produto Final: Participação no "Mini-Museu da Sala de Aula" através da curadoria de um objeto pessoal com legenda histórica relacionada a Ituiutaba.

- **A Proposta Pedagógica:** Para o aluno que chega ao 6º ano, a História ainda é uma abstração. Esta sequência visa "desmistificar" a figura do historiador, trazendo-a para a realidade local. Em vez de apenas ler sobre o que é uma fonte, o aluno irá interagir com os vestígios materiais da ocupação humana no Pontal do Triângulo.

- **A Atividade - "Detetives do Tempo no MUSAI":** O professor levará os alunos ao museu não para uma palestra, mas para uma missão de investigação. Divididos em grupos, os alunos receberão "fichas de catalogação" em branco.

- **O Olhar Decolonial:** O foco deve ser o acervo de cultura material indígena e os objetos do cotidiano dos primeiros habitantes da Vila de Platina. Os alunos devem questionar: "Por que este objeto está aqui?", "O que ele nos diz sobre quem não escreveu os livros de história?".

- **Produto Final:** A criação de um "Mini-Museu da Sala de Aula", onde cada aluno traz um objeto pessoal (uma fonte) e escreve sua legenda histórica, relacionando sua trajetória familiar à história de Ituiutaba.

7º Ano: Catedrais de Fé e de Tijolos – A Arte e a Mentalidade Medieval

Unidade Temática: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.

Habilidades da BNCC:

- EF07HI07: Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
- EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

- **Público-Alvo:** Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

- **Tempo Estimado:** 3 aulas, sendo 1 teórica, 1 aula de campo e 1 para o croqui.

- **Objetivos:**

- Analisar a formação das monarquias e a centralização política através da arquitetura monumental (BNCC: EF07HI07).
- Identificar elementos da gramática visual medieval (verticalidade, vitrais, luz) na Catedral local.
- Discutir o conceito de "sagrado" e a organização urbana ao redor da igreja.

- **Procedimentos:**

1. Aula de Campo: Visita à Praça da Matriz para observar a Catedral de São José.
2. Leitura Arquitetônica: Comparação da altura da igreja com as casas vizinhas e análise pedagógica dos vitrais.
3. Análise de Mentalidade: Discussão sobre o teocentrismo e como a estética servia para comunicar com os não-alfabetizados.

- **Formas de Avaliação:**

- Participação e observação durante a aula de campo.
- Produto Final: Elaboração de um "Croqui Histórico-Artístico" que conecte um elemento da catedral à função social e ao pensamento teocêntrico.

- **A Proposta Pedagógica:** Como ensinar a complexidade da arte e da arquitetura medieval europeia em pleno interior de Minas Gerais? A resposta está na Catedral de São José. Embora construída em outro contexto temporal, a catedral segue uma gramática visual que dialoga diretamente com o medievo: a verticalidade, o uso da luz (vitrais) e a monumentalidade para expressar o sagrado.
- **A Atividade - "Lendo Paredes e Luzes":** Uma aula de campo na praça da matriz. O professor orientará os alunos a observar os elementos arquitetônicos. Como a altura da igreja se compara às casas ao redor? O que os vitrais narram para quem não sabe ler (uma função pedagógica idêntica à das catedrais medievais)?
- **A Ponte Conceitual:** Discutir como o conceito de "sagrado" e a organização da cidade ao redor da igreja em Ituiutaba repetem, de certa forma, o modelo de ocupação do espaço da Europa medieval, mas com as cores e materiais da nossa terra.
- **Produto Final:** Elaboração de um "Croqui Histórico-Artístico" onde o aluno desenha um elemento da catedral e explica a função social daquela estética, conectando-a ao pensamento teocêntrico estudado em sala.

8º Ano: Engrenagens do Sertão – A Revolução Industrial em Ituiutaba

Unidade Temática: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise / Processos de Industrialização.

Habilidades da BNCC:

- EF08HI03: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
- EF08HI04: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
- EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

- **Público-Alvo:** Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
- **Tempo Estimado:** 5 aulas, sendo 2 de pesquisa/visita e 3 para produção do podcast.
- **Objetivos:**
 - Analisar os impactos da Revolução Industrial na circulação de produtos e culturas (BNCC: EF08HI03).
 - Avaliar os impactos da modernização para populações negras e indígenas (BNCC: EF08HI27).
 - Identificar a transição do trabalho artesanal para o mecanizado nas beneficiadoras de algodão e arroz locais.
- **Procedimentos:**
 1. Arqueologia Industrial: Análise de motores e máquinas agrícolas no MUSAI ou via registros fotográficos.
 2. Debate Crítico: Discussão sobre a substituição do cerrado pelas monoculturas e as condições de trabalho assalariado/escravizado na época.
 3. Oficina de Podcast: Planejamento de roteiros baseados em dados históricos regionais.
- **Formas de Avaliação:**
 - Relatório de análise das máquinas e ferramentas industriais (análise de classe e raça).
- **Produto Final:** Podcast "Vozes das Máquinas", avaliando a capacidade de contrastar o discurso de progresso com a realidade social.
- **A Proposta Pedagógica:** A Revolução Industrial é frequentemente ensinada como algo que aconteceu na Inglaterra. Esta sequência busca mostrar como a lógica da industrialização e do progresso tecnológico moldou a fisionomia de Ituiutaba, desde a chegada das primeiras beneficiadoras de algodão e arroz até a mecanização do campo.
- **A Atividade - "Arqueologia Industrial":** O foco aqui é a transição do trabalho artesanal para o mecanizado. No MUSAI ou em registros fotográficos, os alunos analisarão os primeiros motores e máquinas agrícolas que chegaram à região.

