

UFRRJ

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO,

CULTURA E SOCIEDADE

DISSERTAÇÃO

Educação Patrimonial como ação política e prática pedagógica inclusiva

Renata Nascimento y Mansour

2022



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

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO AÇÃO POLÍTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

RENATA NASCIMENTO Y MANSOUR

Sob a Orientação do Professor:

Fábio Pereira Cerdera

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

Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2022

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

UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Divisão de Processamentos Técnicos

363.69
M289e
T

Mansour, Renata Nascimento y, 1970-
Educação patrimonial como ação política e prática
pedagógica inclusiva / Renata Nascimento y Mansour. -
2022.
99 f. : il.

Orientador: Fábio Pereira Cerdara.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Patrimônio, Cultura e Sociedade.
Bibliografia: f. 95-100.

1. Patrimônio cultural - Proteção - Teses. 2.
Prática de ensino. - Teses. 3. Educação inclusiva -
Teses. I. Cerdara, Fábio Pereira, 1973-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa
de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade.
III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Andréia da Silva Furtado Barreiros (CRB-7/5888)



TERMO N° 538/2023 - PPGPACS (12.28.01.00.00.00.22)

Nº do Protocolo: 23083.030843/2023-68

Nova Iguaçu-RJ, 16 de maio de 2023.

Termo de aprovação da dissertação de Renata Nascimento y Mansour submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em atrimônio, Cultura e Sociedade, área de concentração em Patrimônio Cultural: Identidade e Sociedade. A banca examinadora foi composta pelos professores /pesquisadores: Fábio Pereira Cerdara (Orientador); Elis Regina Barbosa Angelo (Examinadora Titular Interna); Janaína Machado Simões (Examinadora Titular Externa ao Programa); Sônia Aparecida Nogueira (Examinadora Titular Externa à Instituição (COC / FIOCRUZ).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 17/05/2023 11:28)
ELIS REGINA BARBOSA ANGELO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUAÇÃO
PPGPACS (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: ###448#6

(Assinado digitalmente em 16/05/2023 11:04)
FABIO PEREIRA CERDERA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptAR (12.28.01.00.00.00.81)
Matrícula: ###578#7

(Assinado digitalmente em 18/05/2023 18:09)
JANAINA MACHADO SIMÕES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptAdT/IM (12.28.01.00.00.82)
Matrícula: ###370#4

(Assinado digitalmente em 06/06/2023 13:28)
SONIA APARECIDA NOGUEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.507-##

Meus agradecimentos a:

meu amor João (sabe tudo!) pela companhia nas inúmeras e sempre boas conversas e pelos cafés “frescos”, todo o meu carinho;

minha mãe, irmãs e madrinha pelas oportunidades nesta vida;

Áurea pelo carinho da revisão e por todas as risadas;

Dayala e Maria Sofia pelo suporte das comidinhas e sorrisos;

Dilma e Débora pela amizade em todas as suas dimensões;

meus queridos amigos “dialogantes” Davy, Fernando, Alba, Wertemberg, Pai Lula e Wagner, por dividirem e multiplicarem a Cultura Viva que ainda pulsa;

Fernanda pela gentileza das correções;

meus colegas de curso do PPGPACS, juntos e misturados, mesmo que virtuais;

Grupo 1, as melhores companhias num mestrado emergencial “pandemônico”;

Edu Madeiro, artista, educador, pelas conversas fortalecedoras e por todas as gentilezas;

meus professores no PPGPACS-UFRRJ, PPGCS-UFRRJ e Pos-Ling-UFF, sempre imprescindíveis;

Professor Fábio Cerdara, pela orientação atenciosa e estimulante;

Professor Otair Fernandes, por me abrir os caminhos;

meus queridos amigos, professores e funcionários do Espaço Municipal de Ensino Supletivo, pela inspiração constante;

meus alunos, por me ensinarem tanto...

Se quiserem, não acreditem em nada do que digo.

Só quis lhes ensinar uma coisa.

Eu sou professor da vida,

vago estudante da morte

e sei o que não lhes serve

não disse nada, mas tudo.

(“Não tão alto”, Estravagario)

Pablo Neruda

RESUMO

NASCIMENTO, Renata Nascimento y. **Educação patrimonial como ação política e prática pedagógica inclusiva.** 2022. 99p. Dissertação (Mestrado em Patrimônio, Cultura e Sociedade). Instituto Multidisciplinar, Programa de Pós-graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Esta pesquisa reflete sobre a criação de estratégias didático-pedagógicas em Educação Patrimonial e seu aspecto político, dialógico e comunicativo, numa perspectiva sensibilizadora e participativa que aponte dilemas e complexidades existentes na aproximação de saberes e metodologias que precisam ser negociadas no processo de elaboração do discurso pedagógico da Educação Patrimonial. A ideia que apresentamos compreende o Patrimônio Cultural como meio essencial para constituição de identidades e a Educação Patrimonial como espaço de expressão e representação política do Outro e de Si e, também, de reconhecimento da diferença como uma possibilidade de construção de sentido. Desse modo, procuramos estabelecer um diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação, tendo a escola como *lugar de investigação*, por ser espaço diferenciado de produção de saberes interdisciplinares, evidenciando que o campo da Educação Patrimonial é uma área do conhecimento eminentemente interdisciplinar e que a ideia de transformação do conhecimento científico com intenção de ensino e divulgação não se organiza na forma de simples “ajuste” ou “simplificação” de conhecimento. A compreensão do processo de produção do discurso pedagógico pode auxiliar de maneiras diferenciadas a construção e apropriação do discurso apresentado no campo da Educação Patrimonial. Temos como objetivos compreender o discurso pedagógico da Educação Patrimonial apresentado nas políticas públicas para educação e cultura, e sua relação com aspectos de cidadania e direitos culturais, a partir de conceitos da semiótica discursiva e da arte-educação; investigar práticas de educação patrimonial e arte-educação interessadas em construir processos de interação entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira; observar estudos da semiótica discursiva no ensino-aprendizagem escolar, direcionados à construção de discursos de aceitação da diferença e inclusão social e articular de forma sistêmica aspectos da educação patrimonial como prática de intervenção pedagógica para inclusão social e as ações estatais na área da cultura. Para fundamentar nosso conhecimento sobre o assunto reunimos em pesquisa bibliográfica pressupostos teóricos de autores do campo do Patrimônio Cultural, tais como Márcia Chuva (2012), Dormaels (2011), Mário Chagas (2006), José Reginaldo Gonçalves (2003); da Educação Patrimonial, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999), Elisa Roberta Zanon, Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Martins Castelo Branco (2009); das Políticas Culturais, Isaura Botelho (2007), Marilena Chauí (2006) e Lia Calabre (2018); da Semiótica Discursiva, Algirdas Julius Greimas (2008), Diana Barros (1988), Lucia Teixeira (2008), Eliane Soares de Lima (2021); da Análise do Discurso Digital, Marie-Anne Paveau (2021); da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa (1999), Fayga Ostrower (2018), articulados pelo conceito de Recontextualização de Basil Bernstein (2003) e Transposição Didática, de Yves Chevallard (1998) entre outros, como suporte didático e metodológico para possíveis intervenções direcionadas à efetivação, continuidade, avaliação e ajuste das políticas de democratização dos direitos culturais para todos.

Palavras-chave: Educação patrimonial. política cultural. educação inclusiva.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Renata Nascimento y. **Heritage education as a political action and inclusive pedagogical practice.** 2022. 99p. Dissertation (Master in Heritage, Culture and Society). Multidisciplinary Institute, Postgraduate Program in Heritage, Culture and Society (PPGPACS), Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2022.

This research intends to reflect on the creation of didactic-pedagogical strategies in Heritage Education and its political, dialogic and communicative aspect, in a sensitizing and participative perspective that points out dilemmas and complexities existing in the approximation of knowledge and methodologies that need to be negotiated in the process of elaboration of the pedagogical discourse of Heritage Education. The idea that we present comprises Cultural Heritage as an essential means for the constitution of identities and Heritage Education as a space for expression and political representation of the Other and of the Self, and also for the recognition of difference as a possibility of construction of meaning. In this way, we seek to establish a dialogue between Cultural Heritage and Education, having the school as a place of investigation, as it is a differentiated space for the production of interdisciplinary knowledge, showing that the field of Heritage Education is an eminently interdisciplinary area of knowledge and that the idea of The transformation of scientific knowledge with the intention of teaching and dissemination is not organized in the form of a simple “adjustment” or “simplification” of knowledge. Understanding the process of production of pedagogical discourse can help in different ways the construction and appropriation of the discourse presented in the field of Heritage Education. We aim to understand the pedagogical discourse of Heritage Education presented in public policies for education and culture, and its relationship with aspects of citizenship and cultural rights, based on concepts of discursive semiotics and art-education; to investigate heritage education and art education practices interested in building processes of interaction between the differences that constitute Brazilian social diversity; to observe studies of discursive semiotics in school teaching and learning, aimed at the construction of discourses of acceptance of difference and social inclusion and to systematically articulate aspects of heritage education as a practice of pedagogical intervention for social inclusion and state actions in the area of culture. To base our knowledge on the subject, we gathered theoretical assumptions from authors in the field of Cultural Heritage, such as Márcia Chuva (2012), Dormaels (2011), Mário Chagas (2006), José Reginaldo Gonçalves (2003); from Heritage Education, Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg and Adriane Queiroz Monteiro (1999), Elisa Roberta Zanon, Leandro Henrique Magalhães and Patrícia Martins Castelo Branco (2009); from Cultural Policies, Isaura Botelho (2007), Marilena Chauí (2006) and Lia Calabre (2018); from Discursive Semiotics, Algirdas Julius Greimas (2008), Diana Barros (1988), Lucia Teixeira (2008), Eliane Soares de Lima (2021); from Digital Discourse Analysis, Marie-Anne Paveau (2021); from Art Education, Ana Mae Barbosa (1999), Fayga Ostrower (2018), articulated by Basil Bernstein's concept of Recontextualization (2003) and Didactic Transposition, by Yves Chevallard (1998) among others, as didactic and methodological support for possible interventions aimed at the effectiveness, continuity, evaluation and adjustment of policies for the democratization of cultural rights for all.

Keywords: Heritage education. cultural policy. inclusive education.

Lista de abreviações e siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural

COMPET – Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios

IPC – Integração Petrobras Comunidades

IPHAN – Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MinC – Ministério da Cultura

PC – Plano do Conteúdo

PCH – Programa das Cidades Históricas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Plano da Expressão

PNE – Plano Nacional de Educação

PROALE-UFF – Programa de Alfabetização e Leitura

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. POLÍTICA CULTURAL BRASILEIRA PARA O PATRIMÔNIO: TEMAS E FIGURAS	14
1.1 Breve histórico das políticas culturais no Brasil.....	14
1.2 O conceito de Patrimônio Cultural.....	19
1.3 Educação Patrimonial como prática política e pedagógica	24
CAPÍTULO 2. DISCURSO, EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO.....	31
2.1. Discurso e educação.....	32
2.1.1. Educação como transformação do discurso através dos conceitos de transposição didática e recontextualização.....	35
2.2. Semiótica discursiva e apropriação	42
2.2.1. Programas e modalidades narrativas: estrutura e etapas do processo de ensino- aprendizagem	44
2.2.2. Manipulação semiótica como fazer persuasivo para a apropriação de valores.....	47
2.3. A visão semiótica do discurso	50
2.3.1. Enunciação e efeitos de aproximação e distanciamento	52
2.3.2. Discursivização do patrimônio: evolução dos tipos de manipulação e estratégias discursivas relacionadas à educação patrimonial.....	55
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DA ARTE-EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO, NA LEGISLAÇÃO E NO AMBIENTE DIGITAL: FIGURATIVIZAÇÃO DO DISCURSO INSTITUCIONAL PARA O PATRIMÔNIO	65
3.1. Por que Arte-Educação?	66
3.1.1. Educação Patrimonial e Arte-educação: uma visão interdisciplinar para a diversidade e a participação social.....	70
3.1.2. A BNCC e o controle do imponderável	74
3.1.3. Estratégias de educação para o patrimônio na página do IPHAN	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Muito se tem avançado no que diz respeito a direitos culturais na contemporaneidade. Podemos perceber, principalmente a partir da década de 1980, que a luta dos movimentos sociais repercutiu de forma efetiva, com ganhos reais para toda a sociedade. Um conjunto de normas nacionais e internacionais, que preveem a equiparação de oportunidades foi produzido com o intuito de assegurar a todos o direito de construir sua identidade, de participar e intervir na construção de identidades coletivas e, assim, garantir que “o diferente” possa ser tratado de forma “diferente”. Essas normas dirigidas à cidadania e aos direitos sociais contribuem, ainda, para a organização de políticas culturais de patrimônio, difusão, fomento e inclusão da diversidade como patrimônio comum da humanidade.

Entretanto, a percepção do desequilíbrio na ação e produção de bens culturais de grupos historicamente excluídos, leva-nos a crer que é fundamental oportunizar a todas as pessoas caminhos que as remetam ao resultado efetivo do cumprimento da legislação.

Sabemos que o sentido de inclusão reside no entendimento de que além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, deve-se buscar a criação de condições que garantam o acesso, a participação e a expressão de todas as pessoas na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

A ideia que apresentamos comprehende o Patrimônio Cultural como meio essencial para constituição de identidades e a Educação Patrimonial como espaço de expressão e representação política do Outro e de Si e, também, de reconhecimento da diferença como uma possibilidade de construção de sentido.

Desse modo, este trabalho procura estabelecer um diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação, tendo a escola como *lugar de investigação*, por ser espaço diferenciado de produção de saberes interdisciplinares.

