

UFRRJ
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO, CULTURA E
SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO

O LUGAR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA: O MADONNARO
COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AO PATRIMÔNIO

MARCELO AMARAL COELHO

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO, CULTURA E
SOCIEDADE (PPGPACS)**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA: O
MADONNARO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AO
PATRIMÔNIO**

MARCELO AMARAL COELHO

Sob a orientação do professor
Dr. Fábio Ricardo Reis De Macêdo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade**, no curso de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade. Área de concentração: Patrimônio Cultural: Memória, Identidades e Sociedade.

Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2019

363.69

C6721

T

Coelho, Marcelo Amaral, 1975-

O lugar da educação patrimonial na escola : o
Madonnaro como ferramenta de educação ao patrimônio /

Marcelo Amaral Coelho. - 2019.

165 f. : il.

Orientador: Fábio Ricardo Reis de Macêdo

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em

Patrimônio, Cultura e Sociedade.

Bibliografia: f. 151-165.

1. Patrimônio cultural - Teses. 2. Arte na educação
- Teses. 3. Arte de rua - Teses. I. Macêdo, Fábio
Ricardo Reis de, 1964. II. Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Patrimônio, Cultura e Sociedade. III. Título.

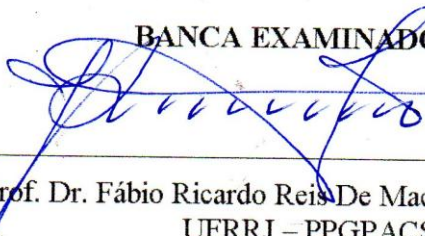
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO, CULTURA E
SOCIEDADE (PPGPACS)**

MARCELO AMARAL COELHO

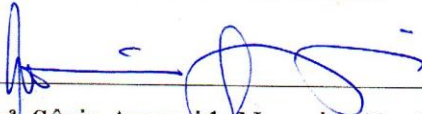
Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade, no Curso de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade. Área de Concentração: Patrimônio Cultural: Memória, Identidades e Sociedade.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2019

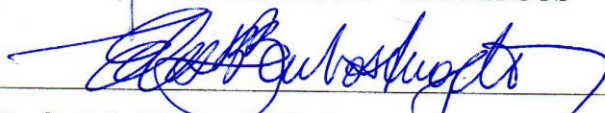
BANCA EXAMINADORA



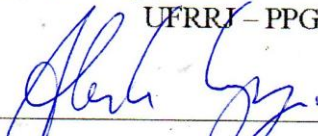
Prof. Dr. Fábio Ricardo Reis De Macêdo (Orientador)
UFRRJ – PPGPACS



Prof.ª Dr.ª Sônia Aparecida Nogueira (Avaliadora externa)
FIOCRUZ/COC – PPGPGPCCS



Prof.ª Dr.ª Elis Regina Barbosa Angelo (Avaliadora interna)
UFRRJ – PPGPACS



Prof. Dr. Alexandre Lazzari (Avaliador interno)
UFRRJ – PPGPACS

AGRADECIMENTOS

A vida é um patrimônio! Como tal, está repleta de bens os quais nos apropriamos ao longo da história pessoal. Não são nossos, mas ‘estão’ para cada um. O que nos alerta para a conservação desses bens que trazem significado e tornam a existência mais biográfica. Só existimos na relação com o outro. O perdão, o amor, o respeito, o altruísmo e tantos mais são os ‘materiais e procedimentos técnicos’ que operam para a conservação desse patrimônio. É quando a gratidão se faz um desses ‘materiais’ e o ‘reconhecimento’ se constitui em procedimento de conservação da vida. Agradecer é viver e potencializar a vida.

Assim... Não poderia iniciar os agradecimentos nesse momento tão significativo sem reconhecer o quanto Deus se desdobrou para me fazer chegar aqui. Dei trabalho! Foram reclamações, doenças, cansaço, compromissos em demasia... Em tudo Ele esteve presente orientando, corrigindo e até aplaudindo – como forma de incentivo para prosseguir. Obrigado, Deus!

Eita, família! Quantas aventuras nesses últimos trinta meses. Vocês foram espetaculares. Sem o sorriso, o incentivo, as brincadeiras, o apoio e tantas outras coisas essa caminhada teria sido mais cansativa. Minha esposa Grazielle... Sou apaixonado por você! Meus filhos Lucca, Anny e Tom... Vocês são meus patrimônios!!!! Aproveito para agradecer aos familiares: pai Gésio, mãe Lenir e irmã Elisângela: minha história se materializou a partir de vocês; mãe emprestada Emiliana: obrigado pela amizade que me sustenta; tios, tias, primos, primas: temos uma história juntos.

Agradeço ao Programa PGPACS a oportunidade de realizar o sonho de cursar um mestrado. Os conhecimentos compartilhados ao longo de nossa história em uníssono, mais do que me preparar para a vida profissional ou acadêmica serviu para me lapidar como um ser humano melhor. Foi nesse tempo de IM que entendi que o patrimônio é vida e a vida é um patrimônio.

Aos professores do Programa PGPACS agradeço por terem feito parte desse capítulo da minha história pessoal em que questionei valores pré-estabelecidos, reafirmei princípios trazidos em casa e apreendi conceitos que não tinha compreensão. Em especial ao professor Fábio De Macêdo, mais que orientador, é um amigo conquistado desde os tempos da graduação em Belas Artes, na UFRRJ. É uma referência em minha carreira acadêmica. Também não poderia deixar de registrar um agradecimento aos professores que se dispuseram a participar da banca de avaliação dessa dissertação.

E a turma do PPGPACS? Foram amigos que conquistei ao longo dessa trajetória acadêmica no mestrado. Dos tempos das Belas Artes reafirmei a amizade com Cleivison e Priscila; a Simone, sempre altruísta, deixou sua marca quando, no dia da prova de línguas chegou atrasada e com dicionários para todos; Tatiane e Luise sempre dizendo tantas coisas em seus ‘silêncios’; Morgana – apesar de não ter finalizado a caminhada acadêmica conosco, é querida e estimada; Eriknatan – um amigo de profissão e memórias valencianas; Artur... quantos cafezinhos nos intervalos das aulas de quinta-feira; Luciane – gratidão por compartilhar sua essência política; Cíntia – exemplo de compromisso e dedicação; Vanessa – por trás daquele silêncio ensurdecedor uma pessoa meiga e musical; Mayara – nos fez tios (abraço no filhão); e Daniele – a mamãe do Rafael – uma amiga de lamentações, seminários e superações. Ainda minha gratidão aos outros que no decorrer do curso foram se achegando e fazendo parte dessa história.

Agradeço ainda às escolas nas quais atuei e atuo como professor de Arte: Escola Padre Valério Pierpaoli, em Seropédica (RJ); CIEP Brizolão 294 Candido Jorge Capixaba, em Mangaratiba (RJ); Colégio Estadual Theodorico Fonseca, em Valença (RJ); Instituto de Educação Dr. Luiz Pinto, em Valença (RJ) – hoje municipalizada; Escola Municipal José Ferreira, em Porto Real (RJ); e Instituto Educacional Zion, em Itaguaí (RJ). Em todas essas unidades escolares a direção, os colegas de trabalho (professores, coordenadores, supervisores, inspetores, equipe de apoio, etc) sempre se mostraram compreensivos aos momentos em que precisei alterar horários, retardar entrega de documentos, etc. Também a minha gratidão aos alunos que, mesmo me estressando, são a razão de minha paixão pela educação.

Aos amigos, contemplando a todos nessa oportunidade, deixo a gratidão pelos momentos de oração, alegria, parceria e motivação. Sei que abaixo de Deus e minha família posso contar com vocês. Tenho-os no coração!

(“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”).

(*“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001”*).

EPÍGRAFE

“Agora, façam o que aprenderam.

A aula acabou, deixem os livros
de lado e comecem a ‘vivê-lo!’”

(Peterson parafraseando Paulo de Tarso – entre 60 e 62 d.C.)

RESUMO

COELHO, Marcelo Amaral. **O lugar da Educação Patrimonial na escola: o Madonnaro como ferramenta de Educação ao Patrimônio**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Rio de Janeiro: Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019. 165p.

Este trabalho vem consolidar uma pesquisa em andamento ao longo do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGPACS/UFRRJ). A Educação Patrimonial, enquanto objeto de estudo, foi pensada dentro de uma perspectiva curricular e tendo o Madonnaro como ferramenta pedagógica para a apropriação do patrimônio através da educação. Observando que poucos são os estudos voltados ao tema da Educação Patrimonial, a pesquisa se propõe a investigar qual o espaço deste campo transversal (IPHAN, 2005) no ambiente escolar. Pretendeu-se, para isso, observar a dimensão conceitual da Educação Patrimonial; registrar o trato dispensado ao tema patrimônio cultural dentro da escola; explorar a Arte como referência estratégica através das reproduções; e apresentar os resultados obtidos em sala de aula como forma de apropriação do patrimônio cultural. As metodologias utilizadas para atingir esses objetivos foram a observação participante, os projetos e a leitura de referências e fontes. Dentre as principais referências estão: Nalin (1982); Ilich (1985); Barbosa (1995); Freire (1996); Choay (1999); Horta, Grunberg e Monteiro (1999); Morin (2000) Naalín (2000); Franz (2001); Fonseca (2005); De Troyer (2005); Scifoni (2015); dentre outros. Sem contar os documentos do IPHAN (anos diversos) e o PCN (1998). Para refletir sobre o lugar da Educação Patrimonial na escola, a pesquisa se debruçou sobre a questão da desescolarização (ILLICH, 1985) não pretendendo, dessa maneira, reforçar o fim da instituição, mas repensar suas práticas, suas estruturas internas e ainda suas interseções entre o institucional e o cotidiano. Por essa perspectiva, a educação, no âmbito da escola, pode ser enriquecida com a transversalidade característica da Educação Patrimonial e esta conquistar um espaço no currículo escolar amparada pela interdisciplinaridade. O investimento em Educação Patrimonial como abordagem educacional implica considerar que para que o patrimônio cultural seja explorado em toda a sua amplitude é necessário concessões, afirmações, diálogos e uma relação de reciprocidade entre os seres humanos (MORIN, 2000). Espera-se, com isso, estar contribuindo aos processos de aprendizado, à apropriação do patrimônio cultural e às relações interpessoais através da prática do Madonnaro como ferramenta de educação ao patrimônio.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Madonnaro. Patrimônio Cultural.

ABSTRACT

COELHO, Marcelo Amaral. **The place of Heritage Education in school: Madonnaro as a tool for Heritage Education.** Dissertation (Master in Heritage, Culture and Society). Rio de Janeiro: Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.165p.

The present work consolidates ongoing research of the Master's Degree Program of the Postgraduate Program in Heritage, Culture, and Society of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (PPGPACS / UFRRJ). Heritage Education, as an object of study, was thought from a curricular perspective within Madonnaro as a pedagogical tool for the appropriation of heritage through education. Since there are few studies focused on the theme of Heritage Education, the research proposes to investigate the space of this transversal field (IPHAN, 2005) in the school environment. For this reason, it was intended to observe the conceptual dimension of Heritage Education; to register the treatment given to the Cultural Heritage theme within the school; to explore Art as a strategic reference through reproductions; and, finally, to introduce the results obtained in the classroom as a way of appropriation of Cultural Heritage. The methodologies used to achieve these objectives were participant observation, projects and the reading references and sources. Among the main references are: Nalin (1982); Illich (1985); Barbosa (1995); Freire (1996); Choay (1999); Horta, Grunberg and Monteiro (1999); Naalin (2000); Franz (2001); Fonseca (2005); De Troyer (2005); and Scifoni (2015). As well as the IPHAN documents (several years) and the PCN (1998). This research has shown that concessions, dialogues and a reciprocal relationship between human beings are necessary for a whole and thorough Heritage's analysis. When the research reflects on the issue of "de-schooling" (ILLICH, 1985), it did not intend to increase the end of the school, but to rethink the practices, the internal structures and the intersections between the institutional and daily life. Moreover, education, within the scope of the school, can be enriched with the transversality characteristic of Heritage Education and achieve a space in the school curriculum supported by interdisciplinarity. It is hoped, therefore, to contribute to the learning processes and the appropriation of Heritage and interpersonal relations through the practice of Madonnaro as a tool of education for Heritage.

Keywords: Heritage Education. Madonnaro. Heritage.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 – Artista Madonnaro.....	p. 21
Fig. 02 – Aula de Madonnaro.....	p. 26
Fig. 03 – Molécula (geometria tetraédrica).....	p. 33
Fig. 04 – Moléculas (geometria linear).....	p. 34
Fig. 05 – Casario.....	p. 36
Fig. 06 – Processo de produção do Madonnaro.....	p. 38
Fig. 07 – Grupo A.....	p. 39
Fig. 08 – Grupo B.....	p. 39
Fig. 09 – Grupo C.....	p. 39
Fig. 10 – Igreja de N. S. da Guia, Mangaratiba.....	p. 43
Fig. 11 - Igreja de N. S. da Guia (Madonnaro).....	p. 44
Fig. 12 – Madonnaro produzido como fazer artístico decorrente da proposta temática do bimestre.....	p. 45
Fig. 13 – Estudo preparatório.....	p. 48
Fig. 14 – Processo de criação do Madonnaro possibilitando o desenvolvimento de competências artísticas e de familiarização com o patrimônio cultural.....	p. 131

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Quadro metodológico da Educação Patrimonial..... p. 125

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CIM – Centro Italiano Madonnari

CNCPC – Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural

DAF – Departamento de Articulação e Fomento

DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica

DPHAN – Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ENBA – Escola Nacional de Belas Artes

ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

EUA – Estados Unidos da América

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFC – Instituto Federal Catarinense

INEPAC – Instituto Estadual do Patrimônio Cultural

IPCE – Instituto del Patrimonio Cultural de España

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

LBD – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MinC – Ministério da Cultura

MAC-SP – Museu de Arte Contemporânea de São Paulo

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGPACS – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SNAM – Salão Nacional de Arte Moderna

SNBA – Salão Nacional de Belas Artes

SPAN – Serviço do Patrimônio Artístico Nacional

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	15
CAPÍTULO I – O MADONNARO E AS EXPERIÊNCIAS DE APROPRIAÇÃO DO PATRIMÔNIO NA ESCOLA	20
1.1. O Madonnaro: de gênero religioso à linguagem artística.....	21
1.2. A potencialidade pedagógica do Madonnaro	28
1.3. O Madonnaro na escola como ferramenta de Educação Patrimonial.....	35
1.3.1. Madonnaro: A reprodução em sala de aula – e fora dela também.....	35
1.3.2. Educação Patrimonial, Madonnaro e homem-memória: o patrimônio cultural para além do Romantismo.....	40
1.3.3. De Curtatone para Valença: O Madonnaro como ferramenta de mobilização para o patrimônio cultural.....	45
CAPÍTULO II – DESESCOLARIZAÇÃO: A REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE COMO PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA.....	50
2.1. Desescolarização: um conceito para além da escolarização.....	52
2.1.1. Desescolarização cultural: o patrimônio como sabedoria prática.....	63
2.2. A reprodução de bens culturais como conteúdo escolar.....	69
2.2.1. A reprodução de obras de arte: oportunidade de ensino artístico e Educação Patrimonial.....	76
2.3. Pedagogia do Patrimônio: uma pedagogia por projetos.....	82
CAPÍTULO III - A DIMENSÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	90
3.1. Educações: não se aprende ao acaso!	92
3.2. Patrimônio Cultural: da formação à construção	97
3.3. A prática patrimonial no Brasil: do conservacionismo glorioso às referências culturais	105
3.4. Educação Patrimonial: um caminho entre a educação, o patrimônio cultural e o sujeito.....	115
3.5. Mantendo o patrimônio cultural vivo por meio das competências	131
Considerações Finais.....	144
Referências	151

INTRODUÇÃO

Por tudo exposto ao longo desta investigação que acabou por se ocupar de entender o *Madonnaro*, sob os mais variados pontos-de-vista, desde sua manifestação artística, passando pela cultura e religião, sustentamos que o *Madonnaro* é gênero, é técnica, é linguagem. Tal conclusão confere à prática uma variedade de potencialidades a serem exploradas, para o que lançamos um especial alerta sobre sua utilização como um recurso a mais na ação educativa, campo para o qual apontamos a continuidade deste trabalho. Estabelecendo assim uma ligação entre o efêmero da prática e a perenidade de uma prática pedagógica (COELHO, 2015, p. 154).

As palavras acima registram o que pode ser afirmado a partir do trabalho de conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Belas Artes, nesta mesma instituição, em julho de 2015, quando se sustentou o *Madonnaro* como gênero, técnica e linguagem. Para além disso, foi possível levantar a potencialidade pedagógica daquela prática pictórica.

O encontro com esta técnica de arte se deu no ano de 2013, por ocasião de um intercâmbio estudantil como selecionado ao *Programa Ciências sem Fronteiras*. Logo que se findaram os compromissos com a *Università degli Studi di Padova*, na Itália, instituição com a qual se estabeleceu o vínculo de intercâmbio, surgiu a oportunidade de fazer um curso na *Scuola Internazionale dei Madoneri*, em Verona (Itália) – a expressão “Madoneri” é uma referência ao dialeto vêneto que os idealizadores da escola fizeram questão de manter como identidade cultural (NALIN, 1982). Foi na *Piazza dei Signori*, a sala de aula, que se deram os primeiros contatos com a técnica ensinada pelo professor e artista madonnaro Felice Naalin.

Retornando ao Brasil se deu a oportunidade de desenvolver um projeto de iniciação à docência no âmbito do PIBID Belas Artes/UFRRJ. No referido projeto, junto de mais duas colegas, deveria ser pensado uma ação pedagógica que desse conta de atender à demanda por ensino artístico de uma turma de EJA, Fase IX, na Escola Municipal Gilson Silva, em Seropédica (RJ). Foi quando o *Madonnaro* foi explorado pela primeira vez. Dali por diante, a técnica de pintura no chão se tornou o suporte para surpreendentes descobertas pedagógicas e acadêmicas.

Um ano depois, tendo em curso uma Especialização em Educação Museal (ISERJ/FAETEC/FIOCRUZ), as reproduções de obras de arte apareciam como oportunidade de mediação para com a Arte, tendo a escola como possível espaço para a formação de público para o museu. O *Madonnaro* foi a prática artístico pedagógica a dinamizar esse

processo. Foi quando a Educação Patrimonial é ‘descoberta’ como um possível aporte teórico a ser pesquisado.

Em outro curso de Especialização, desta feita voltado aos *Impactos da Violência na Escola* (FIOCRUZ/ENSP/UAB), o Madonnaro – a partir da perspectiva da Educação Patrimonial – foi explorado para a reflexão quanto à violência patrimonial que devastava uma determinada escola. O chão como suporte à prática do Madonnaro permitiu a apropriação do espaço físico escolar como espaço social através de pinturas que reforçaram a dinâmica de galeria e ateliê própria daquela prática pictórica. “Permitindo assim, o alcance dos alunos quanto à conscientização e o respeito ao espaço físico e também desenvolvendo o senso de pertencimento” (COELHO, 2017, p. 28). Essa proposta de (re)valorização do chão como espaço social apropriado através da Arte foi a conclusão alcançada naquela pesquisa com vista a minimizar os atos de violência patrimonial para com o patrimônio escolar – que também é cultural.

Foi quando se apresentou ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ) um projeto que pretendia como tema a Educação Patrimonial. Inicialmente, o recorte estabelecido era pensar a aproximação dos moradores de Itaguaí – cidade da Costa Verde fluminense – com sua história a partir de sua antiga estação ferroviária. No decorrer do curso, verificando as dificuldades de acesso aos documentos e pensando a remissão do tempo, foi repensado um novo recorte: a Educação Patrimonial na escola. É claro que nesse novo projeto o Madonnaro não poderia ficar de fora.

Assim, este trabalho vem consolidar uma pesquisa realizada ao longo do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGPACS/UFRRJ). A Educação Patrimonial, enquanto objeto de estudo, foi pensada como ação de desescolarização – no sentido da escola contextualizada para além de seus muros – e o Madonnaro como ferramenta pedagógica para a apropriação do patrimônio cultural. Uma vez que poucos são os estudos voltados ao tema da Educação Patrimonial, a pesquisa se põe a investigar qual o espaço deste campo transversal (IPHAN, 2005) no ambiente escolar. Daí, considerando a experiência como professor de Arte na Educação Básica e percebendo que o tema está presente na proposta curricular, mas não é explorado como deveria, eis que se desenhou uma questão inquietante: Qual o lugar da Educação Patrimonial na escola?

A Educação Patrimonial, tanto quanto o patrimônio cultural, é um campo de estudos ainda em formação. Apesar das primeiras ações de Educação Patrimonial terem sido

propostas no Brasil, no ano de 1983, pela museóloga Maria de Lourdes Horta (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999), alguns autores consultados (SCIFONI, 2015 e outros) apontam que muito se fez, mas pouco se aprofundou quanto ao tema. Por sua vez, a observação participante em sala de aula permitiu concluir que menos ainda se caminhou quando se tratou de trabalhar a Educação Patrimonial dentro da escola. Daí que uma pesquisa no sentido de analisar a Educação Patrimonial na escola pode se fazer relevante.

Assim sendo, tendo por objetivo refletir sobre o lugar da Educação Patrimonial na escola, se pensou observar a dimensão conceitual da Educação patrimonial; registrar o trato com a Educação Patrimonial na escola por meio da observação participante; explorar o Madonnaro como referência estratégica de Educação Patrimonial; e apresentar os resultados obtidos em sala de aula com o Madonnaro para a apropriação do patrimônio cultural.

Os referenciais teóricos e as fontes documentais que vêm a consubstanciar a pesquisa estão distribuídas por este breve texto de introdução segundo os conceitos explorados. São eles: Nalin (1982) e Naalin (2000) – a mesma pessoa para a qual se optou por utilizar a grafia contida nas publicações – que ofereceu um panorama histórico e pedagógico do Madonnaro; Illich (1985) que pretende a desescolarização como sinônimo de educação da/para a vida sem interferência da escola; Barbosa (1995) com seus estudos na área do ensino artístico; Freire (1996) e seus conceitos na área da educação; Choay (1999) que traça uma linha do tempo para contar sobre o patrimônio cultural; Horta, Grunberg e Monteiro (1999) como pioneiras na área da Educação Patrimonial; Morin (2000) com seus conceitos sobre simbiosofia, poliidentidade, cidadania terrestre e outros mais facilitou o entendimento do patrimônio cultural por uma ética da humanização; Franz (2001) que trouxe o conceito de familiarização com a obra de arte a partir das reproduções; Fonseca (2005) com sua visão do patrimônio cultural nacional; De Troyer (2005) que contribuiu com o conceito de Educação ao Patrimônio como ação em primeira pessoa; dentre outros. Sem contar os documentos do IPHAN e o PCN (1998) que vêm a consubstanciar os conceitos de patrimônio cultural e educação explorados na pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos se recorreu à revisão bibliográfica onde se buscou aprofundar o conhecimento sobre o material já lido e se inteirar das demais publicações e trabalhos elaborados sobre o assunto, a fim de melhor problematizar os conceitos e categorias utilizados, bem como, fundamentar a pesquisa. A pesquisa e a análise documental foram outras das ações empreendidas com vistas a delimitar a perspectiva oficial quanto ao tema da educação e do patrimônio cultural. A observação participante foi utilizada

como instrumento de análise das ações e reações de Educação Patrimonial na escola mediante a atuação como professor de arte. Os projetos foram utilizados como forma de desenvolvimento das ações de Educação Patrimonial, de integração do tema ao currículo e motivador do potencial transversal do patrimônio cultural.

A partir do que foi observado pela banca de professores composta para o exame de qualificação da pesquisa, se resolveu por inverter o processo de abordagem da questão. Então, o primeiro capítulo abordou o Madonnaro (NALIN, 1982; NAALIN, 2000) como oportunidade de apropriação do patrimônio. Nessa abordagem a pesquisa deu conta de um panorama histórico pensando sua apresentação e o relato de experiências desenvolvidas pelo chão da escola como maneira de contextualização. Sinteticamente, se pode dizer que o Madonnaro – aquele original, *Storico* (NAALIN, 2000) – é uma técnica italiana de pintura no chão que em sua origem era feito a partir dos cacos de tijolos, carvão, gesso e terra colorida. Nas versões contemporâneas, denominadas como *Arte de Estrada*, os artistas madonnaro utilizam o giz pastel seco. As experiências relatadas apresentam o resultado das propostas de atividades pictóricas que tiveram como referências as reproduções de obras de arte e outros bens culturais. Experiências essas desenvolvidas entre 2017 e 2019 em escolas da rede pública (municipal) e também da rede particular de ensino.

Uma vez que a Educação Patrimonial não é uma disciplina (IPHAN, 2005) e a dinâmica escolar acontece, tradicionalmente, por meio da seriação e da divisão por disciplinas eis que surge uma questão: como facilitar essa inserção? Talvez a Arte possa oferecer o suporte disciplinar (BARBOSA, 1995) e a Educação Patrimonial atuar como tema transversal (PCN, 1998). Preservando assim, a ‘ordem’ escolar e as características da interdisciplinaridade e da transversalidade tão caras à Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999). Em meio a isso, dado sua potencialidade em Arte e para com o patrimônio, as reproduções de obras de arte foram exploradas como oportunidade de familiarização cultural (FRANZ, 2001).

O segundo capítulo se descortina em uma visão do questionamento quanto à escola como instituição social para o conhecimento. Em meio a esses questionamentos está a percepção que vários motivos concorreram para a incipiência no tratamento do patrimônio como conteúdo de educação na escola. Quando a pesquisa se propôs a refletir sobre a questão da desescolarização (ILLICH, 1985) não pretendeu reforçar o fim da instituição, mas repensar suas práticas, suas estruturas internas e ainda suas interseções entre o institucional e o cotidiano. As escolas, em seu modelo tradicional, se revelam ‘limitadas’ e desacreditadas. O

currículo escolar parece não dar conta da formação cultural do aluno. Os professores não possuem formação adequada para lidar com o patrimônio. O espaço físico da escola não dialoga com quem o habita. A escola deixou de ser território para se fazer palco. Parece que se perdeu a ‘posse’ da escola – mas de quem era a escola? – e hoje aparenta interpretar um modelo – verticalizado e/ou paternalista? – de educação. É quando a pesquisa propõe a reprodução de obras de arte como desescolarização do patrimônio cultural no sentido de proporcionar uma experiência integral de educação transversal (cotidiana) e interdisciplinar (institucional).

Pensando em oferecer subsídios conceituais e históricos como suporte ao que foi abordado até aquele momento, o terceiro capítulo está dividido em três partes. Inicialmente pondera sobre a educação como algo que não se aprende por acaso (BRANDÃO, s.d.). Colocando, dessa maneira, as várias possibilidades de educação e abrindo espaço para a Educação Patrimonial. Depois, o texto traz uma reflexão sobre o patrimônio cultural desde a formação – enquanto prática remota e hegemônica de colecionismo – à sua demanda – nem sempre respeitada – por construção social. Feito isso, o passo seguinte, dado as discordâncias quanto ao termo ‘Educação Patrimonial’, se pretendeu uma abordagem que considerasse as ‘várias educações patrimoniais’ sem que se perdesse sua essência. O fio condutor dessa abordagem foi a pioneira publicação *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO (1999)).

Os resultados obtidos apontaram que a Educação Patrimonial carece de ser (re)pensada como ação de desescolarização que contemple as dimensões transversais e interdisciplinares da educação. Para essa desescolarização institucional, o Madonnaro se apresenta como possível ferramenta pedagógica na apropriação do patrimônio cultural no espaço escolar. Talvez, tendo bem delineado tais resultados se encontre o lugar da Educação Patrimonial na escola. Espera-se, com a reflexão sobre o papel sócio-político-filosófico da escola e a exploração da Arte como âncora, não deixar a Educação Patrimonial à deriva e contribuir para problematizar a relação entre Educação e Patrimônio Cultural.

CAPÍTULO I – O Madonnaro e as experiências de apropriação do patrimônio na escola

O Madonnaro (NALIN 1982; COELHO 2015) como oportunidade de apropriação do patrimônio pode ser explorado levando em conta algumas de suas características. É uma prática de arte bastante lúdica. O ato de desenhar pelo chão remete a um momento que faz parte da memória afetiva do aluno. Trata-se ainda de uma atividade cinestésica. Os constantes movimentos de abaixar e levantar exigem certo condicionamento físico. Trabalhando assim, outras áreas para a formação integral do aluno. Isso sem contar a questão econômica. O Madonnaro é uma prática de arte sustentável; os materiais requeridos para a execução da atividade são reutilizáveis.

Este capítulo apresenta, antes dos relatos de experiências, o Madonnaro como uma técnica de pintura no chão com materiais efêmeros (pulverulentos) surgida no século XVI, em Veneza, na Itália. O nome diz respeito àqueles primeiros artistas que rodavam a Itália desenhando figuras de Madonas pelo chão. Em sua origem, o Madonnaro era feito a partir dos cacos de tijolos, carvão, gesso e terra colorida (NALIN, 1982). Nas versões contemporâneas, os artistas madonnaro utilizam o giz pastel seco. As pinturas e desenhos feitos em Madonnaro são uma oportunidade ímpar de apropriação do patrimônio cultural já que funcionam simultaneamente como ateliê (produção) e galeria (exposição).

Ainda se pensou as potencialidades pedagógicas do Madonnaro para além daquelas artísticas contemplando a interdisciplinaridade e a transversalidade (PCN, 1998). No decorrer do texto foi intenção extrapolar a reflexão apresentando comentários técnicos e propondo sua inter-relação com o desenvolvimento de competências ou o diálogo com uma disciplina, valores ou temas atuais. Sempre pensando uma educação abrangente que instrumentalize para as habilidades técnicas, mas não abra mão do desenvolvimento das competências para a vida em sociedade.

O capítulo finaliza com o compartilhamento de três experiências vivenciadas em escolas do estado do Rio de Janeiro. Dessas escolas uma pertencia à rede municipal de ensino, outra à rede estadual e a terceira à rede particular. As turmas participantes foram duas de 8º ano e uma do 9º ano. Os conteúdos abordados estavam em sintonia com a proposta curricular das escolas. A partir desses conteúdos, os ‘projetos’ desenvolvidos uniram Arte, Educação e Patrimônio Cultural.

1.1. O Madonnaro: de gênero religioso à linguagem artística



Fig. 01 – COELHO, Marcelo A. **Artista Madonnaro**. Estudo (Desenho representando o artista madonnaro em plena atividade). Caneta s/papel, 2018.

L'indomani, mescolato tra i fedeli che entrarano ed uscirono
dal luogo sacro, riguadagnai la luce del sole.
Decisi di gironzolare per la città alla ricerca di un negozio de
belle arti dove acquistare gessetti colorati.
La mia mente si era sbloccata ed avevo fatto il piano di dipingere
sul sagrato della chiesa Madonne con Bambino.
Qualche monetina sarebbe arrivata per aiutarmi a sopravvivere.
Cercai un pavimento sotto uno dei tre porticati che si aprono
davanti all'entrata della cattedrale.
Scelsi quello di destra ed iniziai a dipingere, copiando,
da una vecchia fotografia che custodivo nel portafoglio fini dei corsi
all'Accademia delle Belle Arti, la Madonna con il bambino di Sandro Botticelli.
Nonostante la superficie su cui dipinsi non era perfettamente
liscia, mi riuscì una buona copia.
La bellezza della Madonna con gli occhi chiusi,
i vestiti ed il mantello che indossa, richiamarono tante persone curiose,
che fecero, ancora prima di finire l'opera, un capannello circolare attorno a me.
Persi concentrazione e mi risultò difficile disegnare il bambino Gesù,
che guarda la Madre con un'espressione di piccolo adulto
che vuole che lei apra gli occhi e guardi in faccia alla realtà:
il suo bimbo sarebbe stato crocifisso.
In pochi giorni divenni un'attrattiva per il popolo dei fedeli e attraverso di loro
per una buona parte della città di Manila. Fu chiamato il "Madonnaro Italiano".
Continuai a dipingere madonne con bambino, pescando in un
libro d'arte italiana che comprai in una libreria.
Guadagnai discretamente tanto da permettermi di mangiare tutti i giorni.
(POMPILIO, 2014, p. 144-146)¹

¹Ao amanhecer, misturado entre os fiéis que entraram e saíram/ do lugar sacro, reencontrei com a luz do sol./
Decidi por dar uma voltapela cidade a procura de uma loja de/ belas artes onde adquirir giz coloridos./ A minha

O fragmento acima foi escrito pelo italiano Bruno Pompiglio (2014), em *Tecla – racconti numero 10*. No livro consta uma série de contos que tratam do universo feminino a atormentar o equilíbrio masculino. Aquele fragmento que fala de Madonnaro faz parte do conto *Tecla*, o último dos contos escritos por Pompiglio. O conto, repleto de referências da história da arte, trata de um relacionamento entre o narrador e Tecla, sua musa inspiradora. Em dado momento, o narrador se faz um artista madonnaro e conta um pouco de suas experiências pelas ruas de Manila, nas Filipinas. No relato acima é possível identificar vários elementos que permitem traçar um panorama desta técnica italiana de pintura sobre o chão.

“*Fu chiamato il ‘Madonnaro Italiano’*”², disse o narrador do conto de Pompiglio (2014). Nessa revelação está presente a origem da prática artística do Madonnaro. A cidade de Veneza, na Itália, se faz um pretexto para se falar de um contexto. Apesar da vocação mercantilista, a república entre águas apresentava os primeiros sinais de declínio. Foi ali que o Madonnaro surgiu como gênero de arte religiosa. Aqueles idos do século XVI estavam impregnados de um contexto renascentista. Essa nova visão cultural e revolucionária teve no “(...) poeta italiano Petrarca, o primeiro dos grandes homens que deram início ao Renascimento” (JANSON, 2001, p. 540).

Por essa época, o *disegno* atuava como discurso e visão de mundo do homem que se sentia o centro do universo. Para ele, desenhar era como apreender a realidade. Apreensão essa que se daria na observação do ‘livro da natureza’ quando o desenho “(...) *diventa spesso strumento d’indagine di un processo scientifico, supporto indispensabile di un trattato di studio*”³ (RODINÒ, 1991, p. 103). Esse ‘processo científico’ traz inovações ao campo das Belas Artes. Entram em cena a sistematização da perspectiva, o *chiaroscuro*, o *sfumato* e

mente já não era mais bloqueada e havia feito um plano de pintar/ sobre o sagrado da igreja Madonnas com o Menino./ Qualquer moedinha seria bem-vinda para me ajudar a sobreviver./ Procurei um pavimento sob um dos três pórticos que se abrem/ diante da entrada da catedral./ Escolhi aquele à direita e iniciei a pintar, copiando,/ de uma velha fotografia que guardava na carteira desde o término dos cursos/ na Academia de Belas Artes, a Madonna com o menino de Sandro Botticelli./ Embora a superfície sobre a qual optei por pintar não era perfeitamente/ lisa consegui uma boa cópia./ A beleza da Madonna com os olhos fechados,/ os vestidos e o manto que vestia atraíram tantas pessoas curiosas,/ que fizeram, antes mesmo de terminar a obra, um agrupamento circular em torno de mim./ Perdi a concentração e isso me rendeu difícil desenhar o Menino Jesus,/ que olha a Mãe com uma expressão de pequeno adulto/ esperando que ela abra os olhos e veja diante da própria face a realidade:/ o seu pequeno seria crucificado./ Em poucos dias me tornei um atrativo para o grupo dos fiéis/ e através deles para uma boa parte da cidade de Manila./ Fui chamado o “Madonnaro Italiano”./ Continuei a pintar madonnas com o menino, pescando em um/ livro de arte italiana que comprei em uma livraria./ Ganhei discretamente tanto que me permitiu de comer todos os dias.

²“Foi chamado de ‘O Madonnaro Italiano’” (Trad. livre).

³“(…) se torna frequentemente um instrumento de pesquisa de um processo científico, suporte indispensável de um tratado de estudo” (Trad. nossa).

outros recursos antes inexplorados. Esses homens se constituiriam em mestres das linhas e tempos depois suas obras se tornariam modelo aos primeiros artistas madonnaros.

Quando o narrador do conto escrito por Pompiglio (2014) revela recorrer à reprodução de uma Madonna⁴, de Botticelli, que tinha na carteira para realizar um de seus Madonnari, na verdade, está reafirmando uma tradição desta arte. O próprio nome ‘Madonnaro’ tem origem na prática de reproduzir figuras de Madonnas. Essa era uma prática comercial muito comum na Veneza renascentista. Tantos artistas⁵ vindos da Ilha de Creta, anexada à República do Vêneto, sobreviviam reproduzindo e vendendo ícones bizantinos da Virgem Maria. Essa tradição tinha como modelo a primeira imagem da Madonna, disposta sobre uma das paredes da Catacumba de Priscilla, em Roma. Tempos depois, por volta do século XII, uma pintura da Virgem *Theotokos*⁶, atribuída milagrosamente a São Lucas, serviria como fonte primária para as reproduções da Madonna (COELHO, 2015).

As cópias serviam para divulgação da fé cristã e formação da iconografia mariana. O modelo copista era muito funcional aos cretenses na produção de ícones de Maria com vistas a atender à demanda comercial e de fé dos venezianos. Foi observando essa demanda que alguns marginalizados sociais perceberam que poderiam sobreviver reproduzindo pelo chão as imagens da Madonna⁷. O objetivo era atender a uma espécie de estética da recepção onde a representação pictórica fosse o mais fiel possível ao modelo. Dessa maneira, esperando que se pudesse tocar a afetividade religiosa dos fiéis e com isso arrecadar um bom valor em ofertas.

Portanto, quando aquele narrador diz que “*qualche monetina sarebbe arrivata per aiutarmi a sopravvivere*”⁸ não é sem sentido. Se a Igreja fazia uso da imagem como catequese, logo os artistas madonnari, percebendo a circulação de pessoas, trataram de dar nova finalidade à iconografia mariana: “(...) *da divulgazione del credere diventa uso del credere per vivere*”⁹ (NALIN, 1982, p. 13). Dessa maneira, sem a habilidade para a oficina e sem o chamado para o seminário, aqueles mendicantes passam a perambular de cidade em

⁴A pesquisa optou por manter a grafia de “Madonna” e não “Madona” por seu desdobramento a nomear a arte do Madonnaro e seus praticantes.

⁵Dentre eles constam Andrea Rico da Candia (1451-1492), especialista em pintura de ícones marianos, e Domenico Theotocopulos, mais conhecido como El Greco. Após a morte do pai, El Greco deixa Creta e rumo para Veneza. Ali se torna um pintor de Madonnas e depois se faz discípulo de Tiziano (NALIN, 1982).

⁶*Theotokos*, no original grego, significa “Mãe de Deus”. Também conhecida como “Virgem com o Menino”. Ao longo da história religiosa e da arte trata-se da imagem na qual a Virgem tem nos braços o Menino Jesus (NALIN, 1982).

⁷Cabe não perder de vista que aqueles madonnaros vindos de Creta tinham seu reconhecimento social como artesãos; já os madonnaros de rua, marginalizados socialmente, eram vistos como pedintes.

⁸“qualquer moedinha seria bem-vinda para me ajudar a sobreviver” (Trad. nossa).

⁹“(…) da divulgação da fé se transforma em uso da fé para viver” (Trad. nossa).

cidade desenhando Madonnas. Eles cobriam os adros das igrejas, durante as festividades religiosas, com as delicadas Madonnas de Rafael ou imagens que figuravam nos missais. Para isso muito contribuiu a invenção da imprensa por Gutemberg e a técnica da gravura (JANSON, 2001).

Os modelos a serem copiados a partir das gravuras nos missais eram reproduzidos com uma materialidade totalmente efêmera¹⁰. Assim, o Madonnaro existe apenas durante o momento de sua criação. Logo é “(...) anulado pela primeira chuva ou pelos passos apressados dos pedestres” (NAALIN, 2000, p. 40 – Trad. nossa). Se o narrador, em dado momento do conto diz precisar sair pela cidade a comprar giz colorido, na origem do Madonnaro aqueles ‘artistas’ não tinham acesso a esse material. Dado a condição de mendicância em que viviam, aqueles homens usavam o que tinham à mão, ou melhor, pelas ruas. Logo, os primeiros Madonnaros – tidos por Naalin (2000) como *Madonnaro Storico* – foram produzidos com cacos de tijolos, carvão, gesso e terra colorida (NALIN, 1982).

Em meio ao contexto de uma tradição bizantina em diálogo ou embate com as inovações renascentistas o artista madonnaro vai enveredar por um caminho *naïf*¹¹. Tido como ‘afilhado’ dos madonnaros cretenses, os “(...) último(s) herdeiro(s) do ícone bizantino” (NALIN, 1982, p. 49 – Trad. nossa), esse artista de rua existia no autodidatismo. Para Nalin (*Idem*, p. 76), a prática do Madonnaro, em sua origem, consistia em uma habilidade inata “*nel descrivere immagini*”¹². Parece que até os dias de hoje o caráter autodidata ainda é componente na prática dessa arte de chão. Segundo este mesmo autor, basta que o aspirante a artista madonnaro tenha consigo algum giz, umas referências, um estudo prévio para se lançar à atividade. Afinal, “*il mestiere si affina lavorando sulle strade, si imparano i trucchi, ci si crea un metodo empirico di proporzione*” (NALIN, 1982, p. 76).

¹⁰Considerando que o ícone, gênero originário do Madonnaro, para existir, agrega um aspecto material e físico e ainda possui uma aura sobrenatural que atrai o fruidor, o artista madonnaro parece perverter parte desse protocolo. Ao fazer uso de materiais efêmeros acaba por relativizar aqueles estatutos icônicos. Suas imagens marianas continuam a povoar o universo devoto e a despertar afetividade nos fieis, mas essas imagens não permanecem (COELHO, 2015).

¹¹Naïf – “O termo arte naïf aparece no vocabulário artístico, em geral, como sinônimo de arte ingênua, original e/ou instintiva, produzida por autodidatas que não têm formação culta no campo das artes. (...) A pintura naïf se caracteriza pela ausência das técnicas usuais de representação (uso científico da perspectiva, formas convencionais de composição e de utilização das cores) e pela visão ingênua do mundo. As cores brilhantes e alegres – fora dos padrões usuais –, a simplificação dos elementos decorativos, o gosto pela descrição minuciosa, a visão idealizada da natureza e a presença de elementos do universo onírico são alguns dos traços considerados típicos dessa modalidade artística” (ITAÚ CULTURAL, 2017).

¹²“*Descrivere immagini*” ou “Descrever imagens” é uma expressão italiana para dizer da capacidade técnica de ‘copiar’ imagens.

O caráter autodidata do Madonnaro é ‘abalado’ na década de 1950 quando os estudantes das academias de arte se interessam por aquela arte. Tais estudantes confrontaram não somente o autodidatismo, mas também o costume da cópia – ao trazerem muitos dos procedimentos técnicos aprendidos no ateliê da academia – assim como a questão temática com a introdução de outras referências que não aquelas religiosas.

“*Nonostante la superficie su cui dipinsi non era perfettamente liscia, mi riuscì una buona copia*”¹³, revelou o narrador do conto. A escolha do pavimento à entrada da igreja não fora sem intenção. O suporte para a realização do Madonnaro é o chão, um espaço aberto e humilde. Portanto, a escolha desse espaço é fundamental. Mais do que sua dimensão de suporte, se constitui em espaço simbólico. Naquele contexto religioso dos primeiros tempos dessa prática artística, a obra Madonnara, entendida como manifestação do Sagrado, tornava santo um espaço até então ignorado. Então, os adros eram como uma extensão da igreja, o céu na terra. Ao demarcar a área a ser coberta com a pintura, o madonnaro intervinha para propor aquele espaço como visível, contemplativo e não apenas zona de percurso.

Enquanto o narrador do conto executava seu Madonnaro no espaço externo da igreja, “*richiamarono tante persone curiose*”¹⁴. É quando o espaço ao ar livre passa a ser entendido como uma galeria a céu aberto. Mas também ateliê! Nesse instante, ateliê e galeria estão em *unicun*¹⁵ (NALIN, 1982). Por se tratar de um processo orgânico, dinâmico o público acaba por participar da atividade madonnara seja ofertando suas moedas, fruindo as obras ou até mesmo interferindo com alguns palpites. Pode ser que a produção do Madonnaro se faça um processo de criação artística aberto ao público. Ainda que essa participação do público não venha a ser *in loco*, de alguma forma, vai aparecer em futuras produções do artista. É quando a criação proposta pelo artista pode ser recriada a partir da contemplação das pessoas. Daí que a arte é comunicação e o Madonnaro se faz linguagem artística ao propiciar signos e espaço de interação. Quando o artista madonnaro executa suas obras pelos adros, praças e ruas está criando uma via de acesso entre a arte e o público. Ele acaba atuando para a transformação do suporte em um mundo de possibilidades (FREIRE, 1996).

O pesquisador e artista madonnaro Felice Naalin vai dizer que criar Madonnaros era como contar histórias (COELHO, 2015). Mais recentemente, em Milão¹⁶, o criador de

¹³“Embora a superfície sobre a qual se pintou não fosse perfeitamente lisa, consegui uma boa cópia” (Trad. nossa).

¹⁴“atraía tantas pessoas curiosas” (Trad. nossa).

¹⁵A palavra *Unicun*, de origem latina, significa “único, unidade” (FARIA *et al.*, 1962, p. 1036).

¹⁶*Regolamento per la disciplina delle arti di strada* (COMUNE DI MILANO, 2012).