- **A Crítica Social:** Discutir os impactos dessa "modernização": Como o trabalho escravizado e, posteriormente, o trabalho assalariado precário sustentaram o crescimento econômico da cidade? Como a chegada da tecnologia alterou o meio ambiente local (a substituição do cerrado pelas monoculturas)?
- **Produto Final:** Produção de um Podcast intitulado "Vozes das Máquinas", onde os alunos simulam entrevistas com trabalhadores das décadas de 40 e 50 em Ituiutaba, contrastando a ideia de "progresso" com a realidade das condições de trabalho.

9º Ano: Da Vila ao Município – Ituiutaba na Primeira República

Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos de modernização.

Habilidades da BNCC:

- EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
- EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
- EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
- **Público-Alvo:** Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
- **Tempo Estimado:** 4 aulas, sendo 1 de investigação toponímica, 1 de visita institucional e 2 de síntese.
- **Objetivos:**
 - Contextualizar a emergência da República no Brasil (BNCC: EF09HI01).
 - Compreender os processos de urbanização e suas contradições locais (BNCC: EF09HI05).
 - Identificar invisibilidades históricas de trabalhadores e populações negras no projeto republicano local.

- **Procedimentos:**

1. Toponímia do Prestígio: Investigação dos nomes das ruas do centro e das figuras políticas do início do século XX.
2. Visita à Câmara/MUSAI: Análise da "estética do poder" em fotografias oficiais e atas de fundação.
3. Crítica Decolonial: Busca por vestígios da classe operária e migrantes que não aparecem nas celebrações oficiais.

- **Formas de Avaliação:**

- Análise crítica dos documentos e fotografias oficiais (curadoria investigativa).
- Produto Final: Painel de Ciência Histórica ou Vídeo Minuto apresentando uma hipótese sobre o objeto/documento estudado e sua revelação histórica.

- **A Proposta Pedagógica:** Analisar a transição da Monarquia para a República no Brasil (1889) a partir da emancipação política e urbana de Ituiutaba (1901), identificando as estruturas de poder local.

- **A Atividade - "A Toponímia do Prestígio":** O professor propõe uma investigação sobre os nomes que batizam o centro da cidade. Quem eram as figuras que ocupavam as cadeiras do Legislativo e Executivo nos primeiros anos do século XX? Como esses nomes refletem as alianças políticas da época?

- **A Análise Museológica:** Na Câmara Municipal, os alunos analisarão a estética do poder: fotografias oficiais, atas de fundação do município e objetos de uso pessoal das elites. O objetivo é perceber como a imagem pública era construída para projetar uma ideia de "ordem e progresso" em uma cidade que acabava de nascer.

- **O Olhar Decolonial:** Discutir a invisibilidade. Se os nomes das ruas celebram os articuladores da emancipação, onde estão os registros dos trabalhadores que ergueram a cidade? Como o projeto republicano de Ituiutaba incluiu (ou excluiu) a população negra e os migrantes que chegavam à região?

4.6 Tópico 5: Atividade de Visitação

Atividade: Laboratório de Curadoria Investigativa

Esta atividade é desenhada para ser realizada no segundo semestre, funcionando como um exercício de síntese das competências desenvolvidas ao longo do ano. O foco é a investigação da cultura material e imaterial sob a perspectiva do "fazer científico".

O Conceito: O Aluno como Investigador

A visita ao MUSAI não será guiada por um roteiro passivo. O museu será apresentado como um Laboratório de História. O objetivo é que o aluno aplique as etapas do método histórico: Levantamento de Hipóteses, Análise de Fontes (Crítica) e Sistematização de Resultados.

Procedimento Geral: Aplicação do método científico (Autópsia do Objeto, Prova Documental e Pergunta de Pesquisa).

Avaliação: Capacidade do aluno em interrogar o vestígio e entender a História como uma construção científica, não uma narrativa pronta.

A Atividade:

A turma será dividida em pequenos grupos de investigação. Cada grupo receberá um "Protocolo de Análise de Objeto" (um roteiro científico) para aplicar a um item do acervo do MUSAI que lhes desperte curiosidade.

Passo a Passo da Investigação:

1. A Autopsia do Objeto: O grupo deve descrever o objeto apenas pelo que vê (material, desgaste, técnica de fabricação).
2. A Prova Documental: O grupo deve confrontar o objeto com outras fontes disponíveis no museu (fotografias da época, recortes de jornais antigos ou relatos orais gravados).
3. A Pergunta de Pesquisa: Em vez de apenas ler a legenda, o grupo deve responder: "Que aspecto da vida em Ituiutaba este objeto esconde?".

Adaptação por Séries

Embora a base seja a mesma, o nível de complexidade da análise científica muda:

- 6º Ano: Foco na Materialidade. Investigar como os objetos comprovam a passagem do tempo e a ocupação humana no Pontal.

- 7º Ano: Foco na Mentalidade. Investigar objetos de natureza religiosa ou simbólica no MUSAI, buscando conexões com a organização social "teocêntrica" e as trocas culturais.
- 8º Ano: Foco na Tecnologia e Trabalho. Investigar ferramentas de transição manual-mecânica e as marcas de uso que indicam quem era o trabalhador (análise de classe e raça).
- 9º Ano: Foco na Política e Invisibilidade. Investigar o acervo em busca de quem não está oficialmente representado: Onde estão os vestígios da classe operária ou das populações negras durante a construção da Ituiutaba republicana?