Os questionamentos aqui apresentados surgiram da experiência como artista, como docente de Artes no Município de Rio Bonito / RJ, desde 2002, e, também, como integrante da Rede de Pontos de Cultura do Brasil¹ com o projeto Núcleo de Exibição Itinerante de Rio Bonito, em 2009.

¹ Ponto de Cultura foi o nome dado a um novo modelo de edital proposto pelo Ministério da Cultura através da criação do Programa Nacional de Cultura Viva (Portaria Ministerial 156, de 6 de julho de 2004) que em 2014, com a sanção da Lei 13.018, institui a Política Nacional de Cultura Viva.

Norteado por um conceito que visava a ampliação da cidadania cultural, em que a cultura passa a ser entendida como processo ao invés de produto, os Pontos de Cultura oferecem um modelo de política pública na área da cultura favorável ao rompimento de relações de dependência ou assistencialismo através da articulação em redes por meio de fóruns regionais e nacionais que buscavam o fortalecimento político das ações culturais, sobretudo em relação ao território em que se vive.

As ações do projeto por nós desenvolvido consistiam em promover exibições públicas, gratuitas e itinerantes de filmes de curta, média e longa metragens, preferencialmente, brasileiros, em escolas da rede pública estadual e municipal de Rio Bonito, em asilos, orfanatos e instituições para pessoas com deficiência e em espaços públicos da cidade, localizados tanto em áreas urbanas, como em áreas rurais da cidade, de modo a possibilitar o acesso dos cidadãos ribonitenses à produção cultural local, regional e nacional.

O projeto oferecia ainda oficinas e cursos de audiovisual, igualmente gratuitos, para a comunidade, com o intuito de formar mão de obra capaz de atuar no setor audiovisual, e, também para professores e estudantes de escolas públicas do ensino básico da região, utilizando a linguagem audiovisual como ferramenta da arte-educação para apoiar e incrementar o trabalho do educador e provocar no ambiente escolar a reflexão sobre o conteúdo de ações comunicativas. Além das exibições rotineiras, realizávamos também um festival de cinema de curta-metragem – Festival Internacional de Cinema de Rio Bonito – uma vez por ano para apresentar a produção realizada nas oficinas do projeto e também filmes de curta-metragem que não transitavam nos circuitos comerciais de cinema.

A metodologia utilizada buscava provocar no ambiente escolar a reflexão sobre conteúdos, métodos e procedimentos de planejamento, organização e administração das atividades escolares, e também aquelas que interagem com a sociedade de uma forma geral, por meio de ocasiões de encontro e diálogo, oportunidades de expressão individual e coletiva, direcionados ao crescimento da consciência crítica, capacidade de participação social e produção de bens culturais.

Posteriormente fomos fortalecidos pelo aporte financeiro obtido com a aprovação na seleção pública regional Integração Petrobras Comunidades (IPC) realizada em 2013, na área de influência do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) e, também, pela parceria acadêmico-institucional com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, através do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE-UFF).

Partindo dessa experiência, nossa pesquisa se dirige para a reflexão sobre a criação de estratégias didático-pedagógicas em Educação Patrimonial, evidenciando-a como área do

conhecimento eminentemente interdisciplinar. Vamos destacar seu caráter político e comunicativo, numa perspectiva sensibilizadora e participativa que aponte dilemas e complexidades existentes na aproximação de saberes e metodologias que precisam ser negociadas no processo de elaboração do discurso pedagógico da Educação Patrimonial.

Examinando as relações de ensino-aprendizagem e a construção de discursos de aceitação, inclusão social e articulação entre memória institucionalizada e memória coletiva, a partir de análise bibliográfica em Educação Patrimonial e da experiência prática como artista, agente cultural e docente de Artes do Ensino Básico, podemos perceber que a ideia de transformação do conhecimento científico com intenção de ensino e divulgação não se organiza na forma de simples “ajuste” ou “simplificação” de conhecimento. Essa ideia envolve, também, a integração de diversos domínios e a confrontação entre visões distintas de mundo e, até mesmo, opostas, que podem tanto gerar conflitos, quanto favorecer o surgimento de sistemas de parcerias e apoio mútuos.

Nossos estudos são motivados pelos seguintes questionamentos: de que forma o conhecimento produzido pela Educação Patrimonial vem sendo apresentado ao público e que impacto causa na sociedade? Será que a Educação Patrimonial tem conseguido alcançar os objetivos traçados no que diz respeito à diversidade cultural ou perpetuam a noção de unidade? O que a ideia de semiótica discursiva aplicada à educação pode acrescentar à organização narrativa dos discursos de aceitação social da diferença? Que procedimentos e estratégias de organização pedagógica do ensino-aprendizagem escolar podem contribuir para as mudanças sociais desejadas no campo do patrimônio cultural?

A compreensão do processo de produção do discurso pedagógico pode auxiliar de maneiras diferenciadas a construção e apropriação do discurso apresentado no campo da Educação Patrimonial.

Pretendemos, assim, ampliar nosso entendimento sobre o assunto e, para isso, vamos reunir em pesquisa bibliográfica pressupostos teóricos de autores do campo do Patrimônio Cultural, tais como Márcia Chuva (2012), Mário Chagas (2006), José Reginaldo Gonçalves (2003); da Educação Patrimonial, Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999), Elisa Roberta Zanon, Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Martins Castelo Branco (2009); das Políticas Culturais, Isaura Botelho (2007), Marilena Chauí (2006) e Lia Calabre (2018); da Semiótica, Algirdas Julius Greimas (2008), Diana Barros (1988), Lucia Teixeira (2008), Eliane Soares de Lima (2021); Marie-Anne Paveau (2021); da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa (1999), Fayga Ostrower (2018), articulados pelo conceito de Recontextualização de Basil Bernstein (2003) e Transposição Didática, de Yves

Chevallard (1998) como suporte didático e metodológico para possíveis intervenções direcionadas à efetivação, continuidade, avaliação e ajuste das políticas de democratização dos direitos culturais para todos.

No primeiro capítulo vamos analisar o conjunto de valores que vem sendo mobilizados pelas políticas públicas de cultura, patrimônio cultural e Educação Patrimonial na elaboração dos discursos e sua conversão em ações concretas no âmbito da patrimonialização.

Após a apresentação dos temas e de sua relação com a institucionalização de políticas públicas no campo do patrimônio cultural, enfatizaremos, no segundo capítulo, a educação como projeto político. Para isso, vamos apresentar concepções e procedimentos oriundos da Semiótica Discursiva, articulados pelos conceitos de Recontextualização e Transposição Didática, destacando o papel da escola na construção reflexiva dos discursos propostos pela Educação Patrimonial.

Já no terceiro capítulo, após o aprofundamento da compreensão sobre o processo de figurativização de temas relacionados à constituição e produção dos diversos patrimônios culturais numa perspectiva democrática, nossa pesquisa se dirigirá, então, para a análise de procedimentos didático-pedagógicos em Educação Patrimonial e Arte-Educação, numa perspectiva política, transversal e sensibilizadora que saliente a importância da participação social diversa. Vamos examinar práticas de Arte-Educação dirigidas ao ensino para o patrimônio, os procedimentos argumentativos, as construções ideológicas e discursivas propostos nos percursos narrativos da BNCC para Arte-Educação e as relações estabelecidas na formulação de políticas transversais para o patrimônio, e, ainda, aspectos pedagógicos que estruturam a produção dos enunciados patrimoniais no ambiente digital da página da internet do IPHAN.

Com esta investigação pretendemos identificar o processo de construção de identidades favorecido pelos métodos de ensino-aprendizagem escolar, bem como seus conflitos com outros procedimentos análogos que se dão fora da escola, como possibilidade de reavaliação crítica da instituição escolar e dos princípios e aspectos demandados nos discursos da Educação Patrimonial.

CAPÍTULO 1. POLÍTICA CULTURAL BRASILEIRA PARA O PATRIMÔNIO: TEMAS E FIGURAS

O objetivo deste capítulo é examinar as bases em que vêm sendo construídas as políticas públicas para a cultura e o patrimônio cultural no Brasil. Nossa intenção é examinar também o conceito de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial com o intuito de observar de que modo essa área do conhecimento vem sendo abordada, considerando as transformações operadas nas concepções de patrimônio e suas influências sobre as políticas e as práticas de Educação Patrimonial no país. Para aprofundar nossa compreensão sobre o assunto, vamos investigar alguns conceitos de cultura e os dilemas de uma sociedade democrática sob os efeitos produzidos pelos princípios da pluralidade cultural brasileira e as políticas governamentais de educação e cultura. Vamos também nos deter sobre a questão dos processos de patrimonialização cultural e as diversas dimensões que interferem nas relações de ensino-aprendizagem e na transformação do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação.

1.1 Breve histórico das políticas culturais no Brasil

Vamos apresentar aqui algumas considerações sobre o universo da cultura e sua relação direta com a elaboração de uma política pública. A definição do conceito de cultura a ser utilizado delimita a extensão do objeto das políticas culturais que se pretende atingir e torna perceptíveis as questões a serem enfrentadas por tais políticas, bem como as conexões necessárias para sua implementação.

Iniciaremos distinguindo as dimensões desse campo, caracterizando a cultura no plano cotidiano, em sua dimensão antropológica, e a cultura nos circuitos organizados ou sua dimensão sociológica. Para isso, vamos utilizar a definição trazida por Isaura Botelho (2001). Segundo a autora, a diferenciação entre as duas dimensões e suas abrangências é essencial para estabelecer parâmetros que possibilitem criar as estratégias de suas respectivas políticas culturais.

Na cultura, em sua dimensão antropológica, a expressão de sentido é gerada pela interação social dos indivíduos que operam seus modos de pensar e sentir, concebem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas.

[...] aqui se fala de hábitos e costumes arraigados, pequenos mundos que envolvem as relações familiares, as relações de vizinhança e a sociabilidade num sentido amplo,

a organização dos diversos espaços por onde se circula habitualmente, o trabalho, o uso do tempo livre etc. Dito de outra forma, a *cultura é tudo* que o ser humano elabora e produz, simbólica e materialmente falando (BOTELHO, 2001, p.74).

Essa concepção de cultura consiste num conjunto de procedimentos relacionados à expressão e à interação humanas com o mundo e seu entorno.

Uma política de cultura no sentido *lato* será, portanto, de natureza sociocultural, comunitária, pois não se destina a um indivíduo isoladamente, destina-se a uma sociedade, tendo como meta as instituições.

Ainda sobre a cultura do ponto de vista antropológico, a autora acrescenta que as condições de organização e elaboração desse universo, historicamente construído, podem ser estabelecidas “pelas origens regionais de cada um, em função de interesses profissionais ou econômicos, esportivos ou culturais, de sexo, de origens étnicas, de geração etc” (BOTELHO, 2001, p. 74).

Já a dimensão sociológica da cultura estaria assentada num domínio especializado, por se tratar de uma produção concebida com a finalidade manifesta de construir determinados sentidos e de atingir algum tipo de público, através de meios específicos de expressão. Para que esse objetivo se realize, um conjunto de fatores diversificados de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas deve ser acionado para proporcionar ao indivíduo as condições de desenvolvimento e de aperfeiçoamento de seus talentos, bem como de meios e canais que lhe permitam expressá-los.

Trata-se de um circuito organizacional que estimula, por diversos meios, a produção, a circulação e o consumo de bens simbólicos, ou seja, aquilo que o senso comum entende por cultura. Trata-se de expressão artística em sentido estrito. É nesse espaço que se inscreve tanto a produção de caráter profissional quanto a prática amadorística (BOTELHO, 2001, p. 74).

Além disso, é esta dimensão que colabora para a formação de um público consumidor de bens culturais.

A investigação que propomos será conduzida pelo conceito de cultura em seu sentido *lato*, porém sabemos que as duas dimensões, embora guardem características distintas e mais significativas que suas semelhanças, são igualmente importantes e têm questões próprias a serem tratadas de forma articulada.

Sob a perspectiva de uma política cultural, a dimensão antropológica necessita penetrar no circuito mais organizado socialmente, característica constitutiva da outra dimensão, a sociológica. Ainda segundo o ponto de vista antropológico definido por Botelho, cultura é a relação que o indivíduo constrói com seu universo mais próximo, o que em termos de política pública, requer uma ação municipal, como instância administrativa mais próxima desse fazer

cultural. Embora esta deva ser preocupação das políticas de todas as esferas administrativas e que o apoio do Estado e da Federação as legitime politicamente, é o nível municipal o propulsor de qualquer ação conjunta.

Na verdade, uma política cultural exige a articulação efetiva das várias outras esferas do estado para formulação estratégias de desenvolvimento, principalmente se desenvolvimento for entendido como enfrentamento às barreiras de ordens social, simbólica e econômica que marcam uma nação dividida, o que numa perspectiva democrática, significa “garantir direitos existentes, criar novos direitos e desmontar privilégios” (CHAUÍ, 2008, p. 55).

Além disso, uma política cultural definida a partir do entendimento de que “cultura é tudo” não consegue traduzir a amplitude deste discurso em mecanismos eficazes que viabilizem sua prática. Mesmo tendo uma abrangência mais ampla, a cultura não é uma responsabilidade específica do setor governamental a ela confiado: ou ela é a diretriz global de um governo ou não poderá existir efetivamente como política.

Observamos que a relação histórica entre estado e cultura no campo das políticas culturais no Brasil como “ação global e organizada” (CALABRE, 2007, p. 85) datam do século XX, mais precisamente da década de 1950, quando o estudo de tais práticas e ações ganhou maior alcance. Anteriormente o que se via entre o campo do político e o da cultura e da arte em geral eram atos isolados.