Madonnaros foi reconhecido como um artista de estrada produtor de “expressões artísticas”. Os contadores de histórias, os malabaristas, os músicos e outros detentores de expressões artísticas imateriais fazem parte do grupo. Dentro dessa perspectiva, o artista madonnaro pode ser visto como um artista popular. Visto assim, Nalin (1982, p. 89-90) recorre a Hauser para justificar a proximidade entre o artista e seu público: “*Nell’arte popolare produttori e consumatori non sono quase distinti gli uni dagli altri e i confini tra i due gruppi restano sempre fluidi*”¹⁷.

A consolidação da prática Madonnaro como arte e do praticante como artista vai se dar na década de 1970. Por essa época são organizados os primeiros encontros de madonnaros na Itália. Tais eventos foram pensados com vistas a manter a tradição e tirar o Madonnaro da condição de subproduto social. Ao final daquela década eram três os principais encontros em solo italiano: Grazie de Curtatone (Mantova), Lido di Camaiore (Lucca) e Legnago (Verona). O maior e pioneiro é aquele realizado em Curtatone por ocasião da festa dedicada à Assunção de Maria – a primeira edição acontecera em 1973. Em Lido di Camaiore, no ano de 1979, foi explorada pela primeira vez a alternativa de se produzir um Madonnaro sobre painéis dispostos pelo chão¹⁸. Tudo pensando na doação das obras a uma igreja do sul da Itália, afetada por um terremoto (NALIN, 1982).



Fig. 02 – Aula de Madonnaro – Piazza dei Signori, em Verona, Itália (VERONA NEWS, 2016)

¹⁷“Na arte popular tanto produtores quanto consumidores não são quase distintos uns dos outros e os limites entre os dois grupos estão sempre fluidos” (Trad. nossa).

¹⁸Essa versão da técnica é questionada por ferir um dos estatutos do Madonnaro: sua efemeridade. Nalin (1982, p. 102) diz: “(...) distanciar o objeto de sua realidade constitutiva tem sentido se a finalidade da obra é ser transportada; mas, quando o Madonnaro, na sua própria constituição técnica, objetiva, nasce e se mantém na condição de gênese, assume significado de abuso querer manter uma obra fora da sua exata temporalidade” (Trad. nossa).

Os encontros de madonnaros vão se constituir em um divisor de águas para a prática dessa arte. Para além de manter a tradição e garantir o status de arte, os eventos acabaram por institucionalizar o Madonnaro como técnica de arte a ser ensinada. Naquela década é fundada a *Scuola Internazionale dei Madoneri*, em Verona (Itália)¹⁹. Desde então, é comum ver, durante os cursos de verão, na *Piazza dei Signori*, no centro de Verona, tantos alunos a riscar e colorir o chão com giz coloridos tendo diante de si um livro ou uma reprodução avulsa de determinada obra de arte (Fig. 02).

Em meados dos anos 1980, um sutil confronto traria inovações à prática do Madonnaro. De um lado, os tradicionais artistas madonnaros *pugliese*, sob liderança de Domenico Morgese; do outro, jovens artistas madonnaros com formação nas escolas de Belas Artes. É quando surge para o mundo da arte de estrada o artista americano Kurt Wenner e sua técnica anamórfica de fazer ‘buracos’ no chão. Tal reconhecimento conferiu a Wenner a tarefa de realizar uma cópia do “Juízo Final”, de Michelangelo, medindo 25m x 5m, por ocasião da visita do papa João Paulo II a Grazie de Curtatone, em 1991. Não bastasse essa inovação técnica, a presença de Wenner demarcou a internacionalização do evento do encontro de Curtatone e maior divulgação da técnica do Madonnaro (NALIN, 1982).

O reconhecimento como técnica de arte e a consequente popularização do Madonnaro culminaram na criação, em 1998, do *Centro Italiano Madonnari* (CIM). A associação tem por objetivo promover, divulgar e perpetuar a “*maniera di disegnare*” definida como Madonnaro (CIM). Além da *Scuola Comunale di Arte Madonnara Flavio Sirio*, o CIM mantém um museu como estratégia para atingir o objetivo de manter viva a tradição madonnara. Estão conservados e expostos no *Museo dei Madonnari*, em Curtatone, as reproduções, fotografias, esboços e tantos outros objetos museais referentes àquela técnica de arte (COMUNE CURTATONE). Todo esse acervo torna possível ter acesso a um panorama histórico sobre a prática do Madonnaro. Sobre o museu, diz Paola Artoni (ANNALORO *et al.*, 2014, p. 87):

Si tratta di un museo per sua natura sempre in divenire, dove la conservazione di questa particolare arte di strada è garantita dalla raccolta di alcuni pannelli dipinti a gessetto, da tavolette realizzate con terra battuta (memoria di quando non era ancora impiegato l'asfalto), dalla

¹⁹“A Escola dos Madoneri, criada em Verona nos anos 70, fundada e dirigida pelo prof. Felice Naalin, artista e estudioso do “caso madonnari”, é uma das referências mais importantes para o estudo, a valorização e a promoção desta particular tradição de imagens” (LUCE ARTS WORKSHOP, s.d. – Trad. nossa).

*documentazione raccolta e schedata (foto, locandine, pubblicazioni specifiche, video, bozzetti, (...)*²⁰.

Esse breve panorama histórico da técnica do Madonnaro permite traçar uma trajetória que vai do gênero religioso à linguagem artística como forma de expressão. Desde a origem em Veneza até ganhar o mundo como Arte de Estrada, o Madonnaro jamais deixou a tradição da representação de Madonas. De gênero religioso reservado a divulgar a fé cristã e a iconografia de Maria logo se fez técnica para representar os mais diversos temas pelo chão. Com o decorrer dos tempos, a cópia se transformou em releitura e as gravuras-modelos deram lugar às mais diversas referências. Os primeiros materiais de natureza *povera* – ou pobre – como o carvão, o caco de tijolo e o giz cederam espaço à sofisticada cromaticidade dos gizes pastéis. Aquela antiga metodologia autodidata adotou posturas mais técnicas e inovadoras – como, por exemplo, as ilusões anamórficas. Isso sem deixar seu caráter processual de criação e execução. Assim também não abandonou sua dimensão de ateliê e galeria. A institucionalização da prática, a partir dos encontros de madonnaros, foi o primeiro passo à internacionalização dessa arte. Ao ganhar o mundo, o Madonnaro se faz linguagem artística e passa a ‘falar’ o idioma da expressão cultural. Enquanto expressão cultural, adquire uma função social: mediar as relações humanas. Sendo possível, para isso, explorar toda a sua potencialidade pedagógica.

1.2. A potencialidade pedagógica do Madonnaro

O Madonnaro é uma técnica pictórica que fascina por sua simplicidade e funcionalidade. O procedimento dinâmico, sua materialidade efêmera e a possibilidade de democratização de acesso à arte agregam um valor social que permitem ao Madonnaro ser explorado como ferramenta pedagógica²¹. Uma vez que não existe a obra ‘produto’ e sim o

²⁰Trata-se de um museu, por natureza, em constante devir e onde a conservação desta particular arte de estrada está garantida pela reunião de alguns painéis pintados com giz, de pequenos quadros feitos de maneira e terra batida (memória de quando não existia ainda o asfalto), de documentação recolhida e catalogada (foto, cartazes, publicações específicas, vídeo, esboços... (Trad. nossa).

²¹“No latim *ferramenta* é uma palavra plural e quer dizer ‘conjunto de instrumentos de ferro’. Ao observar atentamente as ferramentas mecânicas usadas para realizar pequenos reparos domésticos, pode-se facilmente inferir que elas operam com algum sistema de encaixe. Precisam, portanto, ter o formato correspondente ao objeto sobre o qual vão operar. Uma chave de fenda precisa encaixar-se no parafuso para girá-lo; (...) Se no trabalho mecânico uma ferramenta precisa se identificar com o objeto, para obter maior vantagem dele, nos trabalhos intelectuais também é assim”, escreveu Alcione Souza (2015, p. 71-72).

modo de fazê-la é possível aventar que sua essência esteja centrada no processo de criação. Durante este processo podem estar em jogo o protagonismo como responsabilidade individual e a interação como condição de socialização. A *Lei Regional da Puglia*, Itália, de 25 de agosto de 2003, em seu art. 03, aponta a potencialidade do Madonnaro:

*La Regione riconosce a tali attività un ruolo di valorizzazione culturale e turistica, di incontro creativo tra persone, di ricerca e sperimentazione di linguaggi, di scambio di proposte con vari profili culturali, di confronto di sperienze innovative, di affermazione di nuovi talenti, di rappresentazione di attività frutto di geniale ispirazione, di servizio culturale per un pubblico di ogni classe sociale, età e provenienza geografica, (...)*²².

Em se tratando de uma antiga arte de pintar sobre o chão que ao longo do tempo foi sofrendo intervenções contextuais, o Madonnaro deixou de ser um gênero de pintura a retratar figuras religiosas para se converter em técnica de arte nos anos 1950. Foi quando os estudantes saídos da academia de arte passaram a se interessar por aquela prática artística de rua. Esse interesse trouxe novas temáticas para a prática do Madonnaro. As referências passaram a ser também reproduções de obras de artistas consagrados da História que não aquelas da Madonna ou dos santos. Aqueles estudantes levam para a rua as técnicas aprendidas na academia de arte e se utilizam da prática madonnara. O Madonnaro vai deixando de ser um gênero religioso de arte para se converter em técnica pictórica.

Enquanto técnica pictórica de arte, o Madonnaro traz consigo um procedimento próprio de realização: 1) estudo preparatório; 2) escolha do pavimento; 3) demarcação da área; 4) quadrícula (opcional); 5) esboço da imagem com giz; 6) definição do desenho com linhas intensas; e 7) aplicação das cores (NAALIN, 2000). Procedimento esse em ampla consonância com os conteúdos de aprendizagem previstos nos PCN's (1998) e propostos na Abordagem Triangular²³ (BARBOSA, 1995).

Inicialmente, ainda em sala de aula, o primeiro passo é aquele do estudo preparatório. É quando os alunos podem desenvolver as seguintes etapas: escolha do tema; pesquisa de referências; observação dos elementos artísticos como linha, cor, configuração, etc; esboços;

²²A Região reconhece à tal atividade um papel de valorização cultural e turística, de encontro criativo entre pessoas, de pesquisa e experimentação de linguagens, de trocas de propostas com vários perfis culturais, de confronto de experiências inovadoras, de afirmações de novos talentos, de representações de atividades fruto de geniais inspirações, de serviço cultural para públicos de variadas classes sociais, idade e proveniência geográfica, (...) (Trad. nossa).

²³A Abordagem Triangular é uma forma de educação pela Arte que envolve três etapas: conhecer a história da obra de arte, contextualizar os conhecimentos e proceder ao fazer artístico (FRANZ, 2001; BARBOSA, 2003).

composição final. Trata-se do momento da aprendizagem técnica. Não que todos se transformarão em artistas, mas é quando o processo de criação artística pode ser compreendido. Aqui o desenho se constitui em peça de engrenagem a mover o processo de criação do *Madonnaro*.

Conforme visto anteriormente, a escolha do suporte para realização do *Madonnaro* tem papel fundamental no processo de criação. É necessário que o recorte de chão escolhido apresente leve porosidade para que o giz, o carvão e o tijolo possam encontrar momentaneamente fixação. Ainda cabe atentar se a área não tem muitos buracos ou está repleta de gomas de chicletes. Recomenda-se evitar locais com marcas de produtos químicos (graxa, óleos, etc). Uma vassoura pode ser útil para a retirada do excesso de areia e outros resíduos. Tendo em mãos o carvão é recomendável que se delimite o espaço a ser ocupado pela obra. Todas essas observações tendem a revalorizar o chão como um espaço de arte e não apenas uma zona de passagem. A cor cinza do chão, que para Kandinsky simbolizava a “imobilidade sem esperança” (BARROS, 2006, p. 191), ao receber as pinturas e outras cores pode se tornar um suporte dinâmico.

O passo seguinte pode ser aquele da quadrícula. A quadrícula é um recurso de transporte do desenho em uso desde o antigo Egito (TOFANI, 1991; MORA e PHILIPPOT, 2001). Os artistas do Renascimento lançaram mão deste recurso para levar às paredes o desenho ampliado a ser coberto pelo afresco. Para utilizar o recurso basta traçar linhas horizontais e verticais, segundo medidas preestabelecidas²⁴, tanto no estudo preparatório quanto na área que vai ‘receber’ a obra. A quadrícula ou malha quadriculada pode facilitar a reprodução de desenhos – ampliando ou reduzindo – e desenvolver a capacidade de organização espacial, percepção e concentração. O recurso permite explorar o vínculo com as operações matemáticas. Tanto no traçado das linhas horizontais como naquelas verticais o cálculo é uma operação indispensável. Por meio da quadrícula é possível reduzir ou ampliar qualquer desenho. Potencialidades que podem contribuir, em especial, à produção do *Madonnaro* quando se inicia na técnica. Porém, se trata de um recurso opcional. Há quem prefira executar sua obra à mão livre.

²⁴A medida dos quadradinhos resultantes do traçado das linhas no estudo preparatório deverá passar por um processo de multiplicação com vistas a atender à ocupação do espaço delimitado no chão. Assim como o aluno poderá se utilizar do processo de divisão se quiser fazer o cálculo do tamanho dos quadradinhos no estudo preparatório a partir da medida total do espaço delimitado. Eis que se cria uma oportunidade interdisciplinar com a matemática.

Na fase do esboço, tanto em sala de aula quanto no pátio por ocasião da produção do *Madonnaro*, está em jogo um momento de experimentações. O esboço, ou *'bozzetto'*, é quando o artista experimenta e deixa fluir o processo de criação. Daí que nessa fase os desenhos devem ser feitos com linhas bem suaves²⁵. O esboço é um recurso presente na prática de tantos artistas – principalmente àqueles do Renascimento. Pode-se dizer que Leonardo da Vinci pensava desenhando. Seus desenhos são repletos de *pentimenti* (modificações internas) que revelam os caminhos da criação e o espírito inquieto do artista. Aconselhou Leonardo: “Esboçai os retratos rapidamente, sem dar aos membros um acabamento excessivo: indicai a posição deles, que em seguida podereis desenvolver à vontade” (GOMBRICH, 1990, p. 78). Aqui o desenho está encarregado de tornar visível a ideia, sem que para isso precise ser uma cópia da realidade. Não se trata de perfeição, mas de expressão. Expressão essa que pode vir carregada de consciência do seu lugar no mundo e amparada por um mínimo de conhecimento técnico em Arte. A identidade, o discurso e outras subjetividades ganham visibilidade nesse momento. Após o esboço, é hora de apresentar o desenho finalizado. As linhas obtêm definição e a imagem visualidade.

Quando da aplicação das cores, o *Madonnaro* segue o mesmo processo de uso do giz pastel. Processo este definido por Motta e Salgado (1976, p. 105) da seguinte maneira: “As tintas são aplicadas com as mãos ou diretamente, por traçados com os próprios bastões e a pressão exercida pelos dedos facilita a sua permanência sobre o papel, que deve ser obviamente receptivo”. Portanto, tanto na técnica do pastel quanto no *Madonnaro Storico*, observando a definição deste por Naalin (2000) na nota de rodapé nº 01, são os dedos que servirão como ‘pincel’ a espalhar as cores ou realizarmisturas a formar novos matizes e jogos de luzes.

Considerando a importância da escala tonal, Anna Durando, primeira mulher a ascender ao posto de Mestra *Madonnaro*, em Curtatone, deixa uma dica: “(...) *si parte da un colore scuro e si arriva a un colore chiaro*”²⁶ (NALIN, 1982, p. 77). Portanto, é aconselhável partir dos tons escuros para os claros. O exercício da passagem dos tons permite pensar a importância do diálogo como uma gradação suave a mediar as relações interpessoais.

²⁵O esboço “(...) va realizzato con un gessetto di tono basso e com poco spreco di colore” (NAALIN, 2000, p. 117).

²⁶“(...) se parte de uma cor escura e se chega a uma cor clara” (Trad. nossa).

Pode-se trabalhar alguma coisa da teoria das cores. A partir da introdução do giz pastel na arte do Madonnaro foi possível explorar a articulação entre cores frias e quentes para reforçar, por exemplo, a sensação de perspectiva. Os azulados e esverdeados poderiam distanciar o fundo à medida que os amarelados e avermelhados aproximariam a figura. Esse jogo de contraste era pensado a criar tensões internas à imagem que pudessem estimular o olhar do espectador. Ainda essa opção de exploração cromática permitia trabalhar as cores quentes como referencial simbólico, por exemplo, para o fogo ou a paixão; já as cores frias poderiam estar associadas à reflexão, devoção, etc. A saturação das cores poderiam atrair o olhar do público. No caso do Madonnaro tradicional, as cores originárias – vermelho cerâmica (tijolo), preto (carvão), branco (gesso) e cinza/marrom (solo) – se pode considerar uma paleta de cores neutras.

É a materialidade que garante o caráter efêmero da técnica Madonnaro. Em sua origem, as representações madonnaras eram desenhadas com carvão e os efeitos obtidos com o gesso. Tal procedimento agilizava a produção da obra e tornava a atividade mais econômica. Como nem sempre o retorno das ofertas era garantido, otimizar custos era uma alternativa. Tempos depois, a introdução das cores foi acontecendo de maneira gradativa (NALIN, 1982). Talvez o tijolo tenha sido o primeiro material ‘cromático’ a alterar o caráter cinzento das figuras em Madonnaro. Em seguida, vieram os gizes coloridos (pastel). A cor era privilégio de figuras simples ou de destacada posição no conjunto iconográfico religioso. Essa materialidade pulverulenta e efêmera estabelece um contexto para a Filosofia e abre possibilidades de discussão quanto à brevidade e à transitoriedade da vida.

A efemeridade do Madonnaro, uma de suas características, permite que a atividade artística seja praticada nos mais diversos lugares sem danificar o espaço físico. O Madonnaro dialoga com o público mantendo a integridade física da escola, de casa, das calçadas, do entorno dos patrimônios culturais, etc. No caso da realização dessa atividade no espaço físico da escola, a equipe de limpeza e a direção podem ficar tranquilas que, ao final, a vassoura e a mangueira com água tornarão o local com antes. O que permite, em caráter transversal e interdisciplinar, trabalhar questões de conservação do patrimônio (Educação Patrimonial, Ética, História) e ambientais (Ciências, Geografia e Química).

Aqui se abre um aparte para relatar uma experiência interdisciplinar entre a Arte e a Química²⁷. O projeto “O Ensino da Química através da prática Madonnaro” (FARIA,

²⁷Essa experiência vem relatada na dissertação “Desenvolvimento e Aplicação de uma Estratégia Combinando Ferramentas Facilitadoras de Ensino para o Ensino de Química no Ensino Médio, incluindo Métodos

COELHO e SANT'ANNA, 2018) foi desenvolvido com uma turma de 1º ano de Ensino Médio, de uma escola da rede particular, em Seropédica (RJ), envolvendo três disciplinas: Química, Arte e Matemática. Nas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de: conhecer o Madonnaro e sua história; sob orientação do professor de Matemática, construir 'esqueletos' de poliedros com jujubas e palitos de dente; e, depois disso, puderam sair de sala e estender pelo chão as pinturas madonnaras de moléculas químicas que, após visualizadas na construção dos poliedros, representavam a apropriação daquele conhecimento (Fig. 03 e 04).



Fig. 03 – COELHO, Marcelo A. **Molécula (geometria tetraédrica)**. Madonnaro, Seropédica (RJ), 2018. A pintura foi executada como referência técnica e temática aos alunos auxiliando-os em suas produções.

Ainda o Madonnaro se insere no contexto da escola dado sua acessibilidade. A recorrência ao carvão, ao giz branco e ao caco de tijolo torna a atividade de baixo custo. Em tom de brincadeira se pode dizer que os alunos encontram o material pela rua enquanto se dirigem para a escola. Dos materiais, talvez, somente o giz possa ser comprado. Mas, no caso de uma reforma em casa, o gesso que antes funcionava como forro para o teto pode funcionar como a 'cor' branca nas pinturas no chão. Sendo assim, o Madonnaro é uma atividade

Computacionais e Arte de Rua *Madonnaro*” (FARIA, 2019) defendida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI/UFRRJ), Seropédica (RJ), em 10 de julho de 2019, por Marcus Vinícius Hungaro Faria.

pedagógica que custa pouco investimento. O reaproveitamento desses materiais torna possível a reflexão quanto ao investimento em sustentabilidade – tema recorrente na atualidade.



Fig. 04 – Molécula (geometria linear). Produção realizada pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Seropédica (RJ), 2018. De posse dos materiais (tijolo, giz branco e carvão), os alunos puderam representar no chão o conhecimento apropriado em sala de aula. Foto: Acervo pessoal

Quando o pátio ou qualquer outro espaço da escola é transformado em galeria e ateliê, através da prática madonnara, se estabelecem possibilidades de interação social. Enquanto ateliê, extensivo à sala de aula, onde se deram os primeiros aportes técnicos, o espaço externo permite a oportunidade de tornar prático o conhecimento teórico a partir da criação. Já como galeria, aberto ao olhar do outro, o Madonnaro se abre para a reciprocidade, para o companheirismo, o respeito e outras competências. O que implica ressignificações e diálogos. Sobre o dinamismo potencial da obra de arte, pontua Fayga Ostrower (FRANZ, 1995, p. 74):

Sempre expressivas por sua estrutura interna, as formas de arte ainda permanecem abertas, pois se complementam com a participação do espectador. Este as recria, dentro das ordenações indicadas pelo artista, acrescentando-lhes a carga de suas potencialidades e da sua experiência de vida. Ver uma obra de arte e compreendê-la significa fazer uma recriação.

Outro aspecto que torna o Madonnaro funcional é sua produção ao ar livre. A saída do ambiente interno da sala de aula já é um fator a colaborar para o desenvolvimento da atividade e o alcance de seus objetivos. Por conta dessa funcionalidade o Madonnaro ganha potencialidade para atuar como instrumento pedagógico. As possibilidades levantadas no texto apontam para uma aprendizagem que vai além daquela de orientação artística.

Pensar o Madonnaro como possibilidade de aprendizagem para além da arte é pensar a questão de uma educação abrangente que desenvolva as habilidades técnicas e também as competências para a vida social. Portanto, uma forma de ensino que contemple a totalidade do sujeito no sentido de uma atuação contínua e práticas diversificadas. É pensando a educação como processo contínuo que o Madonnaro pode colaborar como tema-dobradiça atuando para a transformação do conteúdo-suporte em um mundo de curiosidades (FREIRE, 1987; 1996). Até aqui foi possível aventar perspectivas de explorar o Madonnaro para além de suas possibilidades somente artísticas. O patrimônio cultural poderia ser uma dessas possibilidades para além da arte. Mas, na prática, como isso poderia se desenhar?

1.3. O Madonnaro na escola como ferramenta de Educação Patrimonial

As experiências realizadas com o Madonnaro na escola dão conta de oferecer resultados que permitem a sua exploração como recurso pedagógico no trato com o patrimônio cultural. Os relatos aqui descritos contemplam ações de Educação Patrimonial através do Madonnaro realizadas em três unidades escolares diferentes. Todas elas sediadas no estado do Rio de Janeiro. As turmas alcançadas foram duas do 8º ano e uma do 9º ano do ensino fundamental. Os relatos dizem respeito às ações desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2019. Todas essas experiências se deram dentro de uma perspectiva pedagógica descortinada dentro de uma pedagogia do patrimônio – a qual a pesquisa vai se deter mais à frente.

1.3.1. Madonnaro: A reprodução em sala de aula – e fora dela também.

Em 2018 foi realizada uma exploração da reprodução da obra *Casario* (1954), de Francisco Rebolo, com uma turma de 8º ano, do Instituto Educacional Zion, uma escola da rede particular de ensino em Itaguaí (RJ). Com a obra *Casario* (Fig. 05), o pintor paulista e

ex-jogador de futebol recebeu o primeiro prêmio no III Salão Nacional de Arte Moderna, mais conhecido como Salão Preto e Branco, organizado em 1954. O que garantiu a Rebolo o direito de viajar ao exterior para um período de estudos.

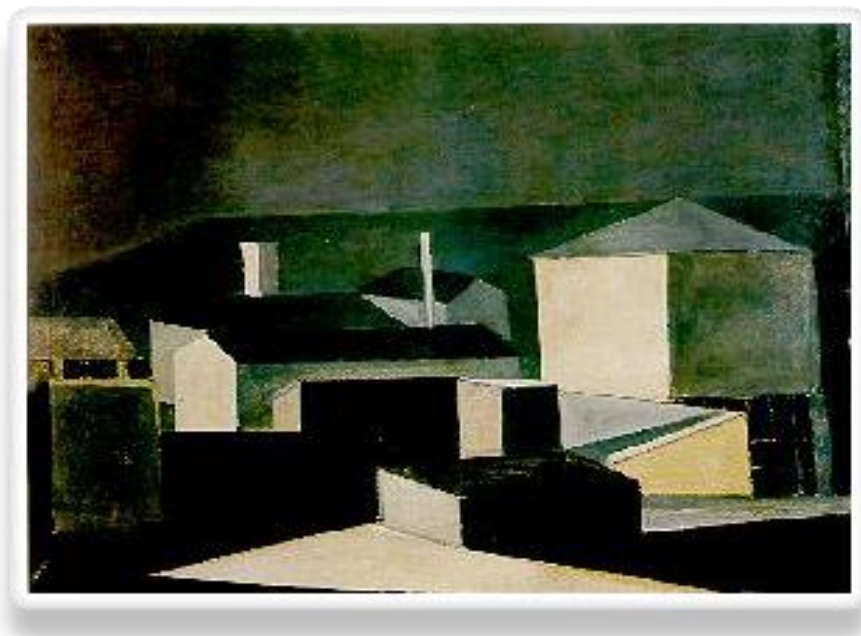


Fig. 05 – REBOLO, Francisco. **Casario**, 1954. Óleo sobre tela, 65x81cm (INSTITUTO REBOLO)

Na ocasião, segundo o conteúdo programático da escola, era previsto a abordagem do tema ‘Materialidades’. Foi quando se pensou experimentar a materialidade do *Madonnaro* tendo a reprodução da obra de Rebolo como referência. O contexto do Salão Preto e Branco ainda permitia refletir a questão da materialidade por conta do caso da proibição de importação das tintas que motivou a organização do evento. Sem contar a importância daquela exposição e de suas obras como parte da história da arte brasileira e, por consequência, integrante do patrimônio cultural nacional. Sendo, portanto, uma exploração de conteúdos da disciplina e outros transversais.

Após as aulas, onde se analisou as implicações históricas, artísticas e até sociais contidas na materialidade do tijolo, do giz e do carvão – materiais essenciais na produção do *Madonnaro Storico* (NAALIN, 2000) –, os alunos puderam se deparar com a reprodução de *Casario*. Inicialmente, se deu a apresentação do que foi o Salão Preto e Branco e sua importância para a história cultural do país. Depois os alunos conheceram parte da biografia de Francisco Rebolo. Por fim, após a contextualização da obra, se passou à sua leitura visual.

O Salão Preto e Branco foi organizado no ano de 1954 como um evento de “(...) visão política e postura combativa” sem precedentes na história da arte brasileira (BOTELHO,

2017, p. 2235). Para participar do referido salão era necessário apresentar obras em preto e branco. Tal exigência legitimava o discurso de protesto contra a política cambial do governo Vargas, em especial nos anos 1947/1948, que tinha por interesse proteger a indústria brasileira. O que causou a sobretaxação das tintas importadas consideradas, junto com outros materiais de arte, “bens de alto consumo” (*Idem*). Afora o reconhecimento profissional do pintor e o engajamento político, o Salão Preto e Branco trouxe à baila as discussões em torno de uma pintura que não se via independente da cor. Sendo assim, também um “lugar de experimentação” (*Idem*, p. 2240). Apesar da dimensão monocromática, o evento trazia em si a riqueza da diversidade: “O Salão Preto e Branco não é somente um protesto. É a prova da riqueza e da multiplicidade de caminhos da arte e do homem” (BARATA *apud* BOTELHO, 2017, p. 2239-2240).

A adequação das obras às exigências da exposição passava pela questão material que estava em voga naquele contexto. Nesse momento, se deu a passagem da materialidade do Madonnaro à materialidade do Salão Preto e Branco. A materialidade do tijolo foi descartada em prol do giz e do carvão que garantiriam o preto e o branco necessários à atividade de apropriação daquele patrimônio artístico-cultural assim como do conhecimento. A obra de Rebolo, selecionada através de sua reprodução para o trabalho em sala de aula, trazia esse vínculo de adequação. Realizando uma leitura visual da obra, também conhecida como *Paisagem*, disse Botelho:

Nesta imagem está organizado geometricamente um conjunto de casas, luz e sombra que produzem o contorno dos volumes da forma, seguindo o caminho indicado por Cézanne em sua distribuição de massas na tela. A profundidade ainda é presente na imagem, pois não se trata de abandonar a profundidade imediatamente, mas como organizar o espaço sem que a perspectiva seja o único meio. Em sua obra, não há uma adequação ideológica tão imediata às causas do Salão, excetuando-se o fato de ela estar em preto e branco. Apesar disto, a obra se insere numa lógica *geometrizante* para a figuração destacada anteriormente. Não se trata de abstração. A imagem é figurativa. Contudo, existe nela um apelo construtivo. Embora tenha recebido duras críticas, Rebolo recebeu o prêmio de viagem ao estrangeiro (BOTELHO, 2017, p. 2244-2245).

Para além dessa leitura estética da obra, se deu a possibilidade de explorar outras relações constantes na reprodução. A simplicidade geométrica da composição, por exemplo, pode ter a ver com a formação artística de Rebolo quando esteve ligado ao Grupo Santa Helena. O grupo de pintores paulistas recebeu esse nome por ocuparem uma sala do Palacete Santa Helena, na capital paulista, para juntos produzirem suas obras. A maioria dos

componentes do grupo era autodidata e desenvolvia outras atividades profissionais paralelas ao ofício de pintor. Não somente a técnica, mas também a temática era simples. Nos finais de semana era comum saírem pela periferia a pintar as casas e o cotidiano do subúrbio (ITAÚ CULTURAL).

Ainda extrapolando para além da imagem coube comentar com os alunos sobre a biografia de Francisco Rebolo que fora pintor e gravurista. Rebolo iniciou os estudos em desenho na Escola Profissional Masculina do Brás, em S. Paulo. Em seguida, trabalhou como pintor decorador de paredes. Foi ainda jogador de futebol atuando em clubes paulistas como: Associação Atlética São Bento, Corinthians e Ypiranga. Em 1933, abre um ateliê no Palacete Santa Helena, iniciando na pintura. Quatro anos depois Rebolo participa da criação do Sindicato dos Artistas Plásticos de São Paulo. Integra ainda a Família Artística Paulista. Em 1955, viaja à Europa em razão do prêmio obtido no 3º Salão Nacional de Arte Moderna. No ano seguinte, no Vaticano, tem a oportunidade de participar de cursos de restauração que envolvia a recuperação de obras de Rafael. O pintor paulista viria a falecer em 1980 (MORAES, 2002).

Após contextualizar o Salão Preto e Branco e conhecer um pouco da biografia de Rebolo foi possível proceder a uma breve leitura da reprodução de *Casario* pensando a execução dos Madonnaros. Os alunos foram divididos em grupos de até três componentes. Uma vez que o total de alunos era de oito, se formaram três grupos – dois com três componentes e um com dois componentes. Foi-lhes dado carvão e giz branco, além de uma reprodução da obra de Rebolo. A orientação era para que explorassem o geometrismo na composição de suas obras e se utilizassem do branco (giz), preto (carvão) e cinza (chão). Em seguida todos foram direcionados ao pátio da escola. Lá deveriam estender pelo chão seus madonnaros.

Eis que seguem os resultados:



Fig. 06 – **Processo de produção do Madonnaro.** Destaque para a aderência geométrica à referência alcançando, inclusive, a borboleta que voa por sobre a cidade.



Fig. 07 – **Grupo A** – O trabalho finalizado aponta a presença da linha, a composição geometrizada, denota volume, explora a escala tonal e ainda abre espaço à subjetividade – ‘quebrando’ o formalismo plástico – com a inclusão da borboleta e da ‘cabeça de gato’ sobre um dos edifícios.



Fig. 08 – **Grupo B** – Aqui os alunos meio que mesclam a proposta inovadora do modernismo (geometrismo) com a ‘moldura’ que lembra um pergaminho ou um manuscrito. A exploração tonal é contida e a organização espacial é livre. Parece que as construções são acompanhadas por sombras.



Fig. 09 – **Grupo C** – O trabalho deixa transparecer a organização espacial demarcada na linha horizontal que divide a obra. Na parte de cima as construções geometrizadas carecem de exploração tonal. Ali está localizada a ‘agitação’ visual da obra. Na parte inferior, a estrada inerte preenche o espaço. O trabalho é caracterizado pela presença da linha.

Os trabalhos acima demonstram que o uso da reprodução como referência permitiu aos alunos criarem obras originais. A reprodução da obra de Reboló forneceu as orientações de composição e de escala tonal necessárias a atingir os objetivos estéticos propostos e ainda facilitando a familiarização com o patrimônio cultural. A abordagem visual em sala de aula reforçou o discurso político de se fazer presença no mundo a partir da arte. Tanto que as obras estão repletas de individualidades. O que não anula a coletividade já que foram obras produzidas em grupo. Isso a partir de uma materialidade efêmera que não torna as produções/relações em produtos, mas em processos que se reinventam dia após dia.

1.3.2. Educação Patrimonial, Madonnaro e homem-memória: o patrimônio cultural para além do Romantismo

Esse relato se desenvolve como decorrência da importância da construção curricular em conjunto. O que antecipa alguns dos conceitos que serão abordados mais adiante nessa pesquisa: desescolarização, simbiosofia, currículo como espaço de crítica cultural e outros mais. O que segue nas próximas linhas foi fruto de uma experiência de observação participante, no ano de 2019, no CIEP Brizolão 294 Candido Jorge Capixaba, uma escola da rede pública municipal de Mangaratiba (RJ), com duas turmas de 8º ano. Após a participação em um colegiado de Arte, onde os professores reunidos deveriam ‘decidir’ a grade curricular daquela rede municipal, foi percebido que o documento anterior não contemplava o patrimônio cultural municipal e não se ouvia a voz do aluno em sua construção.

Ao início do segundo bimestre, o professor dispôs os conteúdos no quadro: cor luz e cor pigmento; Romantismo; Educação Patrimonial; fotografia e cinema. Um após o outro como em uma tabela. Abaixo, de maneira sucinta, procurou conceituá-los. Em seguida, comentou com os alunos sobre cada um deles e questionou qual a validade deles para a realidade a qual todos estavam inseridos. Em conjunto, se decidiu por explorar o Romantismo como valorização do patrimônio municipal (Educação Patrimonial). A valorização desse patrimônio contemplava o contato com um filme de renome nacional produzido por um ex-morador da cidade e ainda a produção de madonnaros (cor pigmento) como apropriação do conhecimento cultural. Tal iniciativa culminou em ressignificação coletiva do currículo.

Ao longo daquela conversa foi se desenhando a necessidade de reeducação – que Nogueira (2008) usa para as relações étnico-culturais – para o patrimônio cultural como uma espécie de alfabetização cultural. Contrariando algumas críticas à Educação Patrimonial, o contexto apresentava uma realidade de desconhecimento cultural – note que não se fala de ignorância cultural. Aqueles alunos, enquanto habitantes daquele espaço, ouviram falar de alguns dos patrimônios, mas não os conheciam; os tinham como parte de uma cultura ‘geral’, porém não os tinham como cultura apropriada – alguns não sabiam nem mesmo a localização física dos bens culturais. Percebeu-se que era necessário um trabalho de reeducação no sentido de revisar as informações culturais para torná-las conhecimentos culturais. Viu-se que seria indispensável propor a mudança do ‘Romantismo romântico’ para o ‘Romantismo curioso’.

Inicialmente foram apresentadas algumas considerações sobre o Romantismo: o surgimento como um movimento literário, na Inglaterra, em 1790, com a publicação de *Lyrical Ballads*, dos ingleses William Wordsworth e Samuel Taylor Coleridge; o Romantismo ‘histórico’, entre 1805-1830, conhecido por valorizar o mito de fundação (origem nacional) e o nacionalismo cultural; as ideias românticas no Brasil entre 1836 e 1880; a valorização do índio e as denúncias sociais (escavidão); e autores como: José de Alencar, Álvares de Azevedo, Castro Alves e outros. Ainda foram abordadas as características do Romantismo:

“(...) apreciação da natureza; exaltação da emoção em detrimento da razão; exame metuculoso da personalidade humana; preocupação com o gênio, o herói, e o foco em seus conflitos interiores; nova visão do artista como criador individual supremo; ênfase na imaginação como ponto de partida para experiências transcendentais; interesse pelas origens históricas e culturais da nação; predileção pelo exótico, (...)” (ITAÚ CULTURAL).

A partir do que foi apresentado sobre o movimento romântico, para além de suas dimensões históricas, considerando o foco no subjetivo, se concluiu que se tratava de uma postura estética onde importava ‘morrer de amores por sua terra’. Como consequência dessa conclusão, se pensou a passagem do ‘Romantismo romântico’ ao ‘Romantismo curioso’: Como estudar o ato de ‘morrer de amores por sua terra’ como uma imersão no patrimônio cultural municipal? Uma listagem contendo os patrimônios municipais – alguns contemplados com tombamentos do INEPAC e IPHAN – foi apresentada aos alunos.

Tendo em conta as características do Romantismo se cogitou a ressignificação de algumas delas com vistas a restabelecer uma ligação com a proposta de imersão cultural. Assim, a apreciação da natureza seria tratada como Patrimônio Natural; a preocupação com o gênio, o herói, e o foco em seus conflitos interiores abriria espaço para as Biografias; a nova visão do artista como criador individual supremo garantiria a Liberdade de expressão; o interesse pelas origens históricas e culturais do município apontaria para os Monumentos e a Tradição oral; e o Foco no subjetivo seria sinônimo de Identidade/Diversidade.

Voltando ao tema do ‘Romantismo curioso’ – no sentido de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) –, se recorreu à presença de um homem memória em sala de aula para despertar no grupo a ‘vontade de memória’²⁸ (NOGUEIRA, 2008). Segundo o conceito de Le Goff (1990), no passado, os homens memórias, em sua maioria, idosos, tinham

²⁸Nogueira (2008) entende o conceito de ‘vontade de memória’ como o desejo de ter a própria cultura reconhecida.

por missão compartilhar com as novas gerações a sabedoria cultural do passado. Isso era feito pela oralidade. Dessa maneira, contribuindo para preservar a vida em sua dimensão social, cultural, espiritual e até mesmo fisiológica. Leroi-Gourhan (LE GOFF, 1990, p. 429) reconhece aos idosos como personagens que, “na humanidade tradicional, (tinham) o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo”.

Um professor daquela unidade escolar colaborou compartilhando suas memórias com as turmas. ‘Nascido e criado’ na cidade pode acrescentar ao processo de reeducação através do patrimônio cultural municipal. Dentre tantas coisas, por exemplo, compartilhou que seu avô fora produtor da *Bananada Tita*²⁹ – uma preciosidade da cidade que se perdeu no tempo. O professor relatou que pouco antes de falecer seu avô ainda sabia de cor a receita da bananada. Ao que disse: “Uma pena que não anotei...”. Disse também que em sua época, o patrimônio estava mais ligado às questões folclóricas como: um pote de outro em determinado lugar, o barulho de correntes em locais ligados à presença de escravos, etc. Contou ainda dos acendedores de iluminação pública – homens que eram responsáveis por acender os lampiões de rua antes da chegada da iluminação pública.

O relato oral do professor memória narrou sobre um clube que funcionava onde hoje se encontra instalado o Museu Municipal. Segundo ele, as pessoas negras não podiam frequentar o local. O que remete ao passado quando o Comendador Breves, um dos fazendeiros mais ricos da região, grande produtor de café, explorava a mão de obra escrava tanto em suas fazendas quanto fora delas construindo estradas e outras ‘necessidades’ para escoamento de sua produção. Nesse momento foi possível abordar questões de ordem étnico-raciais e propor questionamentos quanto ao silenciamento dessa memória que também faz parte do patrimônio cultural municipal. Ao trazer a visão mnemônica de quem viveu o que tinha a dizer, o professor memória deixou evidente a importância de tratar o patrimônio cultural como conteúdo escolar.

A produção dos Madonnaros se deu a partir da listagem dos patrimônios culturais do município apresentada aos alunos. Em aula anterior foi solicitado que pesquisassem reproduções relacionadas àqueles patrimônios e trouxessem para a sala de aula. Com os alunos divididos em grupos, os esboços seriam feitos tendo as imagens pesquisadas como referências. Em razão do baixo atendimento à solicitação de pesquisa, boa parte dos

²⁹“Na Fazenda Santa Justina surgiu um dos maiores patrimônios histórico-culturais gastronômicos de Mangaratiba que foi, sem dúvida, a famosa Bananada Tita. Victor de Souza Breves batizou a iguaria com o nome de ‘Tita’, apelido carinhoso de sua esposa” (BONDIM, 2015, p. 52).

madonnaros foram executados de ‘invenção’, sem a reprodução como referência. O que não invalidou a experiência. Dentre os trabalhos realizados, um dos que mais guarda ligação formal com o original é aquele onde figura uma releitura da Igreja Matriz de N. S. da Guia (Fig. 11). O desenho ficou bem distribuído no espaço delimitado. A composição cromática da obra em questão foi repensada a partir da paleta característica do *Madonnaro Storico* (NAALIN, 2000): laranjas ou vermelhos (tijolo); preto (carvão); branco (giz); e cinza (chão). A noção de cor pigmento, um dos conteúdos previstos no programa curricular, ficou evidente na materialidade pulverulenta desses elementos.



Fig. 10 – Igreja de N. S. da Guia, Mangaratiba. A imagem traz a histórica igreja no centro da cidade erguida ainda no tempo do Brasil Colônia (DIOCESE DE ITAGUAÍ, 2015).



Fig. 11 – Igreja de N. S. da Guia (Madonnaro). Criação dos alunos a partir da fotografia da igreja localizada no centro de Mangaratiba. A paleta cromática limitada às cores dos materiais utilizados (tijolo, carvão e giz) limitou a obra aos tons neutros, não compatibilizados com a construção original, mas que não impediu a apropriação do conhecimento envolvido na atividade proposta. Foto: Acervo pessoal.

Algumas ações não foram possíveis de se realizar: a visita ao Museu Municipal e a exibição do filme. Apesar disso, se espera que, a partir da ressignificação coletiva do currículo os alunos possam ter se sentido contemplados em suas necessidades culturais. Mais: em conhecendo do Romantismo possam ter entendido a proposta de valorização do patrimônio cultural municipal como espelho de si mesmos (FONSECA, 2005). Empenhando-se, assim, em evitar uma visão puramente romântica que venha a iludir qualquer posicionamento crítico. E, por fim, entender que o ato da reeducação não implica desconsiderar sua visão de mundo; mas, sim, propor uma nova forma de ver o mundo (FREIRE, 1996).

1.3.3. De Curtatone para Valença: O Madonnaro como ferramenta de mobilização para o patrimônio cultural



Fig. 12 - Madonnaro produzido como fazer artístico decorrente da proposta temática do bimestre. Turma de 9º ano, Valença, 2017. Foto: Acervo pessoal.

No ano de 2017, no Instituto de Educação Deputado Luiz Pinto, em Valença, escola da rede estadual do sul fluminense, foi desenvolvido um trabalho envolvendo o Madonnaro e o Patrimônio Cultural com turmas do 9º ano. Conforme previsto no Currículo Mínimo (SEEDUC, 2013), o conteúdo a ser explorado era Mobilização cultural. Nas aulas, os alunos tiveram contato com a história do Madonnaro focando o encontro anual, realizado em Curtatone, como exemplo de mobilização artística e cultural. O Salão Preto e Branco foi explorado como referência de mobilização por uma causa social e cultural. Os preceitos formais convencionados por Arnheim (1980) mobilizaram o pensamento em direção ao conhecimento artístico. A partir disso, os alunos foram desafiados a criarem obras que mobilizassem para a democracia, a responsabilidade social, etc. Desafio esse proposto tendo como referência o conceito de mobilização social adotado por Denise Carrera (2012, p. 01 – grifo nosso):

A mobilização é uma forma de intervenção social. Toda intervenção social parte do pressuposto de que a ordem social não é natural e por isso pode ser transformada. A mobilização e as demais intervenções sociais buscam, portanto, **modificar a ordem social através da mudança nos**

modos de pensar e/ou modos de atuar e/ou modos de sentir. A forma como se dá uma intervenção social não é neutra. Assim, se a intervenção é assistencialista, cria uma cultura de dependência; **se é autoritária, cria baixa auto-estima; se é clientelista, cria uma cultura de adesão; se é democrática, cria cidadania e autonomia.**

O Madonnaro de Curtatone para Valença: conhecendo e experimentando a materialidade foi o título da aula introdutória da técnica. Fez-se um breve relato histórico dizendo da origem, denominação, materialidade e expansão pelo mundo. O foco recaiu sobre o Encontro Internacional de Madonnaro realizado na cidadezinha de Curtatone, na província de Mântua, na Itália. Lá, todos os anos, paralelo à festa em honra de Maria, é realizado o evento que mobiliza artistas do mundo inteiro a compartilhar com o público suas interpretações dos mais variados temas marianos e hagiográficos³⁰(NALIN, 1982). Essa mobilização resulta em uma interação sem precedentes. Enquanto o artista madonnaro está a completar sua obra o povo circula por entre eles trocando olhares, ideias, palavras e respeitando o que está disposto no chão. Aliás, o chão como suporte, para além de zona de passagem, cria espaços de diálogo.