Produto Final: O Pannel de Ciência Histórica

Ao retornar à escola, os grupos não farão um cartaz comum. Eles criarão um Pannel Científico (Poster) ou um Vídeo Minuto, contendo:

1. O Objeto Estudado (Foto ou Desenho);
2. A Hipótese Inicial;
3. A Descoberta Histórica (O que o objeto revelou após a análise crítica).

Por que esta atividade valida o MUSAI como campo científico?

Diferente de um passeio, esta atividade exige que o aluno utilize o acervo como evidência. Ao preencher o protocolo de análise, o estudante entende que a História não é uma narrativa pronta, mas uma construção baseada em vestígios que precisam ser interrogados. O MUSAI deixa de ser um depósito de relíquias e passa a ser o laboratório onde a ciência histórica acontece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou investigar os impactos das políticas e arquiteturas curriculares no Ensino de História em Minas Gerais, partindo da inquietação quanto ao tratamento secundário e pontual dado às metodologias da Educação Patrimonial e da Educação Museal no âmbito da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Diante do problema investigado, a análise desenvolvida ao longo da pesquisa demonstrou que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados. O objetivo geral, pautado na análise de como o museu, enquanto dispositivo pedagógico crítico, pode ser integrado ao currículo para conectar o conhecimento acadêmico à experiência vivida pelo aluno e superar a aplicação burocrática das normas vigentes, foi contemplado pela articulação entre a crítica teórica do currículo e a proposição prática da parceria escola-museu. Evidenciou-se que a superação do modelo tecnicista prescrito exige reconhecer o patrimônio local não como um evento episódico, mas como um laboratório vivo de investigação e de alfabetização cultural. A realização dos objetivos específicos deu-se de forma encadeada ao longo das seções do trabalho. Primeiramente, na análise das relações de poder na arquitetura curricular desenvolvida na Seção I, revelou-se que a construção da BNCC e do CRMG reflete intensas disputas ideológicas, políticas e econômicas.

Evidenciou-se que a adoção da Pedagogia das Competências e a imposição de modelos pautados em resultados quantitativos acabaram por secundarizar a densidade crítica do saber histórico, mantendo no CRMG uma macroestrutura cronológica e eurocêntrica que atua como barreira à autonomia docente e à crítica social. Com base no mapeamento sobre o uso das metodologias da Educação Patrimonial e Museal, identifica-se que a abordagem patrimonial no CRMG é tratada de forma pontual e descontinuada, sendo omitida ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental ou reduzida a um mero apêndice temático. Em contraposição a essa lacuna, a pesquisa fundamenta o potencial transformador dessas abordagens a partir dos referenciais da Museologia Social e das diretrizes da Política Nacional de Educação Museal (PNEM).

A investigação desenvolvida permitiu evidenciar a urgência de transitar do museu "templo" para o museu "fórum", promovendo a consciência histórica, o reencantamento do aprendizado e a valorização de memórias contra-hegemônicas. Por fim, os resultados da pesquisa propiciam a elaboração do produto educacional, destinado aos professores do

Ensino Fundamental II, que fundamenta-se como uma proposta que visa suprir a lacuna curricular identificada ao sistematizar sequências didáticas e orientações de mediação que utilizam o acervo do MUSAI (Museu Antropológico de Ituiutaba) e os espaços de memória da cidade, atuando como uma ferramenta prática de descolonização do saber e de fortalecimento da territorialidade no chão da escola.

Com base os resultados desta pesquisa, emergem valiosas direções para investigações e ações futuras, pautadas na realização de pesquisas de campo aplicadas que acompanhem e avaliem a implementação prática do Guia nas turmas de Ensino Fundamental II de Ituiutaba-MG, analisando seus impactos diretos na aprendizagem e no pertencimento local. Aponta-se, igualmente, a necessidade de propor programas permanentes de formação continuada de docentes focados na mediação cultural e na leitura de fontes materiais e imateriais, visando instrumentalizar o professor para o exercício de sua autonomia. Sugere-se, ainda, a expansão de estudos para outros municípios da região do Triângulo Mineiro e do estado para cartografar acervos e memórias locais, além do aprofundamento de pesquisas sobre articulações intersetoriais entre as Secretarias de Educação e de Cultura para consolidar as visitas a museus como uma política pública contínua, estruturada e obrigatória.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, e-20537.063, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 21 de Out. de 2025.

ANDRADE, Sueli Fatima Ferreira; CAVAZZANI, Andre Luiz Moscaleski; URBAN, Ana Claudia. O ensino de História a partir dos lugares de memória e patrimônios da cidade com potencial educativo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 32-49, dez. 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.76803.

ANDRADE, Luisa Teixeira; PINHO, Frederico Alves. Patrimônio cultural e práticas de memória: produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. **e-hum: Revista Científica das Áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 32-49, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v7i2.1429>. Acesso em: [13 de set. 2025].

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-57.

ARAUJO, Cinthia Monteiro. **Uma outra história possível?** O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e181059, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BOMFIM, Sandra Morais Santos. **Currículo, poder, educação, invisibilidade da história e memória dos povos indígenas e negros na BNCC**. Anais de XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Educon. 2021. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16471>.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAETANO, Maria Raquel. **Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado**. Teoria e Prática da Educação, Maringá, PR, v. 22, n. 3, p. 118-136, set./dez. 2019

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

CHAGAS, Mário de Souza. **Saúde, memória e museologia social**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia da USP, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007.

CHUVA, Marcia. **Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil**. In. Revistado IPHAN, n.34, p. 147-165, 2012.

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da; MONTÃO, Lauana Costa Viana. **Educação Patrimonial, Ensino de História e BNCC: relações possíveis: Educación Patrimonial, Enseñaza de la História y BNCC: Relaciones Posibles**. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7276>.