As bases em que essa política se desenvolve, segundo Chauí (2008), consolidaram-se historicamente em diferentes conjunturas: sob o conceito da cultura oficial produzida pelo Estado, a populista e a neoliberal (CHAUÍ, 2008, p. 56).

A primeira apresenta o poder público como sujeito da ação cultural e, portanto, de produtor de cultura. É o grupo dirigente que determina e legitima para a sociedade as formas e conteúdos culturais, com a finalidade de reforçar sua própria ideologia. Esse uso, que teve seus momentos mais altos durante o Estado Novo e a ditadura dos anos 1960/1970, tem a cultura como meio de habilitar seu regime político por meio da submissão econômica ao controle estatal.

Conteúdos como o “verdeamarelismo”, a identidade nacional, o “Brasil Grande”, a valorização indiscriminada do folclore, enquanto e porque folclore, o uso dos oligopólios de comunicação de massa como braço auxiliar dos órgãos culturais operam para produzir uma cultura oficial, exposta nacional e internacionalmente através de estereótipos (como o carnaval e o futebol), feliz sensualidade e democracia tropicais, glorificação do Estado, da autoridade e do monumental (ainda que o

monumento seja de papel crepom) são as marcas dessa tradição autoritária (CHAUÍ, 2008, p. 57).

Já a tradição populista, mais vigorosa no final dos anos 1950 e início dos 1960, intimamente ligada às ideias vanguardistas do Partido Comunista, tem o órgão público de cultura com atuação pedagógica sobre as massas populares. Segundo Chauí (2008), sua influência consiste na apropriação da cultura popular para, depois de transformada, ser devolvida ao “povo” como verdadeiramente autêntica.

O órgão público de cultura surge, então, “como agente da salvação sócio-política” [sic] (CHAUÍ, 2008) na medida em que apresenta a cultura popular com função pedagógica e libertadora.

O centro desta operação é a divisão entre cultura de elite (ou elitista) e cultura popular, a primeira considerada diretamente vinculada à classe dominante, enquanto a segunda seria a expressão autêntica da classe dominada e oprimida. Nessa divisão, pouco a pouco, a “cultura de elite” vai sendo satanizada, à medida que a “cultura popular” vai adquirindo uma aura quase messiânica e salvífica (CHAUÍ, 2008, p. 57).

Por fim, Chauí apresenta a tradição neoliberal, constituída a partir da crise/reestruturação do sistema capitalista na década de 1970, na vida cotidiana (GODINHO, 2001) que começa a prevalecer a partir de meados dos anos 1980, minimizando o papel do Estado no plano da cultura, ressaltando, apenas, a incumbência estatal com o patrimônio histórico e sua monumentalidade oficial e celebrativa do próprio Estado. Na concepção neoliberal os órgãos públicos de cultura colocam-se a serviço de conteúdos e padrões estabelecidos pela indústria cultural e seu mercado, não só como parceria principal das atividades culturais, mas, especialmente, como modelo de gestão de cultura administrada.

A tradução administrativa dessa ideologia é a compra de serviços culturais oferecidos por empresas que administraram a cultura a partir dos critérios do mercado, alimentando privilégios e exclusões. Expressa-se pelo efêmero, liga-se ao mercado de consumo da moda, dedica-se aos espetáculos enquanto eventos sem raiz e proliferação de imagens para consagração do consagrado e, volta-se para os aspectos intimistas da vida privada, isto é, para o narcisismo (CHAUÍ, 2008, p. 57).

Embora a implementação das primeiras medidas do que chamamos de políticas públicas de cultura no Brasil, ainda que de forma isolada, na Era Vargas (1930-1945), passando por períodos de maior institucionalização até a década de 1990, tenham resultado, na consolidação de políticas públicas voltadas para as leis de mercado (CALABRE, 2007), é preciso destacar a década de 1980. Marcada pela luta dos movimentos sociais, sobretudo os ligados à etnia e ao gênero, que repercutiram de forma efetiva com ganhos reais para toda a sociedade, teve como

desdobramento a emergência de uma nova relação entre Estado e Sociedade, incorrendo diretamente sobre as políticas públicas, respaldadas, no futuro próximo, pela Constituição Brasileira de 1988.

A “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida a Constituição Brasileira de 1988, representou um marco no processo de redemocratização do país. Em seu Artigo 215 garante a todos os cidadãos, indistintamente, o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura, assim como a valorização e o incentivo à difusão das manifestações culturais.

No conjunto das reivindicações que exigiam uma maior participação e o efetivo direito à cidadania, encontramos o que Marilena Chauí denominou de cidadania cultural – “o direito a participar das decisões sobre a política cultural” (CHAUÍ, 2006, p. 136), ou seja, o direito de “intervir na definição das diretrizes culturais e dos orçamentos públicos, a fim de garantir tanto o acesso como a produção de cultura pelos cidadãos” (CHAUÍ, 2006, p. 138). Neste conceito alargado de cultura, o direito à memória tornou-se um substrato relevante no escopo das políticas inclusivas.

Além disso, um conjunto de normas nacionais e internacionais dirigidas à Cultura e orientadas para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva foi produzido nas últimas décadas, prevendo a equiparação de oportunidades e buscando assegurar a todos o direito de construir sua identidade, de participar e intervir na construção de identidades coletivas e na organização de políticas culturais de patrimônio, difusão, fomento e inclusão da diversidade como patrimônio comum da humanidade.

É o caso, por exemplo, da Declaração do México, elaborada em 1985 na Conferência Mundial sobre políticas culturais pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), do Decreto N° 3.551, de 4 de agosto de 2000 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro e da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO e adotada pela Conferência Geral em 2002.

A Declaração do México (1985) entende que todas as culturas constituem patrimônio comum da humanidade que surge da experiência de todos os povos e que diversidade e identidade cultural são indissociáveis. O documento atrela cultura e educação a desenvolvimento, mediante estratégias que considerem a dimensão histórica, social e cultural de cada sociedade e a ampla participação individual e coletiva no processo de produção de bens culturais, por via da igualdade de oportunidades no campo da educação, cultura, ciência e para o “equilíbrio harmonioso” (DECLARAÇÃO DO MÉXICO, 1985) entre avanço técnico, intelectual e moral da humanidade.

O Decreto Nº 3.551/2000 contribui para preservação da diversidade étnica e cultural do país a partir da “desmaterialização do patrimônio” (NOGUEIRA, 2008, p. 245) e, também, para a ampliação do acervo e disseminação de informações sobre o patrimônio cultural brasileiro imaterial a todos os segmentos da sociedade. Além disso, ele sugere a aproximação entre Ministério da Cultura e instituições vinculadas, Secretarias de Estado, de Município e do Distrito Federal, sociedades ou associações civis e a política de patrimônio cultural instituída pelo IPHAN de forma a estimular a instauração de processos de registro de bens culturais.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002) atrela direitos culturais a direitos humanos e define que a cultura reúne aspectos “distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2002, p. 1).

Esses documentos expressam a necessidade de articulação sistêmica e alcance político nos diversos níveis administrativos a outras áreas da sociedade para a formulação das políticas culturais e ordenação de estratégias de investimento governamental. Essas regulações destacam que nenhuma política de democratização do acesso aos direitos culturais, participação e cidadania, dar-se-á de forma isolada.

Sabemos que o sentido de inclusão reside no entendimento de que além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, deve buscar-se a criação de condições que garantam o acesso, a participação e a expressão de todas as pessoas na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. É disso que trataremos ao longo desta pesquisa.

1.2 O conceito de Patrimônio Cultural

A seção anterior procurou reunir uma série de ideias sobre a articulação entre cultura e política pública. Este subcapítulo vai dedicar-se, a partir de então, a relacionar definições e dilemas do campo do patrimônio cultural e sua organização discursiva, dirigidos ao ordenamento das políticas institucionais para conservação considerando a problemática que se estabelece quanto aos critérios para definição da memória que será preservada.

A perspectiva histórica para definir a ideia de patrimônio cultural é geralmente adotada como modelo de análise, mas não é o único. Sendo assim, optamos por apresentar a trajetória

histórica dos processos de patrimonialização no Brasil e, também, alguns novos modelos que podem incidir sobre as políticas de proteção e produção de novos patrimônios.

A noção de patrimônio vem se transformando fortemente nos últimos anos. As mudanças nas demarcações legais também. Durante muito tempo o funcionamento do Estado restringiu-se a reunir e preservar um conjunto de símbolos formadores da nacionalidade, tais como o patrimônio construído e uma série restrita de manifestações artísticas ligadas à cultura erudita (composições, escritos, pinturas, esculturas etc). As manifestações populares deveriam ser registradas e resgatadas dentro do que poderia ser classificado como o folclore nacional.

No caso brasileiro, a atuação integradora do Estado no contexto político da Era Vargas, que procurava instituir um nacionalismo não meramente retórico (CHUVA, 2012), apesar de trazer a concepção ampliada de patrimônio apresentada por Mário de Andrade, que ia muito além de monumentos e obras de arte, não conseguiu impedir que os campos do patrimônio e do folclore fossem apartados.

No texto do projeto para a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN) em 1936, o escritor enuncia em sua concepção de patrimônio a consciência da diversidade cultural brasileira e do reconhecimento de que ela é expressa tanto em formas materiais quanto imateriais, tangíveis ou intangíveis.

A subjugação do Brasil a uma compilação de bens de valor extraordinário, reduzido ao tombamento, revela o caráter político da seleção de nosso legado cultural. Ao privilegiar as expressões culturais de uma determinada classe ou grupo social de hábitos europeus geralmente identificados com o poder constituído, a noção de patrimônio e a política oficial de preservação revelaram-se elitistas e conservadoras, desconsiderando para efeitos oficiais de interesse público a pluralidade e a diversidade (NOGUEIRA, 2008, p. 241).

Somente a partir da década de 1970 questões como a legitimidade da escolha do que deve ser preservado começaram a ser questionada. Um grupo de pessoas ligadas a atividades consideradas modernas tais como *design*, informática e indústria e que posteriormente deram origem ao Centro Nacional de Referência Cultural na gestão de Aloisio Magalhães, introduziu a noção de referência cultural na dimensão social e política do processo de seleção daquilo que chamamos de patrimônio brasileiro.

Em termos amplos, sua proposta se orientava para a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação. [...]

Assim, buscavam-se formas de aproximação com o ponto de vista dos sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica da produção, da circulação e do consumo de bens

culturais, reconhecendo-lhes o estatuto de legítimos detentores não apenas de um “saber-fazer”, como também o destino de sua própria cultura (IPHAN, 2014, p. 7).

A ressemantização do conceito aponta para o chamado patrimônio cultural em sua versão atual, onde os grupos sociais tornam-se sujeitos dos processos de patrimonialização. Isso inclui, além dos monumentos reconhecidos como testemunhos oficiais da história, as expressões culturais representativas de outros grupos que compõem a sociedade brasileira, ou seja, valorização do patrimônio cultural como resultado da memória das sociedades.

No campo preservacionista do Patrimônio Cultural, a repercussão do movimento político fica expresso no texto da Constituição Brasileira de 1988:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Marcia Chuva (2012, p. 161) diz que texto constitucional instituiu uma noção ampla e variada da identidade brasileira, atraindo para a cena jurídico-política a “noção de bens culturais de natureza imaterial”.

A ideia de patrimônio cultural vai, então, se tornando cada vez mais vinculada a valores que indivíduos e grupos conferem a determinados bens como “signos da cultura, referenciais das identidades e memórias sociais” (NOGUEIRA, 2008, p. 251).

Porém, este novo sentido do patrimônio como um lugar de memória não mais limitado a uma ideologia nacionalista de afirmação dos Estados nacionais revelou um campo simbólico de conflitos e disputas, redimensionando a prática preservacionista e indo além da inclusão dos novos patrimônios.

A expansão desse campo tem abarcado um universo muito amplo de agentes sociais, de bens e práticas culturais passíveis de se tornarem patrimônio, bem como promovido uma série de consequências sociais políticas e administrativas relativas à sua gestão, tanto relacionada aos bens de natureza material, com sua proteção, quanto aos bens de natureza imaterial, com as políticas de salvaguarda. Esse campo tem se tornado, progressivamente, multidisciplinar, o que pode ampliar as possibilidades de diálogo em busca de novos consensos. Sob outro ângulo, essa multidisciplinaridade tem colocado em evidência também um campo de batalhas, onde diversas áreas de conhecimento encontram-se em disputa pelo predomínio no campo do patrimônio.

Com vistas à reserva de mercado de trabalho ou prestígio, essas disputas podem levar até mesmo a práticas corporativas ou a um isolacionismo prejudicial à finalidade de preservação do patrimônio cultural (CHUVA, 2012, p. 152).

Para Chuva (2012, p. 154), este novo sentido, flexível e ampliado, capaz de reunir diferentes visões de mundo nem sempre em consonância, coloca em evidência o prestígio da ação política dirigida a atualizar e adequar os contextos específicos. Esses contextos são redesenhados por novas criações como uma “totalidade coesa, ainda que constituída pela mais ampla diversidade de práticas possível”. Uma unidade cultural mesclada pelas diferenças como partes da composição da própria identidade nacional.

Seguindo a ideia inicial de examinar a trajetória histórica da noção de patrimônio no país e da repercussão desses novos encaminhamentos no âmbito das políticas públicas de reconhecimento da diversidade étnico-cultural, partimos agora para a apresentação de algumas considerações sobre a possibilidade de organizar novos modelos de preservação numa perspectiva integradora e contemporânea.

Marcia Chuva chama atenção para o fato de que embora os avanços sejam indiscutíveis no sentido da preservação de bens culturais de natureza imaterial, a divisão entre patrimônio material e imaterial como forma de unificar esses universos é “conceitualmente, enganosa, posto que qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade” (CHUVA, 2012, p. 162).