O Salão Preto e Branco foi apresentado como um acontecimento de mobilização social e cultural. Ao se pensar um evento de protesto contra o decreto verticalizado do governo, que previa a sobretaxação das tintas importadas, os organizadores acabaram mobilizando um grupo de artistas em prol de uma ação cidadã que culminou no recuo do ‘adversário’. O contexto artístico favorecia uma iniciativa dessa dimensão. Inúmeros eventos se desdobraram após o rebuliço da Semana de Arte Moderna de 1922. Alguns dele: 1930 – nomeação de Lucio Costa à direção da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA); 1931 – Salão Revolucionário; 1933 – Salão Nacional de Belas Artes (SNBA); 1940 – SNBA dividido em moderno e geral; 1951 – I Salão Nacional de Arte Moderna (SNAM); 1954 – III SNAM – ou Salão Preto e Branco. A Arte, ano após ano, vinha se consolidando como elemento de mobilização política (COUTO, s.d.).

³⁰“O vocábulo hagiografia, etimologicamente, é composto dos termos gregos ‘hagio’ [*hágios*], que quer dizer ‘santo’ e/ou ‘sagrado’, e grafia [*graphia*], que se refere àquilo que foi posto por escrito, donde, *escrito santo* ou *escritura sagrada*”. Com o tempo o vocábulo foi estendendo seu campo semântico. Consta que, no final do século XI, Goscelin de Saint-Bertin passou a utilizar a expressão para designar um “(...) *escrito sobre os santos*’ e não, como antes, para se referir a um *escrito sagrado*”. Daí que logo o vocábulo passou à referência de fatos relacionados à vida dos santos (MIATELLO, 2009).

A opção por explorar o Salão Preto e Branco também permitiu recorrer ao giz e ao carvão, considerando a dinâmica do Madonnaro, como materiais para a execução das obras. Esses materiais são funcionais, acessíveis e reaproveitáveis. Ainda, em razão de sua materialidade pulverulenta, não ‘danificam’ o espaço físico da escola. Por sua vez, dado a restrição ‘cromática’ voltada ao preto (carvão), branco (giz) e cinza (piso), tais materiais limitam a criação ao trabalho tonal (passagens) ou por áreas (recorte). Enquanto o trabalho tonal resulta em zonas de claro-escuro, a forma recortada delimita o espaço e destaca a linha de contenção das figuras. Considerando o pouco tempo para o desenvolvimento da ação e a inexperiência dos alunos, se optou pelo ‘recorte’ como recurso técnico para a composição dos Madonnaros.

Entendeu-se que seria prudente, pensando em amenizar as dificuldades e evitar a ‘livre expressão’, o compartilhamento de alguns procedimentos técnicos. Uma das aulas falou da criação artística como processos de imaginação visual. Foi proposto pensar a criação artística como o ato de transformar ideias em imagens guardando “um mínimo de aspectos estruturais” (configuração) e muita imaginação (formas). Essa imaginação

(...) não é, de modo algum, primordialmente, a invenção de tema novo e nem mesmo a produção de qualquer tipo de forma nova. A imaginação artística pode ser descrita de modo mais aproximado como a descoberta de uma nova forma para um conteúdo velho, ou – se não se quer usar a cômoda dicotomia entre forma e conteúdo – como um novo conceito de um velho assunto. A invenção de coisas ou situações novas é válida apenas até onde servem para interpretar um velho – ou seja, universal – tópico da experiência humana”.(ARNHEIM, 1980, p. 132).

Nas palavras de Arnheim (1980) está implícito a recorrência a um ‘conteúdo velho’, no caso a reprodução de obra de arte, para se acessar uma ‘nova forma’, ou seja, uma nova obra fruto da releitura. Então: A criação é invenção; a cópia é mera repetição. Não existe uma receita para a criação; ela acontece naturalmente a partir da observação e do acesso a alguns procedimentos técnicos. Dentre esses procedimentos, a leitura de imagem foi apresentada partindo de uma estratégia que auxiliasse nos processos de criação. Ser capaz de ler a referência é fundamental na apropriação do conhecimento.



Fig. 13 – **Estudo preparatório.** Exemplo de um estudo preparatório sendo usado como referência para a produção de um Madonnaro no chão da escola. Valença, 2017. Foto: Acervo pesso

O autor escolhido como referência teórica aos procedimentos em questão foi Arnheim (1980). Esse autor faz um ‘estudo anatômico’ da imagem a fim de identificar seus processos e componentes. Num primeiro momento, Arnheim (1980) orienta a escolha de um tema o qual possa vir representado por imagens. Uma das turmas optou por representar o patrimônio cultural municipal. Em seguida, se deve passar à pesquisa de referências e embasamento histórico. Nessa etapa, os alunos puderam recorrer a fotografias, recortes de jornais, palavras, imagens de outras obras de arte e etc. De posse das reproduções de bens culturais, o aluno deveria ter em mente que enxergamos primeiro o geral, o essencial para somente depois nos determos aos detalhes. Os olhos decodificam em formas gerais para, em seguida, por meio de uma análise particular – remetendo aqui ao que já foi abordado na pesquisa sobre olhar e ver (PILLAR. 2003). Partindo dessa leitura, os alunos criaram os estudos preparatórios dos Madonnaros que viriam representados no chão (Fig. 13).

A produção dos Madonnaros se deu em uma aula compreendendo dois tempos. Após uma rápida orientação quanto aos procedimentos de trato com o material, cuidado com a limpeza e postura física, os alunos foram levados ao espaço fora da sala de aula para a realização da atividade. Divididos em grupo, os alunos receberam os materiais e deram início ao fazer artístico. O resultado foram produções que mobilizavam, através da imagem, para o conhecimento do patrimônio municipal (imagem) e também do patrimônio mundial (técnica

do Madonnaro). Assim como no encontro de Curtatone, o chão ofereceu o suporte para diálogos fosse entre os alunos, com a comunidade escolar ou entre culturas.

CAPÍTULO II – Desescolarização: a reprodução de obras de arte como patrimônio cultural na escola

O segundo capítulo se descortina em uma visão do questionamento quanto à escola como instituição social para o conhecimento. Em meio a esses questionamentos está a percepção que vários motivos concorreram para a incipiência no tratamento do patrimônio como conteúdo de educação na escola. Quando a pesquisa se propôs a refletir sobre a questão da desescolarização (ILLICH, 1985) não pretendeu reforçar o fim da instituição, mas repensar suas práticas, suas estruturas internas e ainda suas interseções entre o institucional e o cotidiano. As escolas, em seu modelo tradicional, se revelam ‘limitadas’ e desacreditadas. O currículo escolar parece não dar conta da formação cultural do aluno. Os professores não possuem formação adequada para lidar com o patrimônio. O espaço físico da escola não dialoga com quem o habita. A escola deixou de ser território para se fazer palco. Parece que se perdeu a ‘posse’ da escola – mas de quem era a escola? – e hoje aparenta interpretar um modelo – verticalizado e/ou paternalista? – de educação. É quando a pesquisa propõe a reprodução de obras de arte como desescolarização do patrimônio cultural no sentido de proporcionar uma experiência integral de educação transversal (cotidiana) e interdisciplinar (institucional).

Assim, o capítulo tem início propondo uma reflexão quanto à escola enquanto mito social que detém o conhecimento por meio das certificações (ILLICH, 1985). Para reforçar esse mito, a escola se retroalimenta de um discurso ideológico (PORTELLI, 1977; SAVIANI, 1999). O resultado é uma sacralização da escola que pode culminar no desinteresse do aluno por aquela instituição social. Nesse contexto, a desescolarização pode acenar como um conceito para além do mito. Illich (1985) é radicalmente contra a institucionalização da escola. O pensamento austríaco a vê como um projeto falido. Seu conceito de desescolarização se apóia na “sabedoria práctica” do cotidiano. É quando a pesquisa propõe a mescla dessa sabedoria do cotidiano (educação informal) com aquela escolar (educação formal). Permitindo, assim, entender a desescolarização como uma proposta de saber integral com vistas a questionar a dinâmica disciplinar – e fragmentada da escola. Isso no sentido de ressignificar o currículo para ressignificar as práticas da escola.

Pensando essa ressignificação foi apresentada a reprodução de bens culturais como possibilidade do patrimônio adentrar à escola, conforme sugerido por Barbosa, considerando as obras de arte pictóricas, no *Programa Roda Viva*, TV Cultura (1998). Ao se trabalhar o

patrimônio em toda sua amplitude, contemplando as produções culturais externas à escola, se traria ao contexto institucional a sabedoria prática.

Nessa dinâmica se cogitou uma reflexão quanto à diferença entre o olhar e o ver (PILLAR, 2003). O olhar é uma ação superficial de percepção da informação que depende da profundidade do ver para acessar ao conhecimento. Constituindo-se o ato de delimitar isso como condição para lidar com a reprodução. A educação para o ver é uma premissa da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1995) com base em um de seus pilares: a leitura de imagem. Essa forma de leitura pode facilitar a apropriação do patrimônio cultural através das reproduções de obras de arte. Ocorrendo o que Franz(2001) entende como familiarização, ou seja, um primeiro contato com o patrimônio cultural a partir das reproduções. Todos esses processos podem abrir espaço para ações de Educação Patrimonial em consonância com a Abordagem Triangular: conhecimento histórico, leitura de imagens e fazer artístico. É quando existe a possibilidade de se falar em uma Educação Patrimonial visual. Em suma, a Educação Patrimonial na escola pode acontecer pelas vias de uma pedagogia do patrimônio (MATTOZZI, s.d.) que seja realidade por meio de projetos (DE TROYER, 2005). Entendendo que os projetos são oportunidades de convívio social, interação pessoal, interdisciplinaridade, transversalidade, etc.

Entendido dessa maneira, o conceito de desescolarização abre caminho para outras ‘desescolarizações’ como: cultural, pessoal, patrimonial e outras mais. Isso porque, mais que a desescolarização da escola se faz necessário uma desescolarização do *ethos* (ILLICH, 1985). Implicando, dessa forma, na formação do ser humano por meio de uma ética simbiótica visando o respeito das poliidentidades (MORIN, 2000). Diante disso se institui um desafio pedagógico que vai além do ambiente escolar: encontra um espaço na escola para o patrimônio cultural e para a escola ‘no’ patrimônio cultural (DE TROYER, 2005).

2.1. Desescolarização: um conceito para além da escolarização

“Bom, da escola pra falar a verdade eu nunca gostei dela,
por muitos motivos mais eu não vou entrar em detalhes.
Apesar de tudo eu sempre gostei muito dos meus professores menos de alguns!
Mais em fim eu quero muito passar de ano;
para conceguir passar os muitos objetivos
e da orgulho pra minha mãe e pra mim mesmo,
então tento me esforça o macimo.
Eu quero ser tatuador e não tenho plano B
então não sei qual é uma matéria importante pra isso?
Só arte mesmo ou sei lá o que, então é isso!
Tenho muitos colegas nós fazemos muitas coisas ruim
mais no final da tudo certo.
Acho que o livro não serve p/ muitas coisas mas tudo bem.
Gosto muito de Artes” (sic).

A fala acima traz o discurso de um aluno do 8º ano, da Escola Padre Valério Pierpaoli, em Seropédica (RJ), durante uma dinâmica de grupo desenvolvida na aula de Arte. Para a atividade, os alunos deveriam expressar seus pontos de vista sobre as aulas de Arte e a importância da escola. Nela o autor manifesta sua aversão à escola destacando que, apesar de tudo, alguns professores são legais. A mãe é mencionada como uma referência para seus sonhos; nota-se que ainda existe um vínculo de família. Para a realização dos sonhos tem sido despendido um esforço pessoal. A tatuagem é o único objetivo. Em tom confessional, o autor diz não saber qual disciplina poderia colaborar para a formação profissional de tatuador. Ele desconfia que talvez a arte pudesse ajudar. Apesar dos contratempos, no final, ao ‘jeitinho brasileiro’, as coisas se ajeitam. O livro (didático) não é referência para o seu aprendizado. Não obstante tudo o que foi dito, o autor finaliza demonstrando afeição à arte. Tais palavras confirmam a realidade onde a escola não é prioridade – e com ela a educação em sua dimensão formal.

O relato acima dimensiona uma possível discrepância entre a escola (instituição) e a educação (saber). Discrepância essa que pode não contemplar o sujeito em sua totalidade perpetuando a falácia da escolarização. A escola, então, se constitui em um discurso artificioso que perpetua uma falsa função social. Ocorrendo, assim, o que muitos entendem como sacralização da escola (PORTELLI, 1977; SAVIANI, 1999 e 2007; ILLICH, 1985).

A sacralização da escola parece dificultar ver os interesses camuflados: angariar fundos e exercer o controle social. Impede mais: ver suas contradições. Para Illich (1985), a escola tem um efeito antieducacional sobre a sociedade a partir do momento que assume o

protagonismo educativo. A escola, nesse cenário, enquanto ideologia obrigatória, é intelectualmente castrante, economicamente inviável, socialmente polarizadora e politicamente desacreditada.

O mito da escola como instituição democrática, segundo Illich (1985), pode ser desfeito ao se reconhecer sua propensão a uma polarização social. O pretenso aprendizado (certificação) não garante uma verdadeira movimentação social; apenas institui um ranqueamento profissional que, pela competitividade, fragmenta a sociedade. Nessa mesma perspectiva, Saviani (1999) vê a escola como reprodutora das diferenças de classe dentro de um sistema facilitador à manutenção da ‘burguesia’ no poder. Contra isso, é preciso acreditar que a “(...) *educación para todos significa educación por parte de todos*”³¹ (ILLICH, 1985, p. 14).

A democratização do acesso acarreta considerar o sujeito em toda a sua completude. Por não saber lidar com a necessidade integral do ser humano (teoria e prática), a escola deixa de ser prioridade. Então, se estabelece uma relação estéril de “(...) *escolaridad por la escolaridad: una estadia forzosa en compañía de profesores, que paga con el dudoso privilegio de continuar en dicha compañía*”³² (ILLICH, 1985, p. 12). Nesse processo em que a escola vale por si mesma “(...) *el hombre queda reducido a ser instrumento de sus instrumentos*”³³ (Idem, p. 61). É quando a educação perde a sua dimensão humana.

Quando a escola perde sua importância humanizadora passa a focar nos resultados em detrimento do conhecimento. É quando a escolarização, então, se constitui em um sistema retroalimentar: “*La existencia de las escuelas produce la demanda de escolaridad*”³⁴ (ILLICH, 1985, p. 24). Essa demanda incita a uma falsa segurança baseada na “enseñanza compulsiva”. O indivíduo deixa de aprender com suas próprias experiências e relega essa tarefa à escola. Então, quando a consciência de si mesmo é afetada e a relação com o mundo passa a ser mediada pela escola tudo se torna passível de quantificação. É quando se estabelece um problema: “(...) *el desarrollo personal no una entidad mensurable*”³⁵ (Idem, p. 25).

Dentro desse sistema retroalimentar é senso comum que a perda de credibilidade da escola afeta negativamente a economia – diminuição da produção de bens e demandas – e a

³¹“(…) educação para todos significa educação por parte de todos” (Trad. nossa).

³²“(…) escolaridade pela escolaridade: uma estadia forçosa em companhia de professores, que é paga com o duvidoso privilégio de continuar em dita companhia” (Trad. nossa).

³³“(…) o homem fica reduzido a ser instrumento de seus instrumentos” (Trad. nossa).

³⁴“A existência das escolas produz a demanda de escolaridade” (Trad. nossa).

³⁵“(…) o desenvolvimento pessoal não é algo mensurável” (Trad. nossa).

política de Estado na qual o cidadão é concebido pela instituição escolar. Talvez por isso seja importante reforçar a dimensão do mito da escolarização. A manutenção desse sistema exigia que a crença na conversão do súdito em cidadão continuasse sendo ‘real’ (SAVIANI, 1999).

A escola, em seu desenho tradicional, é um modelo verticalizado em que um decide o que todos devem aprender. Com isso, a escola consegue criar e manter o mito social das certificações. Inculcar esse mito é mais importante que o próprio conteúdo e a forma de ensiná-lo. A escola se constitui em alienação para a vida a partir do momento que nega qualquer outra forma de educação que não aquela ‘aprendida’ na escola – nisso contrariando o que pensa Brandão (s.d.) sobre as várias educações.

No que tange à desescolarização, a visão de Illich vai além da escola atingindo a sociedade. Não à toa, propõe ele: “(...) *no sólo las instituciones sino el ethos de la sociedad deben ser ‘desescolarizados’*”³⁶ (ILLICH, 1985, p. 03). O sentido original de *ethos*, no grego, raiz da palavra ‘ética’, tinha a ver com abrigo, acolhimento e morada. Também contemplava significados de costume, modo de vida e estilo de ser³⁷ (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, s.d.). Logo, *ethos* tem a ver com o espaço humano enquanto morada dos seres humanos em constante construção cultural. Portanto, a desescolarização, mais que abarcar a escola ou a sociedade, deve ressignificar a própria cultura.

A desescolarização cultural, para transformação da sociedade, necessita provocar uma desescolarização da escola em si. Uma das formas de tornar factível essa proposta, contrariando um pouco o que pensa Illich (1985), não é acabar com a escola e sim repensar suas práticas. Enquanto o pensador austríaco entende a escola como uma instituição corrompida em sua essência pela manipulação do mercado, por outra perspectiva, pode ser possível vê-la, por exemplo, como um espaço cultural (MOREIRA E CANDAU, 2007). Como espaço de cultura, a escola desescolarizada se faz um espaço de interação social. Nesse contexto de reciprocidade, as práticas cotidianas podem somar ao conhecimento acadêmico fazendo com que a educação alcance o sujeito de maneira integral. Na condição de espaço de pessoas, a escola adquire um formato político. Assim, em um processo de desescolarização da escola se faz claro considerar que a estrutura da escola atende a interesses superiores: “*Los*

³⁶“(…) não só as instituições, mas também o *ethos* da sociedade devem ser ‘desescolarizados’” (Trad. nossa).

³⁷“Do gr. *ethos* significa originalmente *morada*, seja o *habitat* dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é *costume, modo* ou *estilo habitual de ser*. A *morada*, vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. Assim, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é *dado* ao homem, mas por ele *construído* ou incessantemente reconstruído” (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, s.d.).

planes especiales de estudio, las clases separadas o más horas de estudio constituyen tan sólo más discriminación a un coste más elevado”³⁸ (ILLICH, 1985, p. 06). Repensar essa estrutura pode ser o caminho a ser seguido.

A desescolarização é um ato político e pessoal: “*Cada uno de nosotros es responsable de su propia desescolarización, y sólo nosotros tenemos el poder de hacerlo*”³⁹ (ILLICH, 1985, p. 29). Entendendo a dimensão política da educação (FREIRE, 1996) e a vocação política do sujeito, a desescolarização passa por uma revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP necessita ser construído e vivenciado por todos. Tem que ter em seu bojo uma ação coletiva e intencional de sentido explícito. Precisa primar pela clareza. É essa clareza que vai iluminar o caráter político de um projeto dessa natureza (VEIGA, 1998).

Ao se optar por uma sistematização de propostas, ações e reavaliações, a partir de demandas compartilhadas, se está conferindo uma dimensão política a um projeto escolar. Ainda se faz pedagógico quando essas demandas são tratadas por meio de ações educativas. É então que um PPP pode fazer com que a escola deixe de ser um lugar de diferentes para se tornar um lugar das diferenças (SANTOS, 2010). Acrescentando: a escola, desenhada dentro de um PPP dialético, deve se constituir em um espaço próprio ao resgate da memória (DCNEPT/BRASIL, 2010?).

A Constituição de 1988, em seu art. 206, institui a gestão democrática do ensino. Por sua vez, em seu art. 14, a LDB acentua que essa gestão democrática é ‘desenhada’ a partir da construção coletiva do PPP. Isso considerando a diversidade nacional das Regiões, Estado e Municípios. Outro documento nacional, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, estabelece em seu art. 53 que os pais e responsáveis têm direito à participação nos processos pedagógicos e nas decisões educacionais (SANTOS, 2010).

Ainda a desescolarização pessoal implica refletir sobre a questão da identidade. A escolarização define os sujeitos a partir de um mecânico sistema de notas. A certificação – ou o diploma – não pode revelar quem é o sujeito que a detém. Sobre a certificação disse Illich (1985, p. 11): “*La certificación es una manera de manipular el mercado y es concebible sólo*

³⁸“Os planos de estudo especiais, as aulas separadas ou mais horas de estudo são apenas mais formas de discriminação a um custo maior”.

³⁹“Cada um de nós é responsável por sua própria desescolarização e somente nós temos o poder de fazê-lo” (Trad. nossa).

para una mente escolarizada”⁴⁰. Um diploma deve ser tão somente a consequência do aprendizado e não condição para o conhecimento. A escola como espaço de convivência precisa ser um espaço de reciprocidades de identidades onde o conhecimento seja compartilhado.

Nessa perspectiva, pensar o sistema de certificação escolar é repensar a desescolarização do conhecimento. A redução do saber à obtenção do diploma verticaliza o ensino. Em perspectiva freiriana, o aprendizado desse conhecimento acontece em mão dupla: o professor ensina os conteúdos, mas também aprende com o que aluno traz em sua bagagem cultural (FREIRE, 1996). Essa relação de reciprocidade cognitiva pode se constituir em premissa para a funcionalidade da escola. Não é possível continuar admitindo o pensamento sociocultural em que a escolarização converteu o direito social de compartilhar os conhecimentos em privilégio da liberdade acadêmico institucional (ILLICH, 1985).

A própria formação do professor passa por esse processo de certificação. E, por consequência, a perspectiva da escolarização obedece à frieza do diploma. O processo de formação desse profissional, na maioria das vezes, abole as práticas cotidianas e seu saber é moldado por pedagogias preestabelecidas. Esses são excelentes transmissores de conteúdos, mas pode ocorrer de não serem capazes de compartilhar saberes. Algumas secretarias de Educação, talvez obedecendo a uma política de contenção de gastos ou por falta de uma política pública consistente, adotam a prática das habilitações⁴¹. Segundo essa prática, por exemplo, o professor de geografia pode dar aulas de Arte desde que seu histórico universitário apresente determinada carga horária cursada em disciplinas ‘artísticas’. Barbosa (2003) chega a ver nisso um nocivo projeto de institucionalização do conhecimento travestido de interdisciplinaridade.

Por trabalhar em um local onde precisa exercer autoridade e dedicar todo o seu tempo, assim como os alunos, os professores são tidos por Illich (1985) como:

- Professor-guarda – Atua como guia. Regula o cumprimento das regras. Cria o ambiente para o aprendizado curricular. Explora rotinas básicas.

⁴⁰“A certificação é uma maneira de manipular o mercado e é concebível só para uma mente escolarizada” (Trad. nossa).

⁴¹Uma matéria veiculada na internet, em 2017, pelo *Estadão* oferece um retrato dessa realidade no estado do Rio de Janeiro. Pennafort (2017) constatou que tinha professor de Arte dando aulas de Inglês e outras discrepâncias mais. O sistema, na ocasião, funcionava assim: “(...) a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) analisa o histórico de disciplinas que o professor cursou na faculdade e o habilita a dar aulas de outras disciplinas que não são as suas de origem” (PENNAFORT, 2017). Uma das professoras abordadas na matéria, resumiu assim a situação: um ato de destruição da educação.

- Professor-moralista – Tem a pretensão de ocupar o lugar destinado a Deus, aos pais e ao Estado na vida do aluno. É um doutrinador. Aspira saber a diferença entre o bem e o mal.
- Professor-terapeuta – Se acha no direito de invadir a vida pessoal do aluno sob o pretexto de ajudá-lo. Além dele, outro que tem esse ‘direito’ é o padre ou sacerdote.

Um professor que conjugue as três características acima contribui mais para a deformação do que para a formação do ser humano em idade escolar. No entanto, em uma ação de desescolarização, o professor precisa ter uma atitude de proatividade. Quanto ao protagonismo do professor de Arte, diz Barbosa (2003, p. 14):

somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

É verdade que esse professor protagonista precisa se preparar. Há que se constituir em um professor-pesquisador. A formação escolarizada universitária e o diploma não vão lhe garantir um desempenho de qualidade. A falta de preparo por conta de quem vai ministrar uma aula não pode continuar a confundir improvisado com criatividade. Então, mais que ser um professor-pesquisador, o profissional de sala de aula necessita da ampliação de cursos de Pós-graduação e oportunidades democráticas de acesso. A formação de professores precisa de cursos que proponham novos horizontes e não apresente receitas prontas a serem seguidas sem um mínimo de contextualização (BARBOSA, 2003).

Dentro da escolarização, o professor deixa de ser um mediador e um observador participante para se tornar um colaborador do sistema. Sendo, desse modo, um adepto da educação bancária (FREIRE, 1996). Os conteúdos são transferidos ao aluno “(...) *cuyas reacciones son cuidadosamente estudiadas y tabuladas a fin de proporcionar datos para la investigación que servirán para preparar el modelo siguiente (...)*”⁴² (ILLICH, 1985, p. 26). Esses dados, então, segundo uma homogeneização curricular e social, são destinados a ‘abastecer’ os programas sociais de quem ocupa o governo.

Um desses programas, no campo da Educação, é o IDEB. A própria definição do programa na página do governo já aponta sua pretensão unificada:

⁴²“(...) cuyas reações são cuidadosamente estudadas e tabuladas a fim de proporcionar dados para a investigação que servirão para preparar o modelo seguinte (...)” (Trad. nossa).

Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (MEC, s.d.).

No restante do texto, os vocábulos como “indicador”, “monitoramento” e “dados concretos” dão a dimensão da pretensão de uniformização para uma realidade que é tão diversa e dinâmica. Como esboçar o aprendizado quando o foco está nas estatísticas e não no ser humano? Essa poderia ser uma questão a ser pensada no sentido de redimensionar os ‘resultados’ dessas avaliações.

A inconsistência de um sistema que dê conta de viver a educação e apenas se limite a formular modelos de educação tem oprimido os professores comprometidos com o ato de ensinar. Tantos têm aberto mão de estar em sala de aula. “*No debe causar asombro que el índice de maestros desertores esté superando el de los alumnos*”⁴³ (ILLICH, 1985, p. 39). A desescolarização da formação desses profissionais e a oferta de condições (físicas, psicológicas, financeiras, etc) pode contribuir para reverter a situação.

Os modelos opressores de educação têm origem em uma espécie de ‘pedagogia do ar-condicionado’. De dentro de seus escritórios-tempos, à medida que os verdadeiros professores vão abandonando a trincheira da sala de aula, um número maior de teóricos vai se passando por filósofos da educação. Tanto é assim que disse Illich (1985, p. 30): “*Ejércitos cada día mayores de burócratas presumirán de pasar por maestros*”⁴⁴ (ILLICH, 1985, p. 30). Tais teóricos, quando muito, possuem o diploma em alguma licenciatura, mas pouco estiveram em uma sala de aula. Do conforto de seus escritórios – com ar-condicionado, secretária, cafezinho, mobiliários confortáveis e modernos, etc – são capazes de pensar soluções milagrosas para uma realidade cada vez mais surreal e distante.

Essas soluções vêm delineadas por um discurso messiânico pedagógico. A escola, desse modo, se converte em uma espécie de religião a salvar a sociedade. Porém, logo a realidade ensina que a escola sozinha não dá conta da salvação social: “*La desventaja educacional no puede curarse apoyándose en una educación dentro de la escuela*”⁴⁵ (ILLICH, 1985, p. 06). Talvez a ideia da escola assumir toda as responsabilidades sociais seja parte de um projeto de esvaziamento daquelas instituições mais próprias ao ser humano

⁴³“Não deve causar assombro que o índice de professores desertores esteja superando o de alunos” (Trad. nossa).

⁴⁴“A cada dia, um grande exército de burocratas terá a presunção de se passar por professores” (Trad. nossa).

⁴⁵“A desvantagem educacional não pode ser resolvida apoiando-se em uma educação dentro da escola” (Trad. nossa).

(família, vizinhança, cotidianidade, tempo livre, etc). Paralelo a esse esvaziamento é possível identificar uma espécie de monopolização do saber: “*Pero en vez de haber igualado las posibilidades, el sistema escolar ha monopolizado su distribución*”⁴⁶ (Idem, p. 09).

Pensando na deformação da escola quando a mesma se propõe – ou lhe é delegada a tarefa – a assumir os diversos papéis sociais é fato que a instituição não pode pretender administrar sozinha as redes educacionais. Faz-se urgente que ela se entenda como parte dessa rede educacional. Uma rede da qual faça parte a família como base da estrutura social e o Estado como gerenciador das demandas sociais. O que gera o sentido de educação compartilhada previsto no art. 2º da Lei nº 9.394/1996.

A atuação em rede gera um senso de responsabilidade por cooparticipação. Desse modo, o todo (problema) é dividido em partes (instituições) para que haja um alcance abrangente (solução). Muraro (*apud* FERREIRA, 2010, p. 14) vai dizer que

pensar em rede significa conceber a ideia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulneráveis ou em situação de risco social e pessoal.

Tendo claro o papel da escola na dinâmica pública, o educador português Antonio Nóvoa (2006) destaca a necessidade de uma atuação em rede que delimite a área circunscrita a cada instituição. Longe de pensar uma fragmentação social a rede comporta uma trama de oportunidades (ILLICH, 1985). O âmbito da rede deve ser trançado por meio do diálogo e do senso de responsabilidade. Disse Nóvoa (2006, p. 08):

No espaço público tem que haver mais responsabilidade das famílias, das comunidades locais, dos grupos culturais, das empresas, das diversas igrejas, entidades científicas etc. Só é possível defender uma escola centrada na aprendizagem se defendermos o reforço desse espaço público da educação, onde se possa exercer um conjunto de atividades que estão jogadas para dentro das escolas.

Então, depois dessas considerações sobre a validade do trabalho em conjunto, “a escola deve investir na construção de uma rede interna” assim como construir conexões com outras instituições (FERREIRA, 2010, p. 228). Entre equipe de apoio, professores, orientação,

⁴⁶“Porém, em vez de haver igualado as possibilidades, o sistema escolar monopolizou sua distribuição (saber)” (Trad. nossa).

coordenação e direção deve haver um diálogo a fim de identificar e intermediar qualquer problema. Igualmente, a escola precisa investir na construção de acessos que permitam trilhar os caminhos que levem a uma educação integral. E dentro dessa construção de acessos, identificar qual é o seu caminho e trilhá-lo com passos firmes sabendo qual o seu papel social.

Ter clara essa identificação contribui para a desescolarização romantizada da escola. A sala de aula tradicional é vista como um “útero mágico” ao trazer à luz cidadãos prontos a desfrutar da vida adulta: *“La norma de asistencia posibilita que el aula sirva de útero mágico, del cual el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta”*⁴⁷ (ILLICH, 1985, p. 20). Essa concepção de sala de aula remonta ao aspecto sacro da escola onde a educação responde por um instinto maternal. O que descamba para o pensamento em que a escola deve dar conta de todos os problemas sociais.

Os PCN’s (1998) traziam uma conceituação de sala de aula voltada à organização do espaço. Consta nos PCN’s (1998) que essa organização deveria ser uma ação dos alunos para o desenvolvimento da autogestão. Talvez se valendo do pensamento de Paulo Freire (1996) que via na composição do espaço físico uma possibilidade pedagógica, o documento afirmava que “quando o espaço (sala de aula) é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá através de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade” (PCN, 1998, p. 95).

Corroborando com o pressuposto da escola como espaço cultural (MOREIRA e CANDAU, 2007), os PCN’s (1998) ainda definiram a sala de aula como uma galeria de arte. O documento norteador da educação brasileira, embora tido como uma afronta à diversidade cultural brasileira por pretender a homogeneização curricular, orientava “(...) que as paredes (... fossem) utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos e murais” (PCN, 1998, p. 95). Conforme visto no parágrafo anterior, os alunos deveriam ser os curadores dessa galeria de arte.

Os PCN’s (1998) ainda orientavam que os materiais deveriam estar acessíveis aos alunos em sala de aula. Fossem materiais para atividades práticas ou aulas teóricas estes precisariam estar disponíveis em quantidade e qualidade. Porém, em um contexto de escolarização não é assim. Os materiais educativos são monopolizados pela escola e

⁴⁷“A norma de assistência posibilita que a sala de aula sirva de útero mágico, do qual a criança vem à luz periodicamente ao se findar o dia escolar e o ano escolar, até que finalmente seja lançado à vida adulta” (Trad. nossa).

explorados pela indústria do conhecimento. No caso dos livros, Illich (1985) fala de um negócio fraudulento. A venda de livros didáticos é um grande negócio para editoras, escolas – em sua maioria, das redes particulares – e secretarias de educação.

O conteúdo contido nas páginas de um livro tende a normatizar a informação e fraudar o conhecimento. Mediante isso, os livros são tidos por Gramsci como possibilidades de domínio ideológico (PORTELLI, 1977). “*El profesor es celoso del libro de texto al que define como su instrumento profesional*”⁴⁸ (ILLICH, 1985, p. 47). O professor desescolarizado vai ter no livro um instrumento de apoio pedagógico e não a sua bíblia do conhecimento. Ao agir assim, se evitará a reprodução da informação.

Não obstante, os PCN’s (1998) traziam a informação que o livro didático era “(...) dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira”. Mas era importante observar que o livro não deveria “(...) ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento” (PCN, 1998, p. 96). Então, diante disso, pensando em explorar outras fontes de informação, o aluno deve ter acesso aos mapas, computadores, datashow e outros recursos pedagógicos. Em um contexto de desescolarização do saber tais recursos poderiam ser tomados como oportunidade de experimentações orientadas que possibilitassem novas descobertas. Essas novas descobertas seriam resultados também de um currículo para além das certificações.

Illich (1985) fala do currículo como algo ‘engessado’ e pronto a satisfazer as exigências do mercado institucionalizado⁴⁹. Para essa satisfação, o autor utiliza o termo “*currículum de condiciones*” ao qual o aluno deve ‘cumprir’ a fim de obter êxito. Ocorrendo uma espécie de mecanização da educação. Essa mecanização coloca em funcionamento uma compatibilidade irracional na qual o que se ensina não é o que se deveria aprender. Segundo o pensador austríaco, o ensino verticalizado, onde um escolhe o que os outros devem ter conhecimento, se justifica na falsa preocupação ética da educação da nova geração.

Uma forma de desescolarização do currículo é pôr em debate com os alunos a construção desse documento. Em uma experiência vivida com uma turma de 8º ano de uma escola municipal da Costa Verde fluminense, o professor dispôs no quadro os conteúdos previstos no currículo proposto pela secretaria de educação para aquele bimestre. Cada um

⁴⁸“O professor é zeloso do livro de texto ao que define como seu instrumento profissional” (Trad. nossa).

⁴⁹A homogeneização curricular é uma ‘ideologia’ que surgiu na Inglaterra e não demonstrou resultados de qualidade (BARBOSA, 2003).

dos conteúdos foi conceituado de forma o mais esclarecedora possível. Em seguida, o professor colocou em discussão o que aqueles temas tinham a ver com a realidade local. Alguns conteúdos diziam respeito tão somente à aquisição de conhecimento intelectual. Foi então que, após contribuições de alunos e professor, foi proposto trabalhar o Romantismo e a Educação Patrimonial. Durante o bimestre, o ideal romântico de amor pela terra foi mudado em valorização da própria cultura.

A desescolarização curricular precisa desfazer o currículo oculto presente na ritualização da escola.

*Este currículum oculto de la escolarización añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y realza el privilegio de otros con un nuevo título con el cual tener en menos a la mayoría*⁵⁰ (ILLICH, 1985, p. 20).

O currículo oculto, ao valorizar as disparidades, pode construir as bases para a manifestação de violências simbólicas⁵¹ e o incentivo à competição desenfreada. O currículo desescolarizado, pautado pela ética, em sentido inverso, há que valorizar e integrar as diferenças.

Essa valorização e integração curricular somente serão possíveis pela ação interdisciplinar. O ensino por disciplinas é tido como um conjunto de ladrilhos pré-fabricados a compor o currículo. A disciplinaridade ainda serve a uma planificação de resultados em nível internacional⁵². O foco na aprendizagem como curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) e não na instrução é a base de um currículo que promove o diálogo entre as disciplinas para o despertar do desejo para aprender. A conexão entre as disciplinas favorece um contexto de aprendizagem: “*Esto (el aprendizaje) depende de reunir al maestro correcto con el alumno correcto cuando éste está altamente motivado dentro de un programa inteligente, sin la restricción del currículum*⁵³” (ILLICH, 1985, p. 11).

⁵⁰“Este currículo oculto da escolarização adiciona, inevitavelmente, prejuízo e culpa à discriminação que uma sociedade pratica contra alguns de seus membros e realça o privilégio de outros com um novo título o qual maioria não possui” (Trad. nossa).

⁵¹Tipo de violência caracterizado pelas relações de poder. A categorização do uso do espaço escolar, por exemplo, segundo a hierarquização das disciplinas, garante as melhores condições físicas (salas iluminadas, mobiliário conservado, etc) àquelas disciplinas tidas como ‘protagonistas’ do conhecimento (BOURDIEU, 2013).

⁵²“Las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en “materias”, para incorporar en el alumno un currículum hecho con estos ladrillos prefabricados, y para medir el resultado con una escala internacional”.

⁵³“Isto (a aprendizagem) depende de reunir o mestre correto com o aluno correto quando este está altamente motivado dentro de um programa inteligente, sem a restrição do currículo” (Trad. nossa).

A lógica conteudista dos currículos escolarizados confunde o “*consumo sin términos*” ou “*progreso eterno*” (ILLICH, 1985) com a educação como processo desescolarizado de aprendizado contínuo (FREIRE, 1996). O ‘progresso eterno’ demanda a especialização pelo diploma para ir cada vez mais longe no mercado. Já a educação como processo contínuo implica considerar as oportunidades da vida como chances para aprender. Por vezes, esse conhecimento não agregará nenhum valor profissional, mas contribuirá para ampliar a visão de mundo.

Tendo isso claro, uma educação desescolarizada e contextualizada necessita de aproveitar as oportunidades que surgem. É nesse momento que se percebe a paradoxal inutilidade do plano de aula. Sem o planejamento a aula pode descambar para o improviso, mas, por vezes, esse planejamento não quer dizer que a aula vai se desenrolar conforme o que foi pensado. A sala de aula é um espaço orgânico e dinâmico. Uma educação voltada à desescolarização “*se apoya en la sorpresa de la pregunta inesperada que abre nuevas puertas al cuestionario y a su asociado*”⁵⁴ (ILLICH, 1985, p. 12). Portanto, a desescolarização abre portas ao conhecimento deixando de lado o mito da escola como único espaço de aprendizagem.

2.1.1. Desescolarização cultural: o patrimônio como sabedoria prática

A desescolarização tem a ver com a “*sabiduría práctica*” (ILLICH, 1985). O pensador austríaco acredita que a maioria das situações de aprendizagem ocorre fora da escola. No entanto, ainda segundo ele, a escola vive o axioma em que aprendizado é consequência de ensino formal. Contraria esse axioma o princípio em que “*toda persona aprende a vivir fuera de la escuela*”⁵⁵ (ILLICH, 1985, p. 18). É no cotidiano que nasce a cultura. Na escola ela apenas é socializada – em parte, é claro. Dessa forma, a escola não pode atuar para institucionalizar o saber e, conseqüentemente, tentar fazê-lo com a cultura.

“O homem é essencialmente um ser de cultura”, escreveu Cuche (1999, p. 09). A visão antropológica de cultura desse autor propõe uma reflexão fora da dinâmica biológica e racial. Cuche (1999, p. 10) coloca o homem e a cultura numa relação de interdependência: “A

⁵⁴“Se apoia na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas ao questionário e a seu associado” (Trad. nossa).

⁵⁵“Toda pessoa aprende a viver fora da escola” (Trad. nossa).

cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, (...)”. Isso remete ao que já foi abordado aqui quando Illich (1985) reporta a desescolarização ao conceito de *ethos*. Tal relação de interdependência, mediada pela ética social, permite ao homem inteligir o mundo e comunicá-lo fazendo com que a experiência existencial no mundo seja mais que uma mera vida no suporte (FREIRE, 1996).

Essa forma de compreender e comunicar o mundo encontra respaldo no cotidiano como ‘experiência educativa’⁵⁶. A valorização do cotidiano, entendendo a cultura como um jogo das construções humanas, remete ao que pensa Brandão (s.d.) sobre as várias educações como um projeto maior de ensino-aprendizagem pautado por suas dimensões informal, formal e não-formal. A articulação dessas três dimensões pode contribuir para a desescolarização da cultura e o reconhecimento da diversidade cultural.

Atualmente, a diversidade cultural é assunto preponderante nas discussões sociológicas. O empoderamento dos grupos tidos como marginalizados demanda a ocupação dos espaços sociais por meio da representatividade (MENDONÇA, 2007). As políticas públicas para a área esbarram no jogo de interesses. Quando mal conduzidas, essas políticas, que em sua essência foram criadas para amenizar os conflitos e desigualdades, acabam por estabelecer um hiato no discurso cultural e no convívio social.

Uma desescolarização cultural dessas políticas incide no reconhecimento do que seja a diversidade cultural. No caso do Brasil, a herança colonial e o mito da democracia racial tornam o assunto por demais delicado. A noção antropológica de cultura, voltada ao comportamento humano em contraposição às questões raciais, criam uma polarização que, por vezes, intensifica mais as divergências do que ameniza os debates.

A diversidade cultural existe dentro de uma dinâmica metonímica em que o todo vale pelas partes e vice-versa. Morin (2000), através de um ponto de vista alternativo ao de Cuche (1999), aponta para a uniformidade da carga genética humana (todo); porém, é aventado que são pelas opções culturais que as comunidades se diferenciam (partes). A diversidade reside fora do ser humano. Suas práticas, costumes e pensamentos é que os tornam diversos um do outro (CUCHE, 1999). Internamente, os seres humanos se equivalem. Morin (2000, p. 17) fala de uma ética do gênero humano como o desenvolvimento “da consciência de pertencer à espécie humana”.

⁵⁶O líder cubano Fidel Castro é tido como exemplo quando, na década de 1980, pretendeu abolir as universidades e instituir a cotidianidade como *experiência educativa* (ILLICH, 1985).

Os seres humanos possuem uma unidualidade originária indissociável: é biológico e cultural. “O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição” (MORIN, 2000, p. 52). A desescolarização cultural precisa ampliar a dimensão da formação integral do sujeito não se restringindo apenas à dualidade da formação técnica/humana, mas contemplando também as esferas do individual e do social.

Tendo claro uma possível definição da diversidade cultural, a desescolarização cultural se constitui em uma via de mão dupla na relação entre sujeitos que se equivalem, apesar de suas heterogeneidades. Essa via de mão dupla há que ser pavimentada por uma “dialética da vida cultural” - o que outros vão chamar de interculturalidade⁵⁷ (BARBOSA, 2003; ROBINS *apud* HALL, 2004). É a “dialética da vida cultural”, que “na pluralidade de suas orientações e tendências”, pode mediar as relações de reciprocidades (COUTINHO, 2013, p. 32). Através dela a cultura local pode dialogar com a cultura universal sem prejuízos de assimilação ou imposição (COUTINHO, 2013). Essa interculturalidade também tem chances de acontecer internamente, por exemplo, entre a cultura da escola e cultura da comunidade (BARBOSA, 2003). As possíveis oportunidades de interculturalidade suscitam o que Morin (2000, p. 78) chama de Simbiosofia, ou seja, a “sabedoria de viver junto”.

A simbiosofia, então, aponta que a cultura comporta em si outras culturas. O que exige da aventura de viver a flutuação dos papéis sociais. Comportando o que Morin (2000) chama de poliidentidade. Não se trata do sujeito se constituir um ‘frankenstein’ da diversidade, mas entender que, assim como a interação social exige dele ser um poliglota da linguagem (BECHARA, 2001), o mesmo deve se dar na articulação das várias identidades passíveis de serem vivenciadas no contexto da cidadania terrestre (MORIN, 2000). Destarte, em determinado momento, por exemplo, o sujeito pode ser um professor; no outro, um aluno; e ainda sobra tempo para ser um assíduo frequentador de cultos religiosos ou jogar um futebol com os amigos.

Considerando a diversidade própria da humanidade, a desescolarização cultural clama por seu espaço na escola como local de formação integral do ser humano. Na escola, a

⁵⁷Ao diálogo da interculturalidade Robins vai chamar de “Tradução”. Nesse contexto, as pessoas “(...) retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades” (HALL, 2004, p. 88).

didática intercultural, termo cunhado por Candau (*apud* SILVA, 2015), tem a intenção de atuar pedagogicamente para dar voz aos grupos segregados e estimular as reciprocidades culturais. Mas isso não pode acontecer segundo uma perspectiva vertical e institucionalizada.

Ao intentarmos transformar a escola em um espaço cultural, estamos convidando cada professor(a), como intelectual que é, a desempenhar o papel de crítico(a) cultural. Estamos considerando que a atividade intelectual implica o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a mostrar que as coisas não são inevitáveis. A atividade intelectual centra-se, assim, na crítica da cultura em que estamos imersos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 42).