DOURADO, Luiza Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. vol.35 n.2. Epub: Goiânia. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

DUARTE, Rosângela de Oliveira. **Ensinar história com o museu: produzindo a Balaiada a partir do patrimônio e da memória histórica**. Curitiba: CRV, 2022. 130 p. DOI: 10.24824/978652512218.2.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de; POSSAMAI, Zita Rosane. O curso de organização de museus escolares do Museu Histórico Nacional (Brasil, 1958). **Revista História da Educação** (Online), Porto Alegre, v. 23, n. 23, p. 1-21, 2019. e80222. DOI: 10.1590/2236-3459/80222.

FARIA, Maria Alice de Faria; POSSAMAI, Zita Rosane. **Museus escolares e museus pedagógicos**: distinções necessárias para a história da educação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Uma breve trajetória do patrimônio cultural brasileiro**: políticas, atores, perspectivas. In: WEHLING, Arno (Coordenação). 8º Ciclo de Conferências “Patrimônio cultural brasileiro: abordagens, desafios, políticas”. Brasil, outubro de 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONTINELES, Claudia Cistina da Silva; SOUZA Neto, Marcelo. (2023). **Além da norma**: a BNCC e as repercussões no Ensino de História. *História & Ensino*, 29(1), 142–167. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p142-167>.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. O Currículo em Mudança: Estudos sobre o Currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina B. Memória, tempo e história: propostas teórico-metodológicas para pesquisa em Ensino de História. In. **Cadernos do CEOM**, v.21, n.28, p.15-32, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. Cap. 1: Passados Presentes: mídia, política, amnésia. p.09- 40.

LOUZADO, Eduardo Alexandre; SCHWENGBER, Gabriela; SCHNEIDER, Cícero Augusto Richter. **Museu é lugar de criança sim senhor!** a consonância entre a educação patrimonial e o ensino de história a partir de uma experiência do programa residência pedagógica da Unisc, em Santa Cruz do Sul/RS. *áGORA*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, 2019. DOI: 10.17058/agora.v21i2.13978.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa; SOUZA, Bianca Silva; SOUZA, Micaelle Oliveira de; SOUZA, Camila Miranda Ferreira de. **Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o currículo de referência de Minas Gerais.** *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 11-31, dez. 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.74962.

MARTINS, Luciana Conrado. **Existe um currículo museal?** As teorias curriculares na compreensão da educação em museus. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 640-661, jul./set. 2018. DOI: 10.20396/etd.v2013.8651729.

MARTINS, Maria do Carmo. **Educação em museus:** didática, currículo e mediação em contextos patrimoniais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 579-581, jul./set. 2018. DOI: 10.20396/etd.v2013.8652829.

MARTINS, Maria do Carmo. **Educação Museal como artesanato da resistência.** In: CHAGAS, M.; BRUNO, M. C. O. (Orgs.). *Museologia Social e Educação*. São Paulo: Editora Unicamp, 2018.

MATTOZZI, I. **Currículo de História e Educação para o Patrimônio.** In. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **O campo do patrimônio cultural:** uma revisão de premissas. In: SUTTI, Weber (Coord.). In. *I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: sistema nacional de patrimônio cultural – desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão*. Brasília, DF: Iphan, p.25-39, 2012.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A história, cativa da memória? Para um mapeamento de questões no campo do patrimônio cultural.** *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 2003.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Ana Silvia Conceição de. **Caderno de ensino de História e educação patrimonial: museus de Sergipe: volume 1: Museu da Gente Sergipana**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo de; ALVES, Maria Michelle Fernandes. **Capacidades estatais e implementação de políticas educacionais no nível local: A trajetória da base nacional comum curricular em um município mineiro**. FGV EAESP Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 29, e89154, 2024. DOI: 10.12660/cgpc.v29.89154.

PAIM, Elison; ARAÚJO, Helena M. M. **Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades**. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives, v. 26, p. 92-116, 2018.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; COSSETIN, Márcia; DOLLA, Margarete Chimiloski. **As prescrições da UNESCO nos Relatórios Globais de Aprendizagem: uma análise sobre “Qualidade” e “Avaliação” para a Educação de Jovens e Adultos**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e94036, 2024.

PEREIRA, Júnia Sales e ORIÁ, Ricardo. **Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio**. *Resgate*, v. XX, n. 23 p. 161-171, jan./jun. 2012.

PEREIRA, Júnia Sales e RICCI, Cláudia Sapag (orgs). **Produção de Materiais Didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Labepeh; UFMG/Caed; Brasília: Secad/MEC, 2010.

PEREIRA, Marcele R. N. **Museus escolares: trajetória histórica e desafios à luz da museologia social**. Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 51, p. 96-118, 2019.

PETRY, Marília Gabriela; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária**. História da Educação (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 79-101, set./dez. 2013.

PETRY, Marília Gabriela; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Objetos, trajetórias e memórias: a cultura material da escola primária (séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Editora UDESC, 2013.

PINTO, Maria Helena. **O Patrimônio Cultural no Ensino de História: entre teoria e prática**. *Fronteiras*, 21(38), 10–28. 2019.

POULOT, Dominique. **A razão patrimonial na Europa: séculos XVIII a XXI**. *Revista do IPHAN*, n.34, p. 27-44, 2012.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO; Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. In.: DOSSIÊ – Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. *Educar em Revista: Curitiba*. V.37. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>.

RAMALHO, Claudia de Moraes Barros; ROSA, Thais Felipe; COSTA, Luzia Sigoli Fernandes. **A educação museal e os desafios no antropoceno**. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e5837, maio 2022. DOI: 10.18617/liinc.v18i1.5837.

ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Educação Patrimonial e História da Educação: contribuições para a formação de professores**. *Horizontes*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-120, jan./abr. 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i1.122.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: WA Editores, 2012.

RÚSSIO, Waldisa. Camargo Guarnieri. **Textos e contextos de uma trajetória**. Organização de Maria Cristina Oliveira Bruno. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2005. (Citada em MARTINS, 2018).

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Obra de referência para o contexto do Método Intuitivo e Pedagogia Tradicional no Brasil).

SCHEINER, Tereza. **Repensando a Museologia**. In: Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, v. 41, n. 1, 2012.

SILVA, Francielle Correia Rodrigues. **A gestão do patrimônio histórico e cultural em Minas Gerais: reflexões sobre a efetivação das políticas patrimoniais em Ituiutaba – MG**. 2020. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudo sobre o método intuitivo: lições de coisas**. São Paulo: UNESP, 2004. (Leitura complementar recomendada para aprofundar a relação entre materialidade e currículo citada pelos autores).

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC**. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 58, e10726, jul./set. 2021.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

FONTES DOCUMENTAIS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Pisa**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 març. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL: História. Brasília: MEC, 2018. Pg. 397-434. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: Ibram, 2018. Disponível em: <https://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/05/caderno-da-pnem-bra-compressed-1.pdf>. Acesso em: 24 de març. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Componente Curricular: História. Belo Horizonte, 2018 (ou ano da versão). Pg. 830-873. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 de ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Produto Educacional



GUIA DE ENSINO

**ENSINO
PATRIMONIAL**

**ENSINO
MUSEOLÓGICO**

**PARA ESCOLAS
DE
ITUIUTABA- MG**

**Autora:
Francielle Rodrigues**

**Orientadora: Dra. Betânia
de Oliveira Laterza Ribeiro.**



GUIA DE ENSINO

**ENSINO
PATRIMONIAL**

**ENSINO
MUSEOLÓGICO**

**PARA ESCOLAS
DE
ITUIUTABA- MG**

Produto Educacional
Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGPEDU
Nível Mestrado Profissional
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Autora:
Francielle Rodrigues

Orientadora:
Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Este material é parte constituinte e fruto da Dissertação intitulada "Educação museal e patrimonial no ensino de história: estratégias de parceria escola-museu para além da obrigatoriedade curricular da BNCC".

Ituiutaba-MG
Abril de 2026.



Índice

Produto Educacional	01
Sobre o Produto: Guia pedagógico	02
Fundamentando o olhar	03
Valorização da prática	05
Integração Curricular	06
Sequências Didáticas	07
6º Ano	07
7º Ano	10
8º Ano	12
9º Ano	16
Atividade de Visitação	20



O que é um Produto Educacional?

Um produto educacional (PE) é uma produção técnica, didática ou tecnológica desenvolvida em mestrados profissionais, voltada para aplicação prática em cenários de ensino (escolas, ambientes virtuais, etc.) para mediar a aprendizagem. Segundo a CAPES, este material deve ser um recurso concreto acompanhado de fundamentação teórica, validado e de fácil aplicação.

O que é um Guia Pedagógico?

É uma modalidade de PE que funciona como um manual estruturado para orientar professores ou alunos na execução de uma metodologia, atividade ou sequência didática.

O objetivo desta produção é oferecer diretrizes claras, passos, recursos e materiais de apoio para mediar o ensino de um conteúdo específico.



Sobre o produto

Este material visa atuar como uma ferramenta pedagógica de apoio para a formação e prática pedagógica de professores de história dos anos finais do Ensino Fundamental. O Objetivo Geral do produto educacional é apresentar e sistematizar uma abordagem pedagógica para o ensino de história nas escolas municipais de Itulutaba/MG. Esta abordagem é construída a partir da integração de conceitos pedagógicos específicos, sendo a educação patrimonial e o uso do espaço museológico como ferramenta pedagógica. A articulação desses eixos busca promover uma resignificação da prática docente, afastando-se de modelos puramente conteudistas e incentivando a valorização do saber local e a crítica às narrativas históricas hegemônicas.

O produto destina-se primariamente aos professores de história que atuam nas escolas municipais de Itulutaba/MG, com ênfase especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além dos docentes, o Guia será estruturado para ser útil a outros atores do contexto educacional e cultural, como gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e educadores museais interessados na integração do ensino de história com práticas de educação patrimonial e o uso de espaços museológicos.



Tópico 1

Fundamentando o olhar

1.1. Educação Patrimonial: Alfabetizando o Olhar

A Educação Patrimonial não deve ser confundida com a mera preservação de "coisas velhas". Ela é, antes de tudo, um processo de alfabetização cultural. Educar para o patrimônio significa capacitar o estudante a ler os signos de sua comunidade: a arquitetura das praças, as festas populares, os relatos dos mais velhos e os objetos guardados.

Em Ituiutaba, o patrimônio é o fio condutor que liga o presente ao passado. Quando um aluno compreende o valor histórico de uma edificação antiga ou de uma tradição imaterial, ele desenvolve o sentimento de pertencimento. O patrimônio deixa de ser meramente um "objeto do passado" para se tornar uma herança coletiva, a qual ele tem o direito de fruir e o dever de proteger.

1.2. O Museu como Território de Aprendizagem

O museu contemporâneo rompeu com a imagem de "templo do saber" sagrado e intocável. No contexto deste Guia, o espaço museal é definido como um dispositivo pedagógico dinâmico. O MUSAI, com seu acervo antropológico, oferece a materialidade que o livro didático muitas vezes não consegue suprir.