A autora alerta para o fato de que patrimônio cultural de qualquer natureza é produto de sentidos e significados conferidos pelo grupo social, ou seja, atribuídos pelos homens e, portanto, instáveis e extrínsecos aos objetos.

Juntamos a essa discussão as concepções de Dormaels (2011). Segundo o Professor da Universidade do Quebec, patrimônio é o resultado da “construção de uma significação simbólica suportada por um objeto (artístico, etnológico, arquitetônico, até imaterial) que se torna patrimônio e compartilhado por um grupo social” (DORMAELS, 2011, p. 8, tradução nossa)². Neste processo de patrimonialização em que valores de uso e valores simbólicos produzem as identidades diversas, o que entendemos como patrimônio, na verdade

é o conjunto de significados e interpretações que surgem da relação midiática entre o objeto-suporte e o patrimônio, portanto, o patrimônio resulta dessa relação no próprio momento da interpretação, o que implica em sua atualização constante. Sem essa atualização permanente, o significado, então, pode ser perdido e o objeto retornar ao

² “(...) construcción de una significación simbólica soportada por un objeto (artístico, etnológico, arquitectónico, hasta inmaterial) que se vuelve patrimonial y compartido por un grupo social” (DORMAELS, 2011, p. 8).

seu estado inicial de artefato artístico, arquitetônico, antropológico (DORMAELS, 2011, p. 8, tradução nossa)³.

Desse modo, patrimônio como construção social de significado não seria um objeto, mas um fenômeno, sem “existência objetiva” (DORMAELS, 2011, p. 9) fora da relação entre a representação mental de quem o concebeu e a percepção de quem o interpreta, como indivíduo ou grupo social. Tal conceito implicaria na transformação da ideia de patrimônio definitivamente preservado e consequentemente nas concepções teóricas, marcos de análise e metodologias para o reconhecimento.

Ademais, Dormaels aponta para uma série de enfoques e teorias que se sobrepõem de forma multidisciplinar e que correspondem a métodos de investigação diferentes no campo dos estudos patrimoniais. Seria o caso da Arte, da Arquitetura, da História, da Antropologia, do Turismo, e tantas outras áreas que apresentam seus modelos, suas problemáticas, proposições teóricas e vivências.

Finalizamos a análise trazendo outra importante reflexão de Marcia Chuva: os processos dirigidos à patrimonialização de quaisquer bens, independentes de sua natureza devem evidenciar os valores e significados concedidos ao bem pelos sujeitos relacionados a ele. “Os sujeitos produtores de sentidos, aqueles cujas relações estabelecidas com os bens culturais os tornam constituintes e constituídos por tais bens, são vários, diferenciados e deveriam ser confrontados em fóruns de discussão” (CHUVA, 2012, p. 163). A pesquisadora afirma que as políticas públicas devem orientar os processos de modo transparente e participativo, direcionado ao mapeamento das intencionalidades de todos os sujeitos comprometidos com esse processo.

Pelo exposto, podemos perceber que a noção de patrimônio cultural não é desprendida de interesses diversos e que, por esse motivo, não se trata de revelar verdades incontestáveis ou únicas. Trata-se de evidenciar conhecimentos ressignificados em consensos e desacordos, de considerar questões sobre direitos diferenciados e políticas de reconhecimento, de produzir novas sensibilidades e de rever antigas formas de exclusão.

³ “(...) es el conjunto de significados e interpretaciones que surgen de la relación mediática entre el objeto-soporte y los patrimonios, por lo tanto, el patrimonio resulta de esta relación en el momento mismo de la interpretación, lo que supone su constante reactualización. Sin esta actualización permanente, el significado, entonces, puede perderse y el objeto volver a su estado inicial de artefacto artístico, arquitectónico, antropológico, etc” (DORMAELS, 2011, p. 8).

1.3 Educação Patrimonial como prática política e pedagógica

Nesta seção, vamos procurar reunir problemáticas apontadas por estudiosos em Educação Patrimonial e outros campos do conhecimento direcionadas a investigar a organização narrativa dos discursos de aceitação social de diferença articuladas ao ensino-aprendizagem escolar e sua relação com processos de interação entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira de modo a substanciar a ideia central desta pesquisa: a ação política, comunicativa e inclusiva da Educação Patrimonial.

Vamos, também, apresentar problemáticas que permitam verificar os limites da instituição escolar em lidar com as demandas da diversidade cultural e da noção de unidade nacional. Para isso vamos dirigir a pesquisa para a reflexão sobre a criação de estratégias didático-pedagógicas em Educação Patrimonial numa perspectiva sensibilizadora e participativa que aponte dilemas e complexidades existentes na aproximação de saberes e metodologias que precisam ser negociadas no processo de elaboração do discurso pedagógico da Educação Patrimonial.

Considerando as transformações operadas nas concepções de patrimônio e suas influências sobre as políticas e as práticas de patrimonialização no país, podemos perceber que a educação escolar, na atualidade, faz-se tensionada pelas novas configurações do campo do patrimônio e os dilemas de uma sociedade democrática frente aos efeitos históricos produzidos pelos princípios da homogeneização e da identidade nacional e, também, pela reconfiguração temporal-espacial imposta pela globalização neoliberal e seus discursos ideológicos.

A partir da relação entre a diversidade cultural brasileira e os processos de homogeneização oriundos da concepção de identidade nacional dos Estados-nação e da reestruturação do capitalismo neoliberal globalizante, vamos então refletir sobre as condições da escola como agente ativo nos processos de patrimonialização cultural e as diversas dimensões que interferem nas relações de ensino-aprendizagem e nos processos de transformação do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação.

O diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação terá a escola como *lugar de investigação*, entendido como espaço diferenciado de produção de saberes interdisciplinares por conter especificidades e aspectos de formalização inerentes à instituição tais como: obrigatoriedade para crianças e jovens de 4 a 17 anos⁴ e a sujeição a regras de avaliação e

⁴ Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias>. Acesso em 20 junho de 2022.

controle de aquisição de conhecimento. Além disso, os espaços escolares impactam, ou deveriam impactar, a dinâmica cotidiana dos territórios em que estão geograficamente localizados.

Reconhecemos, porém, que a facilitação de conhecimento nas modernas sociedades conta com um poderoso suporte educacional, formado por diversas organizações de cultura – escolas, universidades, museus, salas de exposições, associações de diversas naturezas, entre outros – e, também a “grande mídia” e todos os veículos de comunicação e tecnologia, espaço político de disputa de sentido, onde predominam a velocidade, a inovação e a mercantilização, com sérias repercussões na construção de conhecimentos, percepções e éticas na sociedade. Isso evidencia o fato de que as relações de produção da diferença e da desigualdade unidas a uma forma de pensar e agir que vão além dos muros escolares.

A ideia de unir patrimônio e educação não é recente. Desde a criação do IPHAN em 1937, documentos, registros e projetos, manifestam a importância da realização de ações educativas como estratégia de conservação do patrimônio cultural, apontando a relevância do caráter pedagógico das políticas públicas para a área e instaurando uma série de discussões teóricas, metodológicas e conceituais. Essas ações, inauguradas por Mário de Andrade, na época diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo estavam dirigidas à organização de um serviço de fixação e defesa do patrimônio artístico nacional, partindo dos museus, entendidos como espaços educativos de participação coletiva e como área estratégica para união de esforços da sociedade civil e dos governos. As ações educativas promovidas pelo IPHAN concentraram-se, então, na preservação e divulgação de acervos e monumentos considerados de elevada importância para a história e a arte do país e os processos pedagógicos visaram sensibilizar e convencer o povo brasileiro de uma ideia de cultura e identidade nacional.

Mas quem é o “povo” brasileiro? Como nos tornamos “nós”? Como alguns se tornam “nós” e outros “eles”? Qual a diferença entre “nós” e “eles”?

Muitas reflexões direcionadas à produção das identidades e análise da desigualdade social vêm ganhando destaque. Diferença, diversidade, pluralismo são alguns dos termos mais debatidos e contestados do nosso tempo (BRAH, 1996).

Nesse amplo cenário, os debates acerca dos direitos diferenciados e políticas de reconhecimento vêm articulando os chamados “marcadores sociais da diferença” (MOUTINHO, 2014, p. 203), ou seja, a nomeação e ressemantização de antigas formas de exclusão orientadas para a produção de novas sensibilidades e para a concomitante construção de direitos. O objetivo seria conectar acadêmicos, ativistas e formuladores de políticas públicas

para o enfrentamento das desigualdades estruturais que têm como base “imbricações” (FALQUET, 2008, p. 123) entre gênero, raça e classe que permeiam as relações sociais.

A tendência homogeneizadora da educação, que atua como instância de fixação de interesses hegemônicos de alguns grupos sobre outros em busca da conquista de consenso sobre visões de mundo, modelos de representação e concepção de autoridade e poder, tem na diversidade um complicador na busca por equilíbrio social. As relações entre a pluralidade cultural brasileira e as políticas governamentais de educação e cultura são complexas e transcendem a instituição escolar.

Temos então como grande desafio corrigir a orientação eurocêntrica que marcou a constituição do sistema pedagógico brasileiro. Nas palavras de Teixeira Coelho “localizar as diferenças quando se está acostumado e acomodado na ideia de que a tônica é sempre dada pelas identidades, pelas igualdades, pela condição de tudo ser igual a tudo, é tarefa árdua” (COELHO, 2008, p.117). Não se trata de uma simples mudança de foco, mas de uma opção política de conotação pedagógica, em que pluralidade e diversidade cultural estão no centro do debate.

A escolha de determinados bens culturais como representativos da identidade nacional ou patrimonialização como prática social é sempre uma operação política (NOGUEIRA, 2011). Esse processo evidencia um campo de conflito material e simbólico na constituição da memória coletiva considerando que os relatos históricos são produtos discursivos, elaborados e organizados a partir das intenções variadas daquele que se coloca na posição do historiador (BATISTA, 2018).

Mário Chagas (2003) acrescenta que é a ação política que compatibiliza memória, identidade e representação nacional intervindo na transformação de “*uma* representação do nacional *na* marca expressiva do nacional, *uma* representação de memória *em* memória, como se o nacional e a memória pudessem ser enquadrados e fixados” (CHAGAS, 2003, p. 136).

As instituições educacionais e a política de preservação do patrimônio histórico e artístico tiveram papéis estratégicos na solidificação da memória do país. Tal desempenho deixou marcas profundas na constituição de uma identidade nacional legitimadora de um passado homogêneo e requerente de uma herança histórica e estética classificada como superior e civilizada, especificamente de matriz europeia.

Segundo Nogueira (2008) o sistema educacional com suas festas, livros didáticos, currículos, procedimentos narrativos e conteúdos programáticos sobre o ensino de história revelou-se eficiente mecanismo ideológico na construção da identidade nacional. Essa política de institucionalização de um passado historicamente determinado e unificado em torno de

interesses e tradições de uma história oficial funcionou como responsável pela consolidação da visão monoculturalista e eurocêntrica de nosso passado. Esta seria a gênese da noção de patrimônio histórico e artístico nacional brasileiro em que fica nítida a concepção hegemônica e hierárquica que orientou a contribuição de cada um dos segmentos sociais na configuração do povo brasileiro.

Para o IPHAN⁵, Educação Patrimonial compreende todos os processos educativos formais e não formais dirigidos ao patrimônio cultural apropriado socialmente a partir da incorporação de referências culturais presentes em todas as manifestações reconhecidas coletivamente para sua valorização e preservação. Ainda segundo o órgão, os processos pedagógicos devem “primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento”, em processos participativos que incluem “comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural”.

O caráter transversal e interdisciplinar da Educação Patrimonial fica evidente nas definições acima, porém Silveira e Bezerra (2007, p.82) ampliam esse aspecto, afirmando que a Educação Patrimonial se situa entre as fissuras disciplinares, pois “não há como dissociar a prática educativa da ideia de cultura e de patrimônio, o que acaba por tornar a expressão ‘Educação Patrimonial’ um pleonasmo”.

Para os pesquisadores a forma como a Educação Patrimonial vem sendo apresentada nas escolas não tem garantido criticidades ao processo, já que sua inclusão nos contextos de ensino-aprendizagem baseia-se na utilização de fontes primárias, ou seja, numa adequação da cultura material como ferramenta pedagógica, reduzindo sua participação na produção de reflexões pertencentes ao que eles chamam de

campo de discussão e de pesquisa que se define historicamente, como, ao mesmo tempo, aponta para um conjunto de ações de caráter técnico a serem avaliadas dentro de uma perspectiva ética, mas não de uma ética que desconsidera a visão do Outro e toma o olhar do técnico como algo que basta em si mesmo, e sim de uma ética de reciprocidade que situa o diálogo e a troca cultural como um horizonte possível (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 84).

Mario Chagas (2006) destaca, ainda, a inseparabilidade entre educação e patrimônio, muito embora a referida expressão tenha sido adotada amplamente para definir o desenvolvimento de práticas educacionais apoiadas em bens ou manifestações tidos como patrimônio cultural.

Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio. Por este prisma, a

⁵ <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>

expressão “educação patrimonial” constituiria uma redundância, seria o mesmo que falar em “educação educacional” ou “educação cultural” (CHAGAS, 2006, p. 4).