Então, exercitar esse tipo de crítica, é pensar o currículo como um “espaço de crítica cultural” (MOREIRA e CANDAU, 2007). O currículo pensado assim se abre ao patrimônio cultural. Tanto o patrimônio pode adentrar a escola como o aluno deve ir de encontro a ele. Quando isso acontece, a sala de aula se desescolariza e passa a funcionar como um espaço impulsionador para aulas além das quatro paredes. O pátio, o museu, a vizinhança e outros espaços podem se constituir em espaços educativos. Tudo isso faz parte do meio ambiente histórico⁵⁸ no qual a escola está inserida como patrimônio cultural – ainda que nem sempre reconhecida pela política oficial (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999). Esse pensamento crítico cultural desescolariza o patrimônio enquanto algo somente material e contempla os significados contidos em sua imaterialidade.

Historicamente, aos poucos, o foco na educação voltada ao patrimônio foi se deslocando do monumento e recaindo sobre práticas e territórios. Essa desescolarização da política patrimonial inspirada no modelo francês – e por tantos anos adotada pelo IPHAN – teve os primeiros esboços na Carta de Veneza (1964). O documento redigido e assinado durante o *II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos*, em seu art. 1º, reconhece a “noção de monumento histórico” para além do objeto físico considerando seu entorno (IPHAN, s.d., p. 01). O entorno do monumento tombado como patrimônio cultural ganha “significação cultural” (*Idem*, p. 02). Dessa forma se valorizou as

⁵⁸“É o espaço criado e transformado pela atividade humana, ao longo do tempo e da história. Pode ser um pequeno núcleo habitacional, uma cidade, uma área rural. Até mesmo uma paisagem natural, rios e florestas, zonas de alagados ou desertos já sofreram, na maioria dos casos, o impacto da ação humana. Algumas áreas foram ocupadas no passado, em tempos pré-históricos, ou há séculos atrás, e hoje não apresentam sinais de ocupação visíveis, o que abre o campo para o trabalho dos arqueólogos” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 15).

dinâmicas das relações espaciais e sociais. Os espaços territoriais tidos como patrimônio cultural passaram a ser vistos como “documentos vivos” (IPHAN, 2014, p. 24). Segundo a pedagoga Jaqueline Moll,

(...) a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (apud IPHAN, 2014, p. 24).

A educabilidade do entorno é acentuada por Illich (1985, p. 46): “*La calidad de entorno y la relación de una persona con él determinarán cuánto aprenderá incidentalmente*”⁵⁹. O entorno e quem o habita devem estar em contínua interação para que se deem ocasiões de aprendizado. Portanto, o entorno enquanto território educativo está dentro da cotidianidade. O que acaba por reforçar o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB – 9.394/96, que traz em seu art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A valorização do entorno como território educativo liberta a escola do peso do messianismo pedagógico. Dá-se a articulação de um trabalho em rede no qual cada instituição tem sua ‘identidade’ e colabora com ela para a formação integral do sujeito. Assim, a Educação Patrimonial deve ser pensada como tema transversal a potencializar os “espaços públicos e comunitários como espaços formativos⁶⁰” (IPHAN, 2014, p. 27). Sua inclusão como tema transversal no currículo da educação formal implica em considerar que a desescolarização do patrimônio não legitima o afastamento da escola dos espaços culturais.

A visita ao museu ou de campo precisa se fazer dinâmica e interessante. Lopes (1991), por exemplo, sustenta o processo de desescolarização para discutir a relação entre museu e escola. Aquele tido por tempos como fiel depositário do patrimônio; esta, como

⁵⁹“A qualidade do entorno e a relação de uma pessoa com ele determinarão o quanto aprenderá incidentalmente” (Trad. nossa). A expressão “Incidentalmente” aqui parece ter como sinônimo o termo “modestamente”, “despojadamente” (SINÔNIMOS).

⁶⁰Pensar essa possibilidade de espaço formativo como estratégia de apropriação do patrimônio cultural.

origem do público visitante daquele espaço. Pensando a função educacional do museu, Lopes (1991, p. 449) acusa uma escolarização dos museus como um

(...) processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus.

Uma vez que a relação escola-museu tenha esse caráter passivo, o encontro com o patrimônio cultural corre o risco de se mostrar inócuo. A visita ao museu, em vez de aula de campo, pode não passar de um passeio turístico. Para os alunos é mais interessante a parada em alguma unidade das grandes marcas de *fast-food* à beira da estrada. Nesse contexto, a visita guiada – comum na maioria dos museus – evidencia um discurso bancário⁶¹ (FREIRE, 1996). O espaço do museu, então, se faz entediante. Assim, o simples fato da visita – que por si rende dados estatísticos – é suficiente para que o museu justifique sua existência.

Segundo Santos (*apud* LOPES, 1991, p. 452), o senso comum diz que o museu é desconhecido como recurso didático no trato com o patrimônio cultural, inclusive, por conta da formação do professor. Nos cursos de formação, a visão escolarizada, enxerga o patrimônio cultural apenas como ilustração dos “(...) programas das diversas disciplinas a serem ministradas”. O discurso de Lopes (1991), a formação pedagógica do professor precisa levar em consideração que existe diferença entre as propostas educativas de museus e escolas. O museu se vale de uma prática educativa que não é burocrática ou sequencial. Daí que o contato com o patrimônio cultural pode ser diferenciado daquele dispensado ao conteúdo na escola. A não compreensão dessa diferença metodológica, por parte do professor, resulta na compreensão do museu como complemento da escola – mera ilustração de conteúdos.

A contribuição dos museus – e, portanto, do patrimônio cultural – à escola não deve ser aquela do ‘complemento’ de conteúdos e muito menos de ilustrar conhecimentos teóricos. A relação com o museu – e, conseqüentemente, com o patrimônio cultural – pode se configurar em uma dinâmica oportuna de problematizar a própria sala de aula. Deve-se oportunizar a reciprocidade pedagógica: o museu influencia a escola e a escola ao museu. É quando o processo de desescolarização acontece em mão dupla.

⁶¹É célebre o que disse Freire (1996, p. 21): “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Illich (1985) fala dos museus como instituições desescolarizadas que podem estimular o conhecimento por meio de exposições de originais e/ou reproduções. É conhecido de todos, o projeto de Mário de Andrade que previa uma espécie de desescolarização cultural por meio dos museus populares repletos de reproduções de obras de arte. Dentro do projeto andradiano, as reproduções poderiam atuar para a democratização cultural tornando a obra de arte, na qualidade de patrimônio cultural, parte integrante do cotidiano popular.

Diante de todas essas impossibilidades e descontinuidades entre a escola e o museu, como explorar o patrimônio cultural na escola? É quando o livro e outras fontes de imagens, por exemplo, adquirem uma função pedagógica fora da ‘tradição’. Apesar de toda a discussão que engloba o livro didático como material ideológico (GRAMSCI *apud* PORTELLI, 1977) e produto de mercado (ILLICH, 1985) não há como negar seu potencial de referência como espaço de reproduções do patrimônio cultural. Os livros podem levar para a sala de aula a obra de arte, o monumento ou as práticas culturais que se encontram no museu ou em lugares distantes. Em contextos de impossibilidades e descontinuidades, o livro pode servir de desescolarização cultural e Educação Patrimonial.

Então, como parte de uma proposta de desescolarização cultural, as experiências educativas patrimoniais “devem fazer sentido e ser percebidas nas práticas cotidianas” (IPHAN, 2014, p. 21). Quando Illich (1985) fala de “*sabiduría práctica*” está querendo se referir àquela dinâmica pedagógica que tem origem na cotidianidade, no espaço familiar, na educação informal. Lá onde os pais são tidos pelo pensador austríaco como “*educadores naturales*”. Uma dinâmica que tem origem no dia a dia, mas não se basta por si mesma. Para que o sujeito seja educado há que se ter a interseção com as outras educações (BRANDÃO, s.d.). A vida, composta de experiências e instituições, é que vai dimensionar a articulação da necessidade das várias educações. Dentre elas, aquela possível através do patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento. Porém, para que haja proveito das oportunidades educativas se faz urgente um processo de desescolarização da escola, da cultura e da sociedade.

2.2. A reprodução de bens culturais como conteúdo escolar

O potencial pedagógico da reprodução foi percebido há tempos. Embora mais propício às obras pictóricas, a exploração da reprodução na escola também diz respeito às outras obras

de arte – esculturas, instalações, etc – e bens culturais. Costa (s.d.) reconhece os avanços da reprodutibilidade técnica no pós-guerra como condição de propulsão das reproduções como ferramenta de ensino – antes o processo de familiarização era por meio de gravuras originais.

Quando se propõe a falar de reprodutibilidade técnica, Benjamin (1987, p. 166) revela que a “(...) obra de arte sempre (foi) reprodutível”. Desde as ‘impressões’ sumérias em argila; passando pelos chineses com seus ‘carimbos’ em seda ou sobre madeiras e depois em papel; adentrando a Europa através da xilogravura e, em seguida, nas pranchas da imprensa, a reprodução se moderniza na litografia (JANSON, 2001). O cotidiano passava a ser ilustrado pelas artes gráficas.

Depois veio a invenção da fotografia e hoje temos as inúmeras ferramentas tecnológicas de reprodução da realidade. Antes, umas das formas de exercício artístico era a cópia dos desenhos do mestre⁶²(RODINÒ, 1991); agora, bastava um clique sobre alguma das teclas para capturar o mundo ao redor e ‘imprimi-lo’ em papel ou projetá-lo em algum suporte. A mão cedeu lugar ao olho nos processos de apreensão da realidade e sua reprodução artística (BENJAMIN, 1987).

Por conta dessa ‘popularização’ da imagem, a reprodução sinalizava cada vez mais como ferramenta de educação. Ao que a reprodução de obras de arte pode contribuir para a apropriação, preservação e compartilhamento do patrimônio cultural. Tanto é que, desde sua criação, após a Segunda Grande Guerra, a UNESCO via na reprodução de obras de arte uma estratégia de promoção da paz mundial – seu objetivo maior. Essa paz poderia ser proposta a partir do acesso àquelas obras integrantes do patrimônio cultural universal (COSTA, s.d.).

Logo, a democratização de acesso a essas reproduções se constituiria em oportunidade de Educação Patrimonial. As exposições didáticas com reproduções foram muito comum nos museus paulistas entre os anos 1950 e 1960. No entanto, tempos antes de Mário de Andrade pensar um museu de reproduções,

ao que tudo indica, o primeiro grande projeto envolvendo a utilização de reproduções de obras de arte em São Paulo teria sido realizado no Liceu de

⁶²“(…) i taccuini o libri di modelli, veri e propri repertori de temi iconografici e di prototipi stilistici, composti da vari fogli nei quali il capobottega codificava un’ampia serie di immagini (dall’ornato architettonico, allo studio di figura humana, alla rappresentazione di animali) desunte non dall’osservazione diretta della realtà, ma piuttosto da esemplari dipinti, scolpiti o disegnati più antichi o contemporanei, codificati dalla tradizione. Questi disegni erano eseguiti dall’artista con il duplice scopo di avere proutuari ad uso personale e soprattutto – aspetto ben più rilevante nella sua valenza tipologica e didattica – raccolte di modelli per gli allievi, che dovevano esercitarsi a trarne copie quando più possibile vicine al prototipo nella fedeltà iconografica e stilistica” (RODINÒ, 1991, p. 129).

Artes e Ofícios em São Paulo, entre setembro e outubro de 1913, no âmbito da ‘Exposição de Arte Francesa’ (COSTA, s.d., p. 81-82).

O mesmo Mário de Andrade pensava os “museus populares”, ou de reproduções, como uma instituição democrática e viável economicamente que em nada deveria aos grandes museus. O crítico de arte Luís Martins, em 1944, via na exposição de reproduções uma oportunidade de “vulgarização cultural” a preencher o vazio deixado pelos museus (COSTA, s.d.). Já Franz (2001), via na reprodução a oportunidade de um primeiro contato que viesse a familiarizar o público com o original da obra. A imagem reproduzida pode se constituir num elemento mediador do conhecimento (BARBOSA, 2003; BENJAMIN, 1987). Dessa maneira, a reprodução foi desenhada como ferramenta de ensino e democratização de acesso à cultura. Tanto a obra de arte quanto sua imagem reproduzida “(...) são consideradas conteúdo escolar” (FRANZ, 2001, p. 55).

Enquanto conteúdo escolar para a mediação do conhecimento, a relação com a reprodução de bens culturais necessita ser repensada. O contexto da sala de aula e a demanda por práticas de ensino dinâmicas e contextualizadas clama por uma nova forma em lidar com as ‘cópias’ que adentram o espaço escolar e chegam às mãos ou aos olhos de quem habita aquele universo. Implicando isso em uma revalorização da importância do ver.

É possível identificar três momentos quanto ao uso pedagógico das reproduções em sala de aula: até o modernismo, a relação com a reprodução era de cópia; a partir do modernismo, contra a cópia mecânica, se valorizou a expressão subjetiva; da metade dos anos 1980 em diante, a Abordagem Triangular⁶³ propôs uma nova forma de lidar com a reprodução (leitura de imagem) contribuindo para a criação de obras autorais.

A análise da obra da arte contribui para a educação visual e patrimonial em um mundo excessivamente imagético. O ato de ler analiticamente uma imagem passa necessariamente pelo processo de seleção crítica. Malraux (SILVA, 2002) vai dizer que é preciso ver para recriar. Exposto a esse ciclo metamórfico pode nascer tanto o artista quanto o fruidor do patrimônio cultural. A exposição à reprodução artística pode abrir caminho para novas e fundamentais conhecimentos dos bens culturais através de uma Educação Patrimonial visual.

⁶³Na Abordagem Triangular é importantíssima a contextualização entre a história, a leitura de imagens e o fazer. Sem essa contextualização o ensino, no caso da arte, vai permanecer Tradicional ou descambar para o Tecnicismo. A ‘metodologia’ de Barbosa era baseada na experiência americana da Fundação *Getty Center for Education in the Arts* (história da arte, estética, crítica e produção), baseada na *D.B.A.E.*, ou seja, *Discipline Based Art Education* – Ensino da Arte Baseado em Disciplinas. Um ensino de arte em voga, à época, nos EUA e Inglaterra (MUSEU LASAR SEGALL *apud* FRANZ, 2001).

Para isso, há que se atentar a uma conceituação entre olhar e ver. O olhar é o ato inicial; ver é o aprofundamento do olhar. No cotidiano, é comum olhar sem ver. Só quando ocorre a passagem do olhar ao ver é que se dá a reflexão. O olhar é informação; ver é conhecimento. O ato de ver é um processo ativo, intencional e carregado tanto de sentido quanto de significado. Daí Pillar (2003, p. 73) concluir que “ver é atribuir significado”. Isso tendo em mente que a atribuição de significado ao patrimônio cultural vai além da relativização, comportando em si, processos de referências culturais, alfabetização cultural e conhecimento técnico-estético do bem cultural. Portanto, ver o patrimônio cultural é dialético e dialógico.

O olhar é subjetivo; o ver é interacional. Para que o olhar seja um ato de ver, é necessária a mediação. Essa mediação vai arbitrar um eterno jogo entre a subjetividade do sujeito e a objetividade da imagem. “O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações” (PILLAR, 2003, p. 74). Nesse sentido, o olhar é mnemônico e subjetivo. Por sua vez, o patrimônio cultural tem sua dimensão histórica, estética, cultural e outras mais – o que o constitui como algo social e objetivo. A mediação por meio da ação pedagógica do professor e da exploração pedagógica da reprodução pode contribuir para a fruição do original do bem cultural articulando subjetividades e objetividades.

Parece ser nesse sentido que Paglia (2015) alerta para a realidade em que “precisamos reaprender a ver”. É fato que vivemos em um vertiginoso mundo de imagens. Após a xilogravura, a litografia, a imprensa, a fotografia e a TV.... a internet, na atualidade, é o meio por excelência para a divulgação de imagens. A grande rede é tida como um agente democratizador da imagem de arte. Porém, é necessária postura crítica para lidar com tal instrumentalidade. A velocidade com que se produz e se replica imagens não dá tempo à apreciação crítica e estética. Não se investe na leitura de imagem que contribui na formação crítica para com a arte.

A pensadora norte-americana Paglia (2015) entende a contemplação da Arte como uma forma de educar o olhar e possibilitar uma oportunidade de sobrevivência em meio a essa cultura visual. A cosmovisão atual prima por uma filosofia que impele a contemplação. Paglia (2015) conclui: “Ensinado a enxergar o mundo apenas de forma política e ideológica, o homem contemporâneo teria perdido a esfera do sensível, do invisível, do metafísico” – e, porque não, do cultural. Essa demanda por uma reeducação do olhar vai de encontro ao que

propõe a Abordagem Triangular, a leitura de imagens pode ser uma opção à tempestade imagética dos nossos tempos. Tempestade essa que alcança o patrimônio cultural.

Paglia (2015) defende um ensino objetivo e abrangente onde o aluno seja levado a pensar sobre a arte de maneira histórica, social, artística, etc. Ela defende principalmente a reflexão a partir da história. Barbosa, no programa Roda Viva, da TV Cultura (1998), já argumentava sobre a valorização da história quando criticava o currículo de abrangência nacional. Sua crítica quanto a esse currículo recaía sobre a “desistorização da educação”, quando segundo ela, haveria uma tentativa de cortar ‘vínculos’ com o que se fez antes. O que a arte-educadora compara à ideologia colonial nas Américas: “Destruir a história para reinar”. A carência de referenciais históricos pode diminuir a experiência artística e cultural.

Dentro desse contexto referencial histórico, a reprodução pode atuar como elemento de mediação em uma educação voltada ao patrimônio cultural. O ideal é que se levasse o artista com sua obra para dentro da sala de aula, como dito por Ana Mae Barbosa⁶⁴, mas diante das impossibilidades, se trabalha com as reproduções. Nisso, o pensamento de Benjamin (1987, p. 168) se coadunava com o que pensava Barbosa e também com o conceito de familiarização sustentado por Franz (2001) quando ressalta que: “(...) a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco”.

A visão crítica da história é que vai permitir identificar o quê e o porquê permaneceu. Os padrões estéticos, culturais e sociais podem mudar com o tempo e contexto, mas a essência do patrimônio cultural permanece. “Defendo uma visão cíclica da cultura: os estilos crescem, chegam ao ápice e decaem para tornarem a florescer, num renascer periódico”, diz Paglia (2015). É comum o jogo de influências artísticas entre culturas passadas e atuais para a reinvenção do mundo. Mas somente a leitura histórica é que vai permitir ver por esse ângulo. Eis aqui o conceito de metamorfose criativa defendido por Malraux (SILVA, 2002). Essa reinvenção do mundo passa pela análise crítica da história. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Mas há que se ter cuidado para não decair em uma memória linear e histórica que amortiza os impactos desarmônicos da convivência pluricultural. De acordo com Chuva (2011), a ocultação das disputas e perspectiva linear da história acabaria por formular

⁶⁴Programa Roda Viva, TV Cultura, exibido em 12 de outubro de 1998.

políticas públicas verticalizadas e uma visão deturpada do país enquanto lugar de diversidades. Quando Chuva (2011) recorre ao conceito de memória histórica parece fazer um link com outros conceitos importantes na área da cultura, tais como: ‘comunidade imaginada’ (ANDERSON, 2008) e a invenção da tradição (HOBSBAWN, 1997). Isso no sentido em que todos esses conceitos tendem a ‘iludir’ para escolarizar o passado. Uma forma de desescolarizar o passado seria pensar o presente como espaço de problematização da memória para apropriações do patrimônio cultural que contribuíssem à construção de futuras relações éticas e humanas. Transformando assim, a memória histórica em memória cultural.

Essa problematização da memória poderia ser explorada a partir da leitura de reproduções dos bens culturais como forma de apropriação do patrimônio cultural. A leitura dessas reproduções é um caso de estudo ‘artístico-anatômico’ da imagem. Freire (1987) fala de processos de ‘redução’ para a decodificação de temas em partes que, analisadas em suas potencialidades, concebem importantes ligações com o todo. Para Morin (2000), a especialização – as partes – só faz sentido quando é integrante de um todo – o contrário institui a cruel solidão. A redução dita por Freire é a escolha do tema ou assunto que, por meio da codificação implícita na imagem reproduzida, deve ser decodificado mobilizando a discussão que irá gerar o conhecimento. A decodificação é um processo conjunto entre mediador e público ou professor e aluno. Ali ninguém é sujeito ou recipiente da decodificação em estado último. Os papéis precisam ser flutuantes. A reprodução deve desencadear um processo de reciprocidades onde ora se é sujeito – responsável pela condução do processo – ora se é recipiente – destino do processo.

O lidar com a reprodução precisa levar em consideração o público-alvo. O educador precisa estar atento à ‘leitura de mundo’ própria dos grupos com os quais vai trabalhar. Leitura essa interna e externa. O que ele conhece de Arte ou do Patrimônio cultural e seu contato com esses universos. De forma a identificar uma leitura de mundo que vem antes da alfabetização, existindo desde sempre, por exemplo, no diálogo com os bens culturais: “Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos”. Mais: O papel do professor, “(...) ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 1996, p. 118).

Ter claro o contexto e o público-alvo importam nas estratégias de aprofundamento e conhecimento possíveis na leitura de imagens. A inserção no estudo do patrimônio cultural a partir da reprodução exige identificar o nível de proximidade com o bem cultural de maneira a

decidir como aprofundar o conhecimento sem causar ‘traumas’. Sobre isso, Freire comenta da “estrutura de superfície” como sendo consequência da simples “lição de leitura” tradicional bloqueando o mergulho na “estrutura profunda”. Partindo dessa consideração freiriana é preciso ir além da descrição. Escreveu Freire (1978, p. 111):

Enquanto linguagem, não necessariamente escrita, toda codificação é sempre um discurso a ser lido. Neste sentido, ela tem uma ‘estrutura de superfície’ e uma ‘estrutura profunda’ em dinâmica relação uma com a outra. A ‘estrutura de superfície’ é o conjunto de elementos que, em interação, a constitui. A ‘estrutura profunda’ não está visível; emerge na medida em que se verticaliza a leitura – a decodificação – da codificação, ou, mais precisamente, da sua ‘estrutura de superfície’.

Investir na leitura da obra de arte é problematizar o mundo para tentar interagir com a realidade. Diz Silva (2002): “Ao invés de uma relação com a natureza, as obras revelam, sobretudo, uma relação com obras anteriores que metamorfoseiam em outras obras”. Dentro desse contexto de contiguidade, o patrimônio cultural tem função bem definida. Enquanto ‘lugar de memória’ a reprodução pode se constituir em um local de transposição do patrimônio para além de si mesmo e ainda do local onde se encontra. Do contrário, ela não passará de memória-prótese (NORA, 1993).

A reprodução precisa atuar para o desenvolvimento da memória social. O homem constrói suas referências a partir de seu acervo imaginário e não somente pela realidade à qual se encontra inserido – no sentido que não possui ligação direta com o passado preservado através da reprodução (SILVA, 2002). A interação entre esse acervo e a realidade é que vai permitir a apropriação do patrimônio cultural. Daí a importância de estimular, a partir da reprodução, não somente o processo analítico do mundo ao redor, mas também a memória.

Essa construção a partir de referências pessoais e sociais é um diálogo entre patrimônio e o sujeito que se metamorfoseiam no tempo cultural⁶⁵ (MAGALHÃES *apud* FONSECA, 2005). O patrimônio cultural, a referência (reprodução) e a releitura do bem cultural como ação do sujeito devem estar em relação de contiguidade: um deve citar o outro (MALRAUX *apud* SILVA, 2002). A leitura da obra de arte é um processo que requer cuidados. Diante da reprodução na escola ou frente ao original do patrimônio se faz necessário considerar o contexto: seja aquele original em que a obra foi criada; o espaço em

⁶⁵O tempo cultural, para Aloísio Magalhães, era visto como continuidade dinâmica e não imutabilidade – como previa determinadas teorias sobre a conservação do patrimônio. Disse Magalhães: “Porque uma cultura é feita de elementos compostos do passado que são vistos pelos homens transitórios do presente e que desenharam o caminhar projetivo” (FONSECA, 2005, p. 157).

que se encontra exposta; ou a finalidade para a qual fora reproduzida. Há uma relação de interdependência entre ambos.

E nesse sentido de ter o passado como referência e não como cópia mecânica, é que as reproduções do patrimônio cultural podem ser vistas como ferramentas pedagógicas para fortalecer a relação de contiguidade que garante a essência da cultura e a ética de base para a humanização dos bens e práticas culturais. Essa ética de humanização vai delinear os processos para a desescolarização do patrimônio cultural e da sociedade. Fortalecendo, assim, o que Morin (2000) conceitua, conforme abordado anteriormente, como simbiosofia a partir de uma antropoética⁶⁶.

2.2.1. A reprodução de obras de arte: oportunidade de ensino artístico e Educação Patrimonial

Contra a escolarização que categoriza as disciplinas, Ana Mae Barbosa acrescenta: “A arte não tem estruturas rígidas, mas tem conteúdos”⁶⁷. Esses conteúdos apontam que a escola pode trabalhar para uma educação cultural e não para a elitização do conhecimento artístico e estético. Segundo Barbosa (1995), a escola atua para uma compreensão crítica e integral de mundo. É então que a escola pode se configurar numa importante instituição para a formação de um público interessado no patrimônio cultural. Um público que veja esse patrimônio como espaço de educação e intercâmbios.

A escola atua na formação do sujeito quando aponta o patrimônio cultural como uma ‘necessidade primária’. É lamentável que, em realidade, isso não aconteça. Uma vez que o sujeito precisa lutar diariamente por sua sobrevivência – e até de outros –, ele não flui de um bem que é “(...) produto da educação e da vivência” (FRANZ, 2001, p. 48). Enquanto possibilidade da educação e da vivência, a apropriação do bem cultural é parte de uma práxis humana que implica teoria e prática (FREIRE, 1996) ou sabedoria intelectual e sabedoria prática (ILLICH, 1985) em um contexto de interdependência e familiarização com esse

⁶⁶Antropoética = Ética do gênero humano. “A educação deve conduzir à 'antropo-ética', levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre” (MORIN, 2000, p. 17).

⁶⁷Programa Roda Viva, TV Cultura, exibido em 12 de outubro de 1998.

patrimônio. O sujeito precisa conhecer e vivenciar seus bens culturais como parte de um projeto autêntico de vida.

Ao se pensar esse patrimônio como uma ‘necessidade primária’, para a qual o cidadão vem amparado por direitos sociais, é preciso ter em mente que a simples gratuidade de acesso não garante a democratização cultural – ou desescolarização do patrimônio. Problematizar o patrimônio cultural em sala de aula é criar reais condições para atender a essa necessidade ampliando o universo cultural do sujeito (FRANZ, 2001). Nessa perspectiva, a reprodução pode se fazer presente como recurso de familiarização com esse patrimônio na tentativa de ampliação do universo cultural desde cedo na carreira escolar.

Se a escola não empreender desde os primeiros anos de escolaridade o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de (...) **apresentação sistemática de obras de artes plásticas** (...), aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado (PORCHER *apud* FRANZ, 2001, p. 49 – grifo nosso).

A modernidade dos meios de reprodução e da tecnologia tem popularizado algumas imagens do patrimônio cultural. Mas não se pode considerar que esteja havendo uma democratização de acesso a esse patrimônio para sua apropriação. A maioria dos sujeitos ainda mantém uma relação romantizada com o patrimônio – talvez uma herança daquela pedagogia instrucionista voltada a uma tradição inventada⁶⁸ (HOBSBAWN e RANGER *apud* HALL, 2004). Segundo ARGAN (*apud* FRANZ, 2001, p. 48), falando direcionado às obras de arte, mas com abrangência cultural,

(...) existe na sociedade contemporânea, um pequeno setor habilitado para a compra e posse de bens artísticos, um outro mais vasto que se interessa pela arte no aspecto puramente cultural e ainda um terceiro, mais extenso, que permanece de fato excluído de qualquer informação eficaz.

A exposição regular às obras de arte, salvo raríssimas exceções, passa pelo contato com a reprodução impressa. Dado a realidade dos recursos materiais em algumas escolas – inexistentes ou mal conservados –, projeção de imagens por datashow ou a pesquisa por computadores se faz impossível. Por sua vez, é quase utópico a visita de obras originais ao ambiente escolar – Ana Mae Barbosa (TV CULTURA, 1998) já dissera isso. Então, a escola,

⁶⁸Nesse sentido algumas tradições inventadas contribuem para ‘inculcar’ valores e comportamentos (HOBSBAWN e RANGER *apud* HALL, 2004).

nos dias de hoje, pode trabalhar uma prática acessível: a leitura de reproduções impressas do patrimônio cultural. É a partir dessa estimulação que o aluno se sentirá familiarizado com o universo cultural do qual faz parte e tomará gosto pelo diálogo com outras culturas. Consolidando assim, sua efetiva participação como cidadão terrestre (MORIN, 2000).

Porém, recorrendo ao que já foi dito acima, não basta somente estimular o contato com o patrimônio cultural. É necessário um trabalho de criação de vínculos e pertencimento com os bens que fazem parte desse patrimônio. Não se desenvolve a cidadania (terrestre – MORIN, 2000) quando não se conhece a própria cultura (BARBOSA, 2003). E conhecer sua cultura não é apenas contemplar suas produções; há que se problematizar essa cultura por intermédio de seus próprios patrimônios gerando significados. Requerendo, por conseguinte, ser mais que uma concessão para se fazer um direito. Quanto a isso, utilizando o contexto das artes plásticas, alertou Porcher (*apud* FRANZ 2001, p. 53) que “(...) a familiaridade cultural, deve ser um instrumento de gozo estético, e não um substituto desse gozo, (...)”. A formação cidadã e cultural, a partir da escola e lançando mão da reprodução como ponto de partida, deve incentivar o contato direto com o patrimônio.

O ensino por meio da reprodução, principalmente no campo da Arte, é estratégia pedagógica antiga no Brasil. Um breve panorama pela história do ensino de Arte permite mostrar como se deu a exploração desse recurso em sala de aula. Desde a cópia, passando pelo desenho de observação e pela livre expressão até o método do conhecer-contextualizar-fazer, a trajetória do ensino de Arte é repleta de metodologias questionáveis, contraditórias e, por fim, inovadoras. Ademais, o fato é que, por tempos, essa área do conhecimento esteve marginalizada e relegada ao segundo plano na formação do ser humano. Tanto que o paulista Mário de Andrade (2002), quando da construção de seu conhecido *Anteprojecto*, em 1936, sinalizou ser a educação pela imagem algo de “pouca preocupação”.

Inicialmente, essa possibilidade de educação pela imagem se resumia à cópia mecânica e vazia de significados. A metodologia da *Geometria Popular*, constante em um manual publicado por Abílio César Pereira Borges, em 1882 (BARBOSA, 1995), previa os alunos copiando “em suas ardósias a mão livre” a partir das ilustrações em litografia. A Reforma Benjamim Constant, de 1890, por exemplo, via o livro como um objeto ‘ilustrativo’ a fornecer os modelos para a cópia. Prática essa que limitava a originalidade da produção artística.

O pintor Theodoro Braga, acusava que a incapacidade de criação artística à época era devido ao fato de não se fazer outra coisa “(...) senão copiar inconscientemente desenhos de

catálogos que nos vêm do estrangeiro” (*apud* BARBOSA, 1995, p. 84). O que parecia estar em acordo com o pensamento de Benjamin (1987). Segundo o filósofo alemão, com a fotografia, o olhar passava a ser direcionado e o ato de ver ficava ofuscado pela névoa da manipulação. A realidade perdia o foco. Tanto que as revistas ilustradas caíram no gosto do público com suas imagens seguidas de legendas. Ocorre o que, considerando o que disse Benjamin e o que denuncia Braga, se pode chamar de escolarização visual.

Com a Lei Rivadávia Correa, de 1911, a pedagogia artística flerta – ainda que de maneira superficial – com o patrimônio cultural quando propõe o ‘resgate’ do passado na cópia de ornatos gregos (BARBOSA, 1995). Cada escola deveria possuir seu acervo de modelos de gesso de ornatos variados como capitéis, vasos, etc. A partir deles o professor faria uma explanação relacionando forma, conteúdo e funcionalidade. É quando a reprodução parece ter perdido um pouco de espaço ou dividi-lo com os ornatos.

Em chegando os princípios da Pedagogia Experimental ao Brasil, tanto a reprodução quanto os ornatos são deixados de lado. Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, o delegado de Minas Gerais recomendou “(...) a abolição dos ornatos e dos modelos de cópia, ‘devendo todos os trabalhos serem feitos do natural’, não só na escola normal como também na primária” (BARBOSA, 1995, p. 94). A preferência passa a ser pelo desenho de observação.

Os preceitos pedagógicos da Escola Nova, através da Lei Alarico Silveira, validam o sujeito como referência de suas próprias produções artísticas. A referência real ou reproduzida é preterida em favor da recordação e da livre expressão. “Os desenhos serão feitos sem modelos. As crianças desenharão como souberem evocando apenas a imagem que possuem sobre tais assuntos” (ANTUNHA *apud* BARBOSA, 1995, p. 113). Se por um lado houve a ‘valorização’ da memória, importante ferramenta de comunicação social (LE GOFF, 1990), por outro, a livre expressão fez ‘caguejar’ a linguagem artística.

Ainda: dado o caráter subjetivo do escolanovismo, vale questionar essa recorrência à memória como ‘referência’ para o ensino artístico. Sobre isso, Pierre Nora (1993, p. 15) fala do perigo de uma memória registradora cumulativa na qual tudo é acumulado como em um “dossiê” que possa vir a “se tornar prova em não se sabe que tribunal da história”. Isso fez com que a individualização da memória – perda do fundamento social que Nora chama de “dever de memória” – encaminhasse a ‘discussão’ para o campo das relações de poder fazendo “(...) de cada um o historiador de si mesmo” (NORA, 1993, p. 17).

Da sala de aula para os museus... Até os derradeiros anos da década de 1970, a mentalidade da arte-educação realizada em museus brasileiros fora ‘improvisada’, sob influência da ‘livre expressão’ adentrada no país “através do inglês Herbert Read e (...) disseminadas pelas escolinhas de arte, de Augusto Rodrigues, desde 1948” (BARBOSA, 1995). As ações museais pareciam mais uma recreação do que uma intervenção educativa. O museu e a escola, em vez de uma relação de interdependência, acabaram firmando laços de complementaridade pela escolarização (LOPES, 1991). Aquele contato com a reprodução como familiarização com o original da obra de arte, enquanto patrimônio cultural problematizado em sala de aula, acabou prejudicado.

A começar na década de 1980, se esboçaram mudanças na relação entre o museu e a escola, uma espécie de desescolarização em mão dupla. Mais precisamente, em 1985 o Museu Lasar Segall, em S. Paulo, cria seu serviço educativo “cujo ensino era centrado no objeto como fonte primária do processo educativo” (FRANZ, 2001, p. 44). No ano seguinte, é criado o projeto *A criança vê Segall*, “(...) no qual também começou a aparecer uma preocupação com a apreciação estética mais participativa, incluindo a releitura cênica e plástica (...)” (FRANZ, 2001, p. 44). Nesse momento parece que a Arte entra em sintonia com a Educação Patrimonial⁶⁹. A proposta pedagógica do museu paulista é a mesma daquela prevista na abordagem de Horta, Grunberg e Monteiro (1999). O ‘objeto’ – nos dias de hoje, patrimônio cultural – na condição de centro de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) coloca a obra de arte como ponte ao conhecimento.

É nesse contexto que surge a então ‘Metodologia Triangular’ de Ana Mae Barbosa, baseada nos três pilares fundamentais, quais são: história da arte, leitura de imagem e fazer artístico. A metodologia, hoje considerada pela própria Ana Mae Barbosa uma abordagem, fora implementada a partir de 1987, no MAC-SP. No entanto, logo se percebeu que os museus não poderiam, “(...) com sua limitada estrutura física, atender às três vertentes dessa metodologia” (FRANZ, 2001, p. 45). Para além disso, o público de museu é mais transitório que aquele da escola. O tempo de permanência nos dois espaços é diverso.

Partindo dessa análise, a Abordagem Triangular é muito útil no trabalho de preparação para o encontro com a obra. Preparação essa que poderia ser feita com base no processo de familiarização a partir da reprodução. Nesse caso é fundamental o desenvolvimento da

⁶⁹Lembrando que o termo ‘objeto’ pode ir contra o conceito ampliado de patrimônio cultural em vigor hoje em dia. Porém, se está trabalhando com uma citação remetente à década de 1980. Mais: uma definição de Educação Patrimonial anterior ao *Guia...* (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999) traz o termo ‘objeto’ como fonte de conhecimento primário adotado por Horta (MAGALY SANTOS, 1997).

competência de leitura da imagem. Peregrino (*apud* FRANZ, 2001, p. 50) disse que a competência para a arte é algo estimulado que “(...) depende da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização”. Essa competência (presente) é que vai coligar o passado (história da arte ou cultural) ao futuro (fazer artístico). Por se tratar de uma atividade contínua, a familiarização é feita na escola; o museu oportuniza o contato com o original; e a apropriação, enquanto fazer artístico, pode se dar tanto na escola quanto no museu quando há um setor educativo.

Essa atividade contínua exige um caminho pedagógico por onde o aluno possa seguir rumo ao conhecimento. É quando a metodologia Triangular se assemelha àquela da Educação Patrimonial. A observação e o registro estão em consonância com a história da arte; a exploração é uma ação que pode ser empreendida por meio da leitura de imagem; e, por fim, a apropriação compreende, dentre outras possibilidades, o fazer artístico. Assim, o estudo da reprodução de obras de arte em sala de aula pode se fazer uma possibilidade de Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial entende a reprodução como ‘fontes complementares’ no estudo do patrimônio cultural – embora a pesquisa prefira ‘auxiliar’ em lugar de ‘complementar’. Tal entendimento pode ser comparável ao que pensa Franz (2001) sobre o conceito de familiarização: sensibilização para o contato com o original. Adotar a reprodução com meio de exploração primária compreende assegurar que “nada substitui o objeto real como fonte de informação (...)” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 07). A reprodução não substitui a observação e análise direta do patrimônio a ser estudado. No caso do patrimônio artístico, disse Benjamin (1987, p. 171): “A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida”. É preciso que fiquem delimitadas as fronteiras entre ambas: “(...) o objeto reproduzido é uma obra de arte, e a reprodução não o é” (BENJAMIN, 1987, p. 177).

Tendo claro a fronteira entre a reprodução e o original, a obra de arte reproduzida oferece ‘pistas’ para percorrer o passado de forma a construir o futuro. Duby (MATTOZZI, s.d.) dispensa um olhar sobre a produção artística para ‘ver’ a sociedade e as condições nas quais as obras foram geradas. Em uma perspectiva de desescolarização da arte, o historiador francês vê o patrimônio cultural como algo vivo. Assim, ele propõe

(...) rimuovere la produzione artistica dall'immaginario, dal museo, e a ricollocarla nella vita: non la nostra, ma quella di coloro che sognarono quegli oggetti e furono i primi ad ammirarli. (...) Partire dai capolavori è un

*percorso obbligato, e non è poi così difficile, se non se ne perde mai di vista l'ambiente e l'oscura e feconda diversità da cui emergono*⁷⁰ (DUBY apud MATTOZZI, s.d., p. 09).

Diante de tudo que foi abordado neste ponto do trabalho, pensando a reprodução de obras de arte como estratégia de ensino artístico e Educação Patrimonial na escola, fica a reflexão em forma de desafio proposto por De Troyer (2005, p. 11): “(...) *occorre trovare uno spazio in classe per la pedagogia del patrimonio e uno spazio per la classenella pedagogia del patrimonio*”⁷¹.

2.3. Pedagogia do Patrimônio: uma pedagogia por projetos

Posto o desafio de educação voltada ao patrimônio a partir das artes plásticas, em um contexto de desescolarização das práticas da escola, eis que a pesquisa se deparou com o conceito da Pedagogia do Patrimônio. Conceito esse que pode localizar a Educação Patrimonial no âmbito escolar. A *Recomendación 5 del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la pedagogía del patrimonio* (CNCPC, 1998) entende a Pedagogia do Patrimônio como

*(...) una educación fundada en el patrimonio cultural, que integre métodos activos de enseñanza, una liberalización de disciplinas, una colaboración entre educación y cultura, así como contar con los métodos más diversos de expresión y comunicación*⁷².

Ainda pensando a definição da Pedagogia do Patrimônio, De Troyer (2005, p. 19) parece recorrer à noção de tempo cultural quando diz:

La pedagogia del patrimonio ha dunque l'importantissimo compito di dotare i giovani degli strumenti e delle competenze necessarie a prendere

⁷⁰(...) retirar a produção artística do imaginário, do museu, e recolocá-la na vida: não a nossa, mas aquela dos quais sonharam com esses objetos e foram os primeiros a admirá-las. (...) Partir das obras-primas é um percurso obrigatório, e não é, por assim dizer, difícil, se jamais se perde de vista o ambiente e a obscura e fecunda diversidade da qual emergem.

⁷¹ “(...) importa encontrar um espaço na sala de aula para a pedagogia do patrimônio e um espaço para a sala de aula na pedagogia do patrimônio”.

⁷²(...) uma educação fundada no patrimônio cultural, que integre métodos ativos de ensino, uma libertação de disciplinas, uma colaboração entre educação e cultura, assim como contar com os métodos mais diversos de expressão e comunicação (Trad. nossa).

*decisioniequilibrata, affinché possano costruire il futuro rispettando il passato e le sue tradizioni*⁷³.

A Pedagogia do Patrimônio pretende aproximar o indivíduo de seu contexto cultural. Essa aproximação é definida por De Troyer (2005) como uma ação de gestão integrante e integrada do patrimônio. Sob essa perspectiva, “(...) *il patrimonio viene visto in tutti i suoi aspetti come qualcosa che integra la vita umana e che al tempo stesso deve essere integrato nella società*”⁷⁴ (*idem*, p. 15).

Essa nova pedagogia do patrimônio, deve observar o entorno, escutar a comunidade e planejar coletivamente. Instituído assim, “(...) como princípio uma visão crítica do passado e da memória oficial” (SCIFONI, 2015, p. 200). Essa visão crítica não implica relegar essa memória oficial ao total esquecimento – até porque isso é impossível. Antes deve estimular um novo olhar sobre esse passado através das reproduções dos bens culturais. Reinterpretá-lo! Ressignificá-lo!

Todo esse discurso parece apontar que os caminhos por onde trilham as práticas de educação voltada ao patrimônio carecem de ser pavimentados como iniciativas mais sólidas e contundentes. Iniciativas às quais os projetos podem trazer contribuições. Nesse sentido, a pedagogia do patrimônio se utiliza, principalmente, mas não unicamente, dos projetos.

A partir de Demo e Sacristán, Maria Célia Santos (2008) entende a própria educação como um projeto. Projeto esse de caráter reconstrutivo na medida em que

(...) aprendemos a partir daquilo que já aprendemos, conhecemos a partir do que está conhecido, lemos a realidade dentro de certo contexto prévio, entendemo-nos na linguagem sobre pano de fundo partilhado e não questionado (SANTOS, 2008, p. 131).

Essa motivação à aprendizagem que realiza a síntese dos conteúdos e transforma o conhecimento em nova matéria de conhecimento vai exigir um novo processamento sintético... Portanto, trata-se de um processo cíclico e retroalimentado.

O professor italiano Ivo Mattozzi (s.d., p. 03) vai falar de “*La pedagogia del progetto*” como a “(...) *capacità di utilizzare e gestire gli strumenti di informazione più diversi (ricerca, biblioteca, museo, cd rom, internet ...), il partenariato e la cooperazione tra scuole di paesi*

⁷³Portanto, a pedagogia do patrimônio tem o importantíssimo dever de dotar os jovens com os instrumentos e as competências necessárias para tomar decisões equilibradas, a fim de que possam construir o futuro respeitando o passado e as suas tradições (Trad. nossa).

⁷⁴“(...) o patrimônio passa a ser visto em todos os seus aspectos como qualquer coisa que integra a vida humana e que ao mesmo tempo deve ser integrado à sociedade” (Trad. nossa).

*diversi, (...)*⁷⁵. Tal definição deixa claro que a educação voltada ao patrimônio por meio de projetos propicia a exploração de diversos meios de informação e cooperação intersetorial para a apropriação do conhecimento. Os projetos se constituem, assim, em oportunidades interdisciplinares, interrelacionais e experimentais sem precedentes. Por meio dos projetos a teoria pode ser vivenciada na prática.

Os projetos de trabalho possibilitam uma generalização do conhecimento – essencialmente a possibilidade de se chegar a um conhecimento relacional entre as diversas disciplinas e informações disponíveis, bem como entre o conhecimento e os fatos da experiência cotidiana (MINAS *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Um projeto pode se dar ao longo de várias aulas ou se desenvolver em apenas um encontro. Caso a escola ou instituição não tenha a tradição de trabalhar com essa metodologia é recomendável iniciar com projetos mais concisos e ‘curtos’. Há que se ter ainda informações quanto ao calendário para evitar choques com outros eventos e programações. Pensando a otimização do tempo podem ser delegadas atividades a serem cumpridas de maneira extraclasse:

*Per risparmiare tempo sull'orario delle lezioni, si possono dare agli studenti degli esercizi da svolgere o terminare a casa; in questo modo i ragazzi hanno anche più tempo per riflettere e scoprire ulteriori possibilità, nonché per individuare un riferimento specifico ai contenuti della materia*⁷⁶ (DE TROYER, 2005, p. 50).