Trabalhar o museu em sala de aula significa ensinar o método histórico:

- A Observação: O que este objeto nos diz?
- A Crítica: Quem o produziu? Por que ele foi preservado enquanto outros foram descartados?
- A Interpretação: Qual o lugar deste objeto na história da nossa região



Ao encerrarmos esta fundamentação, compreendemos que o patrimônio e o museu não são adornos do currículo, mas a própria substância da consciência histórica em Ituiutaba.

No entanto, entender o conceito é apenas o primeiro passo; o verdadeiro desafio reside em como transpor essa teoria para o chão da escola sem que ela perca seu vigor.



**Mas como podemos transformar
essa densidade teórica em uma
prática que não seja vista apenas
como um passeio recreativo?**





Tópico 2 Valorização da prática

A Superação da "Aula Diferente"

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de História é o estigma da "aula recreativa". Muitas vezes, gestores e alunos encaram a saída da sala de aula como um momento de lazer, desprovido de rigor acadêmico. Este guia propõe uma ruptura com essa visão.

A prática museológica é conteúdo! Ela exige o mesmo rigor que a análise de um texto constitucional ou de um mapa de guerra. A diferença reside na metodologia: o aluno passa de receptor de informações a investigador. Ao analisar uma fotografia da antiga Vila de Platina, ele está operando as mesmas competências de análise de fontes que um historiador profissional.

Valorizar a prática é entender que a experiência sensível: o ver, o tocar, o percorrer o espaço, são elementos que fazem parte da porta de entrada para a cognição complexa.

A valorização da prática docente nos mostra que a aula no museu ou na praça é, em si, um ato de pesquisa científica e decolonial. Estabelecemos aqui que o professor não é um guia turístico, mas um mediador de investigações profundas. Contudo, surge a questão inevitável: como conciliar essa liberdade metodológica com as exigências rígidas do currículo base e os grandes temas da História Geral?





Tópico 3 Integração Curricular

O Local no Global: A História em Escala

Integrar o currículo base - Currículo Referência de Minas Gerais com a realidade local não significa abandonar os temas clássicos, mas sim dar-lhes profundidade. **A proposta aqui é a História Comparada.**

Ao lecionar sobre o Egito Antigo, o professor pode discutir com a turma: Quais critérios o Egito usava para imortalizar seus mortos? E o que o MUSAI escolhe preservar da nossa história hoje? Ao falar de Revolução Industrial, pode-se investigar a chegada dos primeiros maquinários agrícolas no Triângulo Mineiro e como isso alterou as relações sociais e a paisagem local. Essa abordagem retira a História do campo da abstração e a coloca no campo da realidade vivida, combatendo as narrativas hegemônicas que centralizam a importância histórica apenas nos grandes centros urbanos.

A integração curricular revela que a história global ganha cor e textura quando espelhada na nossa realidade regional, permitindo que o aluno entenda o mundo a partir do seu próprio lugar. Mas, se a teoria e a conexão curricular já estão estabelecidas, como isso se materializa, de fato, na rotina de cada série?

Prepare-se para entrar na sala de aula: o próximo capítulo apresenta roteiros detalhados e sequências didáticas específicas para cada ano, transformando Ituiutaba no palco de uma história que aguarda para ser contada.



Tópico 4 Sequências Didáticas

6º Ano



O Investigador do Pontal – O Trabalho do Historiador

Unidade Temática:

História: tempo, espaço e formas de registros.

Habilidades da BNCC:

- EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
- EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
- EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.



Público-Alvo: Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Tempo Estimado: 4 aulas, sendo 1 para introdução, 1 para visita ao museu e 2 para o produto final.

Objetivos:

- Identificar diferentes noções de tempo e periodização (BNCC: EF06HI01).
- Compreender a gênese do saber histórico e o significado das fontes (BNCC: EF06HI02).
- Reconhecer vestígios da ocupação humana e a presença de povos originários no Pontal do Triângulo.

Tópico 4

Sequências Didáticas

6º Ano



Procedimentos:

1. Preparação: Aula teórica sobre o que são fontes históricas e a função do historiador.
2. Missão "Detetives do Tempo": Visita ao MUSAI onde os alunos, em grupos, recebem fichas de catalogação em branco para investigar o acervo indígena e da Vila de Platina.
3. Investigação Crítica: Questionamento sobre a autoria dos registros históricos ("Quem não escreveu os livros?").

Formas de Avaliação:

- Preenchimento da ficha de catalogação no MUSAI.
- Produto Final: Participação no "Mini-Museu da Sala de Aula" através da curadoria de um objeto pessoal com legenda histórica relacionada a Ituiutaba.

A Proposta Pedagógica:

Para o aluno que chega ao 6º ano, a História ainda é uma abstração. Esta sequência visa "desmistificar" a figura do historiador, trazendo-a para a realidade local. Em vez de apenas ler sobre o que é uma fonte, o aluno irá interagir com os vestígios materiais da ocupação humana no Pontal do Triângulo.



Tópico 4 Sequências Didáticas

6º Ano



A Atividade - "Detetives do Tempo no MUSAI":

O professor levará os alunos ao museu não para uma palestra, mas para uma missão de investigação. Divididos em grupos, os alunos receberão "fichas de catalogação" em branco.

O Olhar Decolonial:

O foco deve ser o acervo de cultura material indígena e os objetos do cotidiano dos primeiros habitantes da Vila de Platina. Os alunos devem questionar: "Por que este objeto está aqui?", "O que ele nos diz sobre quem não escreveu os livros de história?".

Produto Final:

A criação de um "Mini-Museu da Sala de Aula", onde cada aluno traz um objeto pessoal (uma fonte) e escreve sua legenda histórica, relacionando sua trajetória familiar à história de Ituiutaba.