Sobre a transversalidade entre as políticas culturais, educacionais e as lógicas contemporâneas na produção e recepção de conhecimento, Quevedo (2018, p.11) afirma que há uma “crise dos instrumentos com os quais investigamos a cultura. O autor refere-se às novas configurações no campo do “capitalismo informacional” sustentado por um sistema de conhecimento, informação e produção de símbolos, responsável por reordenar culturas híbridas num sistema essencialmente diverso, que não dialogam com os cânones legitimados e estruturados historicamente. O autor traz o exemplo das redes sociais, em sua complexidade institucional, como um novo território de consumo cultural, organizadas e recriadas por jovens em lógicas totalmente distintas, que exigem uma abordagem completamente diferente das anteriores. Ele acrescenta que a escola não acompanha a capacidade de recriação desses jovens e permanece distante e desatualizada dos sistemas de produção, circulação e consumo de bens culturais completamente novos:

talvez os jovens leiam mais do que nunca na história, porque leem em telas e escrevem em telas, porque decodificam imagens, porque produzem escritos de um novo tipo, mas escrevem e leem com base em regras que não foram criadas pela escola que fundou a modernidade (QUEVEDO, 2018, p. 12).

Segundo ele, a escola não os instrumentalizou nos saberes nem nessas habilidades de leitura e escrita que as redes exigem. “Ali são os jovens que criam e recriam este mundo” (QUEVEDO, 2018, p. 12).

Apresentamos, também, como desafio à elaboração de políticas públicas no campo da Educação Patrimonial a reestruturação espacial-temporal contida nos processos de construção do mundo globalizado. Esta reformulação capitalista é possibilitada pelas novas tecnologias da informação e pelo crescimento do setor financeiro e de serviços que (re-)estruturam a organização econômica de forma espacialmente dispersa, mas mundialmente integrada e apoiada pelo conceito de “rede mundial de cidades” (FERREIRA, 2007, p. 22, *apud* GODINHO, 2001, p. 14).

Com isso padrões simbólicos desterritorializados, organizados por grandes empresas que controlam cultura, comunicação, entretenimento e lazer em processos de difusão tecnológica extremamente veloz, passam a ambientar a sociabilidade.

A mercantilização do espaço social das cidades e sua inserção nas prerrogativas modernizantes oriundas da globalização da economia são organizadas pelo pensamento único neoliberal de reestruturação produtiva (GODINHO, 2011, p. 16) que se realiza através de

discursos ideológicos de “intencionalidades hegemônicas” (GODINHO, 2011, p. 5) e do incremento em todos os campos da vida social, econômica e política da noção de competitividade, na forma de estratégias discursivas para o aniquilamento da política, ou seja, a impossibilidade o diálogo. Na atual modernização, não se anuncia mais a integração social, a equalização da capacidade individual e coletiva de consumo e nem a redução das desigualdades.

Ademais, se o imperialismo do início do século XX trazia o predomínio da oposição entre as escalas nacional x internacional nos discursos, o que é compreensível em decorrência da competição entre estados-nação, a globalização contém o ineditismo do convencimento. Seu caráter a-crítico, fortalecido pelo pensamento hegemônico, é apresentado como um processo civilizatório superior, implacável, harmonioso e sustentável, estruturado por um aporte teórico e lexical dirigido “ao alargamento de determinado espaço cognitivo e contribui para universalizar certas categorias de percepção” (NOVAIS, 2010, p. 185), o que o referido autor chama de ajustamento de subjetividades, esvaecidas de seu sentido político e comunicativo em prol da competitividade.

No campo do patrimônio, a atenção recai sobre as estruturas institucionais hierarquicamente definidas e ordenadas e a problemática que se estabelece quanto aos critérios para definição da memória que será preservada. O que deve ser conservado ou esquecido é aprendido em ritos canônicos de sensibilização, pertencimento, construção de identidades e significados e definido por critérios de tempo e de mercado. Se o que está em jogo é a preservação da memória, a participação social torna-se determinante.

O sucesso das políticas públicas de Estado voltadas para o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural brasileiro como expressão da diversidade da identidade, cultura e da história nacionais, depende de uma série de aspectos que vão desde as condições ideais para o ensino e aprendizagem de todos os brasileiros nos diferentes níveis de ensino, como também de um conjunto de estratégias e ações articuladas no âmbito das políticas públicas culturais, educacionais, econômicas, patrimoniais, entre outras, e dos movimentos sociais. Esta associação é indispensável para enunciar o que está socialmente interiorizado sobre a realidade e explicitar as condições sociais e o desequilíbrio na disposição dos recursos econômicos, instrumentais etc, infundidos pelo legado de dominação e reestruturação de formas históricas de exploração e exclusão.

No sentido de contribuir para a institucionalização de políticas públicas de patrimonialização inclusivas e participativas, fundamentadas nos conceitos de cidadania cultural e direitos culturais, ou seja, na inclusão de todas as pessoas nos processos de

desenvolvimento do país com autonomia e protagonismo, examinaremos no próximo capítulo desta pesquisa, estudos que buscam analisar a estruturação social do discurso pedagógico.

Tais estudos convergem para a criação de estratégias transversais de ensino-aprendizagem de modo a sensibilizar indivíduos e comunidades para o reconhecimento e a valorização de suas identidades, paixões, desejos de expressão e, finalmente, a reflexão sobre melhoria da qualidade de vida.

CAPÍTULO 2. DISCURSO, EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO

Neste capítulo, vamos partir da análise que Paulo Freire (2018, p.51) faz sobre o dilema básico e profundamente contraditório que se formou na sociedade brasileira que buscava “descolonizar-se”. Na perspectiva freireana, a construção do projeto político da educação foi fundada por uma “elite superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização, era mais como *coisa* que homem mesmo”. Essa “elite” optou por uma educação para a “domesticação” e formação do “homem-objeto” (FREIRE, 2018, p. 52), irreflexivo, que encontra no “favor” um modo de perpetuar sua existência junto a este campo de poder elitista.

A noção semântica que vamos adotar para a palavra educação aproxima-se de sua origem etimológica latina⁶, cuja forma “e-duco” nos leva ao significado literal “conduzir para fora”, “ação de fazer sair”, ou seja, conduzir uma pessoa a desvelar o que nela pré-existe.

Esse processo se relacionará à compreensão de educação como um “fenômeno social, da ordem da cultura” (CHAGAS, 2006, p. 4), indissociável de qualquer sociedade humana que alcança algum grau de desenvolvimento, e ao caráter inseparável entre educação e patrimônio apresentado por Chagas (2006). Irá se referir, igualmente, à ideia de patrimônio como “uma categoria do pensamento extremamente importante para vida social e mental de qualquer grupamento humano (GONÇALVES, 2003, p. 26), cujas qualificações vão resultar de processos contínuos de transformação.

Neste contexto, apresentaremos concepções e procedimentos oriundos da Semiótica Discursiva aplicados à educação, articulados pelos conceitos de Recontextualização e Transposição Didática. Essas ideias serão utilizadas como suporte didático e metodológico para possíveis intervenções na organização narrativa dos discursos de aceitação social da diferença e suas contribuições para as mudanças sociais desejadas no campo do Patrimônio Cultural.

Nossa atenção recairá sobre o processo de construção de identidades favorecido pelos métodos de ensino-aprendizagem escolar, bem como seus conflitos com outros procedimentos análogos que se dão fora da escola, como possibilidade de reavaliação crítica da instituição escolar e dos princípios e aspectos demandados nos discursos da Educação Patrimonial.

Vamos procurar, também, relacionar o aporte instrumental apresentado anteriormente aos conceitos e práticas implementados pelo IPHAN para a Educação Patrimonial analisando

⁶ Dicionário Latino-Português de Francisco Torrinha, 1945, p. 278, Editora Maranu.

as conversões operadas nas concepções de patrimônio e suas influências sobre as políticas e as práticas pedagógicas neste campo.

2.1. Discurso e educação

Neste tópico, vamos procurar reunir problemáticas apontadas por estudiosos em Educação e outros campos do conhecimento, direcionadas a investigar a organização narrativa dos discursos que orientam as ações de ensino-aprendizagem escolar e sua relação com processos e práticas de interação entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira, de modo a substanciar a ideia central desta breve análise: a ação política, comunicativa e inclusiva da Educação Patrimonial.

Como exposto inicialmente, o diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação apresentado nesta pesquisa, tem a escola como *lugar de investigação*, entendida como espaço diferenciado de produção de saberes e aspectos de formalização inerentes à instituições específicas, sujeitas a controle de aquisição de conhecimento, regras de avaliação e obrigatoriedade para crianças e jovens de 4 a 17 anos. Além disso, os espaços escolares abrangem a dinâmica cotidiana dos territórios em que estão geograficamente localizados.

Vimos, também, que as modernas sociedades contam com um poderoso suporte educacional de acesso ao conhecimento. Esses espaços formativos são estruturados por diversas organizações de cultura, em que a expressão de sentido é gerada pela interação social dos indivíduos que operam seus modos de pensar e sentir, concebem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Além disso, nesses ambientes políticos de disputa de sentido, predominam a velocidade, a inovação e a mercantilização, com sérias repercussões na construção de conhecimentos, percepções e éticas na sociedade.

Esses fatores evidenciam que as relações de produção da diferença e da desigualdade / igualdade estão unidas a uma forma de pensar e agir que vão além dos muros escolares.

Desse modo, vamos destacar neste tópico o processo de construção de identidades favorecidas pelos métodos de ensino-aprendizagem escolar, seus discursos político-pedagógicos e especificidades técnicas, bem como seus conflitos com outros procedimentos análogos que se dão fora da escola.

Inicialmente vamos observar como a educação se constituiu e se desenvolveu nas sociedades a partir da reconstrução histórico-crítica proposta por Demerval Saviani (2019).

Para o autor, a educação é indissociável da sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Nas comunidades primitivas a vida em sociedade se

desenvolve pela mediação da educação, cujos aspectos e modos de produção e desenvolvimento são estabelecidos pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Já nas sociedades antigas e medievais, cujos modos de produção escravista e feudal, respectivamente, organizam-se a partir da apropriação privada da terra por uma classe ociosa que vive do trabalho alheio, desenvolve-se um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre dos homens que dispõem de lazer, estudo.

Nesse contexto origina-se a palavra “escola”, que em grego *scholé*, significa lazer, ócio, tempo livre, reservada consequentemente à minoria, à “alta” sociedade.

A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho, garantiam a produção da existência de si mesmos assim como dos seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho. Nesse contexto a forma escolar da educação era uma forma secundária que se contrapunha como não trabalho à forma de educação generalizada, determinada pelo trabalho (SAVIANI, 2019, p. 51).

Saviani prossegue afirmando que na sociedade moderna, sob o modo de produção capitalista, a classe dominante, burguesia, detentora da propriedade privada dos meios de produção obtida pela expropriação dos produtores, ao contrário da nobreza feudal, apresenta-se como uma classe empreendedora compelida a transformar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade, inclusive a ciência, em “potência material” (SAVIANI, 2019, p. 51).

Nesse processo o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória (SAVIANI, 2019, p. 51).

Com isso, para ser cidadão e poder participar plenamente da vida da cidade ou mesmo ser um trabalhador produtivo, torna-se necessário vincular-se à “cultura letrada” (SAVIANI, 2019, p. 52), por meio de um processo educativo sistemático e formalizado, que estabelece a instituição escolar como modelo preponderante de acesso à educação.

Nesse contexto, a educação não-formal perde relevância e passa a ser contraposta pelas regulamentações da forma escolarizada, configurada como mais desenvolvida e avançada, convertendo-se em assunto de interesse público, devendo, portanto, ser operada, provida e mantida pelo Estado.

Sobre a problemática da organização dos sistemas educacionais, no século XIX, período de constituição dos Estados-Nação, Saviani afirma que sob a influência dos ideais iluministas

buscou-se democratizar o acesso à “educação pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, firmando-se com clareza o dever do Estado em matéria de educação” (SAVIANI, 2019, p. 53) e estabilizando-se com a democratização da educação pública no século XX.

No Brasil, a efetivação daquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional, que contava com incentivo e subsídio da coroa portuguesa, dá-se com a chegada dos jesuítas no século XVI, constituindo a nossa versão da “educação pública religiosa”.

Com o advento das concepções laicas iluministas no século XVIII e a inserção de ideias modernizadoras “pombalinas”⁷ para a instrução pública, atribui-se ao Estado sua organização surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”.

Entretanto, com a insuficiência de mestres em condições de infundir a nova orientação, somada à insuficiência de recursos para financiar o projeto, a ameaça que a circulação das ideias liberais representava para a Colônia e, ainda, a lei de 20 de outubro de 1823⁸, que declara emancipada a instrução popular, retira-se o Estado do controle sobre a educação pública, abrindo caminho para a iniciativa privada.

Somente na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a educação começa a ser encarada sob os dilemas burgueses e a questão da instrução popular como uma questão nacional. Surge, então, uma série de medidas de alcance nacional que apontam na direção da construção de um sistema nacional de educação, da fixação de suas diretrizes e de criação de um plano nacional de educação, como dispositivos de democratização por intermédio da universalização da escola básica.

Neste ponto nos cabe a pergunta: será que a democratização do acesso à escola tem sido acompanhada da efetiva democratização do saber e da cultura produzida por grupos englobados numa cultura periférica?

Segundo o próprio Saviani “o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional” (SAVIANI, p. 2019, p. 59).

Marcia Soares de Alvarenga (2009) vai mais além na análise sobre as condições desiguais de processos de escolarização, a partir dos estudos do Núcleo de Pesquisa e Extensão

⁷ Fazemos referência aqui à proposta de reforma educacional realizada por Marquês de Pombal, que quebrou uma hegemonia de mais de 200 anos de educação Jesuítica.
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1247/1817>
<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt>

⁸ Mesmo após a independência do Brasil, a lei de 20 de outubro de 1823 determinou que continuassem em vigor as Ordenações, Leis e Decretos promulgados pelos reis de Portugal até abril de 1821, enquanto não fosse criado um Código Civil, processo que se arrastou por todo o período imperial e ainda pelos primeiros vinte anos da república brasileira, sendo finalizado somente em 1916, e entrado em vigor a partir de 1º de janeiro de 1917.
<https://ocivilista.com.br/2020/02/03/uma-breve-introducao/>

Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) e do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHEd). Estas instituições que têm como *locus* escolas públicas, alunos e professores, vêm verificando os graves índices de exclusão social e a desfiliação da população da esfera de direitos, além da precarização do acesso e permanência na rede escolar, tanto para estudantes quanto para professores.