A opção em trabalhar com projetos deve ser encarada com seriedade. Tanto professores e alunos quanto a direção precisam ter em mente que dependurar cartazes aleatórios pela escola não caracteriza um projeto sério. Apresentações organizadas sem nenhum critério técnico ou metodológico podem até ‘emocionar’ pais e responsáveis, mas não projeta conhecimento. Segundo De Troyer (2005, p. 50), pela ótica da responsabilidade e do planejamento, os projetos sobre patrimônio cultural são oportunidades de ir além da escola: “I

⁷⁵“(…) capacidade de utilizar e gerir os instrumentos de informações mais diversos (pesquisa, biblioteca, museu, cd rom, internet ...), a parceria e a cooperação entre escolas de diversos lugares, (...)” – (Trad. nossa) .

⁷⁶Para economizar o tempo e os horários das aulas, pode-se dar aos estudantes os exercícios e atividades a desenvolver o terminar em casa; desse modo, os jovens terão mais tempo para refletir e descobrir outras possibilidades, e ainda para identificar uma referência específica quanto aos conteúdos da matéria (Trad. nossa).

progetti sul patrimonio non sono una forma opzionale di ‘turismo’; costituiscono invece un buon mezzo per realizzare obiettivi crosscurricolari”⁷⁷.

Também um projeto, seja de qual natureza for, tem uma cadência habitual que lhe garante bons resultados. Para ilustrar tal premissa, De Troyer se utiliza da imagem de um trem. Escreve ela:

Un buon progetto funziona in un certo senso come un treno: **Stazione di partenza:** quali competenze vengono coinvolte nel progetto? **Tragitto:** qual è il rapporto con il curriculum? Perché viaggiamo? (...) **Il carburante:** Strumenti pedagogici(...). **La destinazione:** Il prodotto finale (...) ⁷⁸ (DE TROYER, 2005, p. 61-62 – grifo nosso).

Na estação de partida são definidas as competências a serem adquiridas; o trajeto traz consigo o caminho a ser percorrido para essa aquisição a partir do currículo, dos temas transversais e dos objetivos pedagógicos (aprendizagem, compreensão, etc); o combustível são os recursos pedagógicos (informática, espetáculos, entrevista, etc); e destino final (site, exposição, revistas e outros).

Ainda na estação de partida o projeto está em fase de orientação quando o patrimônio cultural tem por objetivo suscitar a curiosidade como *start* para o conhecimento⁷⁹. Parte-se do espontâneo para o complexo. O que remete à ideia da curiosidade epistemológica de Freire (1996). Quando da programação, além do ‘como’ e ‘onde’, as etapas e cronologia carecem de ser apresentadas aos alunos. Para que se alcancem resultados positivos se faz primordial que este produto seja pensado na fase de programação. É a partir dessa ‘decisão’ que se dará o desenvolvimento do projeto. As fontes de pesquisa serão selecionadas tendo claro o objetivo final. Fontes essas que poderão ser indicadas pelo educador ou mesmo pelos participantes. Internet, bibliotecas, entrevistas e outras podem ser boas fontes de informação. Serão os estudantes, mediante as experiências vividas, os responsáveis por transformar essas informações em conhecimento.

A pesquisa é o tronco principal de um projeto voltado à educação no campo do patrimônio cultural. Desse tronco brotam as ramificações que sustentam o projeto: seleção de

⁷⁷Os projetos sobre o patrimônio não são uma forma opcional de ‘turismo’; se constituem, por sua vez, em um ótimo meio para alcançar objetivos extracurriculares – (Trad. nossa).

⁷⁸Um bom projeto funciona, de certa maneira, como um trem: **Estação de partida:** quais competências estão envolvidas no projeto? **Trajeto:** qual é a relação com o currículo? Para que viajamos? (...) **O combustível:** instrumentos pedagógicos(...). **O destino:** O produto final (...) (Trad. nossa).

⁷⁹Sobre esse potencial do Patrimônio Cultural, Horta (s.d., p. 03) vai dizer que estes “(...) podem ser usados como ‘detonadores’, ou motivadores, para qualquer área do currículo ou para reunir áreas aparentemente distantes no processo de ensino/aprendizagem”.

informações, valor dessas informações, segurança das fontes, discussão das interrogações e interpretação das informações. Ramificações estas que vão brotando ao longo do projeto. A pesquisa deve estar naturalmente inserida no ato de educar. Revelou Paulo Freire (1996, p. 16): “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. O resultado, no caso da apropriação do patrimônio e segundo a Educação Patrimonial, se apresenta de forma prática ao que antes se mostrou pelas vias da teoria. A apresentação final de um projeto deve considerar o contexto, material disponível, público-alvo, local, etc.

Nesse sentido, o modelo sugerido por De Troyer (2005) prevê que uma atividade de impacto seja utilizada como *punto di partenza*. Essa mesma atividade servirá como um ‘diagnóstico’ a orientar o trabalho do educador. Em seguida, uma *raccolta del materiale* poderá fornecer o contexto discursivo aberto para a problematização do patrimônio cultural. A partir dessa problematização se pensará *l’elaborazione di una soluzione*. Por fim, se faz a *presentazione* que é quando se socializa com o restante do grupo o conhecimento. Seja por meio de uma exposição ou outro produto educacional.

Um projeto de educação ao patrimônio, dado a essência da metodologia, tem de levar em consideração a biografia do bem cultural – no caso, a reprodução desse bem – eleito como tema. “*La biografia culturale è l’interpretazione personale di tracce lasciate da qualcun altro*” (DE TROYER, 2005, p. 15). É ela que vai suscitar as perguntas que servirão de ponto de partida para o conhecimento. Este conceito está em plena consonância com a proposta de Horta, Grunberg e Monteiro (1999) da educação a partir de qualquer evidência de patrimônio cultural – consagrado ou não. Quando se fala em biografia cultural se faz necessário ter em mente que se trata de uma ‘reconstrução’ a partir de fragmentos. “*Una biografia, quindi, non è che una ricostruzione personale di una vita vissuta*”⁸⁰ (DE TROYER, 2005, p. 28). Uma biografia será sempre uma história contada – e interpretada. O que faz do patrimônio cultural um contador de histórias⁸¹ (GRUNBERG, 2007).

Para interpretar os textos e as narrativas culturais, deve-se analisar as características (morfológicas e sintáticas) da imagem ou da obra-de-arte (*sic*), tal como ela é percebida pelo jovem a partir de seu próprio quadro de referências culturais. Porém, o objetivo da escola é ampliar e aprofundar esse olhar, alimentando-o com outras referências, em um processo de aprendizagem significativa (BRASIL, 2006, p. 187).

⁸⁰«Uma biografia, de fato, não é mais que uma reconstrução pessoal de uma vida vivida» (Trad. livre).

⁸¹A metodologia de Educação patrimonial deve ser algo dinâmico e provocador. Algo que “leve-os (sujeitos) a pensar nos bens culturais como contadores de histórias das outras gerações e o papel que desempenham para a memória familiar e/ou coletiva” (GRUNBERG, 2007, p. 20).

O resultado é compartilhado na fase de *presentazione*. Esta *presentazione* pode vir em forma de exposição, show musical, feira cultural, etc. O *produto* cultural apresentado será aquele resultante de uma aprendizagem significativa⁸², ou seja, aquilo que foi apropriado a partir do desenvolvimento do projeto. Essa apropriação só foi possível porque durante o projeto o ambiente foi de diálogo e interação. Isso proporcionou o surgimento natural de zonas de interesse que favoreceram a aquisição de conhecimento em forma de apropriação do patrimônio cultural.

Ainda a avaliação é importante ao final de um projeto. Em se lidando com um conteúdo tão complexo quanto o patrimônio cultural, a avaliação deve ser inclusiva e processual. Sob essa perspectiva, a avaliação deixa de se assentar somente sobre o produto final (resultados) e o aluno passando a considerar também o contexto: material didático, sala de aula, patrimônio abordado, professor, escola, sistema de ensino, família, etc. Para Hoffman (GOMES; SILVA; MOREIRA, 2016), a avaliação é escolarizada; tida apenas como um produto (análise de resultados) e não como ação educativa (processo). As provas e exames de caráter mais tradicional servem como prova documental da classificação do aluno diante do perfil pedagógico da instituição e até mesmo ao professor para a justificação de determinadas notas. Tais formas tradicionais não cabem dentro da Educação Patrimonial.

A avaliação de um projeto pode ter finalidades diagnósticas, como sustentadas por Luckesi.

De acordo com Luckesi, avaliação é diagnóstico e um ato de parceria entre o educador e educando, visando auxiliar na construção da sua aprendizagem. Entretanto, chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar e, diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou” (GOMES; SILVA; MOREIRA, 2016, p. 06).

Somente pensando assim é que pode se dar uma apropriação do patrimônio cultural por parte do público-alvo e uma retomada de objetivos e metodologias por quem gerencia a realização do projeto. Afinal, a percepção dos resultados sem uma atitude de mudança quer dizer que o projeto não foi desenvolvido com seriedade.

⁸²A aprendizagem significativa se estabelece “quanto mais o aluno e o professor conhecem, vivenciam, experienciam e compreendem seu contexto e o dos outros, as possibilidades dos códigos, as possibilidades das mídias e dos materiais, maior se torna a **ZONA DE INTERESSE**” (BRASIL, 2006, p. 180 – grifo e destaque do autor).

Ainda refletindo sobre as ações metodológicas, a folha didática é outro recurso pedagógico de apoio à educação voltada ao patrimônio. Trata-se de “(...) um instrumento instigador da percepção, da análise e da comparação que permite ao aluno uma melhor compreensão do que está sendo observado” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 46). Atividades como jogos, quebra-cabeças e outras podem compor uma folha didática tanto como suporte quanto como orientação em uma ação de Educação Patrimonial. Esse material pode ser produzido de forma simples e artesanal. Pode-se recorrer à xerox como recurso de impressão.

O educador Paulo Freire parece ter explorado um recurso semelhante às folhas didáticas. Nos *Cadernos de Educação Popular*, após as palavras geradoras e suas decomposições em sílabas se encontravam “duas folhas pautadas em branco”. Nelas se fazia “(...) um convite à criatividade (...) nelas (...) escrevendo, (...), as palavras que (...) vão criando, através das combinações silábicas; depois, a pouco e pouco (*sic*), frases e sentenças. (...) pequenos textos” (FREIRE, 1978, p. 82). Não se esquecendo que, neste caso, é necessário um tempo de adaptação à prática da ‘leitura’ e decodificação, bem como à análise. Princípios estes que podem ser aplicado à leitura do patrimônio cultural. Após esse processo o indivíduo apresenta suas primeiras produções como resultado não de práticas mecânicas, mas de uma passagem da ‘estrutura superficial’ a uma ‘estrutura profunda’, estabelecendo uma relação entre pretexto, texto e contexto.

Tantos podem ser os recursos a dar conta de problematizar o patrimônio com finalidades de apropriação cultural. Os autores Magalhães, Zanon e Castelo Branco (2009) recomendam ainda como recursos didáticos em Educação Patrimonial a exploração de mapas mentais, da leitura de imagens, do caça-palavras, do labirinto, das visitas de campo e das fotografias. Todos esses recursos foram experimentados em oficinas com alunos de escolas públicas de Londrina, no Paraná. Nas leituras de imagens, por exemplo, foram exploradas reproduções de obras do artista holandês Vincent Van Gogh.

Diante do que foi abordado nesse capítulo, se percebeu que o conceito de desescolarização, longe de compactuar com a proposta radical de Illich (1985) sobre a aniquilação da escola, abre espaço para uma reflexão enquanto proposta democrática e integral de repensar a educação. Aponta ainda caminhos para se (re)pensar outras ‘desescolarizações’ como: cultural, pessoal, patrimonial e outras mais. Isso porque, mais que a desescolarização da escola se faz necessário uma desescolarização do *ethos* (ILLICH,

1985). Nesse sentido, a desescolarização perde sua literalidade semântica e, ressignificada⁸³, oportuniza uma práxis de vida que congregue teoria (escola) e prática (cotidiano). Implicando, dessa forma, na formação do ser humano por meio de uma ética simbiótica visando o respeito das poliidentidades (MORIN, 2000).

Então, nesse contexto de desescolarização, a reprodução de bens culturais surgem como conteúdo escolar para se pensar a relação com o patrimônio cultural. A exposição do aluno às reproduções possibilitam a familiarização com o bem cultural por meio da leitura de imagem e sua posterior apropriação no fazer artístico. A reprodução ainda ganha potencialidade educativa através de uma pedagogia do patrimônio que explora os projetos como forma de dinamizar o conhecimento sobre o bem cultural. Diante disso, parece atendido o desafio pedagógico que vai além do ambiente escolar: encontrar um espaço na escola para o patrimônio cultural e para a escola 'no' patrimônio cultural (DE TROYER, 2005).

⁸³Proponho essa ressignificação a partir da ideia em que não coaduno com o pensamento de Illich (1985) quanto a destruição da escola, mas a ressignificação de suas práticas para uma ressonância social.

CAPÍTULO III - A dimensão conceitual da Educação Patrimonial

“Nós estamos vivendo uma época que os patrimônios estão sumindo e o que temos feito sobre isso? Por isso devemos nos aprofundar e aproveitar enquanto temos os patrimônios para usufruirmos e em troca devemos preservá-los e cuidar com mordomia para que as próximas gerações tenham a mesma oportunidade que todos nós” (*sic*), escreveu um aluno de 9º ano do Instituto Educacional Zion, em Itaguaí (RJ), durante uma aula sobre Educação Patrimonial. Esse mesmo aluno definiu a Educação Patrimonial como “(...) uma via do ensino que visa *consientizar* e ensinar que as obras e monumentos fazem parte da nossa vida e história dela” (*sic*).

O termo *Educação Patrimonial* foi adotado a partir de uma perspectiva do Estado. Os documentos, as políticas e as ações existentes com vistas à educação voltada ao patrimônio trazem essa denominação. No entanto, a recepção por parte dos vários atores sociais evidencia que sua conceituação não é homogênea. Uns a definem como metodologia; outros, como campo transversal; e ainda como processo ou ação educativa. Sem a pretensão de esgotar o termo, a intenção é oferecer subsídios para uma reflexão onde o leitor possa se apropriar da Educação patrimonial segundo uma abordagem teórica.

Como primeira iniciativa se buscou conceituar algumas palavras-chave que poderiam contribuir na reflexão quanto ao tema. Para tanto, se constituiu um caminho, qual seja, refletir sobre a Educação, o Patrimônio e a Educação Patrimonial. Quando tratado sobre educação o conceito de ‘Educações’ apresentado por Brandão (s.d.) muito veio a contribuir. Segundo este autor, a educação é algo inerente ao ser humano e nem por isso se aprende por acaso. Sobre o patrimônio se recorreu àquelas que são referências no assunto: Chaoy (1999) e Fonseca (2005). Assim como documentos do IPHAN e a Constituição Federal. Então foi possível pensar o patrimônio como um espelho, como uma construção social e ainda passível de ressemantizações. A proposta de reflexão quanto ao potencial semântico do termo ‘Educação Patrimonial’ foi aquela de atentar que seja qual for o complemento, o núcleo sempre será a educação. Aqui a referência principal foi Horta, Grunberg e Monteiro. (1999).

Uma vez observadas as informações de ordem conceitual se descortinou o debate quanto à natureza da Educação Patrimonial. É uma metodologia? Uma pedagogia? Afinal, o que é a Educação Patrimonial? Foi quando se apresentou como metodologia por Horta, Grunberg e Monteiro. (1999) e logo despertou vozes dissonantes como Chagas (2006), Oliveira (2011) e Scifoni (2015).

Foi pensando em explorar as possibilidades suscitadas pela Educação Patrimonial que a presente pesquisa se propôs a analisar quais seriam seus objetivos. O material consultado (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999; GRUNBERG, 2007), dado o caráter transversal da Educação Patrimonial, deixou claro que se tratava de um aprendizado por competências. Competências essas que se resumiriam na alfabetização cultural. Embora se trate de um conceito bastante criticado, se tomou por referência a alfabetização cultural como um auxílio na leitura de mundo (FREIRE, 1996). A educação por competências, longe de querer suscitar polêmicas ou justificar posicionamentos, foi abordada como um direito à aprendizagem integral (PERRENOUD *apud* GENTILE E BENCINI, 2000). A partir disso, se chegou ao conceito de competências chaves, adotado pelo Conselho Europeu desde o ano 2000 (LAKERVELD e GUSSEN, s.d.). Sendo as seguintes competências chaves contempladas pela Educação Patrimonial: as competências sociais, o empreendedorismo, as expressões culturais e o *aprender a aprender*.

Dessa maneira, a Educação Patrimonial parece corroborar com a essência da Educação, qual seja, a formação integral do indivíduo. Pensando a Educação Patrimonial como oportunidade de apropriação se configurou raciociná-la como instrumento pedagógico para a consciência social e a construção da identidade.

3.1. Educações: não se aprende ao acaso!

O Dicionário Escolar Latino-Português (Faria *et al.*, 1962, p. 337) traz inúmeras definições voltadas à educação. Assim, *ēducātiō*, tem valor de “educação, instrução”, estando relacionada, em sua forma literal, à “ação de criar (animais), alimentar (plantas), criação, culturas”. Por sua vez, *ēdūcāre* tem sentido direto de “criar, amamentar” e se expande para “educar, instruir, ensinar” e ainda “produzir”. Já *ēdūcĕre* tem a literalidade de “levar para fora, fazer sair, tirar de”; “criar, educar”; “dar à luz, produzir”. Em sentido figurado traz: “elevantar, exaltar, esgotar, esvaziar, absorver, passar o tempo”.

Em seu art. 1º, a Lei de Diretrizes e Bases que rege a educação nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) apresenta a educação como “processos formativos” a desenvolverem “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Definição esta que permite pensar a expansão da educação para além da escola enquanto dimensão formal para contemplar outros espaços que são de natureza informal e não-formal. Por aqueles espaços informais temos, por exemplo, a casa ou supermercado. Nestes espaços as ações de educação acontecem de forma espontânea e sem a figura de um mediador instituído. Já os museus, para sublinhar os espaços não-formais de educação, atuam nos processos de educação por ter um mediador e uma dinâmica pedagógica própria que não segue a sequência seriada comum à escola.

Tal expansão fica evidente quando o art. 2, da LDB, aponta que os processos de educação devem ser compartilhados entre a família e o Estado – um dever já sinalizado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205⁸⁴. Somente por meio deste compartilhamento é que se alcançará a possibilidade do direito ao saber ofertando ao indivíduo a oportunidade de refletir sobre a totalidade de seu ser:

A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996 – grifo nosso).

⁸⁴“A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL *apud* BNCC, 2017, p. 10 – grifo nosso).

Pensando essa expansão da educação para além da escola é que Carlos Rodrigues Brandão (s.d.) vai salientar que ali não é o centro da formação do sujeito. Daí que Brandão fala de ‘educações’. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, (...) todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, s.d., p. 03). Essa concepção de educação se reconhece e se fundamenta na diversidade. Uma concepção que cria vínculo e “(...) atribui compromissos entre as pessoas” (*idem*, p. 47). Isso porque socializa o indivíduo.

Ao tratar de ‘educações’, o autor fala de um processo natural sem decair na naturalização do processo. Usa os animais para expor o instinto como experiência de aprendizagem, mas não se cala frente a centralização do saber. O processo natural envolve convívio; a naturalização o controle. Enquanto convívio a educação se estabelece por meio de reciprocidades. As sociedades primitivas são exemplos desse ensino-aprendizagem por meio do convívio e da reciprocidade. “Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento” (BRANDÃO, s.d., p. 08). Em meio a esse contexto de reciprocidade a individualidade se tornava coletiva. O indivíduo se socializava e produzia cultura. Nesse momento, a educação se fazia processo contínuo já que à medida que uma determinada sociedade atingia níveis culturais e sociais mais complexos vai requerendo outras formas de educação.

Em face das variadas possibilidades de ‘educações’, o fato é que educação é algo tão natural que, segundo Brandão (s.d.), quase passa despercebida. O autor cita os antropólogos do século XX que ao estudarem sociedades antigas, apesar de descreverem inúmeros processos educativos, jamais utilizaram a palavra ‘educação’. Sobre as várias situações de aprendizagem, escreveu Brandão (s.d., p. 08):

Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza — situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo — têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica.

Logo: não se aprende ao acaso! Pode até existir maneiras de auto-educação, mas é na relação interpessoal e nas várias ‘educações’ que se cristaliza a educação. Portanto, há que se cultivar e valorizar a mediação das relações – institucionalizadas ou não – para a exploração das inúmeras formas de ‘educações’.

Brandão (s.d.) estabelece a aldeia – ou o ambiente doméstico – como primeira educação do indivíduo. A convivência vai maturando os valores, crenças e habilidades necessárias ao viver em grupo. Perpetuando assim, o que Konrad Lorenz (MORIN, 2000) vai chamar de *Imprinting cultural*⁸⁵. A ideia não é a imposição vertical, mas a reciprocidade e o diálogo para a formação de um inventário familiar que tenha influência na formação cultural do sujeito. Esse inventário familiar seria formado a partir do patrimônio cultural como conteúdo de educação informal.

Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar: mãe-filha, pai-filho, sobrinho-irmão-da-mãe, irmão-mais-velho-irmão-caçula e assim por diante (BRANDÃO, s.d., p. 14).

Ao passo que a educação informal é algo contíguo, estabelecida no cotidiano dos grupos e sociedades, a educação formal é intencional. No espaço da escola, o conhecimento é institucionalizado pela dinâmica escolar. É quando a escola – uma invenção grega – é entendida por muitos como instituição segregadora e dogmática.

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados (BRANDÃO, s.d., p. 11).

Ao mencionar a igreja como espaço de educação, quando fala da educação misturada à dinâmica social, Brandão (s.d.) abre espaço para a educação de caráter não-formal. Dentro desta categoria se encontram as instituições culturais. O museu, por exemplo, possui um potencial educativo. Também uma ‘invenção’ grega, o conceito de museu foi se alterando ao longo dos tempos. Eis o que diz Koptcke (2005, p. 189) corroborando o potencial educativo do museu e sua inserção na contemporaneidade:

⁸⁵“O imprinting é um termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido (como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passe por ele, como se fosse sua mãe), o que Andersen já nos havia contado à sua maneira na história d’ O patinho feio. O imprinting cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional” (MORIN, 2000, p. 28).

O museu moderno (...), espaço público, produtor e reformulador de conhecimento, arena política, promotor de identidade, espaço de construção da memória coletiva, espaço de instrução e de educação, instituição de distinção cultural, reunindo todas as características que povoaram o imaginário social sobre a instituição no decorrer do século XX – afirmou-se no cenário europeu pós-revolucionário, no final do século XVIII.

Assim, se estabelece um ciclo onde a educação tem início na coletividade com vistas a formar indivíduos para a vida em comunidade. Nesse sentido, a educação contribui para o estímulo às forças produtivas e identificação/consolidação dos valores culturais. Os diversos fatores sociais que surgem na dinâmica da coletividade vão determinar os tipos de educação possíveis. Em face das possíveis ‘educações’, Brandão (s.d., p. 34) recorre a Durkheim que tece uma crítica ao ideal de educação perfeita e universal: “é uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos (...)”. Dessa maneira, põe em evidência o fato de cada sociedade estabelecer o que é educação torna a relação interna conflituosa da “qual não nos podemos separar sem vivas resistências”.

Diante dos inevitáveis conflitos sociais, se faz necessário trazer para a prática a condição ética que vai servir de base para a instauração da Declaração dos Direitos Humanos⁸⁶ promulgada pela ONU, em 1948. O documento prevê, no art. XXVI, §1, que a educação não é um privilégio: “Toda pessoa tem direito à instrução”. Portanto, a educação como um direito ao saber é um direito humano – ainda que um direito escolarizado. A contribuição da educação para a cidadania parece estar evidenciada quando diz:

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim sendo a educação, nos discursos oficiais, uma ‘responsabilidade’ do Estado, se desenha como política pública para o direito social – e não uma doação. O conceito de direito social foi desenhado a partir da industrialização pensando equacionar as péssimas condições dos trabalhadores. Logo se expandiu da causa trabalhista para outras esferas da vida social. O direito social vinha como tentativa de equilibrar as desigualdades sociais. Neste

⁸⁶Segundo cópia da Declaração dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, constante na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Documento do qual o Brasil é um dos signatários.

campo do direito, a educação aparece como alternativa à ascensão dos direitos civis, políticos e tantos outros. O fato é que, enquanto direito social, a educação se viu circunscrita ao espaço escolar. Enquanto tal esteve tutelada ao Estado. Tutelada dessa forma, a educação esteve a serviço de governos manipuladores⁸⁷. Talvez por isso, “o direito à educação como direito social não se impôs de modo igual e linear como um direito de todos e como forma de combate da ignorância” (CURY, 2012, p. 149). O direito social, na forma de direito ao saber, responsabilidade do Estado e gerido pelo Governo se apresenta pleno no discurso, mas vazio em sua prática.

Dentro de um sistema social dessa envergadura, a educação deixa de ser um “bem de uso” para assumir as características de um “bem de troca”. “A educação vale como um bem de mercado, e por isso é paga e, às vezes, custa caro” (BRANDÃO, s.d., p. 43). Oscila entre o valor de mercantilização e manipulação. Pensada como ‘filosofia’ ou ‘política’ a educação se apresenta – em sua forma discursiva – como um “bem de todos” gerida de forma eficaz pelo Estado. Através do discurso pronto não há contextualização: “Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela, por exemplo, chega pronta na escola, no livro e na lição” (*idem*). Sem a contextualização, a educação apenas reproduz ideias e conteúdos reafirmando as desigualdades.

Esse direito ao saber, portanto, previsto pela ONU e consolidado tanto na Constituição Nacional de 1988 e quanto na LDB, exige ser entendido, sendo a educação não um direito à verdade pronta, mas antes a uma constante revisão do que já se fez. É quando Paulo Freire (1996) grita que é necessário “reinventar a educação”. Tal reinvenção passa pela ideia de que a educação é produto humano tanto quanto o indivíduo é produto da educação. Uma educação que exista dessa maneira estará à frente de seu tempo. Seja qual for a modalidade educativa, deve-se ater às “(...) grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. (...), da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo” (MORIN, 2000, p. 31). O conhecimento do conhecimento: um princípio e uma necessidade permanentes (*idem*). Na busca do conhecimento, a crítica e a autocrítica são inseparáveis.

⁸⁷No caso da educação voltada ao patrimônio, como veremos mais à frente, os bens culturais por muito tempo estiveram a serviço de uma pedagogia instrucionista que glorificava a nação e pretendia “formar cidadãos com uma base cultural comum” (FONSECA, 2005, p. 34). Sobre essa ‘manipulação’, Choay (1999) vai falar de uma “pedagogia geral do civismo” direcionada a despertar os sentimentos de afeto e superioridade nacionais.

Esse direito ao saber aponta que a educação, tanto quanto o patrimônio, é um campo de embates políticos. O educador Paulo Freire (1996, p. 124) já atentara para isso: “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Somente no caso de negligenciar a individualidade é que a educação deixaria de ser política. A educação se faz presente para mediar, no plano social, as diferenças naturais decorrentes do jogo das individualidades. Portanto, a *politicidade* da educação tem raiz na própria educabilidade do gênero humano (FREIRE, 1996). Ao propiciar o desenvolvimento de competências para intervenção no mundo, a educação media a presença do indivíduo em meio à coletividade.

Daí que se faz importante, em se tratando de relação com o patrimônio, ações voltadas a uma educação que se pretenda para além do simples material. Uma educação onde a ideia de patrimônio cultural passe pelo trabalho da memória⁸⁸, da problematização e da afetividade fazendo recordar o passado e permitindo viver o presente e construir o futuro. Do contrário, o patrimônio pode suscitar espanto ou admiração, mas não memória. A educação pode contribuir para a apropriação do patrimônio enquanto parte no processo de construção da identidade/diferença problematizando a relação do bem cultural com o indivíduo e seu grupo.

3.2. Patrimônio Cultural: da formação à construção

É indispensável que uma abordagem sobre a dimensão conceitual da Educação Patrimonial seja precedida de uma reflexão quanto ao patrimônio cultural. Então: O que é o patrimônio? Uma resposta padrão poderia não dar conta da problemática que implica conceituar o patrimônio. É fato que tal ‘resposta’ considere a demanda contextual. Tanto que uma leitura do patrimônio ao longo dos tempos vai ressaltar suas mutações conceituais. De seu caráter hegemônico no contexto da Revolução Francesa, depois de ter uma conotação *antiquizante*⁸⁹ e histórica, se chega ao patrimônio como um campo de conflitos (IPHAN, 2014). Em *Alegoria do patrimônio*, Françoise Choay (1999, p. 24) coloca que antes de

⁸⁸O conceito de memória aqui observa o que pensa Le Goff (1990, p. 477): “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Portanto, uma memória que, em sua persistência, se aproprie do tempo cultural como lugar de realização.

⁸⁹O termo “Antiquizante”, utilizado por Choay (1999), faz referência à fase renascentista do *Quattrocento* quando houve o desejo de preservação dos monumentos unicamente por seu valor de pertencimento à Antiguidade.

“debruçar-nos sobre o espelho do patrimônio” é necessário “compreender como a grande superfície lisa desse espelho foi constituída” ao longo dos acréscimos de fragmentos do tempo.

A palavra “*patrimōnium*”, em sua origem latina, tem sentido de “patrimônio, bens de família, haveres” ou, em sentido figurado, “herança, patrimônio” (FARIA *et al.*, 1962, p. 709). O direito romano definia patrimônio como bens deixados por familiares aos seus descendentes. Por sua vez, os povos de origem anglo-saxônica preferiam *property* (bem) até que, após 1950, adotaram “(...) o termo *heritage*, distinguindo-o de *legacy* (herança)” (DESVALLÉES E MAIRESSE, 2013, p. 73). Segundo estes mesmos autores, a diferença entre herança e patrimônio é pode ser entendida por meio da questão temporal: aquela existe em ‘futuro’ – quando se dará a morte do proprietário – ao passo que o outro termo é ‘presente’ por conta das relações sociais. Dessa maneira é possível pensar que a herança é linear, enquanto o patrimônio é cíclico. Desde a Antiguidade, quando a preservação do patrimônio atendia a interesses de colecionismo, até o moderno conceito de Patrimônio Cultural sua significação conceitual e aceção gráfica sofreu tantas alterações.

Em tempos mais antigos, o monumento estava ligado a um passado selecionado. A origem do vocábulo remete ao latim *monumentum* que vem de *monere* (advertir, recordar). Portanto, o monumento “é uma defesa contra o traumatismo da existência”⁹⁰ (CHOAY, 1999, p. 16). Desafia o tempo! O monumento tem uma função antropológica de relação com o tempo vivido e com a memória. “É garantia das origens e acalma a inquietude que gera a incerteza dos princípios” (*idem*). Desde sempre materializa a tradição: “O monumento, em seu sentido original, é uma construção condenada a perpetuar a lembrança de alguém ou de alguma coisa” (DESVALLÉS e MAIRESSE, 2013, p. 73).

A finalidade do monumento é trazer ao presente o passado atropelado pelo tempo. Riegl (DESVALLÉS e MAIRESSE, 2013) trabalha com três categorias de monumentos: intencionais – voltados à rememoração de um fato, vulto ou data; históricos – escolhidos por critérios subjetivos; e antigos – englobando todos independentemente de suas motivações. Sendo os monumentos históricos e antigos a base do que seria conhecido como patrimônio histórico. Tanto que Choay (1999) vai definir patrimônio histórico como a “acumulação contínua” de monumentos históricos.

⁹⁰Esse esquecimento, muitas das vezes, pode se dar por conta da indiferença para com o patrimônio cultural e, por outras, em razão de uma intenção política de reafirmação do poder por parte de quem o detém.

Essa acumulação contínua é uma prática humana remota⁹¹. Em se recuando mais no tempo se pode voltar ao século III a.C. quando os romanos se interessaram pelas construções gregas como itens de coleção. Átalo I, rei de Pérgamo, é tido como o primeiro a erigir cópias de monumentos helenísticos e empreender escavações em Egina, no ano de 210 a.C. Em 146 a.C., após o saque de Corinto, o general romano L. A. Mummius adquire uma pintura de Aristides e algumas esculturas que são enviadas à Roma como oferenda aos deuses (CHOAY, 1999). Tais atitudes vinham embasadas sobre a ideia de acumulação de bens corroborando com o conceito romano de *patrimōnĭum*.

Entre as grandes invasões e o fim da Idade Média, o cristianismo é tido como o responsável pela destruição e descaracterização de muitos monumentos na Europa. O ideal de reutilização dos espaços e o reaproveitamento de materiais vão desenhar a relação com o patrimônio cultural nesse período. Além do valor utilitário, os monumentos gregos em Roma tinham uma função de referência do saber literário cultivado pelos clérigos.

O interesse e o respeito testemunhados a essas obras estão em consonância com as posições tomadas pela igreja face às letras e ao saber clássicos, alternadamente promovidos em nome das ‘humanidades’ ou condenados por paganismo (CHOAY, 1999, p. 33).

Com o passar do tempo, o conceito de monumento vai se alterando – para o qual Choay acredita ter contribuído as mudanças na definição de arte e a invenção da imprensa. Associado à ideia de monumentalidade e beleza, o monumento deixa de recordar para espelhar a grandeza das cidades. É quando “(...) o monumento sem passado chama a atenção, interpela no instante, trocando o seu antigo estatuto de signo pelo de sinal” (CHOAY, 1999, p. 18).

Enquanto signo ou sinal, o monumento pode se converter no que Marilena Chauí vai definir como semióforo⁹² (SOUZA, 2005). O seu uso vai determinar seu valor. Se destinado à glorificação das elites sinalizará a verticalização social. Contudo, no caso de instituído por

⁹¹A formação de acervos por meio de um olhar direcionado pela hegemonia direciona a definição de patrimônio. A partir dessa definição e considerando o aspecto hegemônico que permeia as relações entre grupos sociais se pode observar que “todo e qualquer grupo humano exerce algum tipo de atividade de colecionamento de objetos materiais, cujo efeito é demarcar domínio subjetivo em oposição ao ‘outro’” (GONÇALVES, 2009, p. 26).

⁹²Semióforo – s.m. – (Grécia Antiga) Antiga patente militar, equivalente ao segundo-tenente; porta-bandeira (DICIO). “(...) Chauí trabalha o conceito de nação como fruto de um semióforo, ou seja, um sinal ou imagem capaz de ligar o visível ao invisível, que “pega”, e permanece no imaginário das pessoas. Usados geralmente pela elite intelectual para tornar uma dada sociedade una e indivisível, os semióforos se manifestam em instituições como bibliotecas, escolas, museus, patrimônio histórico e geográfico, monumentos celebratórios, entre outros. Não parece exagero afirmar, portanto, que a invenção da nação passa quase que necessariamente pelo processo de construção de semióforos” (SOUZA, 2005).

meio de atribuição social, terá significação social. O patrimônio cultural não deve ser naturalizado e considerado pelo valor intrínseco ao objeto, construção ou festas e saberes. Faz-se desafiador considerar a ressonância simbólica para além da coisa, do material (FONSECA, 2005). Na ocorrência da naturalização o patrimônio deixaria de significar; sinalizaria, mas não simbolizaria. Quando as tentativas de apropriação ocorrem de maneira assimétrica apenas sinaliza um poder hegemônico. O patrimônio cultural precisa ser construído socialmente a partir da atribuição de valores por meio das relações sociais e para com o bem em questão. “Assim, como bem nos aponta Chauí, o Patrimônio é um semióforo, pois não só é fruto de escolhas prenes de sentido, como fazem ‘brotar efeitos de significação’” (NAJJAR, 2010, p. 143). Entendido assim ele deixa de ser naturalizado para ser apropriado.

Infelizmente, na história, perdurou a ideia de semióforo-sinal. A política de atribuição patrimonial a partir da Revolução Francesa⁹³ foi desenhada com traços de uma política convencional com procedimentos específicos e agentes com perfil pré-definido⁹⁴. Por tudo isso, Choay (1999) vai propor uma reflexão quanto à função narcisista do patrimônio. Em vez de contribuir na construção da identidade nacional pela ótica da diversidade, esse patrimônio funcionava como um elemento de glorificação. A fala de Guizot, quando da criação da Inspeção de Monumentos, atesta isso: “Os monumentos históricos de que o solo da França está coberto causam a admiração e a inveja da Europa culta” (*Idem*, p. 229).

Choay (1999) localiza, ainda que em forma embrionária, o conceito de monumento histórico no século XIII. É quando Martinho V resolve restabelecer a sede papal em Roma, em meio às antigas ruínas dos saques bárbaros interessados no “clima intelectual” e no “passado fabuloso” (*Idem*). Esse contexto de redescoberta a partir dos textos pertencentes a uma “revolução do saber” concede uma “dimensão histórica” aos monumentos romanos. Escreve Choay (*Ibidem*, p. 38): “É neste contexto mental, nestes locais e sob a designação plural de ‘antiguidades’ que se deve situar o nascimento do monumento histórico”. No entanto, “ainda precisará de três séculos para adquirir o seu nome definitivo”.

⁹³A Revolução Francesa (1789-1799) até teve seu caráter revolucionário ao destituir a nobreza e a Igreja do poder e fazer ascender a burguesia. Porém, com o tempo, a política de Estado implantada pela Revolução se mostrou tendente à verticalização do poder e homogeneização cultural. Tanto que Le Goff (1990) vai dizer que aqueles revolucionários não tinham interesse na história, destruindo o passado que não interessava, tão somente porque acreditavam estar escrevendo-a.

⁹⁴“Ao longo da história, os intelectuais ‘aliciados’ pelo poder com bolsas, premiações e empregos públicos viviam um ‘intimismo à sombra do poder’ que os distanciava socialmente do povo. Dessa maneira, era evitada a releitura do que chegava do exterior (modelo francês de conservação do patrimônio cultural, por exemplo), proporcionado um ‘cosmopolitismo alienado’, e o bloqueio à criação de uma cultura nacional-popular, cultivando um ‘cosmopolitismo abstrato’” (COUTINHO, 2011).

O termo ‘monumento histórico’ somente viria a figurar nas páginas dos dicionários no século XIX se referindo aos castelos e edifícios religiosos. Embora Chaoy (1999) comente que, em 1790, Aubin-Louis Millin tenha utilizado pela primeira vez o termo “monumentos históricos”. O conceito de monumento histórico é consolidado por “impregnação mútua”, conforme observado por Choay (1999), entre a arte e a história. Tanto que para Riegl, o monumento histórico se estabelece a partir dos acréscimos dos valores ao longo dos tempos⁹⁵ “traçando seu inventário e estabelecendo a sua nomenclatura” (*Idem*, p. 139).

É com a Revolução Francesa que se consolida o conceito de monumento histórico como patrimônio histórico e artístico, assim como suas formas de preservação (museus, inventários, classificação, reutilização, etc). A criação da lei dos monumentos históricos, em 1887, ‘materializa’ o poder centralizador do Estado através do Serviço dos Monumentos Históricos⁹⁶. A nova lei definia o monumento histórico como “(...) móvel ou imóvel ‘cuja conservação presente, do ponto de vista da história ou da arte, um interesse público’” (CHOAY, 1999, p. 127).

Nesse contexto, a ideia de patrimônio histórico e artístico é nacional e cumulativo: “Integradas entre os bens patrimoniais sob o efeito da nacionalização, as antiguidades são metamorfoseadas em valores de troca e em possessões materiais que, sob pena de prejuízo financeiro, há que se preservar e manter” (CHOAY, 1999, p. 87). Preservar e manter vale a pena para não se ter prejuízo financeiro. Chaoy (1999) denomina este novo tempo como “Fase de consagração”. A partir da Revolução Francesa a ideia de patrimônio vem associada com o ‘medo’ da perda dos bens imóveis.

Estando o patrimônio histórico e artístico nas mãos dos Estados os monumentos adquirem, para além do saber e da contemplação, a função instrucionista. Segundo Kersaint, os monumentos são testemunhos históricos.

⁹⁵Quanto a isso, o art. 11º da *Carta de Veneza* (1964) merece ser citado na íntegra: “**As contribuições válidas de todas as épocas para a edificação do monumento devem ser respeitadas**, visto que a unidade do estilo não é a fidelidade a alcançar no curso de uma restauração, a exibição de uma etapa subjacente só se justifica em circunstâncias excepcionais e quando o que se elimina é de pouco interesse e o material que é revelado é de grande valor histórico, arqueológico, ou estético, e seu estado de conservação é considerado satisfatório. O julgamento de valor dos elementos em causa e a decisão quanto ao que pode ser eliminado não podem depender somente do autor do projeto” (IPHAN, s.d., p. 03 – grifo nosso).

⁹⁶O que mais tarde viria a ser ‘oficializado’ na *Carta de Atenas* (1931) quando, durante a conferência do Escritório Internacional dos Museus Sociedade das Nações, dentre outras coisas, “votou-se que em cada Estado a autoridade pública seja investida do poder de tomar, em caso de urgência, medidas de conservação” (IPHAN, s.d., p. 02).

Eles (monumentos) introduzem, para além disso, uma pedagogia geral do civismo: os cidadãos estão dotados de uma memória histórica que representará o papel afectivo (*sic*) de uma memória viva desde que mobilizada pelo sentimento de orgulho e superioridade nacionais” (CHOAY, 1999, p. 98).

Fora da França, a prática de preservação do património ainda era muito tímida. As convenções de Haia realizadas entre 1899 e 1907 estabeleceram que, em tempos de guerra, dentre outros, deveriam ser poupados “locais que abrigassem bens culturais” (SILVA, 2002, p. 131). Para além de iniciativas pontuais, a Liga das Nações, criada em 1919, juntamente com a Comissão Internacional de Cooperação Intelectual, propôs ao jurista belga Charles de Visscher de elaborar um documento de carácter universal voltado a proteção ‘contínua’ de bens culturais. As *Cartas de Atenas* (1931 e 1933), escritas com o vocabulário do património urbano de Gustavo Giovannoni⁹⁷, ao demonstrar uma preocupação com a cidade enquanto património humano e tecido vivo, vêm impregnadas dos valores históricos e artísticos incididos sobre as construções. Não bastasse isso, acrescenta os valores de sentimento e excepcionalidade:

são (os edifícios isolados ou conjuntos urbanos) testemunhos preciosos do passado que serão respeitados, a princípio por seu valor histórico ou sentimental, depois, porque alguns trazem uma virtude plástica na qual se incorporou o mais alto grau de intensidade do gênio humano (IPHAN, s.d, p. 25).

Em 1935, o *Pacto Roerich* foi estabelecido para a proteção do património cultural em tempos pacíficos. Mas também este pacto teria vigência quando a guerra estivesse a devastar a humanidade. Tanto que o documento previa a criação de uma bandeira específica a ser hasteada nos monumentos que deveriam ser poupados (SILVA, 2002)⁹⁸.

No ano de 1945, a criação da UNESCO vem a consolidar a universalização de uma política patrimonial por meio de suas convenções e recomendações em vigor até aos dias de hoje. Tais documentos não têm poder de lei, mas delineiam direitos e responsabilidades. O não cumprimento do que foi estabelecido e assinado não criminaliza quem o faz, porém, cria-

⁹⁷O italiano Gustavo Giovannoni é tido como aquele que primeiro usou o termo “património urbano”. A cidade constitui-se simultaneamente um monumento e um tecido vivo. Daí que, segundo Giovannoni, não se deve isolar o monumento de seu contexto, de seu entorno. Isso seria o mesmo que causar sua mutilação. “As imediações do monumento estão envolvidas com ele numa relação essencial” (CHOAY, 1999, p. 172).

⁹⁸“Os Estados, nos termos do ‘Pacto Roerich’ (1935), se comprometeram a adotar um ‘bandeira distintiva (círculo vermelho, com tripla esfera vermelha dentro do círculo, sobre fundo branco)’ para identificação dos bens culturais que deveriam ser protegidos em tempos de guerra” (SILVA, 2002, p. 132).

se uma situação de constrangimento. As convenções e recomendações têm a capacidade de influenciar na criação de mecanismos internos aos países para a preservação de seu patrimônio cultural (SILVA, 2002).

O conceito de patrimônio histórico e artístico consolidado pelos franceses vai permanecer como referência até os anos 1950. Segundo Desvailés e Mairesse (2013), é a partir da metade de 1950 que o conceito de patrimônio histórico e artístico deixar de estar centrado na arquitetura e passa a englobar outras produções humanas. Essa ampliação contempla o patrimônio folclórico, o patrimônio científico e também o patrimônio industrial. Parece que desse momento em diante se esboça o complemento ‘cultural’ para o patrimônio.

Assim sendo, em seu art. 1º, a *Carta de Veneza* (1964) reconhece a “noção de monumento histórico” para além do objeto físico (IPHAN, s.d., p. 01). Considera seu entorno. Atentando, inclusive, ao seu testemunho relacionado a um “acontecimento histórico”. Mais adiante propõe o reconhecimento através de uma aquisição de “significação cultural” (IPHAN, s.d., p. 02). O art. 3º corrobora a abrangência desta noção quando aponta a finalidade das ações de conservação e restauro concernente a “(...) salvaguardar tanto a obra de arte quanto o testemunho histórico” (*idem*).

Em 1972, durante Conferência da UNESCO, é ‘decalcado’ sobre o conceito de monumento histórico aquele de patrimônio cultural universal (SILVA, 2002). O patrimônio dito universal vai ser constituído por sua excepcionalidade. Era criado um ‘sentimento’ de “pertença comum” que implicava a cooperação para a conservação deste patrimônio da humanidade. O que, naturalmente, gerava alguns conflitos. Lembra Choay:

Recordo-me de um amigo magrebino que se indignava por ver atribuir um valor de arte e de história a monumentos cujo significado devia ser, aos seus olhos, exclusivamente religioso (CHOAY, 1999, p. 183).