Tópico 4 Sequências Didáticas

7º Ano



Catedrais de Fé e de Tijolos – A Arte e a Mentalidade Medieval

Unidade Temática:

O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.

Habilidades da BNCC:

- EF07HI07: Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
- EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

Público-Alvo: Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Tempo Estimado: 3 aulas, sendo 1 teórica, 1 aula de campo e 1 para o croqui.

Objetivos:

- Analisar a formação das monarquias e a centralização política através da arquitetura monumental (BNCC: EF07HI07).
- Identificar elementos da gramática visual medieval (verticalidade, vitrais, luz) na Catedral local.
- Discutir o conceito de "sagrado" e a organização urbana ao redor da igreja.



Tópico 4

Sequências Didáticas

7º Ano



Procedimentos:

1. Aula de Campo: Visita à Praça da Matriz para observar a Catedral de São José.
2. Leitura Arquitetônica: Comparação da altura da igreja com as casas vizinhas e análise pedagógica dos vitrais.
3. Análise de Mentalidade: Discussão sobre o teocentrismo e como a estética servia para comunicar com os não-alfabetizados.

Formas de Avaliação:

- Participação e observação durante a aula de campo.
- Produto Final: Elaboração de um "Croqui Histórico-Artístico" que conecte um elemento da catedral à função social e ao pensamento teocêntrico.

A Proposta Pedagógica:

Como ensinar a complexidade da arte e da arquitetura medieval europeia em pleno interior de Minas Gerais? A resposta está na Catedral de São José. Embora construída em outro contexto temporal, a catedral segue uma gramática visual que dialoga diretamente com o medievo: a verticalidade, o uso da luz (vitrais) e a monumentalidade para expressar o sagrado.



Tópico 4 Sequências Didáticas

7º Ano



A Atividade - "Lendo Paredes e Luzes":

Uma aula de campo na praça da matriz. O professor orientará os alunos a observar os elementos arquitetônicos. Como a altura da igreja se compara às casas ao redor? O que os vitrais narram para quem não sabe ler (uma função pedagógica idêntica à das catedrais medievais)?

A Ponte Conceitual:

Discutir como o conceito de "sagrado" e a organização da cidade ao redor da igreja em Ituiutaba repetem, de certa forma, o modelo de ocupação do espaço da Europa medieval, mas com as cores e materiais da nossa terra.

Produto Final:

Elaboração de um "Croqui Histórico-Artístico" onde o aluno desenha um elemento da catedral e explica a função social daquela estética, conectando-a ao pensamento teocêntrico estudado em sala.



Tópico 4 Sequências Didáticas 8º Ano



Engrenagens do Sertão – A Revolução Industrial em Ituiutaba

Unidade Temática:

O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise / Processos de Industrialização.

Habilidades da BNCC:

- EF08HI03: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
- EF08HI04: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
- EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Público-Alvo: Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Tempo Estimado: 5 aulas, sendo 2 de pesquisa/visita e 3 para produção do podcast.

Objetivos:

- Analisar os impactos da Revolução Industrial na circulação de produtos e culturas (BNCC: EF08HI03).
- Avaliar os impactos da modernização para populações negras e indígenas (BNCC: EF08HI27).
- Identificar a transição do trabalho artesanal para o mecanizado nas beneficiadoras de algodão e arroz locais.



Tópico 4 Sequências Didáticas

8º Ano



Procedimentos:

1. Arqueologia Industrial: Análise de motores e máquinas agrícolas no MUSAI ou via registros fotográficos.
2. Debate Crítico: Discussão sobre a substituição do cerrado pelas monoculturas e as condições de trabalho assalariado/escravizado na época.
3. Oficina de Podcast: Planejamento de roteiros baseados em dados históricos regionais.

Formas de Avaliação:

Relatório de análise das máquinas e ferramentas industriais (análise de classe e raça).

Produto Final:

Podcast "Vozes das Máquinas", avaliando a capacidade de contrastar o discurso de progresso com a realidade social.

A Proposta Pedagógica:

A Revolução Industrial é frequentemente ensinada como algo que aconteceu na Inglaterra. Esta sequência busca mostrar como a lógica da industrialização e do progresso tecnológico moldou a fisionomia de Ituiutaba, desde a chegada das primeiras beneficiadoras de algodão e arroz até a mecanização do campo.



Tópico 4 Sequências Didáticas

8º Ano



A Atividade - "Arqueologia Industrial":

O foco aqui é a transição do trabalho artesanal para o mecanizado. No MUSAI ou em registros fotográficos, os alunos analisarão os primeiros motores e máquinas agrícolas que chegaram à região.

A Crítica Social:

Discutir os impactos dessa "modernização": Como o trabalho escravizado e, posteriormente, o trabalho assalariado precário sustentaram o crescimento econômico da cidade? Como a chegada da tecnologia alterou o meio ambiente local (a substituição do cerrado pelas monoculturas)?

Produto Final:

Produção de um Podcast intitulado "Vozes das Máquinas", onde os alunos simulam entrevistas com trabalhadores das décadas de 40 e 50 em Ituiutaba, contrastando a ideia de "progresso" com a realidade das condições de trabalho.



Tópico 4 Sequências Didáticas

9º Ano



Da Vila ao Município – Ituiutaba na Primeira República

Unidade Temática:

O nascimento da República no Brasil e os processos de modernização.

Habilidades da BNCC:

- EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
- EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
- EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive

Público-Alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Tempo Estimado: 4 aulas, sendo 1 de investigação toponímica, 1 de visita institucional e 2 de síntese.