Segundo a Professora, os estudos demonstram que a democratização do acesso à escola vem sendo estruturada sob o amparo do aumento da oferta de vagas, ordenada por uma “crescente degradação material e simbólica da escola pública” (ALVARENGA, 2009, p. 38). A construção deste projeto político de educação, que na concepção freireana é conduzido por uma “elite” superposta a seu mundo, que opta por uma educação para a “domesticação” (FREIRE, 2018, p. 52) e formação do “homem-objeto” (FREIRE, 2018, p. 52), irreflexivo, minimizado e sem consciência dessa minimização (FREIRE, 2018, p. 51), vem produzindo e apresentando uma nova desigualdade social, não como uma anormalidade, mas com “processos de inclusão precária e subalterna” (ALVARENGA, 2009, p. 5) historicamente idealizados, que afetam a vida cotidiana de modo contínuo e desmedido.

2.1.1. Educação como transformação do discurso através dos conceitos de transposição didática e recontextualização

Passemos, então, à reflexão sobre uma das grandes inquietações que atravessam as relações de ensino-aprendizagem escolar, sobretudo no que diz respeito à construção de discursos de aceitação da diversidade e inclusão social: a permanente distância entre as propostas, princípios e referenciais curriculares, a prática didático-educativa no ambiente escolar e o resultado da aprendizagem alcançada nos últimos anos.

Segundo Bento (2011, p. 557) a escola “tida como espaço fundamental no processo de socialização e de construções de vínculos” se mostra como “uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade” (BENTO, 2011, p. 555), contribuindo para garantir a reprodução eficiente de identidades hegemônicas e a invisibilidade seria um dos mecanismos de construção da ideia de eliminação da diferença.

Com o intuito de contribuir para um maior entendimento sobre a construção ideológica que orienta o programa narrativo das políticas educacionais brasileiras, de uma forma geral, e sua relação com definições e dilemas do campo do Patrimônio Cultural, sua organização discursiva, a ideia de diversidade, do Outro e de Si e no aspecto cognitivo e sensível dos

vínculos materiais e de poder, vamos procurar aproximar concepções oriundas da Transposição Didática descrita por Yves Chevallard e da Recontextualização, tal como desenvolvida por Basil Bernstein.

Embora as perspectivas teóricas dos autores possam, em alguns momentos, apresentar limitações se analisadas no contexto brasileiro, podem colaborar num sentido mais amplo para a compreensão sobre o funcionamento de dinâmicas que precedem as problemáticas que envolvem a criação de condições favoráveis ao ordenamento das políticas institucionais para correção e adequação dos critérios de conservação, divulgação e constituição de novos patrimônios.

Ambos os pesquisadores buscam, por meio de procedimentos distintos, porém complementares, apontar as incompatibilidades entre o sistema de ensino e o seu entorno, entre a sociedade e sua escola, estabelecidas nas práticas didáticas e nas relações pedagógicas que subjazem à organização e à seleção do conhecimento que será transmitido.

Iniciaremos a análise pelo conceito de Transposição Didática. Designada por Chevallard (1991) como o processo de adaptação do conhecimento dentro do sistema de ensino, ou seja, a transformação do conhecimento acadêmico-científico, produzido nas instituições de pesquisa, em objeto de ensino na escola, esse fenômeno se ocupa do funcionamento didático dentro do sistema de ensino escolar, seus desdobramentos, etapas, agentes e instâncias, e dos elementos internos e externos que conduzem o processo pelo qual passa um conjunto de conhecimentos quando admitido como saber a ensinar.

Quando um conteúdo é indicado como saber a ensinar, passa, a partir daí, por um conjunto de transformações de acomodação que o habilitam a ser incluído entre os objetos de ensino. Esse trabalho de conversão de um objeto de saber científico em objeto de ensino denomina-se Transposição Didática.

Chevallard sistematiza o fenômeno da didatização em torno das problemáticas que incidem sobre a organização da interação entre os três polos da situação da aula: o professor, o aluno e o saber ensinado, “bem como os contratos didáticos estabelecidos e a temporalidade própria (tempo didático) à prática didática em que se desdobra” (LIMA, 2019, p. 117).

Segundo Chevallard (1991), os sistemas didáticos são parâmetros estabelecidos acerca de um saber em torno do qual se forma um contrato didático assumido como objeto de um projeto partilhado de ensino-aprendizagem. Esses padrões integram alunos e professores num mesmo ambiente e consideram a participação ativa do aluno diretamente relacionada à finalidade didática de desenvolver suas competências e habilidades cognitivas ao invés de atuar na transmissão de conteúdos.

O questionamento do autor vai centrar-se na problemática da conversão desse conhecimento no âmbito do ensino, que exige, também, o exame dos fenômenos que restringem o sistema didático.

Para Chevallard a natureza do saber ensinado é regida por leis específicas, a partir de um novo contexto e “moldadas por condições e limitações peculiares da relação didática” (LIMA, 2019, p. 119). O saber que resulta da reconstrução do saber científico de referência é figurativizado por instâncias enunciativas distintas e agentes diversos, tornando-o apto a ser ensinado.

Em sua análise, o sistema de ensino possui em seu entorno o que podemos chamar de sociedade laica em oposição à sociedade de especialistas que compõem o sistema educativo e se caracteriza por uma estrutura complexa: os pais, os acadêmicos, produtores dos saberes científicos e as autoridades políticas.

Chevallard prossegue afirmando que nesse sistema há uma instância essencial, a *noosfera*, que age como uma espécie de filtro, por onde se opera a interação deste sistema a um projeto educacional global com intenções pré-determinadas. *Noosfera* é um conjunto de pessoas responsáveis por determinar os conteúdos de ensino: autoridades governamentais e instituições acadêmicas numa primeira etapa e, posteriormente, as administrações escolares, as editoras e autores de livros didáticos. Como método, isso significa que o equilíbrio anterior é modificado nesse novo domínio por formas e figuras originais regidas por “elementos específicos de um certo tipo de interação comunicativa [...] na qual os diferentes atores ocupam os principais papéis actanciais” (LIMA, 2019, p. 119).

Sobre esse aspecto, Lima acrescenta que a didatização de um saber de referência é constituída por duas etapas: a transposição didática externa, que acontece fora do sistema didático e relaciona-se “à passagem da prática acadêmico-científica à prática das políticas educacionais, na qual atuam aqueles que podemos definir como os destinadores da didatização, e que definem o dever-ser do ensino” (LIMA, 2019, p. 119), ou seja, o saber a ensinar.

Num segundo momento, ocorre a transposição didática interna, responsável pela adequação dos saberes a ensinar “naquilo que realmente se torna presente na sala de aula, de responsabilidade do Destinador da performance de ensino aprendizagem, da prática didática: o professor” (LIMA, 2019, p. 119).

Nesse sentido, o professor é o ponto de articulação do processo transpositivo, o elo entre os saberes que estão em jogo.

Quanto às modificações pressupostas para que um determinado componente do saber se torne apto a ser ensinado segundo a dinâmica da Transposição Didática, temos aspectos que

dizem respeito às características próprias dos saberes escolares e dos processos que caracterizam o funcionamento didático: a descontextualização (ou recontextualização), a despersonalização, a dessincretização (ou programabilidade), a publicidade e o controle.

A descontextualização diz respeito às problemáticas que envolvem a reconstrução dos elementos significantes e suas variáveis num discurso diferente do original, recontextualizado. Em outros termos, trata-se de “extrair o saber de referência de seu domínio de origem para inseri-lo dentro de um outro contexto, mais amplo, transformando o saber acadêmico-científico em saber a ensinar e, na sequência, em saber ensinado” (LIMA, 2019, p. 120).

Já a despersonalização refere-se à desvinculação do saber acadêmico-científico de referência de qualquer vínculo autoral ou institucional no processo de construção social do conhecimento, e sua generalização, “de maneira que não se apresente como uma opção de fundamentação entre outras possíveis” (LIMA, 2019, p. 120).

Por sua vez, a dessincretização (ou programabilidade) corresponde à divisão e delimitação (decomposição e distribuição) do saber de referência “em diferentes domínios, áreas e temas” (LIMA, 2019, p. 120), segundo critérios pedagógicos e institucionais previamente fixados, das práticas e etapas das aprendizagens específicas, numa progressão didática continuada para aquisição de conhecimento.

A publicidade revela o processo de socialização e legitimação do saber a ensinar, depois de adaptado, “como algo da ordem do devendo ser ensinado, a partir da divulgação e da visibilidade que lhe são dadas” (LIMA, 2019, p. 120).

Por fim, temos o controle, expresso nas práticas avaliativas nacionais para confirmação da aprendizagem e verificação da aquisição do saber ensinado.

Estas operações decorrem novamente no momento da transposição didática interna, na prática de ensino-aprendizagem efetiva, dando nova forma às concepções didático-pedagógicas prescritas, transformando-as em saber ensinado.

As etapas e a estrutura das transformações narrativas no processo de ensino-aprendizagem serão mais bem observadas no próximo tópico.

Por ora, vamos passar à análise de alguns aspectos dos estudos de Basil Bernstein, um dos principais teóricos da nova sociologia da educação, sobre a recontextualização e a pedagogização do conhecimento.

Bernstein (1996) desenvolveu modelo teórico para descrição e análise das relações pedagógicas escolares e sua articulação a contextos sociais mais amplos. Ele examinou sistematicamente o modo como uma sociedade define, transmite e legitima o saber destinado

ao ensino, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social e distribuição de poder.

Na sua concepção, a pedagogia determina a proposta de transmissão formal de conhecimentos, valores, posturas e comportamentos em diálogo com o manipulador, o professor, que também poderá atuar como avaliador. Por sua vez, o currículo demarca o conhecimento legitimado e a avaliação fixa a realização válida deste conhecimento.

A análise de Bernstein vai concentrar-se na pedagogia institucional, mais precisamente no processo de constituição dos conhecimentos escolares, praticada em centros oficiais, em oposição ao que ele chama de pedagogia segmentada, que teria lugar na prática cotidiana, com destinadores informais. Entretanto, ele destaca que em ambos os casos a dimensão da comunicação é essencial como prática pedagógica de construção e habilitação de mensagens e textos⁹, que vão conformando as relações dominantes de poder e controle.

Seus estudos colocam em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe ao afirmar que a classe social regula a distribuição desigual dos princípios de favorecimento da comunicação produzindo consequências na classificação e no enquadramento do código organizado e transmitido pela escola.

Ao referir-se a código, o pesquisador trata de um conjunto de princípios reguladores da interação comunicativa, que estabelece diferenças derivadas das relações de classe e poder, administrado para a facilitação ou perpetuação da aquisição desigual de conhecimento. Esses procedimentos outorgam distintamente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo, regulando a formação das identidades e práticas, posicionando, desse modo, os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam.

A definição dos padrões do código é resultado das disputas pela predominância do controle simbólico, uma vez que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo nas interações dos contextos escolares.

O código pedagógico conforma, portanto, as relações pedagógicas, segundo questões mais amplas de poder e controle da sociedade. Tal conceito permite, dessa forma, a abordagem da articulação entre microinterações comunicativas escolares e macroestruturas sociais, implicando ainda o reconhecimento da existência de uma hierarquia nas formas de comunicação possíveis nas instituições de educação formal (LEITE; CANDAU, 2004, p. 15).

⁹ Para Bernstein, “texto pedagógico” não se restringe a produções escritas ou orais, podendo designar “o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p. 243). Trata-se de terminologia coerente com a centralidade que atribui à dimensão discursiva nas relações sociais.

Na teoria de Bernstein o desempenho regulador do código pedagógico está fundamentado nos princípios de classificação e de enquadramento.

A regulação da classificação consiste na transposição das relações sociais de poder, determinada nos campos econômico e de controle simbólico (categorias de classe, raça, gênero, entre outras) por “atos de regulação definidores dos discursos passíveis de transmissão nas relações pedagógicas, bem como da relação desses discursos com outros discursos em circulação em contextos comunicativos e determinados” (LEITE; CANDAU, 2004, p. 16).

Enquanto a classificação explica as relações sociais de poder, o enquadramento vai representar mais especificamente “as disposições de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais” (LEITE; CANDAU, 2004, p. 17), regulando o desenrolar dos significados produzidos nas interações comunicativas pedagógicas, na medida em que controla a escolha, o encadeamento, o ritmo e a organização dos critérios para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor e adquirente.

No caso da educação escolar, quando o enquadramento é forte, o transmissor controla abertamente todos esses aspectos e a dimensão de classe pode se fazer bastante presente nas relações pedagógicas, posto que apenas esse sujeito tem o poder de decisão e escolha. Tal situação se concretiza, por exemplo, na escolha de imagens presentes no cotidiano escolar, que pode tornar difícil que as crianças das camadas mais pobres da população se reconheçam nesses contextos (LEITE; CANDAU, 2004, p. 17-18).