O foco no patrimônio universal, da parte de quem era responsável por ‘estabelecê-lo’, se mostrava míope já que, frequentemente, não considerava a opinião de quem o detinha. O que vai aos poucos abrindo espaço para a consideração da dimensão imaterial do patrimônio.

A inclusão do imaterial dentro do campo do patrimônio tem origem no conceito de tesouro humano vivo. Este conceito foi inspirado na cultura oriental – em especial, a japonesa e coreana. A UNESCO (*apud* DESVAILLÉS e MAIRESSE, 2013, p. 75) definiu assim o tesouro humano vivo:

uma pessoa que tenha dominado a prática da música, da dança, dos jogos, de manifestações teatrais e de ritos de valor artístico e histórico excepcional em seu país, como definidos na recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular.

O patrimônio cultural Imaterial foi reconhecido oficialmente, em nível mundial, a partir da *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, realizada em 2003⁹⁹. Trata-se de um patrimônio dinâmico que é recriado perpetuamente nos momentos de interação sujeito-patrimônio-grupo-sujeito. As práticas, os saberes-fazer, as expressões e outras competências humanas são a essência do patrimônio cultural imaterial. De acordo com Desvaillés e Mairesse (2013, p. 75),

entende-se por *patrimônio cultural imaterial* as práticas, representações, expressões, conhecimentos e saber-fazer – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como fazendo parte de seu patrimônio cultural.

De sua formação enquanto instrumento de hegemonia a sua construção como objeto de disputa foi possível ver que o patrimônio cultural sofreu ‘acréscimos’ ao longo dos tempos. Desde o monumento como materialização da tradição ao patrimônio como mapa para se chegar ao sujeito como tesouro vivo se requereu o abandono à acumulação de bens. Em vez disso, se fez preciso investir no entorno tanto do monumento quanto em seu conceito para que houvesse significação cultural. Logo, livre de uma pedagogia instrucionista e de um sentido nacionalista, o patrimônio lançou os alicerces para a sua construção como patrimônio cultural da humanidade e sinônimo de existência equivalente.

⁹⁹Embora, antes, em 1968, na cidade de Paris, a *Recomendação concernente à conservação dos bens culturais que a exportação de obras públicas ou privadas pode pôr em perigo* tenha sugerido a proteção dos bens etnológicos. No ano de 1972, novamente em Paris, a *Convenção relativa ao patrimônio mundial, cultural e natural* pensando os bens imóveis de ordem cultural e natural recomenda a proteção de bens etnológicos. A tutela oficial dos bens imateriais, sob o conceito de cultura tradicional popular, viria a público no ano de 1989 com a *Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular*. A recomendação definia a cultura tradicional popular como um “conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; seus padrões e valores são transmitidos oralmente, por imitação ou outros meios. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato, a arquitetura, e outras artes” (SILVA, 2002, p. 134).

3.3. A prática patrimonial no Brasil: do conservacionismo glorioso às referências culturais

O modelo francês de prática majoritária do Estado nacional voltado ao conservacionismo glorioso do patrimônio histórico e artístico vai perdurar até meados do século XX. Modelo este que vai orientar a prática do patrimônio no Brasil. A criação do SPHAN¹⁰⁰, em 1937, por força da Lei nº 378, alterado em relação ao anteprojeto apresentado por Mário de Andrade, dá o início ao processo de patrimonialização por aqui. O contexto era aquele de centralização e autoritarismo. O SPHAN vinha como uma proposta unificadora em nível nacional. O patrimônio cultural nacional era tido como o espelho da identidade do ser brasileiro e sinal de propriedade sobre o território. Além dos monumentos religiosos, militares e estatais, o foco protecionista era voltado ao barroco mineiro tido como primeira expressão genuína da arte brasileira. O que, nos dias de hoje, suscita debate dada a intencionalidade ‘branca’ e europeia que motivara tais tombamentos.

Maria Cecília Londres Fonseca (2005) entende a ideia de patrimônio como uma prática conservacionista da cultura ocidental. Antes, como visto em parágrafos precedentes, era uma problemática oriunda do ambiente familiar e sustentadas por seu valor de culto. No Brasil, desde a década de 1910 já havia a preocupação com a perda do patrimônio tidos como “monumentos da arte colonial” (FONSECA, 2005). Assumida pelo Estado¹⁰¹, desde os anos 1920, a preservação dos monumentos históricos se tornou uma prática verticalizada¹⁰² que existiu por muito tempo tendo por base a intelectualidade e os instrumentos jurídicos. A

¹⁰⁰SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, cujo primeiro diretor, Rodrigo de Melo Franco de Andrade, nomeado pelo então ministro Gustavo Capanema, ficou à frente da instituição até 1969.

¹⁰¹Semelhantemente ao que motivou a preocupação francesa com seus monumentos, no Brasil, o governo assumiu a preservação do patrimônio histórico e artístico em razão da depredação e possibilidade de perda. O que vinha repercutindo negativamente em nível mundial. Toda essa movimentação dos intelectuais acabou por dinamizar uma ação dos Estados ricos em monumentos direcionada à proteção destes. “Na década de 1920 foram criadas Inspetorias Estaduais de Monumentos Históricos em Minas Gerais (1926), na Bahia (1927) e em Pernambuco (1928)” (FONSECA, 2005, p. 95). Em nível federal, no início de 1920, o professor Alberto Childe – conservador de Antiguidades Clássicas do Museu nacional – foi encarregado de redigir um anteprojeto que viabilizasse a proteção de monumentos do patrimônio histórico e artístico. Childe não obteve sucesso visto que seu anteprojeto “atrelava a proteção à desapropriação” (*idem*). A questão da propriedade privada era um entrave. Tanto que o anteprojeto do jurista mineiro Jair Lins, apresentado em 1925, o qual servira de base a Rodrigo Melo Franco de Andrade para a formulação do Decreto-lei nº 25/1937, fora descartado por esbarrar nessa questão.

¹⁰²“Os critérios adotados pelo Sphan eram sustentados não tanto por estudos e pesquisas, pouco acessíveis à opinião pública, mas pela autoridade dos agentes e da instituição que respondia pelos tombamentos” (FONSECA, 2005, p. 109).

autora coloca ainda que a atribuição patrimonial feita pelos intelectuais a serviço do Estado considerava a homogeneidade nacional e não atentava às microculturas¹⁰³.

Os modernistas foram convocados a desempenhar o papel como agentes do patrimônio cultural. Eram as referências intelectuais, políticas e nacionalistas do momento. A busca pela essência brasileira e o desejo de ruptura com a tradição se encaixavam bem no discurso nacionalista do governo da época¹⁰⁴. O Barroco foi ‘descoberto’ como patrimônio cultural nacional e o solo mineiro como “berço da civilização brasileira” (FONSECA, 2005, p. 92). A política em vigor à época pretendia ‘construir’ através da arte uma identidade brasileira. Daí que os intelectuais modernistas apresentavam o perfil inovador propício a atender aos ideais políticos do governo¹⁰⁵.

O universal era pensado pela ótica da estética e o nacional pela vertente política. A atuação desses intelectuais vinha ancorada no discurso e no saber de disciplinas tradicionais como a arte, a arqueologia, a história e outras mais. O que corroborava com a premissa do patrimônio histórico e artístico como fonte de saber. Tais agentes se enquadravam naquele perfil político herdado desde os tempos da colônia quando os homens das letras atuavam como porta-vozes das massas¹⁰⁶. O que contribuiu para o estabelecimento de uma política cultural verticalizada¹⁰⁷.

¹⁰³Toda cultura tem dentro de si outras culturas que tanto podem se completar quanto gerar divergências. As microculturas, tendo por base suas particularidades e propriedades relacionais, são auto-sustentáveis no sentido de criação e regulação (CUCHE, 1999). Quando isso é ignorado as relações se verticalizam.

¹⁰⁴“Para a análise da relação entre o modernismo e o patrimônio, considero importante destacar dois aspectos: o sentido de ruptura específico desse movimento no Brasil e a presença de Minas Gerais como tema e dos mineiros como personagens” (FONSECA, 2005, p. 87). A ruptura dizia respeito ao rompimento com a tradição paternalista dos governos – colonial, imperial e republicano. Antonio Candido (FONSECA, 2005), em análise quanto aos períodos colonial e imperial, sustenta que, mesmo entre as elites, era alto o número de iletrados. Nesse contexto não tinha razão o ofício de escritor. O que se produziu no campo literário foi mais para ser ouvido do que lido. Daí a importância dos saraus. Nos séculos XVIII e XIX o nacionalismo se fazia existir nas temáticas do nativismo e do indianismo. Tais temáticas legitimavam o escritor socialmente. Na falta do público leitor que adquirisse seus livros, o escritor dependia do Estado. Essa sujeição impedia o potencial crítico da literatura. Quem o fizesse em tempos de Império e República estaria fadado ao isolamento. Em meio a um contexto de formalismos, o modernismo surge como movimento fundador de uma nova estética – ainda que atrelada aos europeus – e de uma nova função para a arte que estaria entre a criação literária e a militância política. Ao romper com o protecionismo do Estado, o modernismo rompeu com uma estética da recepção que dinamizava a arte e moldava a sociedade.

¹⁰⁵Coutinho (2011) fala de um “intimismo à sombra do poder” onde o intelectual não é cooptado a co-participar da ideologia dominante, mas também não lhe é permitido coligar com a classe popular. Podia ele se manter ‘neutro’ e silenciado. Segundo Walnice Nogueira Galvão, citado pelo referido autor acima, uma forma de cooptação eram as premiações, as bolsas, os empregos públicos e outras formas. O que remete ao período varguista quando os intelectuais foram chamados a construir uma política de patrimônio cultural nacional – boa parte deles tinha emprego público. Em que medida aqueles heróis do patrimônio brasileiro mantinha uma relação de “intimismo à sombra do poder” com a hegemonia? Vale a reflexão...

¹⁰⁶“A história da cultura brasileira, portanto, pode ser esquematicamente definida como sendo a história dessa assimilação – mecânica ou crítica, passiva ou transformadora – da cultura universal (que é certamente uma

A leitura de Fonseca (2005) aponta que aqueles foram tempos conturbados. Enquanto no campo cultural os embates eram travados entre a homogeneização cultural e conscientização nacional, no espaço da educação a peleja entre os escolanovistas (Anísio Teixeira) e os católicos tradicionalistas (Alceu Amoroso Lima). Na esfera política, o governo de Getúlio Vargas pensava a nacionalização como homogeneização; os modernistas aventavam um retorno às origens através do despertar de uma consciência nacional. Aquela era uma época que trazia no contexto os desdobramentos do modernismo (preocupação regionalista), a instauração do governo de Vargas (Estado Novo) e os estilhaços da Revolução de 1930.

O Ministério da Educação e Saúde era um dos órgãos federais responsáveis pela política homogeneizadora de Vargas. A chegada de Gustavo Capanema ao ministério vai sinalizar a sistematização da política do patrimônio histórico e artístico no Brasil. Uma das iniciativas de Gustavo Capanema à frente do ministério foi trabalhar para a criação do SPHAN.

É então que, em meio a tudo isso, Mário de Andrade aparece como o elo entre os modernistas de todo o país. O escritor paulista via na literatura e nas ciências os caminhos para se ‘descobrir’ o Brasil. Por essa época, o contexto artístico apontava a mudança de um projeto estético desenhado durante a Semana de Arte Moderna de 1922 para um projeto ideológico esboçado tendo o Estado Novo como suporte. Assim, o autor da *Paulicéia desvairada* (1922) e apaixonado pelo barroco mineiro é convidado a formular o *Anteprojet* para a criação do SPHAN. Diz Silva (2002, p. 129): “A tarefa confiada a Mário de Andrade foi o reconhecimento da sua condição de homem público, intelectual e pesquisador preocupado com a identificação de uma cultura nacional”.

Mas antes, outras tentativas se deram no sentido de sistematizar uma política do patrimônio histórico e artístico no Brasil. Afora as iniciativas descritas anteriormente, referentes à década de 1920, a elevação da cidade de Ouro Preto à condição de monumento nacional pelo governo federal, por meio do Decreto nº 22.928/1933, foi capital para essa sistematização. Era a materialização do discurso de valorização de Minas Gerais como gênese da brasilidade. Em 1934, Gustavo Barroso – a exemplo do francês Guizot – cria a Inspeção

cultura altamente diferenciada) – pelas várias classes e camadas sociais brasileiras” (COUTINHO, 2011, p. 36). Gerando, o que Nelson Werneck Sodré vai chamar de ‘ideologia do colonialismo’.

¹⁰⁷Coutinho (2011) fala de “via prussiana”, inspirado em Lenin, para tratar da verticalização que caracterizou a formação sócio-cultural brasileira onde os avanços se davam “por cima” deixando a parte de “baixo” na subalternidade. Aliás, o vínculo estrutural – que justifica a verticalização – entre a cultura brasileira é uma dependência desde a ‘origem’ do país – o que o autor denomina “determinação histórico-genética”.

dos Monumentos Nacionais. Adversário ideológico dos modernistas, Barroso logo teve sua inspetoria absorvida pelo SPHAN.

Depois das Constituições de 1824 e 1891 não contemplarem a questão dos bens culturais, o conjunto de regras estabelecido em 1934 delegava à União e aos estados a responsabilidade da preservação do patrimônio cultural– inclusive aquele de dimensão natural¹⁰⁸. Previa ainda a vigília para evitar que obras de arte deixassem o país. Apesar de se constituir em referência para leis ordinárias com respeito à proteção e preservação de bens culturais, a Constituição de 1934 pouco fez por uma eficaz política do patrimônio cultural¹⁰⁹. Contemporânea à criação do SPHAN, a Constituição de 1937 trouxe pouca alteração com relação ao documento de 1934. Nesta versão do documento, no art. 134¹¹⁰, os poderes públicos são responsabilizados pela preservação dos monumentos históricos e artísticos – denominação oficializada pelo documento.

Na proposta de Mário de Andrade, entregue ao ministro Capanema, o escritor paulista havia sinalizado que o patrimônio cultural brasileiro era mais que aquele em pedra e cal¹¹¹ (FONSECA, 2005). O anteprojeto elaborado pelo intelectual trazia a denominação Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPAN)¹¹². Quanto à finalidade, o documento tinha por “(...) objetivo determinar, organizar, conservar, defender, e propagar o patrimônio artístico nacional” (ANDRADE, 2002, p. 242). Esse patrimônio artístico nacional compreendia toda obra de arte nacional ou estrangeira pertencente a quem residisse no país¹¹³. Na ideia de Mário de Andrade, as obras produzidas até 1900 seriam consideradas patrimônio artístico do país.

¹⁰⁸Diz o art. 10, III: “Proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte” (BRASIL, 1934).

¹⁰⁹O art. 148 diz que “cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual” (BRASIL, 1934).

¹¹⁰“Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional” (BRASIL, 1937). Como bem disse Castro (2009), esse artigo altera a denominação de ‘objeto’, expressa no art. 148/1934, para ‘monumentos’ no que se refere ao patrimônio cultural.

¹¹¹O termo “Pedra e Cal” é uma recorrência no texto de Fonseca (2005) para conotar a política patrimonial brasileira centrada na conservação do patrimônio material (construções europeias erguidas no passado).

¹¹²Sobre a falta do “H” – em vez de SPHAN constava SPAN – observa Rubino (2002, p. 146) que “nesse seu muito mencionado trabalho (o anteprojeto), não previa separação entre os adjetivos histórico e artístico, pois este último englobaria, no limite, tudo”.

¹¹³Escreveu Mário de Andrade (2002, p. 272) no *Anteprojeto*: “Entende-se por Patrimônio Artístico Nacional todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros, residentes no Brasil”.

Como condição para fazer parte do patrimônio nacional, o bem cultural deveria estar inscrito em algum dos quatro livros do tombamento¹¹⁴ e pertencer a uma das oito categorias de arte¹¹⁵ elaboradas por Mário de Andrade. A contar desse momento, o tombamento constaria como instrumento jurídico para a preservação legal dos monumentos (CASTRO, 2009; FONSECA, 2005). No documento elaborado pelo escritor paulista, a Arte é vista como capaz de abarcar o patrimônio nacional já que é uma “palavra geral” para designar a “habilidade com que o engenho humano” faz uso da ciência e do cotidiano (ANDRADE, 2002, p. 278-279). O autor de *Macunaíma* (1928) via o patrimônio cultural pela perspectiva da Arte.

No *Anteprojeto*, os museus eram vistos como potenciais agências pedagógicas. Tratava-se de algo pioneiro se comparado aos outros projetos redigidos pelo mundo. O documento nacional era mais abrangente e articulado contemplando, com isso, todo um universo cultural. Também, em lugar de agentes ligados à tradição, no Brasil, os modernistas foram quem assumiram tal função. Quando fala de vocabulários, cantos, lendas, provérbios, medicina e outras particularidades referentes à arte ameríndia e à arte popular, Mário de Andrade atua na vanguarda do reconhecimento do imaterial como patrimônio nacional.

Outro aspecto inovador é quando o texto do *Anteprojeto* se refere, por exemplo, aos objetos de uso doméstico e fetiches como bens culturais. Com isso, Mário de Andrade parece propor o desprendimento do patrimônio cultural da noção de monumentalidade. Fonseca (2005) coloca que o anteprojeto de Mário de Andrade era de vanguarda. Trazia no bojo evidências, segundo a autora, que antecipavam a *Carta de Veneza* (1964)¹¹⁶.

Contudo, o anteprojeto original de Mário de Andrade fora alterado para a criação do SPHAN. O interesse político era tão latente que Mário de Andrade não se opôs às modificações impostas por Rodrigo Melo Franco de Andrade. Requeria-se algo que remetesse a um passado grandioso e que pudesse ser contemplado passivamente a satisfazer o orgulho patriótico. Então, em 1936, começa a funcionar o órgão responsável pela proteção e

¹¹⁴Os quatro livros do tombamento se resumiriam a: arqueológico e etnográfico; histórico; belas artes; e artes aplicadas.

¹¹⁵As oito categorias organizadas por Mário de Andrade eram: arte arqueológica; arte ameríndia; arte popular; arte histórica; arte erudita nacional; arte erudita estrangeira; artes aplicadas nacionais; e artes aplicadas estrangeiras.

¹¹⁶Em seu art. 1º, a *Carta de Veneza* (1964) reconhece a “noção de monumento histórico” para além do objeto físico (IPHAN, s.d., p. 01). Considera seu entorno. Atentando, inclusive, ao seu testemunho relacionado a um “acontecimento histórico”. Mais adiante propõe o reconhecimento através de uma aquisição de “significação cultural” (IPHAN, s.d., p. 02). O art. 3º corrobora a abrangência desta noção quando aponta a finalidade das ações de conservação e restauro concernente a “(...) salvar tanto a obra de arte quanto o testemunho histórico” (*idem*).

preservação do patrimônio nacional. Todavia, a criação oficial se daria no ano seguinte por meio da Lei nº 378¹¹⁷. O SPHAN estaria vinculado ao Ministério da Educação e Saúde como instituição de educação extraescolar.

Tem início o que ficou conhecido como a fase heróica¹¹⁸ do patrimônio cultural no Brasil. Após a criação do SPHAN se fez necessário uma legislação que legitimasse a política patrimonial no país. Rodrigo Melo Franco de Andrade, indicado por Mário de Andrade para a direção do órgão recém-criado e que ficaria por ali até 1969, trabalhou para a

(...) redação de uma legislação específica, com a introdução da figura do tombamento; além da preparação de técnicos para atuarem na área; realização de inventários, estudos e pesquisas; execução de obras de conservação, consolidação e restauração de monumentos; organização de arquivo de documentos e dados colhidos em arquivos públicos e particulares; reunião de acervo fotográfico; e estruturação de biblioteca especializada (IPHAN, s.d.).

A promulgação do Decreto-lei nº 25/1937 se deu para organizar a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional e dar força ao Estado num campo bastante complexo: o direito à propriedade. Fonseca (2005, p. 99) diz ser o “(...) decreto-lei nº 25, de 30.11.37, mais restritivo na concepção de patrimônio, mas adequado, porém, às circunstâncias do momento”. Lançando mão de sua experiência jurídica, Rodrigo pretende um instrumento que viabilizasse desbancar esse tipo de direito. O tombamento veio a mediar o direito individual (propriedade) e o direito coletivo (valores culturais) ao lidar diretamente com a intervenção do Estado sobre a propriedade. O tombamento

é o meio posto à disposição do Poder Público para a efetiva tutela do patrimônio cultural e natural do País. É por meio do tombamento que o Poder Público cumpre a obrigação constitucional de proteger os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas (MELLO FILHO *apud* CASTRO, 2009, p. 19).

¹¹⁷Dizia o art. 46 da Lei nº 378: “Fica creado o Serviço do Patrimonio Historico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o Paiz e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimonio historico e artístico nacional (*sic*)” (BRASIL, 1937).

¹¹⁸“Essa primeira fase do Iphan, em que Rodrigo Melo Franco de Andrade esteve no comando, é conhecida como a fase heroica, já que além de contribuir para o fortalecimento da instituição, também foi necessário estabelecer uma série de medidas para preservar o patrimônio histórico e cultural do Brasil” (IPHAN, s.d.).

De natureza voluntária ou compulsória, o tombamento também servia como instrumento de preservação. Protegendo assim, o patrimônio cultural de qualquer dano direto ou indireto. Por exemplo, as construções ao entorno do patrimônio não poderiam impedir a visão do mesmo. Em seu art. 17, o Decreto-lei nº 25/1937 prevê que

as coisas tombadas não poderão, em caso nenhum ser destruídas, demolidas ou mutiladas, nem, sem prévia autorização especial do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ser reparadas, pintadas ou restauradas, sob pena de multa de cinquenta (*sic*) por cento do dano causado (IPHAN, s.d.).

Contrariando esse decreto, baseado sobre a defesa do tombamento, outro Decreto-lei, de nº. 3.866, de 29 de novembro de 1941, em artigo único¹¹⁹, autorizava o Presidente da República, visando o interesse público, a proceder ao destombamento de bens que tenham sido contemplados com aquele instrumento jurídico como garantia de preservação. Antes disso, o caso de São João Marcos, no sul fluminense, foi um

raro exemplo intacto de conjunto arquitetônico colonial (que), no entanto, foi destombado por decreto de Getúlio Vargas, em 1940, para permitir à Light o represamento das águas do ribeirão das Lajes, visando ao aumento da geração de energia elétrica para o Rio de Janeiro (INEPAC, s.d.).

Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.534 altera a denominação de SPHAN para DPHAN passando a atuar como Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

A nova ‘instituição’ parece se preocupar com a educação voltada ao patrimônio quando se faz possível ler como uma de suas funções

a realização de exposições temporárias de obras de valor histórico e artístico, assim como de publicações e quaisquer outros empreendimentos que visem difundir, desenvolver e apurar o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional (BRASIL, 1946).

A partir de 1970, com a mudança de nomenclatura de DPHAN para IPHAN, a educação vai ganhar mais espaço no cenário da política nacional para o patrimônio cultural. Nesse momento Rodrigo de Melo Franco sinalizou a educação popular como fonte de

¹¹⁹“O Presidente da República, atendendo a motivos de interesse público, poderá determinar, de ofício ou em grau de recurso, interposto pôr qualquer legítimo interessado, seja cancelado o tombamento de bens pertencentes à União, aos Estados, aos municípios ou a pessoas naturais ou jurídicas de direito privado, feito no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, de acordo com o decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937” (BRASIL, 1941).

conservação do patrimônio cultural. Disse ele (IPHAN, 2014, p. 06): “Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado”. Aqui o conceito de patrimônio ainda se estabelece como ‘doação’ por meio de uma campanha previamente pensada pelo Governo.

Com o aparente enfraquecimento do regime militar, a partir da metade dos anos 1970, o modelo elitista de patrimônio baseado no saber e na visão dos agentes encontrou resistência. Os agentes a ‘determinar’ o que era patrimônio passaram a ter suas formações em outras disciplinas como: ciências sociais, matemática, administração e tantas mais. Principalmente o campo das ciências sociais ofereceu terreno para que brotassem leituras mais ‘socializadas’ do patrimônio cultural.

Durante as duas décadas que se seguiram, essa mudança evoluiu de uma *modernização* da noção de patrimônio – o que significou vincular a temática da preservação à questão do desenvolvimento – à *politização* da prática de preservação, na medida em que os agentes institucionais se propuseram a atuar como mediadores dos grupos sociais marginalizados junto ao Estado (FONSECA, 2005, p. 23).

A diversidade cultural, então marginalizada num primeiro momento por aquela política pública nacionalista, se converteu num campo de resistência ao regime militar. Visava-se, então, a democratização e a construção cidadã.

Citando Bourdieu¹²⁰, sobre a necessidade de estabelecer um objeto de luta, Fonseca (2005) destaca a linha divisória existente no campo do patrimônio por esta época. O cenário patrimonial estava ocupado por duas ideologias contrárias: a política pedra e cal (herança do SPHAN) e a referência cultural¹²¹ sustentada pelo CNRC¹²². Na falta de convergência, o

¹²⁰Bourdieu entendia o conceito de campo como um espaço de discordâncias, relações e lutas. “A partir dessas propriedades de eficiência (Identidade), construo o espaço objetivo (mundo), a estrutura desse espaço (realidade), que se poderia chamar de equilíbrio das forças (interação), ou divisão em campos. Portanto, há um espaço complexo com divisões” (BOURDIEU, 2014, p. 59)

¹²¹A noção de “referência cultural”, nas palavras de Fonseca, supõe “a produção de informações e a pesquisa de suportes materiais para documentá-las, mas significa algo mais: um trabalho de elaboração desses dados, de compreensão, de ressemantização de bens e práticas realizadas por determinados grupos sociais, tendo em vista a construção de um sistema referencial da cultura daquele contexto específico” (FONSECA *apud* IPHAN, 2014, p. 08).

¹²²O Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) surgiu em torno das seguintes questões: “Por que não se reconhece o produto brasileiro? Por que ele não tem fisionomia própria?” (FONSECA, 2005, p. 144). Ambas as perguntas no sentido de buscar uma identidade nacional que unisse cultura e desenvolvimento. Seu diretor fora Aloísio Magalhães. O vanguardismo do CNRC consistia na multidisciplinaridade: “A diversidade na formação acadêmica e o interesse pessoal por mais de uma área de saber eram requisitos considerados favoráveis a uma compatibilidade com a proposta do CNRC” (*ibidem*, p. 145). Também a intersetorialidade – convênio entre várias entidades – se constituiu em uma das marcas do CNRC. Isso permitia que avançasse no campo da experimentação. O que se formulou nos anos do CNRC foi fundamental para o estabelecimento da política

CNRC militou no plano do discurso e o SPHAN efetuou as práticas de tombamento. O que implicou um problema na relação com o patrimônio já que a pluralidade cultural brasileira, dentro de um contexto político centralizador, evidenciava: “(...) profundas desigualdades econômicas-sociais (*sic*), e a autonomia de uma esfera cultural sequer faz(ia) sentido para alguns grupos da sociedade nacional” (FONSECA, 2005, p. 24).

A crítica à política do patrimônio cultural do passado não deve esvaziar os bens tombados de seu valor simbólico. O que se deve pretender é ir além da valoração pela antiguidade, riqueza e beleza problematizando esses bens para sua compreensão simbólica e respeitar sua significação¹²³ podendo, em alguns casos, propor sua ressignificação. Caso contrário, o patrimônio cultural se faz *mudo* quando se presta a

(...) funcionar apenas como símbolo abstrato e distante da nacionalidade, em que um grupo muito reduzido se reconhece, e referido a valores estranhos ao imaginário da grande maioria da população brasileira, o ônus de sua proteção e conservação acaba sendo considerado como um fardo por mentes mais pragmáticas” (FONSECA, 2005, p. 27).

Assim, pretendendo uma (re)significação, toda aquela reviravolta na política cultural a partir dos anos 1970 denota a necessidade de ressemantização do patrimônio cultural. Fonseca (2005) vai dizer que essa ressemantização implica contemplar a imensidão do espelho desse patrimônio. Então, o reflexo a partir desse espelho vai retratar um patrimônio que é polissêmico em sua significação. Sendo assim, a relação com esse patrimônio, por mais que se pretenda homogênea, traz consigo a dimensão da “mutabilidade” e da “multiplicidade” de “significações e valores atribuídos” (*Idem*, p. 44). Tudo isso como fruto da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

É pensando essa diversidade cultural que se pode falar em referências culturais do patrimônio deslocada unicamente dos valores intrínsecos ao bem. Quanto ao conceito de referências culturais, a abrangência da definição de patrimônio cultural é ampliada. A nova visão trabalha com o pressuposto que tais referências estejam em consonância com os sujeitos. Isso implica considerar não o monumento em si, mas “(...) a dinâmica de atribuição

cultural da Secretaria de Cultura do MEC, no início dos anos 1980, e logo a seguir viriam a se constituir material a ser ‘aproveitado’ na Constituição de 1988.

¹²³“Ao contrário das palavras, os elementos visuais não possuem significados preestabelecidos _ só passam a determinar alguma coisa (patrimônio cultural) se relacionados a um contexto formal (cultura)” (FASCIONI e VIEIRA, 2010, p. 04). Talvez essa citação reafirme a essência do conceito das referências culturais.

de sentidos e valores” (FONSECA, 2005, p. 112). Nesse sentido se dá a valorização não só da diversidade de produções materiais, mas ainda de sentidos e valores próprios dos diversos grupos.

Tendo o conceito de patrimônio cultural sido deslocado para a atribuição de valor importa ressaltar sua dimensão como construção social. Na *Carta de Petrópolis* (IPHAN, 1987), a cidade é vista como uma produção “socialmente fabricada”, o que implica entendê-la como um processo de acréscimos ao longo do tempo. Daí que “(...) todo espaço edificado é resultado de um processo de produção social, só se justificando sua substituição após demonstrado o esgotamento de seu potencial sócio-cultural” (*idem*). Uma vez que se trata de uma produção social, para a conservação destes espaços, é imprescindível o diálogo entre a esfera pública – órgãos municipais, estaduais e federais – e a comunidade. Enquanto produção social, para a conservação do patrimônio deve ser considerada “(...) a predominância do valor social da propriedade urbana sobre a sua condição de mercadoria” (*idem*).

Aquela noção de referência cultural, associada ao que antes defendera Mário de Andrade – quando de seu anteprojeto para a criação do SPHAN –, servira de base à definição de patrimônio cultural presente na Constituição de 1988 e extensiva ao ‘imaterial’. O art. 216 contempla como patrimônio cultural brasileiro, seja ele de natureza material ou imaterial, dentre outros, aqueles que revelam “os modos de criar, fazer e viver” ou que abarcam “os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.

Tempos depois, o conceito de patrimônio cultural imaterial¹²⁴ vai ganhar ressonância dentro da política nacional. O Decreto nº 3.551, em 4 de agosto de 2000, instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou-se o *Programa Nacional de Patrimônio Imaterial*. É quando o Registro¹²⁵, instrumento de ‘patrimonialização’ do imaterial, equivale ao tradicional recurso do tombamento. Consolidando assim, o que a

¹²⁴“Na Resolução nº 1 de 2006, os bens culturais de natureza imaterial são as ‘criações culturais de caráter dinâmico e processual, fundadas na tradição e manifestadas por indivíduos ou grupos de indivíduos, como expressão de sua identidade cultural e social’” (CORÁ, 2013, p. 122).

¹²⁵“O registro é uma culminância de um processo jurídico-administrativo e de um processo social que - espera-se – deve ter desdobramentos e continuidade da dotação orçamentária e mobilização institucional e social em torno da salvaguarda do bem cultural em questão. A cada dez anos, é realizada uma reavaliação do registro obtido pelo bem cultural imaterial. A instrução de um processo de registro requer pesquisa documental e de campo, mobilização e consenso social sobre motivações e propósitos; argumentação sobre o valor patrimonial da expressão cultural; diagnóstico sobre vulnerabilidade e recomendações para salvaguarda do bem cultural. Trata-se tanto de um processo administrativo, quanto um processo social de mobilização, culminando com a inscrição do bem em um dos livros do Patrimônio Imaterial: Celebrações, Lugares, Saberes, Formas de Expressão” (IPHAN, s.d.).

Constituição de 1988 definia como “modos de criar, fazer e viver” e, por exemplo, Horta (2003) vai denominar como “patrimônio vivo”. Em nível mundial, a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, realizada em Paris, no ano de 2003, em seu artigo 2º, afirma que

a expressão patrimônio imaterial designa ‘(...) as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana’ (CURY *apud* IPHAN, 2014, p. 15).

Entendida as variações conceituais de patrimônio ao longo dos tempos é que se pode ascender às ações educacionais que favoreçam a sua apropriação. Enquanto campo de conflito e, portanto, em formação, o patrimônio cultural deve ser fruto de construções sociais. Os critérios de seleção, a atribuição de valores e as práticas de proteção fazem com que o campo do patrimônio cultural seja permeado por discordâncias. A educação, em sua dimensão política (FREIRE, 1996), dado seu caráter de processo contínuo, pode se constituir em um espaço de diálogo para amenizar tais conflitos e discordâncias.

3.4. Educação Patrimonial: um caminho entre a educação, o patrimônio cultural e o sujeito

Como visto acima, tanto a educação quanto o patrimônio são, em essência, inerentes à condição humana. Vendo sob esta perspectiva é possível notar que estes campos sociais nunca foram indissociáveis. Ainda que não atendendo especificamente como ‘Educação Patrimonial’ – os documentos oficiais traziam as expressões “ações” e/ou “programas educativos” (OLIVEIRA, 2011) – o patrimônio nunca existiu sem a educação e vice-versa. Uma vez que o patrimônio se encontra enraizado no interior de um grupo ou comunidade é previsível que ocorra, então, um processo de educação voltado ao patrimônio em caráter informal.

A existência mais remota das ações educativas voltadas ao patrimônio, depois da simplicidade do cotidiano, aponta que essas eram direcionadas a atender à política instrucionista em vigor à época em questão. Tais ações educativas acompanhavam as ideologias de patrimonialização centradas no monumento¹²⁶. Assim, desde o século XIX até a metade do século XX se atentava ao potencial histórico e estético do patrimônio com vistas a ver o país como uma ‘comunidade imaginada’, de forma a desenhar uma consciência nacional (ANDERSON, 2008). Daí que, por aqui, desde a criação do SPHAN, em 1937, dentro de uma política verticalizada e voltada ao patrimônio de pedra e cal, se pensava ações assentadas sobre a parceria Arte/História e tendo os museus como agência educativa na área, senão vejamos:

Ao longo de sua “fase heroica” (1937-1967), é possível afirmar que as iniciativas educativas promovidas pelo IPHAN se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão (IPHAN, 2014, p. 06).

Porém, com o passar do tempo e a crescente política de escolarização e de patrimonialização como ações institucionalizadas pelo Estado e sob ‘responsabilidade’ dos governos, tanto a educação quanto o patrimônio foram se constituindo em campos de embates. É quando a Educação Patrimonial surge como pretensa mediação em meio a esses campos e deles para com o indivíduo/sociedade. Quando se diz ‘pretensa’ é porque até os dias de hoje o próprio tema é motivo de discussão, dado a indefinição quanto a um o conceito de educação voltada ao patrimônio¹²⁷ (NAJJAR, 2010; OLIVEIRA, 2011; SCIFONI, 2015). Por anos a fio, a falta de reflexão teórica quanto ao que seja a Educação Patrimonial fez multiplicar as ações na área que culminaram mais em informação do que problematização para o conhecimento.

É fato que muito ainda se debate, principalmente, quanto à nomenclatura ‘Educação Patrimonial’. Isso fez surgir várias educações ‘patrimoniais’. Os que discordam preferem

¹²⁶A *Carta de Atenas*, de 1933, conclamava “(...) os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização” (CURY *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 15).

¹²⁷Embora a *Carta de Fortaleza* (IPHAN, 1997) tenha recomendado a criação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial ainda não existe um documento consistente que aborde a questão.

‘Educação para o patrimônio’. Em sua tese de doutorado para a USP, escreveu Denise Grinspum (2000, p. 30) que

(...) poderíamos pensar no conceito de “Educação para o Patrimônio”, que pode ser entendido como formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade.

O interessante é que Grinspum (2000, p. 30), em outro momento de seu texto, enfatiza o uso do termo restrito ao ambiente do museu: “independente da tipologia do museu, o conceito de Educação para o Patrimônio poderia ser assumido para todos eles”.

Dada a polissemia natural das palavras, o termo ‘Educação Patrimonial’ dá margem ao subtendimento de uma educação também voltada ao patrimônio utilitário (mesa, cadeira ou qualquer outro objeto de uso comum). Dubiedade essa que pode causar incômodo. Porém, a experiência em outro trabalho (COELHO, 2017) mostrou ser tal dubiedade até uma vantagem. O trabalho em questão abordava a violência patrimonial no âmbito de um determinado CIEP. Tal abordagem permitiu refletir pedagogicamente tanto sobre o CIEP como um patrimônio cultural por atribuição de valor quanto sobre seus equipamentos internos de uso cotidiano. Constituindo-se o mobiliário escolar como uma espécie de patrimônio cultural ‘agregado’. O que implica atentar para ambos, construção e mobiliário, como objetos de preservação.

Assim, uma vez inserido no espaço físico apropriado como social e cultural¹²⁸ (BOURDIEU, 2013) – tendo em mente que o patrimônio é uma construção social – tanto a cadeira, a mesa ou mesmo quadro branco ganham uma ressonância diferente. Do contrário, seria contraditório, por exemplo, entrar em um museu, admirar suas obras e zelar pela conservação delas e não se importar com os objetos de uso público presentes ali. Fixando, de maneira bem clara, as limitações conceituais e considerando o contexto, é possível explorar o termo ‘Educação Patrimonial’ mesmo quando este conota algum objeto comum.

Nos documentos oficiais brasileiros, a expressão presente é aquela ‘Educação Patrimonial’. Na Itália, o termo oficial é “Educazione al Patrimonio”. O *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio* trata da educação voltada ao patrimônio como um “sistema di

¹²⁸“O espaço social não é o espaço físico, mas ele tende a se realizar de forma mais ou menos completa e exata nesse espaço” (BOURDIEU, 2013, p. 136). Daí a dificuldade em separá-los. O espaço é socialmente marcado, demarcado e construído. A reificação do espaço social se traduz na ocupação material e presencial do espaço físico.

educazione al patrimonio culturale” (ITALIA, 2017). O *Consiglio d’Europa Raccomandazione n° R 98 (5)* assim se posicionou:

*L’Educazione al patrimonio’ comporta una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che inclua metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione*¹²⁹ (MATTOZZI, s.d., p. 02).

A França, por exemplo, utiliza a expressão ‘*L’Education au patrimoine*’. Sem vínculo direto com as disciplinas, mas dialogando com seus conteúdos, a *Education au patrimoine* deveria dedicar-se ao

*(...) connaissances ‘sur’ les contenus patrimoniaux, mais aussi à l’éducation ‘par’ le patrimoine: par le biais de partage d’expériences émotionnelles et artistiques, elle susciterait ou identifierait une communauté de valeurs*¹³⁰ (MUSSET, 2012, p. 01).

Essa definição compreende não somente os valores históricos e artísticos intrínsecos ao patrimônio cultural, mas também suas ressonâncias simbólicas para além dele.

Por sua vez, a Espanha generaliza as ações educativas voltadas ao patrimônio por ‘Educação Patrimonial’. Generaliza porque existem várias nomenclaturas de acordo com a ação específica a ser desenvolvida. Assim, se é pretendido abordar os bens patrimoniais como recurso didático, ocorre uma ‘Educação com o Patrimônio’; quando atua em direção ao conceito de patrimônio se dá a ‘Educação para o Patrimônio’; havendo ainda os termos: ‘Educação do patrimônio’ e ‘Educação desde e para o Patrimônio’. Tudo isso previsto no *Plan Nacional de Educación y Patrimonio del IPCE*¹³¹ (ANDRÉS, 2016).

¹²⁹A ‘Educação ao patrimônio’ comporta uma modalidade de ensino baseada sobre o patrimônio cultural, que inclua métodos educativos ativos, uma proposta curricular transversal, uma parceria entre os setores educativo e cultural que empregue a mais ampla variedade de modos de comunicação e de expressão.

¹³⁰“(…) conhecimento ‘sobre’ os conteúdos patrimoniais, mas também na educação ‘pelo’ patrimônio: através do compartilhamento experiências emocionais e artísticas, criaria ou identificaria uma comunidade de valores” (Trad. nossa).

¹³¹O *Plan Nacional de Educación y Patrimonio del IPCE*, instituído em 2015, teve por objetivo geral funcionar como referência na área de Educação Patrimonial. Para isso o *Plan...* pretendeu estabelecer bases teóricas e critérios, fomentar a pesquisa, impulsionar “*el desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa, orientados al conocimiento, comprensión, aprecio y valoración del Patrimonio Cultural*”, promover diálogo intersectorial para a gestão conjunta, desenvolver atividades formativas, implementar “normas educativas” que facilitem a inserção da disciplina no currículo, intercambiar a formação continuada de professores e pessoal de museus nas áreas de educação, fomentar a produção de material de apoio, etc (ESPAÑA, 2015, p. 09-11).

As terminologias para a educação voltada ao patrimônio cultural são as mais variadas possíveis. Basta que se observe os diversos contextos, as políticas que norteiam as ações e os resultados esperados – como no caso espanhol. Porém, reforçando o caráter indissociável desse tipo de ‘sistema’ pedagógico, em nenhuma das terminologias, as palavras ‘educação’ e ‘patrimônio’ estão ausentes ou distantes. Pode-se, assim, perceber uma relação de interdependência entre ambos os conceitos.

A Educação Patrimonial – enquanto modalidade de ensino dentro do museu e tendo esta denominação – surgiu no Brasil por ocasião do *Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado em Petrópolis, no ano de 1983. A nova modalidade educativa fora trazida por Maria de Lourdes Parreiras Horta após um curso sobre monumentos na Inglaterra. A museóloga Magaly Cabral Santos, em sua dissertação de mestrado, escrita em 1997, transcreve uma definição original de Horta, de 1983, que previa a Educação Patrimonial a partir do objeto cultural:

A definição de critérios, o desenvolvimento de princípios básicos e de uma metodologia específica têm atraído o interesse de todos que militam na área da Educação, principalmente dos envolvidos na Educação Patrimonial. Começamos assim por essa definição, já que o termo é novo (aliás, está sendo lançado agora, aqui, como uma tradução para a nossa língua do que os ingleses chamam de Heritage Education). O que vem a ser Educação Patrimonial? Poderíamos defini-la, em termos objetivos, como o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino (HORTA *apud* SANTOS, 1997, p. 31-32).

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999) é a publicação pioneira na área¹³². Tinha por objetivo sistematizar a educação voltada ao patrimônio – principalmente aquela realizada no âmbito do museu – desenvolvida no país sob a denominação de ‘Educação Patrimonial’. As autoras compilaram nas páginas do *Guia...* (1999) as experiências vividas a partir de diversas oficinas sobre o tema realizadas pelo interior do Brasil. A publicação é muito criticada por, pretendendo uma sistematização, não considerar a diversidade cultural do Brasil. Para isso concorreria seu aspecto de cartilha.

¹³²“O Guia Básico tem seu mérito, foi uma referência, mas a Educação Patrimonial não nasceu com isso, nem tampouco se resume a ele. O guia é uma metodologia de sensibilização (entre outras que existem), válido por falar que o objeto é portador de memória, que Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático, etc. Por ausência de bibliografia e reflexão sobre o tema, ficou a impressão de que a Educação Patrimonial começou aí, se resume a ele e que ele representa a posição institucional, mesmo por ser uma publicação institucional” (OLIVEIRA, 2011, p. 107).

Oliveira (2011) critica o guia supracitado por não abranger toda a amplitude do patrimônio cultural nacional, ser direcionado a um público específico e se constituir mais em um roteiro de atividades do que em uma proposta de discussão quanto à Educação Patrimonial. Dessa maneira, a publicação é fortemente criticada por pretender uma “alfabetização cultural” para “educar a população”. Os críticos alegam que, por essa perspectiva, o *Guia...* não considera a bagagem cultural do indivíduo. O que segundo Scifoni (2015) tende a uma concepção diretiva de educação. Para a autora:

(...), depois da edição do Guia, décadas se passaram sem que se tenha superado esta questão, o que tem provocado a recusa pelo uso dessa expressão (Educação Patrimonial) como designadora de um campo de atuação em que os vários profissionais exercem suas atividades (SCIFONI, 2015, p. 196).

Logo nas primeiras linhas do *Guia...* o conceito de Educação Patrimonial é aproximado daquele defendido por Paulo Freire para a educação: um processo contínuo. Diz lá: “Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 04 – grifo das autoras). Aqui o termo ‘Patrimônio Cultural’ toma o lugar de ‘objeto’ de forma a ampliar a definição de Educação Patrimonial antes registrada por Magaly Santos (1997). No decorrer das páginas, porém, parece se estabelecer uma possível contradição. É quando o *Guia...* considera o objeto como fonte primária de conhecimento: “Nada substitui o objeto real como fonte de informação (...)” (*idem*, p. 07). No entanto, dentro do contexto de época e redação da publicação, é possível entender que se trata dos bens que compõem o patrimônio cultural.