Objetivos:

- Contextualizar a emergência da República no Brasil (BNCC: EF09HI01).
- Compreender os processos de urbanização e suas contradições locais (BNCC: EF09HI05).
- Identificar invisibilidades históricas de trabalhadores e populações negras no projeto republicano local.



Tópico 4 Sequências Didáticas

9º Ano



Procedimentos:

1. Toponímia do Prestígio: Investigação dos nomes das ruas do centro e das figuras políticas do início do século XX.
2. Visita à Câmara/MUSAI: Análise da "estética do poder" em fotografias oficiais e atas de fundação.
3. Crítica Decolonial: Busca por vestígios da classe operária e migrantes que não aparecem nas celebrações oficiais.

Formas de Avaliação:

- Análise crítica dos documentos e fotografias oficiais (curadoria investigativa).

Produto Final:

Painel de Ciência Histórica ou Vídeo Minuto apresentando uma hipótese sobre o objeto/documento estudado e sua revelação histórica.

A Proposta Pedagógica:

Analisar a transição da Monarquia para a República no Brasil (1889) a partir da emancipação política e urbana de Ituiutaba (1901), identificando as estruturas de poder local.



Tópico 4 Sequências Didáticas

9º Ano



A Atividade - "A Toponímia do Prestígio":

O professor propõe uma investigação sobre os nomes que batizam o centro da cidade. Quem eram as figuras que ocupavam as cadeiras do Legislativo e Executivo nos primeiros anos do século XX? Como esses nomes refletem as alianças políticas da época?

A Análise Museológica:

Na Câmara Municipal, os alunos analisarão a estética do poder: fotografias oficiais, atas de fundação do município e objetos de uso pessoal das elites. O objetivo é perceber como a imagem pública era construída para projetar uma ideia de "ordem e progresso" em uma cidade que acabava de nascer.

O Olhar Decolonial:

Discutir a invisibilidade. Se os nomes das ruas celebram os articuladores da emancipação, onde estão os registros dos trabalhadores que ergueram a cidade? Como o projeto republicano de Ituiutaba incluiu (ou excluiu) a população negra e os migrantes que chegavam à região?

Produto Final:

Painel de Ciência Histórica ou Vídeo Minuto apresentando uma hipótese sobre o objeto/documento estudado e sua revelação histórica.



Tópico 5 Atividade de Visitação



Laboratório de Curadoria Investigativa

Esta atividade é desenhada para ser realizada no segundo semestre, funcionando como um exercício de síntese das competências desenvolvidas ao longo do ano. O foco é a investigação da cultura material e imaterial sob a perspectiva do "fazer científico".

O Conceito: O Aluno como Investigador

A visita ao MUSAI não será guiada por um roteiro passivo. O museu será apresentado como um Laboratório de História. O objetivo é que o aluno aplique as etapas do método histórico: Levantamento de Hipóteses, Análise de Fontes (Crítica) e Sistematização de Resultados.

Procedimento Geral:

Aplicação do método científico (Autópsia do Objeto, Prova Documental e Pergunta de Pesquisa).

Avaliação:

Capacidade do aluno em interrogar o vestígio e entender a História como uma construção científica, não uma narrativa pronta.



Tópico 5 Atividade de Visitação



A Atividade - "A Toponímia do Prestígio":

A turma será dividida em pequenos grupos de investigação. Cada grupo receberá um "Protocolo de Análise de Objeto" (um roteiro científico) para aplicar a um item do acervo do MUSAI que lhes desperte curiosidade.

Passo a Passo da Investigação:

1. A Autopsia do Objeto: O grupo deve descrever o objeto apenas pelo que vê (material, desgaste, técnica de fabricação).
2. A Prova Documental: O grupo deve confrontar o objeto com outras fontes disponíveis no museu (fotografias da época, recortes de jornais antigos ou relatos orais gravados).
3. A Pergunta de Pesquisa: Em vez de apenas ler a legenda, o grupo deve responder: "Que aspecto da vida em Ituiutaba este objeto esconde?"

Adaptação por Séries:

Embora a base seja a mesma, o nível de complexidade da análise científica muda:

- 6º Ano: Foco na Materialidade. Investigar como os objetos comprovam a passagem do tempo e a ocupação humana no Pontal.
- 7º Ano: Foco na Mentalidade. Investigar objetos de natureza religiosa ou simbólica no MUSAI, buscando conexões com a organização social "teocêntrica" e as trocas culturais.
- 8º Ano: Foco na Tecnologia e Trabalho. Investigar ferramentas de transição manual-mecânica e as marcas de uso que indicam quem era o trabalhador (análise de classe e raça).
- 9º Ano: Foco na Política e Invisibilidade. Investigar o acervo em busca de quem não está oficialmente representado: Onde estão os vestígios da classe operária ou das populações negras durante a construção da Ituiutaba republicana?



Tópico 5 Atividade de Visitação



Produto Final:

O Painel de Ciência Histórica

Ao retornar à escola, os grupos não farão um cartaz comum. Eles criarão um Painel Científico (Poster) ou um Vídeo Minuto, contendo:

1. O Objeto Estudado (Foto ou Desenho);
2. A Hipótese Inicial;
3. A Descoberta Histórica (O que o objeto revelou após a análise crítica).

Por que esta atividade valida o MUSAI como campo científico? Diferente de um passeio, esta atividade exige que o aluno utilize o acervo como evidência. Ao preencher o protocolo de análise, o estudante entende que a História não é uma narrativa pronta, mas uma construção baseada em vestígios que precisam ser interrogados. O MUSAI deixa de ser um depósito de relíquias e passa a ser o laboratório onde a ciência histórica acontece.





Ituiutaba - MG
2026