Segundo Bernstein, o desenvolvimento de uma série de disciplinas singulares ou estruturas de conhecimento especializado de diversas áreas, tais como ciências sociais e econômicas, oriundos do século XIX e das inspirações nacionalistas, estava ligado às novas tecnologias do mercado e à administração de subjetividades (BERNSTEIN, 1996, p. 93), proporcionando acesso privilegiado aos níveis administrativos do serviço civil e fornecendo a base para o desenvolvimento das tecnologias materiais. Neste sentido, “as identidades são o que são e aquilo que se tornarão, como consequência da *projeção* daquele conhecimento como prática em algum contexto. E o futuro daquele contexto regulará a identidade” (BERNSTEIN, 1996, p. 93).

Seu modelo teórico concentrou-se, então, na descrição específica das práticas e discursos das relações pedagógicas, seu aspecto comunicativo, direcionado ao estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência.

Para Bernstein a circulação do conhecimento se dá sob o controle dos dispositivos pedagógicos configurado em regras hierarquicamente organizadas: regras distributivas, regras de recontextualização e regras de avaliação.

Estas normas de comunicação destinadas à organização da prática e do discurso pedagógico são “provisoriamente estáveis” (LEITE; CANDAU, 2004, p. 16). Nesse caso, seu aspecto ideológico é evidenciado pelo fato de que a seleção dos significados e a definição dos graus de legitimidade para os textos pedagógicos são fruto das disputas entre grupos sociais de posição e interesses divergentes, pelo controle simbólico na sociedade, uma questão contingente que pode resultar “em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374).

As regras distributivas regulam “*quem* tem acesso a *qual* conhecimento, transmitido por *quem* e em que *condições*, determinando, portanto, quais conteúdos devem ser considerados “pensáveis” e quais devem ser considerados “impensáveis” nas sociedades em que circulam” (LEITE; CANDAU, 2004, p. 21). Na atualidade, as sociedades ocidentais industrializadas, onde a divisão social do trabalho é marcante e a massificação do letramento entre as populações, mais enredada, o controle do impensável encontra-se nos níveis superiores de ensino, espaço da criação e da experimentação controladas, enquanto o pensável se afirma nos níveis fundamental e secundário dos sistemas de ensino.

Em termos gerais as regras distributivas atuam e são figuradas no que Bernstein chama de contexto primário da organização educacional, especializado na estruturação do discurso, ou seja, nos processos de desenvolvimento de textos dos quais o discurso pedagógico irá rigorosamente se apropriar. Cria, dessa forma, o “campo intelectual” (BERNSTEIN, 1996) do sistema educacional.

Subordinado às regras distributivas, temos o contexto recontextualizador, instância de modificação dos textos selecionados para inclusão no discurso pedagógico, campo de atuação e responsabilidade das diversas agências de regulação e investigação educacional do Estado, as universidades com suas pesquisas e produções teóricas, os editores e autores de publicações especializadas, bem como os não-especialistas do discurso educacional e suas práticas, mas que detém o controle político-administrativo do Estado.

Bernstein define dois campos da recontextualização: campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. Este seria representado pelos pedagogos e outros formadores de professores e pesquisadores das escolas, dos setores das ciências da educação das universidades e, também das fundações privadas de investigação educacional (LEITE; CANDAU, 2004), enquanto aquele é

instituído sob domínio do Estado e seus agentes especializados, procurando limitar a atuação do campo recontextualizador pedagógico. “O campo recontextualizador oficial tentará moldar o discurso pedagógico segundo o conhecimento oficial construído por seus agentes, o qual traz a marca ideológica desse Estado, traduzida em formação moral, motivações e aspirações controladas” (LEITE; CANDAU, 2004, p. 24) e a tensão existente entre esses dois campos determina o grau de autonomia do campo educacional, que será condizente com a possibilidade de intervenção do campo recontextualizador pedagógico, configurada de forma variável e contingente.

Neste contexto se encaixam as regras recontextualizadoras com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos. Para cumprir esse objetivo, o discurso pedagógico/princípio recontextualizador demarcado por valores de classificação e enquadramento regula o tempo distinguindo as faixas etárias; a transformação dos textos selecionados em conteúdos escolares e as interações comunicativas no contexto do espaço escolar. As estratégias didáticas são estruturadas dentro desse princípio.

Para concluir a exposição dos princípios reguladores da estrutura pedagógica que organizam e transmitem o conhecimento escolar, Bernstein sugere a existência de regras de avaliação, subordinadas hierarquicamente às regras de distribuição e de recontextualização, e que pontuam a transformação do discurso em uma prática pedagógica. A singularização do tempo, do espaço e dos textos nos contextos pedagógicos é expressa pelo discurso pedagógico que, entretanto, vai se efetivar na sala de aula por meio da prática de avaliação contínua. Este implemento fixa os níveis a serem alcançados em cada escola, a forma de transmissão e o conteúdo a ser transmitido, e também a distribuição desses conteúdos entre os diferentes grupos de alunos.

2.2. Semiótica discursiva e apropriação

No subcapítulo anterior pudemos observar por meio da Teoria da Transposição Didática e da Recontextualização que a questão da transformação do saber científico na escola não se organiza na forma de simples adaptação. Na relação de ensino-aprendizagem escolar e na conversão do conhecimento científico em conhecimento para ensino e difusão, existem saberes ligados às práticas sociais que não dizem respeito necessariamente ao saber acadêmico, aquele produzido por pesquisadores.

Nossa investigação dirige-se, então, para a análise das formas de facilitação e aquisição de conhecimento e para a compreensão sobre o processo de construção e apropriação dos

discursos de aceitação, inclusão social e diversidade apresentados no campo da Educação Patrimonial, que ocorrem com base em regras próprias e que controlam as formas de consciência e aquisição de conhecimento estabelecendo delimitações ao discurso legítimo.

Vamos, assim, utilizar alguns pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva, fundada por J. A. Greimas, modelo teórico que reúne uma série de meios que torna possível o conhecimento dos princípios metodológicos e mecanismos de produção do sentido, que vão das regras internas que engendram o texto ao sistema de significações decorrentes das relações sociais, onde a produção de sentido “não se fecha no texto, mas vai do texto à cultura, ao mesmo tempo que dela depende” (BARROS, 1988, p. 21).

A Semiótica procura indicar por meio de um sistema de mecanismos de significação, as condições em que um objeto se torna significante para o homem e as escolhas vão depender da concepção de discurso e da construção de sentido adotadas. O foco incide, então, sobre a organização do texto, “independente da manifestação, linguística ou não, e anterior a ela” (BARROS, 1988, p. 13).

O discurso é considerado pela Semiótica como uma sobreposição de níveis de profundidade diferente, “que começa num nível mais abstrato e profundo, o fundamental, passa por um nível intermediário, o narrativo, e alcança o mais superficial e complexo, o discursivo” (TEIXEIRA, 2008, p. 4). Esses níveis se articulam segundo um percurso gerativo de sentido e não dizem respeito à forma real de como o sentido ocorre, mas como uma simulação da produção, apreensão e interpretação do sentido.

No nível das estruturas fundamentais, primeiro estágio da geração de significação, vamos distinguir as unidades pela observação das diferenças, ou seja, o sentido nasce da articulação entre descontinuidade, ruptura e percepção da diversidade.

Na etapa seguinte do percurso gerativo, a das estruturas narrativas, vamos identificar “os sujeitos humanos que realizam as mudanças descritas como operações lógicas no nível fundamental” (BARROS, 1988, p. 26), o “sujeito da ação”, aquele que opera a mudança, ou o sujeito que estabelece a competência e os valores do sujeito que age e que, em síntese, que “define as regras do jogo” (BARROS, 1988, p. 26).

O estágio final do percurso gerativo, o mais próximo da manifestação, é o das estruturas discursivas, em que se examina o texto como resultado da enunciação e também os temas e as figuras que recobrem a estrutura discursiva. Os encadeamentos e operações que dizem respeito ao nível fundamental, já retomados como transformações, valores e paixões narrativas, apresentam-se, no nível discursivo, como percursos temáticos e figurativos.

Compreende-se, portanto, o percurso gerativo, como um “percurso de conteúdo” (BARROS, 1988, p. 27) em que novas articulações são incorporadas ao longo do itinerário, enriquecendo e complementando o seu teor a cada nova associação.

Podemos concluir, por ora, que o texto, para ser interpretado, precisa ser observado além dos seus efeitos de sentido aparentes. Sob as evidências, deve-se buscar a essência do discurso, da estrutura profunda a mais superficial, assinalando os pontos de partida e de chegada de uma sucessão de transformações.

É o que vamos procurar identificar nos tópicos que se seguem.

2.2.1. Programas e modalidades narrativas: estrutura e etapas do processo de ensino-aprendizagem

Conforme já exposto no capítulo inicial, novas normas, regulações, conceitos e demandas foram instituídos no campo do Patrimônio Cultural, reverberando os ecos advindos da Constituição de 1988, que nos artigos 215 e 216 referem-se expressamente à promoção e proteção do patrimônio cultural brasileiro, numa perspectiva democrática que significa respeitar e garantir os direitos culturais, a inclusão e a participação de todas as pessoas na vida política do país.

Somamos a isso o disposto nos textos introdutórios da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que estabelece, assegurando ao estudante, no conjunto de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem apresentar no decorrer da Educação, entre outras competências, o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9).

Para as demandas recentes e as novas concepções patrimoniais, vêm sendo requisitadas novas metodologias, estratégias de ação e mobilização e parece inegável o fato de que “segmentos da sociedade civil, detentores de saberes tradicionais e locais, associados a profissionais no interior do aparelho do Estado, e possuidores de saberes específicos, colocam em marcha um novo conceito de patrimônio cultural” (ABREU e CHAGAS, 2003, p. 12).

Em meio a ideais de empreendedorismo e competitividade e à consolidação de costumes e práticas consumistas, previsíveis e descartáveis, esse movimento vem estimulando novos olhares e pesquisas sobre o manejo de guarda, proteção, uso e classificação de patrimônios recentes e antigas tradições e, com isso, provocando o surgimento de novas forças no debate patrimonial.

Contudo, entre a “letra da lei” e sua implementação prática, permanece o desequilíbrio frente à consolidação da tão reivindicada política democrática, cidadã e inclusiva.

Como criar, então, a partir dos aspectos formativos da Educação Patrimonial, condições significativas para que esse processo ocorra de fato?

Buscando conhecer os aspectos formais da prática didática escolar e a dinâmica de funcionamento da interação entre professor, aluno e conhecimento, nossa atenção recai sobre o percurso gerativo, mais especificamente o nível intermediário, a instância narrativa, em que temos a junção entre os valores e os sujeitos que estruturam a relação básica do homem com o mundo (BARROS, 1988).

Vamos partir do nível das estruturas fundamentais, a primeira etapa do percurso gerativo de sentido, onde temos a organização e a articulação dos primeiros elementos de sentido, de caráter mais abstrato, definidos por operarem com termos que unem unidades semânticas dispostas em antítese, ou seja, “o sentido nasce da descontinuidade, da ruptura, da percepção da *diferença* [...] do aparecimento da tensão entre estados de distensão e de relaxamento” (BARROS, 1988, p. 25).

O teor da categoria semântica manifesta-se, a princípio, como valor virtual, ou seja, não referido ainda a um sujeito. Sua atualização ocorre em seguida, no segundo patamar do percurso gerativo, instância da semântica narrativa, quando tais valores são assumidos por sujeitos humanos que vão operar as mudanças descritas nos resultados lógicos detectados no nível fundamental.

Segundo Lima (2021), o processo narrativo é atravessado por dois percursos interdependentes: de um lado o do Sujeito, “um *ser* suscetível não apenas de possuir qualidade, mas igualmente de efetuar atos” (GREIMAS, 1979, p. 445). Este procedimento organiza-se por uma vinculação lógica do programa de aquisição de competência e do programa da *performance*, ou seja, uma sucessão de conexões coerentes e regulares para o desenvolvimento de um raciocínio, permitindo que o Sujeito adquira competência modal e semântica, estabelecida num *querer-fazer* ou num *dever-fazer* que encaminha para um *poder-fazer* e um *saber-fazer*. Reunidas estas duas competências temos o Sujeito competente para a execução de um fazer determinado.

Do outro lado, o percurso do Destinador, aquele que delimita o percurso do Sujeito comunicando ao Destinatário-sujeito “não somente os elementos da competência modal, mas também o conjunto dos valores colocados em jogo” (GREIMAS, 1979, p. 115). Este percurso é fracionado em dois: Destinador-manipulador e Destinador-julgador.

O percurso do Destinador-manipulador define, pelo programa da manipulação, os valores que serão visados pelo Sujeito. Ainda segundo a pesquisadora, “trata-se de um programa de doação de competência ao Destinatário, que, ao aceitar os valores transmitidos, será o Sujeito do fazer” (LIMA, 2021, p. 672).

Já o percurso do Destinador-julgador delimita o percurso do Sujeito por meio do programa de sanção. Este movimento constitui-se na certificação da *performance* do Sujeito, ou sanção cognitiva, que pode ser alcançada pela sanção pragmática como uma retribuição, na forma de recompensa ou punição. A sanção pragmática pressupõe a cognitiva e caracterizam-se, ambas, por restringirem o percurso do Sujeito, fazendo uso dos programas de doação de valores modais (querer, poder, dever fazer/ser), que levam às mudanças de estado, e descriptivos (“objetos consumíveis” ou “estados de alma”), que “modificam o ser do sujeito” (BARROS, 1988, p. 48).

No estudo proposto por Lima (2021) de análise da dinâmica narrativa do percurso de ensino-aprendizagem escolar que ocorre tacitamente na circunstância da aula, podemos observar que as orientações didáticas para a educação básica nacional, dispostas nos PCNs (1998) e mais recentemente na BNCC (2018) trazem a primeira oposição homologável como proposta semântica mínima: “a prática didática *tradicional*, da transmissão de conteúdos, e a *renovada*, do desenvolvimento de competências e habilidades” (LIMA, 2021, p. 673).