Outras publicações e documentos apresentam possíveis definições para o termo em questão. Em *Material informativo: as políticas culturais do Ministério da Cultura de 2003 a 2010*, publicação do MinC, a Educação Patrimonial é tida como “(...) ponto chave da preservação do patrimônio cultural” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Este documento considera a educação como ‘matriz’ de qualquer ação voltada à conscientização e preservação do patrimônio. “Por isso, o Iphan apoia a educação patrimonial como processo permanente e sistemático de trabalho educativo” (MINISTÉRIO DA CULTURA *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Em 2004 foi criada a CEDUC¹³³, órgão responsável por ‘gerenciar’ a Educação Patrimonial a nível nacional. A CEDUC considerava a Educação Patrimonial um tema transversal e uma proposta política baseada no conceito de referências culturais. A *Reunião Técnica de Pirenópolis*, de 2004, foi a primeira iniciativa da CEDUC para a discussão da Educação Patrimonial em nível nacional. No evento foi vislumbrado a Educação Patrimonial como um campo em formação e uma área estratégica na apropriação do patrimônio. A CEDUC entendia

que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 19).

O documento *Educação Patrimonial na Escola*, elaborado durante o Encontro Nacional de Educação Patrimonial realizado na cidade sergipana de São Cristóvão, determina que “a Educação Patrimonial não é uma matéria ou disciplina” (IPHAN, 2005, p. 01) e sim um campo transversal e interdisciplinar para a valoração do patrimônio. Ressaltando ainda que esta deve considerar a bagagem cultural do aluno, ter um caráter intersetorial, estimular o espírito crítico e estar atrelada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Este encontro ainda estabelece as *Casas do Patrimônio*¹³⁴ como proposta oficial voltada às ações de Educação Patrimonial.

O *Manual de atividades práticas de educação patrimonial* (GRUNBERG, 2007) viria a fazer o que o *Guia* não fez com relação ao conceito e metodologia. No entanto, ainda sem tantos avanços e aprofundamento – inclusive há a repetição de propostas de atividades

¹³³CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial. Pensando em consolidar as ações educativas voltadas ao Patrimônio, o IPHAN, por meio do Decreto nº 5.040/04, criou uma unidade específica para tratar do assunto. Em 2009, a CEDUC é incorporada ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF), através do Decreto nº 6.844, pensando em fortalecer a Educação Patrimonial junto à Política Nacional do Patrimônio Cultural (OLIVEIRA, 2011).

¹³⁴Em publicação do Ministério da Educação – *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* – “(...) o programa é descrito como tendo como objetivo “Formar educadores como agentes multiplicadores da Educação Patrimonial. Promover ações capazes de levar crianças e adultos a um processo ativo de construção de conhecimento através da valorização e da reinterpretção dos bens culturais comunitários” (MEC *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 51). As Casas seriam espaços comunitários, não especificamente vinculados às Secretarias Regionais do IPHAN, onde se trabalharia o patrimônio local.

(OLIVEIRA, 2011). Consta na publicação: “Chamamos de Educação Patrimonial o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações” (GRUNBERG, 2007, p. 05). Portanto, uma modalidade de educação que tem como referência um “Patrimônio vivo” que tanto remete ao passado como aquele que toma existência no presente. A metodologia é aquela dos quatro passos¹³⁵ apresentada no *Guia...* (1999), porém, de forma mais detalhada. As atividades propostas, criticadas por autores como Oliveira (2011), na verdade, aparecem como sugestões. Assim, a contextualização ou mesmo a rejeição depende de quem vai coordenar a ação de Educação Patrimonial em diálogo com o grupo.

A Portaria do IPHAN, nº 137, publicada em *Diário Oficial* do dia 28 de abril de 2016, tem por objetivo estabelecer as “diretrizes de Educação Patrimonial” no país. No documento

(...) entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação.

Processos esses cujas diretrizes seriam: incentivar a participação social, integrar as práticas educativas ao cotidiano, valorizar o território como espaço educativo, favorecer as relações de afetividade e estima, considerar os conflitos naturais ao patrimônio, contextualizar as políticas de patrimônio à sustentabilidade e, por fim, considerar sua transversalidade e interdisciplinaridade.

A Portaria ainda menciona como referências as publicações *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos* (IPHAN, 2014) e *Educação Patrimonial: inventários participativos* (FLORÊNCIO *et al.*, 2016). A primeira publicação faz um apanhado histórico que vai desde a criação do SPHAN, em 1937, até o ano de sua publicação passando pelo conceito de Educação Patrimonial, suas diretrizes e princípios sem esquecer os projetos na área. Dentre eles, o mais significativo, talvez por seu pioneirismo, o *Projeto Interação* apresentado em Brasília, no ano de 1981, como ação integrante do documento *Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC* previa a “interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país” (IPHAN, 2014, p. 08). O projeto deveria estimular

¹³⁵Foi falado dessa metodologia anteriormente quando se cogitou a equivalência da Abordagem Triangular com a Educação Patrimonial. Mas adiante, a metodologia vai ser apresentada com mais profundidade.

ações destinadas a proporcionar à comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local (BRANDÃO *apud* IPHAN, 2014, p. 08).

Já na publicação de FLORENCIO *et al.* (2016), o inventário é tido como uma atividade que vai integrar agentes, comunidade e patrimônio como antes previsto na definição conceitual de Educação Patrimonial elaborada pela CEDUC. Para isso vai contribuir o conceito de referência cultural ampliando o conceito de patrimônio deslocando-o do objeto: “(...) são referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas” (*idem*, p. 07). O que remete ao que foi dito acima quando o foco da Educação Patrimonial deixa de ser o objeto para alcançar o patrimônio cultural em sua totalidade material e imaterial. Conceito esse que Fonseca (2005) explora com a finalidade de ressemantização e ressignificação do patrimônio.

A intenção neste ponto da dissertação foi propor uma reflexão conceitual sobre a Educação Patrimonial a partir de uma perspectiva oficial mediada pela semântica do próprio termo. Daí se pensar a educação, o patrimônio e a Educação Patrimonial em separado. Portanto, tendo em mente a dimensão conceitual tanto da educação quanto do patrimônio não importa qual nomenclatura denominar a educação voltada ao patrimônio. O que fica como reflexão é que a Educação Patrimonial, quando tratada com clareza, é uma modalidade contínua de educação contextualizada em sua aplicabilidade. Como visto, a ‘sistematização’ não pode ser nunca uma proposta diretiva, mas antes, uma sugestão dialógica que contemple o contexto a quem são direcionadas as ações.

A metodologia, dentre tantas áreas da educação, é o caminho para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem. Daí que este caminho precisa ser aberto tendo em vista aonde se quer chegar. Tanto que Manfredi (1993) apresenta a origem etimológica da palavra a partir do grego: *methodos* = *meta* (objetivo, finalidade) e *hodos* (caminho, intermediação) + *logia* (conhecimento, estudo). O educador Paulo Freire atesta a importância da metodologia aplicada ao ensino quando reconhece “a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (que) envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais (...)” (FREIRE, 1996, p.78).

Uma vez que a metodologia está atrelada à pedagogia e esta em consonância com seu tempo e contexto, há que se considerar as várias possibilidades de ensino. Assim, a metodologia pode ter um caráter universalista quando dentro de uma pedagogia tradicional ou diversificada quando pensada a partir de uma concepção histórico dialética. Considerando a variedade possível de metodologias para a apropriação do conhecimento, a Educação Patrimonial surgiu como abordagem de ensino-aprendizagem a partir do patrimônio como tema central.

A opção pelo termo ‘abordagem’, se deu no sentido de aproximação tanto com o objeto de estudo quanto com o público a que se destinam as ações de Educação Patrimonial. Tal justificativa leva em consideração as observações decorrentes daqueles críticos ao caminho traçado no *Guia...* (1999), quando este reconhece a Educação Patrimonial como uma metodologia. Horta (2003) fala da metodologia de Educação Patrimonial como um processo de educação estruturado a partir de pressupostos científicos. Segundo a museóloga, esse

método investigatório (*sic*) é uma das primeiras capacitações que se pode estimular nos alunos, no processo educacional, desenvolvendo suas **habilidades de observação, de análise crítica, de comparação e dedução, de formulação de hipóteses e de solução de problemas** colocados pelos fatos e fenômenos observados (HORTA, 2003, p. 07 – grifos da autora).

Consiste em um método investigativo comparativo que, embora sistemático, não se requer ‘engessado’: “(...) as quatro etapas da metodologia da Educação Patrimonial, que, necessariamente, não são rígidas na sua aplicação e, na maioria dos casos, elas são desenvolvidas simultaneamente” (GRUNBERG, 2007, p. 24). Geralmente, a metodologia de Educação Patrimonial segue uma ordem sequencial que consiste em: conceituação e sensibilização em sala de aula; aulas de campo; e oficinas de arte educação. “O essencial nesse processo é fazer as questões adequadas, levantar problemas, discutir os resultados e verificar as conclusões mais apropriadas, isto é, mais sensíveis e possíveis” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 19). Nem sempre são possíveis respostas corretas diante de um patrimônio. É importante que as respostas sejam construídas sob as luzes da “evidência disponível”. Abaixo (Tab. 1) segue uma tabela com as etapas, atividades e objetivos do método de Educação Patrimonial proposto no *Guia...* (*ibidem*, p. 09):

Etapas	Recursos/ Atividades	Objetivos
1) <u>Observação</u>	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive ...	<ul style="list-style-type: none"> • identificação do objeto/ função/significado; • desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) <u>Registro</u>	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas ...	<ul style="list-style-type: none"> • fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; • desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) <u>Exploração</u>	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) <u>Apropriação</u>	recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Tabela 1 – Quadro metodológico da Educação Patrimonial elaborado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999).

Na etapa de observação, recorrendo ao quadro acima, é possível perceber o trabalho em torno da estimulação da percepção sensorial alcançando todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição). Os jogos, os recursos tecnológicos, as brincadeiras e outras possibilidades interativas podem contribuir na investigação do patrimônio cultural.

Nesta etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado (GRUNBERG, 2007, p. 06).

A habilidade da interpretação por meio da leitura formal, histórica e conceitual pode revelar novas formas de ver determinado patrimônio cultural. Para isso é necessário a

observação e análise direta do patrimônio a ser estudado – sempre que possível, é claro! Tal postura, diante do patrimônio cultural, faz dele um tema dobradiça (FREIRE, 1996) a libertá-lo da função ilustrativa devotada pelos museus tradicionais ou explorada pelos governos nacionalistas.

O registro das observações reforça a memória e potencializa a apropriação. Tais registros podem suscitar questionamentos que somente se farão passíveis de ‘respostas’ a partir da consulta aos livros, pessoas e outras fontes de conhecimento como referência. A exploração para além do patrimônio cultural vai permitir sua apropriação e (re)criação favorecendo o processo contínuo de ressignificação cultural. Entre as mais variadas possibilidades existentes, essa exploração pode se realizar

com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo” (GRUNBERG, 2007, p. 06).

Segundo as autoras do *Guia...* (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999), na etapa de exploração do patrimônio, disciplinas como História, Geografia, Matemática e outras mais podem ter seu espaço. Uma ação interdisciplinar pode suscitar questões diversas a respeito do patrimônio. A busca por soluções estimularia o desenvolvimento de habilidades também diversas: comparação, análise, dedução, registro gráfico e/ou pictórico, etc. Nesta perspectiva, são eficientes as ações que promovam a

análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados (GRUNBERG, 2007, p. 06).

Faz-se importante despertar a consciência de que a relação com o patrimônio é algo cíclico e contínuo e, por isso mesmo, apresenta a possibilidade de apropriações múltiplas que podem ser refutadas e/ou ressignificadas, mediante a época e o contexto. Daí que a apropriação¹³⁶ é o passo conclusivo das ações de Educação Patrimonial. É nessa etapa que serão compartilhadas as experiências vivenciadas com o patrimônio cultural. Experiências essas que poderão se manifestar, por exemplo, a partir da

¹³⁶“Prefiro o termo ‘apropriação’ à ‘aprendizagem’, pois reforça a ideia de que o conhecimento é sempre reconstruído de uma maneira singular pelo aprendiz” (SCHROEDER, 2012, p. 82).

recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado” (GRUNBERG, 2007, p. 06).

No entanto, discordando de Horta, Oliveira (2011, p. 11) recomenda que “é preciso ficar claro que a educação patrimonial não é uma metodologia, mas sim uma ação que dispõe de várias metodologias para atingir seus propósitos”. Porém, Oliveira (2011) vê no *Guia...* um roteiro de atividades que, em caráter positivo, tenha trazido uma metodologia inovadora ao ‘tipo’ de educação proposta¹³⁷. Ainda segundo esta autora, conforme o que foi dito anteriormente, o *Manual..* (GRUNBERG, 2007) apenas ratificou o que pretendia o *Guia...* (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999), salvo algumas propostas tidas como superficiais. No entanto, ainda sem tantos avanços e aprofundamentos – inclusive mantendo a repetição de propostas de atividades. Basta observar que o quadro demonstrativo das etapas da Educação Patrimonial (Tab. 01) está em consonância com os comentários de Grunberg (2007).

Também Simone Scifoni (2015) é uma crítica à Educação Patrimonial como metodologia educativa, conforme pensada no *Guia...* (1999). No *II Encontro Nacional de Educação Patrimonial* realizado em Ouro Preto (MG), em 2011, Scifoni disparou que tanto o *Guia...* quanto o *Manual de atividades...* (GRUNBERG, 2007) como publicações fundadoras da Educação Patrimonial no Brasil contribuíram para uma consequente “dogmatização das práticas nesse campo” (PEREIRA, 2011, p. 143).

No discurso crítico de Scifoni, as publicações-cartilhas apenas mecanizam o processo da educação patrimonial. Enquanto o *Guia...* (1999) propõe uma superação da educação bancária tão criticada por Freire, Scifoni o classifica como mero transmissor de conteúdos. A autora chega a falar em verticalização que não considera as “demandas locais”. Essa verticalização vai contra a ideia de aprender a aprender com o outro¹³⁸ e desconsidera o patrimônio cultural como construção social. Uma metodologia que se pretende contra esta verticalização deve atuar com o discurso de processo social e não como produto institucional. E, no caso deste último, na visão de Scifoni, o *Guia...* (1999) é um mero produto de

¹³⁷“O guia é uma metodologia de sensibilização (entre outras que existem), válido por falar que o objeto é portador de memória, que Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático, etc” (OLIVEIRA, 2011, p. 107).

¹³⁸Mais adiante a pesquisa vai abordar este “outro” dentro da teoria sócio-construtivista do pesquisador bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934). Segundo esta teoria, os instrumentos e os signos são como filtros a intermediar a relação com o mundo (MONROE, 2018).

divulgação de ideias pré-concebidas. Segundo Scifoni, o discurso de ‘educar a população’ vai contra o senso em que o patrimônio cultural é uma construção social e não uma alternativa dada.

Nunca se falou tanto em Educação Patrimonial como hoje, entretanto, isso não significa necessariamente que a quantidade de projetos e ações represente um processo de transformação da relação entre a população e o seu patrimônio (SCIFONI, 2015, p. 204).

Na mesma linha de discurso reafirmando a ‘dogmatização’ proposta pelas publicações ‘fundadoras’ da Educação Patrimonial no Brasil, o museólogo Mário Chagas (2006), sustenta que a educação e o patrimônio mantém parceria bem antes do marco inicial ‘forjado’ nos anos 1980. Mais exatamente, em caráter formal no Brasil, as ações educativas para com o patrimônio remetem à criação do Serviço Educativo do Museu Nacional¹³⁹. Assim sendo, Chagas (2006, p. 05) define a Educação Patrimonial como “um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada” sem vínculo com “nenhuma metodologia”.

Pelo lado dos defensores da Educação Patrimonial há quem sustente uma *metodologia* enraizada na pedagogia. Consta que a Educação Patrimonial está embasada nas teorias construtivista de Jean Piaget¹⁴⁰ e sócio-interacionista¹⁴¹ de Lev Vygotsky (OLIVEIRA, 2011). Essa aprendizagem significativa está sustentada por três pilares: participação (participação ativa do indivíduo), contextualização (interação do conhecimento adquirido com sua visão de mundo) e envolvimento (afetividade e motivação diante do conhecimento). Neste texto a opção pela teoria de Vygotsky se dá em razão desta se apresentar mais dinâmica e contextualizada com a ideia de patrimônio para a mediação com o mundo e com os outros. Segundo a teoria construtivista de Vygotsky (SCHROEDER, 2011), o desenvolvimento pessoal e cognitivo vai além dos progressos internos; se estabelece nas relações com os outros e com a própria cultura. Nesse sentido, a Educação Patrimonial é vista como um processo de mediação construtivista do indivíduo com o mundo que o cerca.

¹³⁹Inicialmente denominado Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural e depois Seção de Assistência ao Ensino (SAE), o setor educativo do Museu Nacional, pioneiro no ramo, foi criado em 15 de outubro de 1927, por Roquette Pinto para atender aos estabelecimentos de ensino (RODRIGUES, 2017).

¹⁴⁰O suíço Jean Piaget foi um pesquisador originário da Biologia que, com suas descobertas, contribuiu para o desenvolvimento da Pedagogia. “Educar, para Piaget, é ‘provocar a atividade’ - isto é, estimular a procura do conhecimento” (FERRARI, 2008).

¹⁴¹“O construtivismo defende que o sujeito constrói ativamente seu conhecimento por meio da assimilação de conteúdos novos e de sua acomodação com as estruturas formadas anteriormente. Na perspectiva sócio-interacionista, o sujeito aprende, determinadamente, na interação dialética com o outro e com o meio” (OLIVEIRA, 2011, p. 14).

Esse processo de mediação, dentre outras possibilidades, pode se estabelecer por meio de símbolos. Os símbolos oferecem caminhos para a leitura de mundo devendo ser criados socialmente¹⁴². “Todos os sistemas simbólicos (entre os quais as várias linguagens artísticas), na verdade, são socialmente constituídos e apropriados em processos interativos nas práticas sociais” (SCHROEDER, 2011, p. 79). E como tal devem ser ‘lidos’ de maneira contextual. Possibilitando assim, uma leitura de mundo a partir da apropriação do simbólico ou apropriação do patrimônio cultural.

A contextualização e a leitura de mundo como forma de apropriação da realidade – ainda que compreendidas de maneira diversa entre os autores apresentados acima – permitem aproximar a Educação Patrimonial do educador brasileiro Paulo Freire. Em 2008 foi realizada a *Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio* com o intuito de discutir o tema da Educação, do Patrimônio e das Casas do Patrimônio. Dentre as diretrizes constava o diálogo com os princípios pedagógicos de Paulo Freire: “Desenvolver ações educativas com base nos princípios da educação dialógica nos termos de Paulo Freire” (MEC *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 52).

A conceituação ‘oficial’ de Educação Patrimonial contida no *Guia...* (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999) reflete um pressuposto freiriano: a educação como processo contínuo¹⁴³. Esse processo só é contínuo porque é demanda para indivíduos inacabados¹⁴⁴, vivos: “Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). Outros conceitos freirianos podem ser percebidos quando o foco no Patrimônio Cultural (tema gerador¹⁴⁵) faz surgir dele e de suas ressonâncias uma variedade de situações-problemas

¹⁴²Eis a oportunidade de pensar o patrimônio como construção social (IPHAN, 1987).

¹⁴³Vigotsky, nesse ponto, cultivava as ideias do materialismo dialético onde os fenômenos estudados integram um processo contínuo de descobertas e ressignificações considerando a relação do homem com o meio e com o Outro (ROMERO, 2015; MONROE, 2018).

¹⁴⁴O educador Paulo Freire via o homem como um ser histórico e inacabado, portanto, em constante aprendizado. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 1996, p. 34).

¹⁴⁵Em Paulo Freire a ideia de ‘tema gerador’ vem representada na ‘palavra’. Disse o educador: “Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal” (FREIRE, 1978, p. 136). Na obra *Cartasa Guiné-Bissau*, em carta endereçada a Mario Cabral, responsável pela área de Educação e Cultura de Guiné Bissau, Freire (*idem*, p. 104) dizia da emoção sentida por ele e sua esposa Elza ao assistir “(...) aos debates em um dos Círculos de Cultura das FARP, em que os participantes, escrevendo no quadro negro palavras e frases, discutiam, lucidamente, a temática a elas referida”.

(curiosidade epistemológica¹⁴⁶) a serem resolvidas pelo público e por mediadores (leitura de mundo¹⁴⁷).

Uma perspectiva quanto à educação voltada ao patrimônio cultural que tenha Paulo Freire como ponto de fuga é aquela que resguarda o tempo cultural. O educador pernambucano sugere a noção de distanciamento para que o aluno compreenda o presente a partir de uma perspectiva do passado. Freire fala de uma metodologia de educação como forma de “estudo do passado” com “procedimentos do presente” com vistas a uma superação que impulse para frente. Escreveu ele – citado por Santos (2008, p. 141):

Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória do nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas.

Em proximidade com os pressupostos pedagógicos de Vigotsky, a metodologia de Paulo Freire se estabelece pela dialogicidade¹⁴⁸. O que remete à consideração da origem social da linguagem sustentada por Vigotsky. Assim, enquanto integrantes de um processo relacional, “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 1996, p. 73). Em educação, por vezes, ensinar é uma tarefa que exige mais saber escutar do que falar. Como “bom escutador”, quem se presta a ouvir, acaba por dizer muita coisa: “Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura” (*ibidem*, p. 75). Portanto, a metodologia da dialogicidade de Freire pode atuar para a mediação dos conflitos naturais no campo do patrimônio cultural e sua apropriação através da educação. Perfazendo, assim um caminho entre a educação, o patrimônio cultural e o sujeito.

¹⁴⁶A curiosidade é que move o conhecimento. A curiosidade epistemológica é o querer aprender. Trata-se de uma necessidade intrínseca ao indivíduo na condição de inacabado: “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 22).

¹⁴⁷Por ‘leitura de mundo’ Freire (1996, p. 49) entende o “saber de experiência feito” adquirido no cotidiano. Esse saber representa “sua (do indivíduo) explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura de mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’”

¹⁴⁸Em *Ação Cultural para a liberdade* Freire conclui: “O diálogo é uma exigência existencial” (1981, p. 93).

3.5. Mantendo o patrimônio cultural vivo por meio das competências



Fig. 14 – Processo de criação do Madonnaro possibilitando o desenvolvimento de competências artísticas e de familiarização com o patrimônio cultural. Foto: Acervo pessoal

Como qualquer prática educativa, a Educação Patrimonial visa o desenvolvimento das competências e habilidades para o uso cotidiano no trato com o patrimônio cultural e suas ressonâncias. No texto, considerando a noção de interdependência, não será tratado em separado as competências das habilidades. Como teoria para o raciocínio seguir-se-á falando de competências em modo geral.

Então, essa prática educativa deve provocar a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) a partir do patrimônio e seus desdobramentos no sentido de contribuir para a cidadania e a apropriação cultural. O resultado das ações de Educação Patrimonial, segundo Grunberg (2007, p. 06), é o desenvolvimento de competências que contemplam a “(...) reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio

Cultural”. Implicando assim, na formação do cidadão para uma atuação responsável em primeira pessoa¹⁴⁹. Formação esta que passaria pelo processo de alfabetização cultural.

Uma vez que o patrimônio oferece uma gama de oportunidades é prudente saber aonde se quer chegar. Definir os objetivos e resultados esperados se faz fundamental. Aconselha Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 09): “Decida que habilidades, conceitos e conhecimentos você quer que seus alunos adquiram e de que modo o trabalho se insere no seu currículo”. No caso de uma atividade voltada à escola é necessário ter em mente que se trata de uma ação que envolve preparação (pesquisa) e avaliação (exposição) além do desenvolvimento (prática). É focando o desenvolvimento do sujeito como ser humano que a prática educativa de Educação Patrimonial pode se valer de uma abordagem por competências para estabelecer seus objetivos, no caso do ambiente escolar, em consonância com os conteúdos das disciplinas.

Após discorrer um pouco sobre a conexão entre a Educação Patrimonial e um ensino por competências, é recomendável investigar o que seja competência. Algumas definições buscadas em dicionários trazem o significado de *Competência* como: “1. Aptidão para emitir opinião sobre determinado assunto; 2. Conjunto de conhecimentos; 3. Capacidade de compreensão” (MICHAELIS ONLINE). Assim como: “1. Conjunto de conhecimentos, capacitações e habilidades” (AULETE DIGITAL). Este último reafirmando a opção em não dicotomizar competências e habilidades.

As competências em educação são vistas pela *Base Nacional Curricular Comum* (2017) como um direito à aprendizagem. A BNCC (2017, p. 08) define competência como: “(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Dias e Arantes (2012), no campo da gestão, mas englobando a questão do desempenho também comum ao ambiente da escola, vão acenar com a possibilidade de considerar a competência como resultado do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes presentes no indivíduo aliados ao contexto dinâmico em que atua ou vive este indivíduo. A partir dessa interação, a competência deve movimentar para a modificação do indivíduo e seu respectivo contexto.

¹⁴⁹ “Educar ao patrimônio (... tem por) objetivo mais importante aquele de encorajar os jovens a apropriar-se de modo consciente e criativo de um monumento histórico, de tradições, de um objeto exposto em um museu ou de outro objeto ou lugar” (DE TROYER, 2005, p. 22 – Trad. nossa).

A competência vai cooperar para essa movimentação quando da problematização de situações do cotidiano. Citando Zarifian, Dias e Arantes (2012, p. 79) afirmam que “(...) a atividade humana se reposiciona a partir do confronto com eventos. O autor nomeia como evento ‘o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção’”. A competência é um sistema dinâmico onde as habilidades individuais movimentam um sistema social que alimenta o desenvolvimento individual:

À capacidade de saber fazer, alia-se a capacidade de saber fazer de modo certo (eficiência) a coisa certa (eficácia), gerando valor para o cidadão e para a sociedade (efetividade) (NEVES, p. 58).

Seria um desacerto falar em ensino por meio de competências e não recorrer ao sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para Perrenoud (*apud* GENTILE e BENCINI, 2000), a competência “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Essa mobilização parte do individual, passa pelo contextual e deve alcançar o social. Assim, a educação por competências pode contribuir na contextualização do conteúdo às situações cotidianas que vão além do óbvio.

Nessa direção, uma prática educativa deve estimular a autonomia individual e não a superficialidade do viver coletivo. Mais que o discurso generalizado de preparar para a cidadania, a escola, enquanto *lócus* de práticas educativas deve confrontar o aluno com uma situação de cidadania onde possa, por exemplo, aplicar o conhecimento adquirido em uma determinada disciplina ao seu cotidiano. A gentileza em informar a localização de determinado monumento a um estrangeiro pode envolver conhecimentos das disciplinas envolvidas, mas também cortesia, raciocínio lógico, diálogo e outras capacidades.

O ensino por competências exige tempo, sequência de etapas e situações específicas. É, portanto, abordagem educativa que se vale de processos. Isso vai apontar que o acúmulo de conhecimentos não garante a prática cotidiana. É necessária uma prática pedagógica que contextualize esses conhecimentos. Com isso se dará a motivação em aprender com autonomia. O aprender a aprender é o reverso da política escolarizada de ensinar por ensinar.

Contra a mera escolarização, Perrenoud defende a *Abordagem por Competências* como preparação para a vida. Sendo, mediante esta visão, uma prática educativa muito

próxima do Construtivismo. “É, assim, justo ligar esta abordagem à corrente construtivista segundo a qual o conhecimento se constrói pela interação (*sic*) do indivíduo com o seu meio” (ALVES *apud* DIAS, 2010, p. 76).

Nesse sentido, o estímulo às competências favorecem – ao mesmo tempo que estimulam – a interação com o meio e com os outros. Por meio das interações, o indivíduo estabelece relações com os outros (transversalidade) e entre conhecimentos (interdisciplinaridade) caminhando rumo à descoberta pessoal das aprendizagens que tenham real significado (contextualização). Essa descoberta implica mudar o foco direto nos conteúdos para o desenvolvimento de competências que os explorem para além de seus ‘limites’. A mudança de foco não quer dizer relegar os conteúdos ao esquecimento, mas antes, fazer deles meios para o alcance de resultados amplos. “Como eu disse, as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-los sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática” (PERRENOUD *apud* GENTILE e BENCINI, 2000).

Quando perguntado quais as competências deveriam ter adquirido os alunos ao final da carreira escolar, o sociólogo suíço Perrenoud respondeu que isso se daria mediante uma escolha coletiva. Uma vez que esse aprendizado se dá mediante uma escolha social se faz possível incluir o patrimônio cultural como construção social a partir de uma prática de educação tendo a Abordagem por Competências como chaves que abrem oportunidades.

No âmbito específico da Educação Patrimonial, Jaap van Lakerveld e Ingrid Gussen pretendem o trato com o patrimônio cultural para a aquisição de competências. Na publicação *Acquisire Competenze Chiave attraverso l'Educazione al Patrimonio Culturale*, os autores falam de competências chaves – de caráter transversal – a serem trabalhadas na relação com o patrimônio cultural. Tais competências seriam trabalhadas dentro do Projeto *Aqueduct*, criado em 2009, cujo “*lo scopo generale (...) è quello di migliorare nelle scuole l'acquisizione di competenze per l'apprendimento permanente attraverso l'educazione al patrimonio culturale*”¹⁵⁰ (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 09).

O conceito das competências chaves surgiu durante a reunião do Conselho Europeu que resultou na *Strategia di Lisbona*, em 2000. Segundo o que foi acordado ao fim da reunião, os cidadãos europeus deveriam ter acesso ao aprendizado de competências essenciais que os capacitasse a viver em um mundo em constantes transformações e marcado pela interconexão. A educação seria o caminho para esse acesso. Ao total seriam oito as competências chaves

¹⁵⁰“o objetivo geral (...) é aquele de melhorar nas escolas a aquisição de competências para o aprendizado permanente através da educação ao patrimônio cultural” (Trad. nossa).

(LAKERVELD e GUSSEN, s.d.): 1) Comunicação na própria língua; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competências matemáticas e competências de base em campo científico e tecnológico; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e empreendedorismo; 8) Consciência e expressões culturais.

Dessas competências listadas acima, o Projeto *Acqueduct* optou por trabalhar com quatro. Todas de abrangência transversal. “*All’interno del progetto Acqueduct l’attenzione è focalizzata sulle competenze chiave trasversali, slegate da una disciplina o da un ambito specifico*”¹⁵¹ (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 16). Em traduzindo esta opção, as quatro competências seriam: competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e empreendedorismo; consciência e expressões culturais; e aprender a aprender.

Acreditando no patrimônio cultural como uma construção social, a Educação Patrimonial oferece oportunidade de valorização das capacidades pessoais e sociais. Uma abordagem educacional pelas vias das competências, tendo o patrimônio cultural como “evidência disponível” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999), atesta que “*anche le competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche hanno le propri radici nel nostro patrimonio*”¹⁵² (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 16). Assim, sob a ótica do patrimônio cultural como resultante das interações sociais, é possível sustentar que o ensino por competências contribui para a conservação desse bem comum.

É quando o estímulo ao desenvolvimento de competências sociais ganha contornos políticos. Enquanto construção social por indivíduos diversos é natural a presença de conflitos no campo do patrimônio cultural. A educação é um fenômeno dado sob condições sociais e políticas específicas que vão contribuir à identidade do sujeito e sua formação cultural. Daí que não somente os contextos harmônicos, mas também os conflitos e discordâncias vão contribuir para entender também a vida como espaço de reciprocidades. Então, a Educação Patrimonial como prática de educação que explora as competências sociais pode colaborar à mediação de conflitos e o estabelecimento do diálogo.

Nesse sentido, a educação a partir do patrimônio poderia facilitar a aquisição da competência linguística. Sendo esta competência chave nas relações sociais, culturais e políticas. Silva (2000) aponta as “criações linguísticas” como produtoras de identidades. Dado

¹⁵¹“Dentro do projeto *Acqueduct* a atenção é focalizada sobre as competências chaves transversais, desconectadas de uma disciplina ou de um âmbito específico” (Trad. nossa).

¹⁵²“também as competências interpessoais, interculturais, sociais e cívicas têm as próprias raízes no nosso patrimônio” (Trad. nossa).

que as relações interpessoais também são marcadas por conflitos, o diálogo é fundamental para a preservação e manutenção destas relações. Anteriormente foi citado Freire (1996) que defende o direito de falar e ser ouvido. Sob essa perspectiva, a língua é ao mesmo tempo patrimônio cultural e veículo para o patrimônio.

*Oltre ad essere parte del patrimonio e lo strumento per comunicare, le lingue sono il codice attraverso cui la nostra storia è stata condensata in libri, documenti, storie, iscrizioni, giochi, canzoni, poesie etc...*¹⁵³ (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 15).

Outra das competências sociais, importante no campo do patrimônio cultural, é aquela das relações interculturais. Ainda que sejamos sujeitos individuais não deixamos de ser produtos do meio em que vivemos por formação cultural – a garantia de não estarmos fadados à solidão. O ser humano não se basta por si mesmo. Por isso ele é um ser social! Daí que estabelecemos relações com nossos pares, mas também estamos em vias de se deparar com o Outro *mais* diferente. Desenvolver essa capacidade de relação intercultural possibilita reciprocidades que enriquecem a alma. Pensar as raízes culturais e o contato com outras culturas pode

*(...) aggiungere valore alla reciproca comprensione dell'esistenza e allo sviluppo di nuovi rituali, norme, abitudini, tradizioni, valori così come sistemi fondamentali e pratici di compiere il nostro ruolo di cittadini all'interno della nostra società*¹⁵⁴ (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 16).

Daí que as práticas culturais são constantemente reavaliadas e (re)formadas. Então, as competências sociais poderiam contribuir na construção de um sujeito poliglota da própria língua¹⁵⁵ (BECHARA, 2001). Esse sujeito teria a flexibilidade de trazer consigo o lugar de sua enunciação, mas também considerar o local de pronúncia. O desenvolvimento dessas competências conduziria o diálogo pelas vias da diplomacia. Diplomacia essa que poderia

¹⁵³ Além de ser parte do patrimônio e instrumento para comunicação, as línguas são o código através do qual a nossa história foi condensada em livros, documentos, histórias, inscrições, jogos, canções, poesias etc... (Trad. nossa).

¹⁵⁴ (...) acrescentar valor à recíproca compreensão da existência e ao desenvolvimento de novos rituais, normas, hábitos, tradições e valores. Assim como sistemas fundamentais e práticas de cumprir o nosso papel de cidadãos dentro da sociedade (Trad. nossa).

¹⁵⁵ “É bem verdade que num discurso e texto pode aparecer mais de uma língua funcional, principalmente se se mudam as circunstâncias e fatores (destinatário, objeto, situação). Todo falante de uma língua histórica é plurilíngue, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional, embora não consiga nunca saber toda a extensão de uma língua histórica; e o sucesso da educação linguística é transformá-lo num ‘poliglota’ dentro de sua própria língua nacional” (BECHARA, 2001, p. 38).

contribuir efetivamente na resolução dos conflitos no campo do patrimônio cultural. Explorando a funcionalidade da língua e respeitando o Outro, as práticas culturais poderiam despertar no sujeito a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) para aprender.

O *aprender a aprender* talvez seja aquela das competências-chaves a que mais gere debates e suscite discordâncias. Talvez, no contexto da Educação Patrimonial, seja prudente observar o *aprender a aprender* como uma competência e não como um método, uma abordagem ou uma pedagogia. Consta que o *aprender a aprender* teve ‘origem’ no construtivismo de Jean Piaget. No Brasil, o lema do *aprender a aprender* veio no bojo da Escola Nova¹⁵⁶. Mais recentemente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN’s, 1998) englobaram o *aprender a aprender* como sinônimo de aprendizado por toda a vida¹⁵⁷. O coordenador do *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*, apresentado em 1998, Jacques Delors (GADOTTI, 2000), reconhece a motivação para o aprendizado contínuo (*Lifelong Learning*) como base da sociedade do conhecimento.

Entendendo o *aprender a aprender* como uma competência conjugada com tantas outras é possível trabalhar o conhecimento para além dos conteúdos. O aluno deve aprender a aprender o porquê da existência daquele conhecimento e qual sua funcionalidade no cotidiano em vez de apenas assimilar a técnica ou o conteúdo ensinado¹⁵⁸. Isso no sentido em que aprender a aprender deve movimentar o conhecimento que vai gerar mais conhecimento. Tanto é considerável essa funcionalidade que Horta, Grunberg e Monteiro (1999) defendem a Educação Patrimonial como prática de aprender fazendo. Constituindo-se assim, em ótima oportunidade de dinamizar a apropriação do patrimônio cultural:

Ele (o aluno) deve aprender a aprender os conteúdos desse nível de ensino, considerando a verdadeira dimensão da sua responsabilidade individual, que exige que aqueles conhecimentos sejam empregados de forma ética e socialmente adequada (ROTHBERG, 2006, p. 91).

¹⁵⁶Saviani (2007) entende o *aprender a aprender* como uma corrente renovadora de educação ancorada na Escola Nova para a valorização da subjetividade do aluno. Em outro momento, Saviani (1999, p. 22) chama a atenção que a ressonância da pedagogia escolanovista centrada no expressionismo provocou na rede escolar “o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”.

¹⁵⁷Um dos pilares da educação prevista no PCN’s (1998, p. 17) prevê: “Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida”.

¹⁵⁸Disse Paulo Freire, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978, p. 31): “É ter na atividade prática um objeto permanente de estudo (...) não apenas a fonte do conhecimento de si mesma, da sua razão de ser, mas de outros conhecimentos a ela referidos”.

Pensando assim, o objetivo é formar o sujeito em um empreendedor do próprio capital intelectual (LAKERVELD e GUSSEN, s.d.). O empreendedorismo pode ser outra das competências-chaves a serem aguçadas a partir da Educação Patrimonial. Um olhar crítico sobre a história é capaz de apontar modelos de sucesso no passado que podem ser relidos no presente. O aprendizado pode se fazer uma viagem de iniciativas e inovações: “*L’apprendimento diventa un viaggio di iniziativa, di scoperta e di relazioni con cose e persone*” (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 16). A proatividade própria de práticas, condições e contextos empreendedores pode desenhar novas posturas para com o patrimônio cultural e suas ressonâncias sociais.

É possível localizar a origem do empreendedorismo nos campos da administração e da economia. J. A. Schumpeter, em 1934, conceituaria o empreendedorismo em seus aspectos econômicos. A capacidade de inovação, a projeção de expansão econômica e a combinação de recursos eram características essenciais do empreendedorismo. Tais características se converteriam em competências necessárias ao empreendedor:

Para este economista, o empreendedor é um agente de inovação e fator dinâmico na expansão da economia. Nessa perspectiva, o empreendedor é um agente capaz de realizar com eficiência novas combinações de recursos. Ele não é necessariamente o proprietário do capital, mas um agente capaz de mobilizá-lo (LIMEIRA, 2008, p. 06).

Quando visto sob o olhar da sociologia, o empreendedorismo abre espaço para a Educação Patrimonial adquirindo o complemento ‘cultural’. O conceito de empreendedorismo cultural surgiu com Paul DiMaggio, em 1982, quando o sociólogo americano “(...) discute o papel do empreendedor na formação e sustentação de organizações culturais sem fins lucrativos (orquestras, museus de arte, teatros, etc.)” (LIMEIRA, 2008, p. 07). Por tabela, DiMaggio trata da questão da gestão cultural.

Segundo José Carlos Garcia Durand (PESTANA, 2015), o conceito de gestão cultural surgiu nas práticas dos museus americanos. Durand recorre ao sociólogo Paul DiMaggio para localizar que a proliferação de museus a partir de 1870 culminou com a política estabelecida no ano de 1930 quando se pretendeu a construção de novos museus para aproximar o público e difundir a educação artística – prática semelhante àquela implementada pelo SPHAN.

O conceito de gestão cultural é bem-vindo à reflexão já que o empreendedorismo implica a mobilização eficaz de recursos. Sob essa perspectiva, o empreendedorismo se

estabelece por meio de uma gestão cultural que estimule a instituição de um caráter sustentável à relação do indivíduo com seu patrimônio cultural. O que desvia o foco da economia com espinha dorsal do termo. Limeira (2008) recorre a Richard Swedberg, professor de sociologia da Universidade de Cornell (Nova Iorque, EUA), para ressaltar que o empreendedorismo cultural não tem o lucro econômico como prerrogativa – embora seja possível angariar fundos para a subsistência da comunidade e conservação do patrimônio cultural.

Aquele lucro econômico com o patrimônio cultural, seja para subsistência da comunidade ou para sua própria conservação, somente tem seu valor quando ‘financia’ e/ou mobiliza para os conhecimentos e práticas que garantam sua apropriação do ponto de vista social. Sendo este um ponto de controvérsia na questão da gestão e do empreendedorismo culturais. Já que, por vezes, o lucro não contempla a apropriação social do bem cultural. No entanto, uma coisa é certa, há que se ter cuidado para não transformar um empreendimento voltado a promover o patrimônio cultural em simples ação para o ‘consumo’ cultural. Nesse processo, a educação voltada ao patrimônio desempenha papel de responsabilidade única:

(...) acreditamos que a educação seja o campo capaz de articular a diversidade de interesses na gestão do patrimônio cultural exatamente pela complexidade de significados que nossos bens representam para a sociedade (PESTANA, 2015, p. 05).

Em possibilitando a educação um diálogo para o conflito sobre a exploração do patrimônio cultural acaba por aproximar a comunidade de sua riqueza cultural. A identificação de uma dependência mútua entre o patrimônio e sua comunidade reconhecida por uma gestão cultural atenta abre espaço para que seja trabalhado o desenvolvimento sustentável. Essa dimensão do desenvolvimento social abrange questões de identidade, subsistência e conservação. Pensar o desenvolvimento sustentável voltado ao patrimônio cultural é uma forma de conservação ativa frente as ameaças mais comuns como: o turismo desordenado, a globalização e os empreendimentos imobiliários (UNESCO/IPHAN, 2016).

É recomendável que a gestão cultural dê conta de articular recursos para atender as demandas do presente por meio de políticas participativas. Nesse sentido, consolidando a democratização, se estabelece a possibilidade do diálogo e intervenção direta sobre os assuntos que incidem sobre o patrimônio cultural e seu contexto. Além das políticas participativas, a gestão cultural implica o trabalho colaborativo. Para que se estabeleça essa

colaboração, considerando a complexidade do campo do patrimônio cultural, é necessário que se façam ‘concessões’ e se acordem outras ‘compensações’ tendo por base a reciprocidade.

Em um contexto de reciprocidades se encontra a valorização das expressões culturais. A expressão cultural é naturalmente estimulada pela Educação Patrimonial. O trabalho educacional para o desenvolvimento desta competência chave pode favorecer o estímulo à criação e à imaginação: “*L’espressione culturale aggiunge creatività e fantasia all’apprendimento. (...) L’educazione al patrimonio offre sia esempi di buone pratiche sia le tecniche e gli stimoli necessari*”¹⁵⁹ (LAKERVELD e GUSSEN, s.d., p. 16).

É na interseção entre diversidade e expressão cultural que o principal documento mundial quanto ao assunto, a *Convenção de Paris sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*, realizada em Paris, no ano de 2005, vai reconhecer a diversidade das expressões culturais como sinônimo de identidade ao mesmo tempo em que se constitui elemento de diálogo com o Outro. Como objetivos estavam previstos: “proteger e promover a diversidade das expressões culturais”; a interculturalidade¹⁶⁰ como “pontes entre os povos”; “promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional”; dentre outros (UNESCO, 2005).

As expressões culturais aparecem, então, como ‘consequência’ da diversidade cultural. O art. 4º do referido documento define *Diversidade cultural* como referência

(...) à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005).

Em 2001, a Unesco expediu a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. A declaração da Unesco sobre a diversidade cultural estabeleceu que a luta pela diversidade cultural era “(...) um imperativo ético, inseparável da dignidade da pessoa humana” (MENDONÇA, 2010, p. 84). No documento, a diversidade cultural é tida como um

¹⁵⁹“A expressão cultural traz criatividade e fantasia ao processo de aprendizado. (...) A educação ao patrimônio oferece tanto exemplos de boas práticas quanto de técnicas e de estímulos necessários”

¹⁶⁰A *Convenção de Paris* definiu ‘Interculturalidade’ por “(...) existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo” (UNESCO, 2005).

patrimônio universal e um direito humano¹⁶¹ – mais exatamente um direito cultural¹⁶². Sendo um direito, a diversidade cultural deve ser realidade através de políticas de inclusão e participação¹⁶³. O que, em suma, se resume na liberdade e condições de expressão. A liberdade de expressão, no caso da arte como expressão cultural, por meio de palavras e imagens, é amparada pelo conceito de diversidade cultural.

O art. 4º da *Convenção de Paris* (2005) apresenta o conceito de ‘Expressões Culturais’¹⁶⁴ como “(...) aquelas expressões que resultam da criatividade de indivíduos, grupos e sociedades e que possuem conteúdo cultural¹⁶⁵” (UNESCO, 2005). Então, a expressão cultural é uma particularidade do indivíduo que, por sua natureza social, floresce para a coletividade. Daí sua característica cíclica de surgir da individualidade para consolidar a coletividade que, por sua vez, reafirma as identidades. Assim, considerando a definição de interculturalidade apresentada pela convenção e descrita em nota anterior, as expressões culturais como competência chave permitem o desenvolvimento de outras competências como o diálogo e o respeito.

A promoção das expressões culturais como competência educativa voltada ao patrimônio cultural vem reforçada no art. 10º da *Convenção de Paris*. Lá os programas de

¹⁶¹A diversidade cultural é um direito humano pautado no respeito e na dignidade da pessoa humana. Como tal, implica o direito cultural, conforme previsto no art. 5º: “Qualquer pessoa deverá poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que desejar e, em particular, na sua língua materna; qualquer pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; qualquer pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer as suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (UNESCO, 2001).

¹⁶²Com os processos de descolonização a cultura apresentou novas demandas. Os novos países exigiam novas abordagens do tema da diversidade cultural. A identidade cultural ganha espaço no cenário das discussões políticas. “É nesse período que ganha força e maior visibilidade a noção de direitos culturais e a sua relação com os direitos humanos” (MENDONÇA, 2010, p. 80). Os documentos produzidos neste sentido são: *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU* de 1966 e a *Declaração de Princípios sobre a Cooperação Cultural Internacional da UNESCO* de 1966.

¹⁶³Essas políticas ainda não são realidades por uma série de motivos. O relatório da Unesco, em parceria com o IPHAN, publicado em 2015, em comemoração aos 10 anos da Convenção para a promoção da diversidade das expressões culturais para o desenvolvimento trouxe uma reflexão sobre o que funcionou ao longo desse tempo. Para a não implementação das políticas de integração e participação foi identificado uma lacuna na parte da intersetorialidade. A sociedade civil ainda não ocupa o seu lugar no processo político da valorização da diversidade cultural. Esse lugar, segundo Helmut K. Anheier e Olga Kononykhina (UNESCO, 2016), seria aquele de um “fiscalizador cultural”. Ainda que o termo “fiscalizador” tenha seu lado pejorativo, o que se parece querer apontar é que a sociedade não tem direito à voz em um processo que lhe diz respeito tanto em origem quanto em finalidade. “O papel da sociedade civil como ‘fiscalizador cultural’ ainda não foi bem desenvolvido, e a diversidade de vozes da própria sociedade civil ainda é insuficiente” (UNESCO, 2016, p. 18).

¹⁶⁴A *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC, 2017, p. 192) – documento mais recente no âmbito da educação nacional – entende a expressão cultural (artística) como uma “dimensão do conhecimento” que permite “(...) possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo” que fazem uso “(...) elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades”.

¹⁶⁵Por *Conteúdo Cultural*, o art. 4 da *Convenção de Paris* estabelece “(...) o caráter simbólico, dimensão artística e valores culturais que têm por origem ou expressam identidades culturais” (UNESCO, 2005).

educação são vistos como estratégia para a proteção, promoção e produção da diversidade das expressões culturais. Também voltada à educação, embora em caráter formal e pensando a formação docente, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* estabelece um plano para valorização da diversidade cultural. Dentre as ações pensadas, consta a promoção de “(...) uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e adequar a esse fim tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (UNESCO, 2001).

O patrimônio cultural é por natureza um elemento de expressividade. A educação voltada ao patrimônio cultural pode se utilizar da competência chave da expressão cultural a fim de trabalhar outras competências. A vivência e o contato direto com o Patrimônio e suas evidências, sentidos e significados em sua multiplicidade podem oferecer possibilidades de conhecimento, apropriação e valorização da cultura – própria e do Outro – por meio de um “processo contínuo de criação cultural” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 04). O resultado desse processo é a preservação – que as autoras classificam como sustentável –, a (re)construção da identidade e a (re)afirmação da cidadania.

Em suma, as competências a serem desenvolvidas por meio da Educação Patrimonial habilitam o indivíduo a: *Conoscere*: a conceituação e o conhecimento histórico incidem na capacidade de identificação dos bens culturais; *Catalogare*: a criação da “*carta di identità*” do bem cultural por meio de “(...) *schede, predisposte secondo precise regole e compilate da personale specializzato, alimentano le banche dati elettroniche, che tutti possono consultare*”¹⁶⁶; *Conservare*: esta uma atitude essencial para a sustentabilidade do patrimônio cultural permitindo que ele sobreviva no tempo e alcance outras gerações; *Collezionare*: as coleções protegem e contribuem para a atribuição de significado ao patrimônio cultural já que “in una collezione, gli oggetti acquistano un valore maggiore di quello che avrebbero da soli, grazie ai legami che si stabiliscono tra loro”¹⁶⁷; e *Valorizzare*: a organização de exposições, mostras, encontros e outros eventos atuam para o conhecimento e apreço do patrimônio cultural e ainda “(...) *creano nuove relazioni tra oggetti, luoghi e persone diversi*”¹⁶⁸ (CICALA, 2007).

¹⁶⁶“(…) fichas, predispostas segundo precisas regras e compiladas por pessoas especializadas, alimentam os bancos de dados eletrônicos, os quais todos podem consultar” (Trad. nossa).

¹⁶⁷“em uma coleção, os objetos adquirem um valor maior do que teriam estando ‘sozinhos’, graças às ligações que se estabelecem entre eles” (Trad. nossa).

¹⁶⁸“(…) criam novas relações entre objetos, lugares e pessoas diversas” (Trad. nossa).

O desdobramento de práticas de Educação Patrimonial pode acrescentar possibilidades de mediação aos conflitos naturais que orbitam a questão. O diálogo, sem dúvida, deve ser a competência estimulada nesse processo de mediação. O objetivo dessas práticas de Educação Patrimonial, segundo Grunberg (2007, p. 06), é o desenvolvimento de competências que contemplam a “(...) reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural”. Dessa forma mantendo o patrimônio cultural vivo!

Diante de tudo o que foi abordado, se percebeu que a Educação Patrimonial, antes de qualquer adjetivação, se faz uma modalidade de educação voltada ao desenvolvimento de competências através do patrimônio cultural. Essas competências serão como chaves a abrir oportunidades para o convívio social, para a criação em todas as suas dimensões, para as expressões culturais e ainda para motivar o conhecimento que gera conhecimento. Dessa maneira, entendendo a educação como um meio de acessar ao patrimônio que, num sistema interdependente, retorna à educação com novos paradigmas a serem superados numa perspectiva freiriana de continuidade epistemológica. Então, o patrimônio deixa de ser mudo para se fazer vivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que moveu a produção desta dissertação foi investigar o lugar da Educação Patrimonial na escola. Por conta disso, o caráter transversal e interdisciplinar da Educação Patrimonial foi pensado como ação para a desescolarização das práticas pedagógicas dentro da escola. Dessa maneira, vislumbrando o Madonnaro como ferramenta prática no processo de apropriação do patrimônio cultural. O trabalho, então, apresentou o Madonnaro quanto sua origem, potencialidade pedagógica e aplicabilidade. As reproduções de obras de arte sinalizaram como a presença do patrimônio cultural na escola. A partir do que foi abordado, a Educação Patrimonial contribuiu para a desescolarização das práticas de sala de aula. Por fim, refletir sobre os conceitos de educação, patrimônio cultural e educação patrimonial possibilitou sedimentar a estrada aberta desde a apresentação do Madonnaro com vistas a definir o lugar da Educação Patrimonial na escola.

A passagem do Madonnaro de gênero religioso à linguagem artística fez com que a prática *näif* se fizesse técnica artística. A funcionalidade técnica, a materialidade acessível, o acesso cultural democrático e a importância histórica proporcionaram ao Madonnaro ‘sair pelo mundo’ e se tornar uma arte de estrada. Ampliou-se a temática; diversificou-se o uso de materiais; institucionalizou-se a técnica com a criação de escolas e centros de ensino. Até um museu foi organizado em Curtatone para preservar a história do Madonnaro como patrimônio cultural. Porém, a essência madonnara permaneceu: materialidade efêmera, o chão como suporte e a rua como galeria – embora algumas produções sejam feitas em ambientes fechados. Ao se olhar a trajetória do Madonnaro importa reconhecer como principal contribuição à humanidade – enquanto qualidade unidual da origem do sujeito – a possibilidade de expressão cultural e interatividade. Enquanto expressão cultural, adquire a função social de mediar as relações humanas. Nessa mediação, o chão deixa de ser zona de passagem para se tornar espaço de convivência. Por tudo isso, e mais o caráter lúdico, o trabalho demonstrou que o Madonnaro se desenha como uma ferramenta pedagógica na escola.

Pensar a potencialidade pedagógica do Madonnaro é entender que o que está em jogo é um processo de aprendizagem através da criação artística que não compreende a Arte como produto. Ao final, o aluno não vai ter como tirar a obra do chão e levar para casa. O que ficará será a experiência vivenciada desde a pesquisa e criação até a concepção da obra. É então que o Madonnaro é processo e não produto. Enquanto processo, a técnica pictórica a ser

executada no chão está a serviço do sujeito. Na região da Puglia, na Itália, o Madonnaro é visto como um ‘serviço cultural’. Esse serviço cultural e pedagógico possui um procedimento próprio de execução que compreende a escolha temática, o estudo preparatório, a seleção do suporte, a execução da obra e, simultaneamente, a exposição. No decorrer desse processo, o desenho ganha importância como peça de engrenagem que, à maneira leonardiana, movimenta o pensamento. Então, para além dos procedimentos artísticos – escala tonal, teoria das cores, composição, etc –, é possível explorar o caráter transversal – patrimônio cultural, sustentabilidade, diversidade, etc – de uma proposta pedagógica que tenha o Madonnaro como suporte. Possibilidade essa que se desenha quando a perspectiva de galeria e ateliê transforma a escola em espaço cultural criando oportunidades de ressignificações e diálogos. Contribuindo assim, para uma educação abrangente que contemple a dimensão intelectual, cultural e social do ser humano.

As experiências vivenciadas na escola oportunizaram repensar a escolarização como um mito social. O fato da escola não ser uma prioridade entre os alunos sugeriu ressignificar a instituição como parte no processo social de aprendizagem. Aquele modelo verticalizado – e distanciado – não serve mais a configurar a educação em sua dimensão institucional. Enquanto mito, a escola deixa de cumprir sua função na organização social categorizando os sujeitos mediante métodos questionáveis de avaliação e alienando-os da dinâmica da vida. A escolarização por ela mesma empobrece a dimensão humana. Foi quando a pesquisa apontou a experiência do Madonnaro como ferramenta pedagógica a amenizar essa possível discrepância entre a escola, a vida e a educação.

É nesse momento que a desescolarização surge como um conceito para além do mito. A desescolarização, entendida como uma revisão das práticas da escola, recolocando-a como um espaço cultural. O que compreende a escola em interação com outras educações. Em especial, com o cotidiano que é onde nasce a cultura. A escola precisa ser um espaço de trânsito de culturas a partir dos próprios sujeitos que habitam aquele espaço. Assim, o ambiente escolar se funda como espaço educativo para a formação de um inventário pedagógico do patrimônio local. Ali os saberes são compartilhados de forma a mudar o discurso messiânico escolar para a ‘salvação’ da sociedade em uma responsabilidade compartilhada de educação por todos e para todos. É então que a educação se faz metonímica e pode contemplar o todo a partir das partes e vice-versa. O currículo se estrutura como um espaço de crítica cultural contra a escolarização romantizada do passado. A construção do projeto político pedagógico precisa ser uma construção social. A sala de aula deixa de ser um

‘útero mágico’ e se torna um mundo de diversidades. É então que a desescolarização do patrimônio cultural começa pela desescolarização de si mesmo e do outro.

A desescolarização do Patrimônio cultural desconstrói a razão da pedagogia instrucionista. O patrimônio cultural como fonte primária da educação resulta, assim, em uma desescolarização do conhecimento. A partir desse patrimônio, a surpresa da pergunta ressalta a interseção das educações. Enquanto relação simbiótica, a reciprocidade cultural propõe o aprendizado em mão dupla: um aprende com o outro em um interminável processo de ‘citação’ constante nas ‘releituras’ do contato intercultural. Compreendido dentro dessa reciprocidade, o patrimônio se expande para fora de si e o entorno ganha ‘significação cultural’; aqueles que habitam esse entorno passam a ser definidos como ‘documentos vivos’. A educabilidade do entorno, potencializada pela Educação Patrimonial, pode libertar a escola de seu messianismo social.

Considerar as reproduções de obras de arte como conteúdo escolar é explorar a imagem do patrimônio como uma Educação Patrimonial visual. Uma forma de educação voltada ao patrimônio que explore concomitantemente a Educação Patrimonial e a Abordagem Triangular. Dentro da Arte, a exploração das reproduções facultam conteúdos que propiciam uma educação cultural. Essa exploração compreende uma postura que valorize a importância do ver. É quando a leitura de imagens dá conta de uma análise crítica da história. Esse processo de leitura recomenda olhar o geral (informação) para ver o específico (conhecimento). No contexto da Arte e do patrimônio cultural, se trata de investir na alfabetização cultural e visual como reeducação do olhar para reaprender a ver. Essa reeducação evita a perpetuação de uma memória linear e histórica que formate a diversidade e os seus contextos. Em vez de acumulação de fatos, a problematização da memória como história ressignifica o presente. Ao passo que se torna referência para a releitura, dentro de uma lógica do patrimônio cultural, a reprodução se faz lugar de memória – para lembrar Nora.

A análise crítica da história pela imagem admite comparação com uma espécie de estudo ‘artístico-anatômico’ da reprodução. Pensar essa análise como um processo de ‘redução’ possibilitou a utilização de um método metonímico em que, quanto mais se aprofunda, mais se percebe a ligação do todo com as partes e vice-versa. A decodificação da imagem por interatividade entre os sujeitos desencadeia um processo de reciprocidades. A leitura da imagem é uma tentativa de inteligir o mundo e comunicá-lo através de releituras. Portanto, a releitura do patrimônio cultural, como algo metonímico, tem a ver com a relação de contiguidade: uma obra cita a outra. Criando, por conseguinte, vínculos culturais que

tornam a apropriação do patrimônio uma necessidade primária para a construção da cidadania terrestre.

Esses processos de leitura e releitura da imagem estão inseridos nos domínios de uma Pedagogia do Patrimônio. Como princípio de educação fundada no patrimônio essa abordagem pedagógica pretende o desenvolvimento de competências necessárias que incorporam os projetos como principal estratégia de ação. A pesquisa se constitui no esqueleto de um projeto de qualidade. No caso de um projeto de Educação Patrimonial, conforme constatado em De Troyer, a metodologia pode ser entendida da seguinte maneira: *punto di partenza* (pergunta); *raccolta del materiale* (exploração): pesquisa, atividade extracurricular, curiosidade individual e análises; *elaborazione di una soluzione* (resposta, soluções): síntese, hipótese e formalização; *presentazione* (resultados): comunicação e verificação das reações. A avaliação terá sempre uma dimensão diagnóstica.

A LDB e educadores como Paulo Freire, Dermeval Saviani e outros definem a educação como processo contínuo. Inserida nessa definição vai o que Brandão entende como a vida composta por várias educações. Assim, o cotidiano e seus espaços se fazem universos educativos. Uma educação que não acontece por acaso, mas vem como consequência das interações interpessoais e contextuais. A pesquisa levantou que o patrimônio cultural se encontra inserido nesses universos que Horta, Grunberg e Monteiro vão denominar como meio ambiente histórico. Portanto, compreender e articular a educação proposta nesses espaços e suas intersecções é fundamental para diferenciar uma educação naturalizada (escolarização) de outra que podemos chamar natural (desescolarização).

Feita essa diferenciação, o estudo entendeu que a educação informal se firma como a base para a construção de um inventário dos valores culturais que pode se consolidar na educação formal. Essa consolidação só será possível se o direito ao saber como desdobramento do cotidiano for entendido como um direito humano. A humanização da educação é um direito social para o desenvolvimento de competências a mediar a interação com o mundo e com os outros. Nesse momento, a educação revela seus contornos políticos. Sob essa perspectiva, existe como um princípio e uma necessidade perene. É repleta de reconsiderações que não anulam o que já foi feito. A educação é uma constante reeducação pelo conhecimento do conhecimento! Pensando assim, a educação voltada ao patrimônio, ao nível humano, é a libertação pela memória.

Para entender essa libertação foi preciso observar o que já foi dito sobre o patrimônio cultural. Durante a pesquisa foi possível perceber que a noção de patrimônio sofreu alterações

conceituais ao ritmo que sua materialidade revelava os acréscimos do tempo. Da mesma forma que a Carta de Veneza (1964) reconhece esses acréscimos materiais, para a ressemantização desse patrimônio, é recomendável não desprezar o que se pensou no passado. A ruptura abrupta não é uma alternativa aconselhável para evitar a acumulação da tradição. Se depreendeu no decorrer da pesquisa, que a desistoricização deve ser preterida em favor de uma contextualização ressignificativa. Essa contextualização ressignificativa, apoiada na história, foi imprescindível para entender a alteração do conceito de patrimônio histórico e artístico para patrimônio cultural. Como patrimônio cultural, direcionando o foco do monumento para o ser humano, logo o conceito viria a abarcar a sua dimensão imaterial, se constituindo no que a UNESCO chamou de “tesouro humano vivo”.

O estudo considerou a prática patrimonial do conservacionismo glorioso às referências culturais como política convencional dos primeiros tempos a favor dos interesses de unidade nacional pretendida pelo governo brasileiro, que elegeu o patrimônio como símbolo de identidade. Entendeu-se que aquilo que o patrimônio simboliza não é, necessariamente, o que significa; para o qual, então, é preciso intervenções pedagógicas democráticas para a sua apropriação. O que não acontecia em um contexto de imposição cultural sob o discurso da herança nacional. Um determinado patrimônio cultural, enquanto símbolo, até pode representar uma cultura nacional, mas o seu significado pertence somente aos grupos que o detém. É quando se torna possível ‘respeitar’ o patrimônio alheio como simbólico, já que o seu significado não diz muita coisa para um, mas tem um sentido profundo para o outro. Talvez tal compreensão se constitua em um princípio ético que favoreça a dialética da vida cultural. Possibilitando assim, alternativas aos embates no campo do patrimônio cultural e favorecendo sua construção pelas vias do social.

A partir do que foi apropriado como conhecimento durante a pesquisa ficou claro a indissociabilidade entre educação e patrimônio. Essa indissociabilidade trouxe à tona a percepção de várias educações ‘patrimoniais’. Foi quando surgiram as diversas expressões a denominar a abordagem pedagógica. São elas: Educação para o patrimônio, Educação Patrimonial, *Educazione al patrimonio* e *L’Education au patrimoine*. Embora a complementação seja diversa, a essência continua única: trata-se de educação. Ao considerar o que pensa Chagas quando se refere ao termo ‘patrimonial’ como adjetivação convencional às intervenções da educação no campo do patrimônio, a pesquisa sustenta que substantivar a educação é condição *sine qua non* a qualquer prática que pretenda caracterizar oportunidades de ensino e aprendizagem. Se a educação voltada a explorar o patrimônio como fonte primária

será delimitada como ‘patrimonial’, ‘para o patrimônio’, ‘ao patrimônio’ ou qualquer outra complementação qualitativa é uma decisão que cabe ao grupo que a pratica após se apropriar de forma ‘substancial’ do que é educação.

A pesquisa optou por adotar o termo “Educação Patrimonial” dado sua posição no discurso oficial no que tange aos processos educativos na área do patrimônio. Com o decorrer da pesquisa, porém, a expressão que melhor se apresentou como definição de educação voltada ao patrimônio cultural para utilização futura foi aquela de origem italiana: *Educazione al patrimonio*, ou, Educação ao Patrimônio. Trata-se de um sistema de educação que entende a apropriação do patrimônio cultural em primeira pessoa, em conformidade com o pensamento de De Troyer. Ainda, no caso de uma recorrência à morfossintaxe da língua portuguesa, a preposição combinada com um artigo, no caso, ‘ao’, segundo Bechara, remete à ideia de meio, instrumento. Então, a preposição ‘ao’ aponta a educação como meio de acessar ao patrimônio cultural. Foi então que a pesquisa encaminhou a opção pelo termo ‘Educação ao Patrimônio’ por esse se apresentar em consonância com a essência de uma abordagem pedagógica de mão dupla que tenha origem no patrimônio cultural ao mesmo tempo que facilita a sua apropriação por parte do ser humano.

O estudo constatou que o conceito de Educação Patrimonial originário da Inglaterra, entendido inicialmente com o foco no objeto cultural, logo se estendeu para o patrimônio cultural e abarcou a dimensão do imaterial. Como educação permanente e sistemática a Educação Patrimonial se apresentava como educação contínua – o que preconizava Paulo Freire, referência na área. Logo, a metodologia de educação deixou o museu e adentrou escolas consolidando suas principais características: a transversalidade e a interdisciplinaridade. Nesse contexto, contra a resposta correta existe a “evidência disponível”. A reprodução se encaixa como essa evidência. Em razão disso se conclui que a exploração em torno da reprodução vai proporcionar o desenvolvimento de competências que poderão manter ‘vivo’ o patrimônio cultural.

Em suma, recorrendo às competências chaves estabelecidas ao longo da pesquisa foi possível atestar que lidar com o patrimônio cultural é lidar com o universo humano em sua totalidade: comunicar, realizar, criar e aprender. Não à toa, apelando às contribuições de Horta e também de Grunberg, quando falam do ser humano como patrimônio vivo, considerar que a vida é o principal dos patrimônios culturais – sem a qual não existe as culturas. E a vida é marcada pela diversidade de seres e patrimônios. Na condição de seres diversos, tratar da diversidade cultural precisa a recorrência a uma ética da metonímia como antropoética onde a

cultura externa é diversa, mas a carga genética humana interna é única. Unicidade essa que Morin vai chamar de “unidualidade originária indissociável”. Só assim, as relações se farão espaço de equivalências e reciprocidades. Constituindo-se, assim, a Simbiosofia, dita por Morin, como sabedoria de viver junto se constituindo em uma possível alternativa às relações de poder (política).

Somente a partir de uma ética da humanização, que Morin vai denominar antropoética – que a pesquisa se atreve a estender da relação ética para a relação poética entre os seres humanos –, é que a Educação ao Patrimônio vai conseguir tirar o patrimônio cultural da inércia do passado e recolocá-lo na vida, conforme pensado por Duby a partir de Mattozzi. Nessa perspectiva, a vida se faz um patrimônio cultural na medida em que se atenta ao fato de que ela é diversificada segundo a cultura que a mantém ‘viva’. Comportando assim, um desafio ao qual o patrimônio tem de estar na escola e a escola no patrimônio. Nesse sentido, a Educação ao Patrimônio vai descobrir o seu lugar na escola quando entender que a biografia cultural do patrimônio cultural é, em realidade, a história de vida dos seres humanos que o criaram.

Em face do que foi exposto, considerando a potencialidade pedagógica do Madonnaro, a amplitude de alcance pedagógico em torno do conceito de desescolarização e respondendo a questão assumida nesta investigação sobre qualo lugar da Educação Patrimonial na escola, a dissertação concluiu que as experiências desenvolvidas com o Madonnaro no ambiente escolar permitiram observar a possibilidade de abordagem de conteúdos transversais como: diversidade, sustentabilidade, mobilização cultural e outros mais. Possibilitou ainda o diálogo interdisciplinar com a matemática, a história, a química, a educação física, a geografia, etc. Observando a metodologia característica da Educação patrimonial, por meio da pesquisa, se fizeram inserções tanto na história local quanto naquela global; os registros se fizeram por meio de apontamentos, listagens e desenhos; a exploração aconteceu pela leitura de imagens, biografias, comparações de materiais, ressemantizações, diálogos, etc. E a apropriação tomou forma a partir dos Madonnaros fora da sala de aula como ferramenta de Educação Patrimonial – talvez essa etapa tenha se constituído na principal ação de desescolarização das práticas escolares. O que permite considerar à Educação Patrimonial, como campo transversal de abrangência interdisciplinar, a ocupar um lugar no currículo escolar como espaço de crítica cultural – primeiro antropoético como essência das relações e depois simbiosófico como prática de equidade. Então, o patrimônio estará na escola e a escola ‘no’ patrimônio.

REFERÊNCIAS:

ANNALORO, Gabriella *et al.* **Curtatone**: I segni della Storia. Mantova, Itália: Editoriale Sometti, 2014.

ANDERSON, Benedict R. As origens da consciência nacional. In: _____. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo (SP): Cia. das Letras, 2008, pp. 71-83.

ANDRADE, Mário. Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (fac símile). In: **Mário de Andrade**. Revista do Patrimônio. Nº 30, IPHAN, 2002, p. 271-287.

ANDRÉS, Ramón Mendéz. **La educación patrimonial en los museos industriales españoles**: estado de la cuestión y propuestas para su desarrollo y evaluación. Revista de Didácticas Específicas, nº 15, 2016, pp. 108-125. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316601656_LA_EDUCACION_PATRIMONIAL_EN_LOS_MUSEOS_INDUSTRIALES_ESPAÑOLES_ESTADO_DE_LA_CUESTION_Y_PROPUUESTAS_PARA_SU_DESARROLLO_Y_EVALUACION>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivone Terezinha de Faria; supervisão editorial de Vicente di Grado, com a participação de Emiko Sooma. S. Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

AULETE DIGITAL. Dicionário da Língua Portuguesa. Lexicon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: várias datas.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. S. Paulo (SP): Perspectiva, 1995.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: _____ (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-25.

_____. **Roda Viva**. São Paulo (SP): TV Cultura, 12 de outubro de 1998. Programa de TV. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

BARROS, Lilian Ried Miller. “Wassily Kandinsky”. In: _____. **A cor no processo criativo**: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe. S. Paulo (SP): Senac, 2006, p. 152-209.

BECHARA, Evanildo. Língua funcional. In: _____. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 38-39.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (primeira versão). In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, vol. 01, 3ª ed. São Paulo (SP): Ed. Brasiliense, 1987, p. 165-196.

BONDIM, Mirian. Bananada “Tita”: uma gastronomia histórica da Fazenda Santa Justina”. In: _____. **Resumo da História Econômica e Social de Mangaratiba**. Outubro de 2015, p. 52. Disponível em: <<http://concursos.biorio.org.br/Mangaratiba2015-SAG/legislacao/Resumo-Econ%C3%B4mico-e-Social-da-Hist%C3%B3ria-de-Mangaratiba.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2019.

BOTELHO, Shannon. **Salão Preto e Branco**: o III Salão Nacional de Arte Moderna como espaço de reivindicação e experimentação artística. 26º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Memórias e inventAÇÕES. Campinas (SP), 25 a 29 setembro de 2017, p. 2234-2247.

BOURDIEU, Pierre. A Comissão Barre sobre moradia. In: _____. **Sobre o Estado**: cursos no Còllege de France (1989-92). Trad. de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo (SP): Cia. das Letras, 2014, p. 56-66.

_____. **Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado**. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. Estudos Avançados, USP, pp. 133-144, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/eav/article/viewFile/68707/71287>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Disponível em: <<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

_____. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

_____. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 3.866**, de 29 de novembro de 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3866.htm>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

_____. **Decreto-Lei nº 8.534**, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8534-2-janeiro-1946-458447-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

_____. **LDB nº 9.394** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC versão final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio em debate**. Texto para discussão. 2010 (?). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília (DF): MEC, 2006, p. 167-209.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Ideb** – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

CARRERA, Denise. **Mobilização social**. 2012. Disponível em: <<http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2012/09/mobilizacao-social-denise-carrera.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

CASTRO, Sonia Rabello de. **O Estado na preservação de bens culturais**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação**. 2006. In: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_museu_patrimonio_tensao.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. Tradução de Teresa Castro. Lisboa: Edições 70, 1999.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília (DF), n. 34, 2011, p. 147-165.

CICALA, Valeria *et al.* Cosa mantiene vivo il patrimonio? In: _____. **IBC: Io amo i Beni Culturali.** Rivista “IBC” XV, 2007, 4. In: <<http://rivista.ibc.regione.emilia-romagna.it/xw-200704/xw-200704-a0006>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

COELHO, Marcelo A. **A reprodução de obras de arte e o *Madonnaro*: mediando possibilidades para o ensino da arte e a familiarização com o museu.** Especialização em Educação Museal – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ); Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM); Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro (RJ). 2016. 25f.

_____. **Madonnaro: gênero, técnica e linguagem pictórica.** Monografia (Graduação em Licenciatura em Belas Artes) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ). 2015. 167 f.

_____. **O Madonnaro, a pedagogia do espaço e a Educação Patrimonial como suportes para a reflexão sobre a violência patrimonial no espaço escolar.** TCC (Especialização em Impactos da Violência na Escola) – Universidade Aberta do Brasil; Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca Fundação Oswaldo Cruz, São Gonçalo (RJ). 2017. 32p.

COMUNE DI MILANO. Regolamento per la disciplina delle arti di strada. 17 settembre 2012. Disponível em: <<http://allegati.comune.milano.it/sportetempolibero/Regolamento%20arti%20di%20strada.PDF>>. Acesso em: 23 de junho de 2015.

COORDINACIÓN NACIONAL DE CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL (CNCPC). **Recomendación (98)5 del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la pedagogía del patrimonio.** 623ª reunión de los Delegados de ministros, 17 de marzo de 1998. Disponível em: <<http://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CORÁ, Maria Amelia J. **Memória e patrimônio imaterial: formação de identidade a partir dos patrimônios culturais do Brasil.** Revista NAU Social. V.4, n.6, p. 120-132, Mai/Out 2013.

COSTA, Helouise. **Museus Imaginários no pós-guerra: o programa de exposições didáticas da seção de arte da Biblioteca Municipal de São Paulo (1945-1960).** p. 81-109 Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/academico/publicacoes/anais/labex_br_fr/pdfs/4_Labex_helouisecosta.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e Sociedade no Brasil. In: BRAZ, Marcelo. **Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil.** 1ª ed. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2013, p. 31-62. Coleção Arte e Sociedade.

COUTO, André Luiz Faria. **Salão Nacional de Arte Moderna SNAM.** Disponível em: <http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/salao_nacional_de_arte_moderna_snam.html>. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social. In: **Dicionário de políticas públicas**. Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo e Antônio Eduardo de Noronha Amabile (Orgs). Barbacena, MG: EdUEMG, 2012. p. 148-151.

DE TROYER, Veerle (org). **Patrimonio Culturale in Classe: manuale pratico per gli insegnanti**. Trad. Gian Paolo Castelli. Antwerpen (Bélgica); Apeldoorn (Holanda): Garant, 2005. Disponível em: <<http://schoolweb1.gemeenschapsonderwijs.be:8101/Files/HereducItaliaans.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

DESVALLÉES, André e MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DIAS, Sirley Aparecida Araújo e ARANTES, Bruno Otávio. Competências. In: **Dicionário de Políticas Públicas**. Orgs: Carmen Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.

DICIO. **Semióforo**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/semioforo/>>. Acesso em: 02 de julho de 2017.

DICIONÁRIO DE FILOSOFIA. **Ética**. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefiosofia/%C3%A9tica>>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

DIOCESE DE ITAGUAÍ. **Nossa Senhora da Guia**. 27 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://dioceseitaguai.org.br/nossa-senhora-da-guia/>>. Acesso em: 06 de agosto de 2019.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Arte Naïf**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5357/arte-naif>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

_____. **Grupo Santa Helena**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo520054/grupo-santa-helena>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

_____. **Romantismo**. 26 de maio de 2015. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo12163/romantismo>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto del Patrimonio Cultural de España. **Plan Nacional de Educación y Patrimonio**. 2015. Disponível em: <<http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FARIA, Ernesto *et al.* (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – Departamento Nacional de Educação, 1962.

FARIA, Marcus V. H. Desenvolvimento e Aplicação de uma Estratégia Combinando Ferramentas Facilitadoras de Ensino para o Ensino de Química no Ensino Médio, incluindo Métodos Computacionais e Arte de Rua *Madonnaro*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Instituto de Química, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019, 88 p.

FARIA, Marcus V. H., COELHO, M. A.; SANT'ANNA, C. M. R. **O ensino da química através da prática do Madonnaro**. I Jornada PROFQUI – Licenciatura em Química da UFRRJ, Seropédica (RJ), 2018.

FASCIONI, L. C. e VIEIRA, M. L. Horn. Implicações sociais da comunicação gráfica: o analfabetismo visual. 2010. Disponível em: <<http://www.ligiafascioni.com.br/wp-content/uploads/2010/08/Ponencia41.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. 01 outubro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FERREIRA, Ana Lúcia. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; e AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro (RJ): MEC/Editora FIOCRUZ, 2010, p. 203-229.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim *et al.* **Educação Patrimonial: inventários participativos**. IPHAN: Brasília (DF), 2016.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/Minc-IPHAN, 2005.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para a compreensão da arte**. Florianópolis: Insular, 2001.

_____. **Pensando a obra de artes plásticas como recurso pedagógico**. Arte e Educação em Revista. Ano I, nº 01, Out. 1995. Porto Alegre: Rede Arte na escola/Polo UFRGS, pp. 73-83.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação integral e tempo integral. In: _____. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo (SP): Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 21-42. Coleção Educação Cidadã – 4.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva 14 (2), p. 03-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GENTILE, Paola e BENCINI, Roberta. **Construindo competências** – Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. 2000. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 11 jul. 2018.

GOMBRICH, Ernst H. O Método de Leonardo para Esboçar Composições. In: **Norma e Forma**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GOMES, Francinete Viana; SILVA, Josinelde Maria Coelho da; e MOREIRA, Camila Mascarenhas. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: uma reflexão crítica**. In: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2016, Natal. Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático II - Práticas integradoras em educação profissional, 2016. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-15.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

GONÇALVES, José Reginaldo dos S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina: 2009, p. 25-33.

GRINSPUM, Denise. Educação Patrimonial, propostas de ensino de arte ou Educação para o patrimônio? In: _____. **Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – Responsabilidade compartilhada na formação de público**. Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Educação. São Paulo, 2000, p. 16-31. Tese de doutoramento.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: _____ e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. 6ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1997, p. 09-23.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Boletim Educação Patrimonial**. Março/abril, 2003. 41 p. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/110335EducacaoPatrimonial.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Educação Patrimonial.** s.d. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Petrópolis: Museu Imperial-DEPROM; Brasília: IPHAN/MinC, 1999. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ILLICH, Iván. **La sociedad desescolarizada.** México, 1985. Disponível em: <https://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf>. Acesso: 09 de julho de 2019.

INEPAC. **Ponte Bela e ruínas do centro histórico de São João Marcos.** Disponível em: <http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/231>. Acesso em: 12 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino Médio Integrado no IFC:** estudos e reflexões. Blumenau (SC): Editora IFC, 2017.

IPHAN. 1º Seminário Brasileiro para Preservação e Revitalização de Centros Históricos, Petrópolis, 1987. **Carta de Petrópolis.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Petropolis%201987.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos, Veneza, 1964. **Carta de Veneza.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Conferência Escritório Internacional dos Museus Sociedade das Nações, Atenas, 1931. **Carta de Atenas.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, Atenas, 1933. **Carta de Atenas.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto no 25 de 30 de novembro de 1937.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%203_551%20de%202004%20de%20agosto%20de%202000.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2019.

_____. **Educação Patrimonial** – Histórico, conceitos e processos. Ministério de Estado da Cultura: Brasília, 2014.

_____. **Educação patrimonial na escola**. Encontro Nacional de Educação Patrimonial de São Cristóvão (SE), 2005. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf> Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Instrução do Registro**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/683/>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **Portaria nº 137**. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria n 137 de 28 de abril de 2016.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf). Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Rodrigo Melo Franco de Andrade**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/173>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. Seminário Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção, Fortaleza, 1997. **Carta de Fortaleza**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

IPHAN/MEC. **Educação Patrimonial**: programa Mais Educação. Programa Mais Educação/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: Iphan/Seb/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducao_fas1_m.pdf> Acesso em: 07 jul. 2018.

ITÁLIA. Ministero dei Beni e della Attività Culturali e del Turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca. **II Piano nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale**. 2017. Disponível em: <<http://www.sed.beniculturali.it/getFile.php?id=1550'Educazione%20al%20patrimonio%20culturale>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

JANSON, H. W. O Renascimento/Introdução; A pintura, a escultura e as artes gráficas do “gótico final”. In: _____. **História Geral da Arte** – Renascimento e Barroco. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 539-571.

KOPTCKE, L. S. **Bárbaros, escravos e civilizados**: o público dos museus no Brasil. In: CHAGAS, Mario (org.) Revista do Patrimônio Histórico e Artístico no Brasil – Museus, Rio de Janeiro: Iphan, n. 31, p. 184-205, 2005.

LAKERVELD, Jaap van e GUSSEN, Ingrid (orgs.). **Acquire Competenze Chiave attraverso l'Educazione al Patrimonio Culturale**. Trad. Elena Tonini. Bilzen (Bélgica): Alden Biesen. Disponível em: <<http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/I/libri/pdf/Aqueduct.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

LE GOFF, Jacques. Memória. Trad. Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: _____. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 423-484.

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. Educação Patrimonial é Mais Educação! In: **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. Caderno Temático 2. Átila Bezerra Tolentino (Org.). João Pessoa (PB): Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_c t1_m.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

LIMEIRA, Tania Maria Vidigal. **Empreendedor Cultural**: perfil e formação profissional. IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 28 a 30 de maio de 2008. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador – Bahia – Brasil. 15p. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34550268/gestao_de_empresendimentos_culturais_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531450729&Signature=Nfb8JJax%2FGHznXd%2Foh13GX28qjA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGestao_de_empresendimentos_culturais_1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

LOPES, Maria Margaret. **A favor da desescolarização dos museus**. Educação & Sociedade, nº 40, pp. 443-455, dezembro, 1991.

LUCE ARTS WORKSHOP. Madonnari – trent’anni con gli artisti di strada. Disponível em: <<http://www.luceartsworkshop.it/madonnari.htm>>. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do Ensino** – diferentes concepções. Campinas, 1993. 06 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

MATTOZZI, Ivo. **L’Educazione al patrimonio e l’Educazione del cittadino europeo**. s.d. Disponível em: <<http://www.clio92.it/public/documenti/associazione/Convegniseminari/Contributo%20Mattozzi%20%28Testo%20in%20italiano%29.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MENDONÇA, Guilherme da Cruz. **Reflexões sobre a Convenção da UNESCO sobre a Diversidade das Expressões Culturais à luz das nações de cultura e patrimônio**. Políticas Culturais em Revista, 2 (3), 2010, p. 77-95. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/5021/3651>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais. Outros Tempos, Vol. 1 esp., UEMA, 2007, p. 1-12.

MIATELLO, André Luis Pereira. **Hagiografia**. 26 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/hagiografia/>>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: várias datas.

MONROE, Camila. **Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada**. 07 de março de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MORA, Paolo e Laura e PHILIPPOT, Paul. “Le grandi tappe storiche della tecnica”. In: _____ . **La conservazione delle pitture murali**. Trad.: Bresciani S.r.l. 2ª ed. Bologna (Itália): Editrice Compositori , 2001. p. 85-167.

MORAES, Alexandra. **Paixões a óleo**. Retrospectiva no MAM de São Paulo reúne cerca de 160 óleos do artista e ex-jogador de futebol. 22 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2208200228.htm>>. Acesso: 09 de novembro de 2015.

MOTTA, Edson e SALGADO, Maria Luiza Guimarães. **Iniciação à Pintura**. Rio: Nova Fronteira, 1976.

MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª Ed. S. Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MUSSET, Marie. **Education au patrimoine**: mémoire, histoire ET culture commune. Dossier d'actualité veille ET analyses, nº 72, Março, 2012. pp. 1-14. Disponível em: <<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/12/72-mars-2012.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

NAALIN, Felice. **L'arte dei madonnari**. Le tecniche. Del segno e del colore. Milano: Giunti Demetra, 2000.

NAJJAR, Jorge. **Educação Patrimonial e Identidade**: algumas questões em debate. In: CARNEIRO, Waldeck (Org.). Movimentos instituintes em Educação: políticas e práticas. Niterói: Intertexto, 2010, p.141-153.

NALIN, Felice. **I Madonnari**. Annunciatori di anziane storie. Verona (Itália): Edizioni MG, 1982.

NEVES, Fernanda Siqueira. Capacidade. In: **Dicionário de Políticas Públicas**. Orgs: Carmen Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. **Diversidade e Sentidos do Patrimônio Cultural**: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional. ANOS 90, Porto Alegre, v. 15, nº 27, p. 233-255, 2008.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**, PUC-SP, nº 10, dez. 1993, p. 09-28.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo (SP): Sindicato dos Professores de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação Patrimonial no Iphan**. Monografia Especialização – Escola Nacional de Administração Pública. Brasília (DF), 2011.

PAGLIA, Camille. **O impacto do ensino da arte (ou da falta dele) na percepção de mundo**. 01 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/artigos/o-impacto-do-ensino-da-arte-ou-da-falta-dele-na-percepcao-do-mundo>>. Acesso em: 31 de outubro de 2015.

PENNAFORT, Roberta. **No Rio, professor de História dá aula de Sociologia**; o de Artes, de Inglês. 22 de junho de 2017. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2017/06/22/no-rio-professor-de-historia-da-aula-de-sociologia-o-de-artes-de-ingles.htm>>. Acesso em: 06 de agosto de 2019.

PEREIRA, José Hermes Martins. **Notas sobre II Encontro Nacional de Educação Patrimonial**. Iphan, 2011. Revista CPC, São Paulo, nº 13, p. 141-147, nov. 2011/abr. 2012. In: <http://www.usp.br/cpc/v1/imagem/conteudo_revista_resenhas_arquivo_pdf/211.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

PESTANA, Til. **Sobre o tema da gestão do patrimônio cultural**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/150812_Sobre_a_gestao_do_patrimonio_cultural_Til_Pestana_DAF.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PETERSON, Eugene H. **A Mensagem**: Bíblia em linguagem contemporânea. Supervisão exegética e teológica Luiz Sayão. São Paulo (SP): Editora Vida, 2011.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 71-82.

POMPIGLIO, Bruno. **Tecla** – Racconti numero 10. Editora Lulu.com, 2014.

PORTELLI, Hughes. A superestrutura do bloco histórico. In: _____. **Gramsci e o bloco histórico**. Trad. Angelina Peralva. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977. pp. 19-55.

REBOLO, Francisco. **Casario**, 1954. Óleo sobre tela, 65x81cm. Disponível em: <<http://institutorebolo.org.br/catalogo50.php>>. Acesso em: 07 de outubro de 2019.

REGIONE PUGLIA. **Legge Regionale 25 agosto 2003**, n° 14. In: <<http://www.regione.puglia.it/index.php?anno=xxxiv&page=burp&opz=getfile&file=3.htm&num=99>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo: Artes visuais**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

RODINÒ, Simonetta Prosperi Valenti. **Forme, Funcioni, Tipologie**. In: SCIOLLA, Gianni Carlo (org). **Il disegno: forme, tecniche, significati**. Cinisello Balsamo (Milano): Silvana Editoriale, 1991, p. 83 – 183.

RODRIGUES, Léo. **Setor educativo do Museu Nacional comemora 90 anos**. 15 de outubro de 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-10/setor-educativo-do-museu-nacional-comemora-90-anos>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ROMERO, Priscila. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e os sociointeracionismo**. 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

ROTHBERG, Danilo. **Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral**. Psicologia USP, 17 (2), p. 85-111, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a05>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

RUBINO, Silvana. A memória de Mário. In: **Mário de Andrade**. Revista do Patrimônio. Nº 30, IPHAN, 2002, p. 139-155.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lição das coisas (ou Canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial**. PUC, 1997. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Museu e educação: conceitos e métodos**. In: _____. **Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2008, p. 125-146.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática**. In: ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza (CE): Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 11-17.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A arte como linguagem**: um olhar sobre as práticas na educação infantil. In: *Leitura: Teoria & Prática - Associação de Leitura do Brasil (ALB)*, 2011. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Adson Rodrigo S. Pinheiro (org.). Fortaleza (CE): Secultfor; IPHAN, 2015, p. 195-206.

SILVA, Fernando Fernandes da. Mário e o patrimônio: um anteprojeto ainda atual. In: **Mário de Andrade**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 30, 2002, p. 129-137.

SILVA, Mayara Karla da Anunciação. **Arte e cultura no contexto da educação profissional e tecnológica**: uma análise das ações culturais e artísticas em Açailândia (MA). Mestrado Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2015.

SOUZA, Alcione. “Ferramentas de ensino da educação por princípios”. In: _____. **Educação por princípios e suas ferramentas clássicas de ensino**. Belo horizonte (MG): AEECEP, 2015, p. 69-294.

SOUZA, Venceslau Alves de. **O uso de semióforos para o forjamento da nação**. *Revista Contemporânea*, UERJ, nº 05, 2005.2, pp. 169-172. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_05/contemporanea_n05_17_venceslau.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

TOFANI, Annamaria Petrioli. “Pentimenti, metodi di trasferimento, manomissioni”. In: SCIOCCA, Gianni Carlo (org). **Il disegno**. Forme, tecniche, significati. Cinesello Balsamo (Milano): Silvana Editoriale, 1991. p. 247-251.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. 33ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Paris, 20 outubro 2005. In: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/bitstream/20.500.11997/6694/1/160%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20prote%C3%A7%C3%A3o%20e%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20diversidade%20das%20express%C3%B5es%20culturais.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UNESCO; IPHAN. **Gestão do patrimônio mundial Cultural**. Brasília (DF): UNESCO Brasil, IPHAN, 2016. Manual de referência do patrimônio mundial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Manual%20de%20Referencia%20-%20Gestao%20do%20Patrimonio%20Mundial%20Cultural.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 1998, p. 1-12. In: <[http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma Passos.pdf](http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma%20Passos.pdf)>. Acesso em: 23 de março de 2018.

VERONA NEWS. **Scuola Internazionale dei Madoneri in piazza dei Signori**. 26 de junho de 2016. Disponível em: <<https://www.veronanews.net/scuola-internazionale-dei-madoneri-in-piazza-dei-signori/>>. Acesso em: 08 de outubro de 2019.

ZANON, Elisa; CASTELO BRANCO, Patrícia Martins; MAGALHÃES, Leandro Henrique (orgs.). **A construção de políticas patrimoniais**: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país. Londrina, PR: Ed. UniFil, 2009.