Segundo a autora, no programa narrativo de base da prática didático-pedagógica tradicional, isto é, aquele relacionado ao “valor último visado [...] com vistas à realização” (GREIMAS, 1979, p. 354), o Sujeito da ação é o professor, em relação com seu Objeto-valor, no caso, a determinação de ensinar. A atividade de ensino é, desse modo, monopolizada pelo professor, que apresenta e interpreta a matéria e “os alunos atuam como Adjuvantes ou mesmo como Oponentes – da *performance*. A presença deles garante (ou impede) o poder-fazer do docente, que se soma ao saber-fazer considerado como já adquirido, porque pautado somente pelo domínio do conteúdo a ser transmitido” (LIMA, 2021, p. 674) exercendo, nesse contexto “a posição, por um lado, de Destinatário e, por outro, de um mero ‘objeto’, a ser transformado e predicado” (LIMA, 2021, p. 674).

Nessa perspectiva, a interação professor-aluno encontra-se verticalizada, e os objetivos das práticas de ensino-aprendizagem referem-se à edificação de um aluno fictício dissociado da sua realidade.

Em oposição a esta lógica, está a prática didático-pedagógica renovada, que intenta, por meio de outros métodos de atuação do professor em sala de aula, criar condições autônomas de acesso do aluno ao saber, por meio do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e

sensíveis para aplicação prática, em procedimentos que o tornem capaz “de aumentar a sua competência de leitura e escrita, para que ele *aprenda a aprender*” (LIMA, 2021, p. 675).

O aluno passa a ser Sujeito das ações de ensino-aprendizagem e é posto pelo professor, o Destinador do percurso (LIMA, 2021, p. 675), em condições que vão requerer o estímulo para a aprendizagem e a motivação para a investigação, a criação e a expressão, visando “como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, da qual tanto professor como os alunos são parte integrante” (LIBÂNEO, 1990, p. 79).

Por fim, podemos definir a circunstância da sala de aula como uma série de formas e disposições organizadas e dirigidas pelo professor de modo a estimular as capacidades individuais dos alunos no processo de aprendizagem escolar, “num encadeamento de etapas que mantêm, tal como propõe a Semiótica Discursiva, uma relação de pressuposição lógica: da *manipulação* à aquisição de *competência* que leva à *performance*, seguida, por sua vez, de uma *sanção pragmática e/ou cognitiva*” (LIMA, 2021, p. 675), que, por parte do aluno, Destinatário-sujeito, representa uma retribuição (GREIMAS, 1979) ao acordo estabelecido inicialmente no esquema narrativo.

Sendo assim, passemos, então, no próximo tópico a uma análise mais aproximada sobre os manejos e procedimentos de Manipulação, ou seja, atribuição de competência para execução dos programas narrativos contidos nas práticas didáticas de ensino-aprendizagem (sobre a qual recaem os efeitos de sentido) que, no caso da Educação Patrimonial, vão constituir as representações dos valores patrimoniais.

2.2.2. Manipulação semiótica como fazer persuasivo para a apropriação de valores

Prosseguindo o exame sobre a organização narrativa e a descrição das relações entre as representações e as atribuições de seus participantes, vamos nos concentrar neste tópico, a examinar mais atentamente os procedimentos e vinculações que caracterizam o percurso do Destinador-manipulador, as práticas educativas escolares e a garantia de concretização da ação narrativa em causa.

Pudemos observar no subcapítulo anterior, que nas perspectivas mais recentes estabelecidas pelas orientações didáticas para a educação básica nacional, o Sujeito do percurso de ensino-aprendizagem não deve mais ser o professor, e sim o aluno. Apesar de concernir ao professor, como Destinador do percurso, fazer prosperar o caminho de acesso à aprendizagem e viabilizar as condições para a ação – ele *faz fazer* (LIMA, 2021, p. 675), é ao aluno que cabe a realização da *performance* responsável pela apropriação dos valores em jogo.

No entanto, é no percurso do Destinador que incide a ênfase, já que, segundo Lima, é ao professor que cabe garantir a

concretização da ação narrativa em causa, o aprender, seja pela abertura do percurso, na manipulação que dota o Sujeito-aluno de um querer-fazer, uma vez que ela deve se pautar pelos conhecimentos, pela experiência e pelos significados que eles trazem à sala de aula, suas capacidades e interesses, seja pelo fechamento desse percurso, por meio da sanção sobre o fazer realizado (LIMA, 2021, p. 675-676).

O conceito de manipulação para Greimas (1979, p. 269), “caracteriza-se como uma ação do homem sobre outros homens”, cujo objetivo é impelir a execução de um determinado programa narrativo, a ideia de “fazer” ou “causar” uma modificação da competência modal do Destinatário-sujeito capaz de levá-lo à realização desse programa. Essa manipulação é firmada por meio de um contrato fiduciário¹⁰ e consiste na doação de valores modais¹¹, cuja organização determina a competência do sujeito.

[...] a manipulação é sustentada por uma estrutura contratual e ao mesmo tempo por uma estrutura modal. Trata-se, com efeito, de uma comunicação (destinada a fazer-saber) na qual o destinador manipulador impele o destinatário-manipulado a uma posição de falta de liberdade (não poder não fazer), a ponto de ser este obrigado a aceitar o contrato proposto (GREIMAS, 1979, p. 270).

O Destinador-manipulador, graças a um fazer persuasivo, empenha-se em estimular o Destinatário, de modo que ele, ao realizar o fazer interpretativo, “*creia ser verdadeiro* o objeto apresentado, o discurso do outro e o próprio destinador. [...] A confiança entre os homens fundamenta a confiança nas palavras deles sobre as coisas e o mundo e, finalmente, a confiança ou a crença nas coisas e no mundo” (BARROS, 1988, p. 37).

Barros (1988) resume os movimentos do Destinador-manipulador em três estágios: o contrato fiduciário, em que é instituído um mínimo de confiança; o espaço cognitivo da persuasão e da interpretação; a aceitação ou recusa do contrato” (BARROS, 1988, p. 38).

O fazer persuasivo pode ser estabelecido pelo manipulador na forma de um fazer-crer e um fazer-saber apoiado na modalidade do poder. Na dimensão pragmática, ele proporá ao

¹⁰ O contrato fiduciário “determina as condições para o discurso ser determinado verdadeiro, falso, mentiroso ou secreto, ou seja, estabelece os parâmetros a partir dos quais, o enunciatário pode reconhecer as marcas da veridicção que, como um dispositivo veridictório, permeiam o discurso. [...] O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas constrói discursos que criam efeitos de sentido de verdade ou de falsidade, que *parecem verdadeiros*. O *parecer verdadeiro* é interpretado com *ser verdadeiro* a partir do contrato de veridicção assumido” (BARROS, 1988, p. 94).

¹¹ Ainda de acordo com Barros (1988, p.47-48), a semiótica ocupa-se essencialmente de quatro valores modais: o *querer*, o *dever*, o *poder* e o *saber*. Para a pesquisadora, “as categorias modais ou modalidades determinam, na instância narrativa, as relações que ligam o sujeito ao objeto-valor”, ou seja, “modificam as relações do sujeito com os valores”. É o destinador quem atribui ao destinatário-sujeito valores modais “que o tornam competente para realizar o fazer-transformador” (BARROS, 1988, p. 51).

manipulado objetos positivos, tais como valores culturais ou tentações, na forma de vantagens, ou objetos negativos, na forma de ameaças ou intimidação para que ele faça o esperado.

Já em outros casos, o Destinador-manipulador persuadirá o destinatário, que passa a querer ou a dever fazer, devido ao saber: na dimensão cognitiva, a persuasão se dará sob a forma de juízos positivos (sedução) ou negativos (provocação). O querer-fazer caracteriza, então, a sedução e a tentação, e o dever-fazer, a provocação e a intimidação.

Para Barros (1988) as diferentes tipologias de manipulação apresentam-se, normalmente, combinadas e confundidas em disposições de manipulação intrincadas no percurso do Destinador-manipulador.

A pesquisadora acrescenta que a manipulação só será bem-sucedida se o sistema de valores a que ela se refere for compartilhado pelo manipulado, o que, pelo contrato fiduciário, depreende algum nível de cumplicidade entre manipulador e manipulado, e que a recusa às determinações, significaria, “a proposição de outro sistema de valores” (BARROS, 1988, p, 39).

No que diz respeito às relações de ensino-aprendizagem, do ponto de vista modal, podemos dizer que a manipulação semiótica na prática didática, de uma forma geral, consiste na organização de um fazer-crer que transmite ao Destinatário um querer e/ou dever-fazer, condição fundamental a um fazer-ser, admitido como um saber e/ou poder-fazer, que é posteriormente sancionado de forma positiva ou negativa pelo Destinador.

Nesta configuração, a narrativa da prática didático-pedagógica renovada, em contraposição à prática didática tradicional, carrega como objetivo do ensino, não mais a pura transmissão de conteúdos, mas a criação das condições de acesso ao saber “autonomamente” buscado pelo aluno, importando antes de tudo, o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e pragmáticas, direcionadas para o desenvolvimento da interação entre os sujeitos nas mais diversas atividades sociais em que atuam.

Nessa forma de conceber a prática educativa, a garantia de concretização da ação narrativa em causa, o aprender, é estabelecida pela abertura do percurso da manipulação que favorece o Sujeito-aluno de um querer-fazer, uma vez que ela é regulada pelos conhecimentos, pela experiência e pelos significados que eles levam à sala de aula e, também, pela conclusão desse percurso, por meio da sanção sobre o fazer realizado.

Desse modo a atuação do professor em sala de aula dirige-se para a criação de condições propícias para que o aluno aprenda a aprender, partindo das suas necessidades e articulando os seus interesses à cultura da escola.

O professor não pode ser pensado, então, como um “auxiliar” no processo de ensino-aprendizagem, o que para a Semiótica o colocaria na posição Adjuvante ou mero executor de programas de ensino e atualizações curriculares; ele é, na verdade, um “Destinador ativo” (LIMA, 2021, p. 676), sujeito das transposições de saberes (LIMA, 2019, p. 124), aquele que inicia e promove movimento e ação, e que “paira sobre todas as operações executadas e as paixões vividas pelo sujeito ao longo de sua trajetória de aprendizagem” (LIMA, 2021, p. 676).

Lima prossegue afirmando que o professor é o ponto de articulação entre os saberes acadêmico-científico e que somente o investimento na profissionalização do professor

poderia garantir o fim de uma participação passiva, para não dizer nula, no processo transpositivo. É importante para o processo, que o professor desenvolva autonomia na transposição didática interna, adquirindo, assim, um saber-fazer que permita a assunção efetiva do controle da performance de didatização dos conteúdos a ensinar e uma postura crítica diante dela, capaz de transformar os materiais didáticos selecionados apenas em elementos de apoio à sua prática em sala de aula, e não em protagonistas das situações de ensino-aprendizagem” (LIMA, 2019, p. 119-120).

O professor como Destinador-manipulador (e julgador) concentra a força sintática do percurso que viabiliza a transformação de um estado a outro, a passagem da disjunção à conjunção do aluno com um certo saber, o “sujeito responsável pela alteração das qualidades do sujeito da ação, [...] aquele que determina a competência e os valores do sujeito que age, [...] que, em suma, estabelece as regras do jogo” (BARROS, 2001, p. 18).

2.3. A visão semiótica do discurso

Neste subcapítulo vamos examinar o nível discursivo, terceiro patamar no percurso gerativo de sentido e imediatamente superior ao das estruturas narrativas, lugar de “desvelamento da enunciação e de manifestação dos valores sobre os quais está assentado o texto” (BARROS, 1988, p. 86).

Como já visto, percurso gerativo é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, cuja marca de sentido fixada no texto é decorrente de uma articulação dos elementos que o formam. Segundo Fiorin (2001), o conteúdo descrito por esse padrão precisa unir-se a um plano de expressão para manifestar-se (FIORIN, 2001, p. 44-45): “Quando se manifesta um conteúdo por um plano de expressão, temos um texto” (FIORIN, 2001, p. 45).

Discurso é uma unidade do plano de conteúdo, composta no nível do percurso gerativo de sentido, onde as formas narrativas abstratas ganham concretude e são assumidas pelo sujeito da enunciação que os converte em discurso. A enunciação é o ato da materialização do discurso, pressuposto pelo enunciado, quando são revelados os valores sobre os quais está assentado o texto (BARROS, 1988, p. 86).

Para a Teoria Semiótica, a análise dos discursos deve procurar reconhecer os mecanismos recorrentes para a obtenção de efeitos de sentido e aquisição de valores e formas de representação, que por sua vez, são contingenciados por variações culturais e ideológicas.

Na manipulação é o contrato fiduciário que estabelece os valores a serem transmitidos e admitidos pelos sujeitos. Já no nível do discurso, enunciador e enunciatário que, em função da posição que ocuparem no interior do percurso narrativo, “cumprem os papéis de destinador e destinatário do objeto-discurso” (BARROS, 1988, p. 92). Quando assumem tais atribuições discursivas, a relação de confiança passa a ser instalada pelo contrato de veridicção, que delimita o estatuto veridictório do discurso, no qual o efeito de sentido verdade, a falsidade, o segredo ou a mentira vão depender da natureza da persuasão que pauta o tipo de discurso, bem como da cultura e da sociedade.

o enunciador coloca-se como destinador-manipulador, responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a crer e a fazer. O fazer manipulador realiza-se no e pelo discurso, como um fazer persuasivo. O enunciatário, por sua vez, manipulado cognitiva e pragmaticamente pelo enunciador, cumpre os papéis de destinatário-sujeito, ainda que o fazer pretendido pelo enunciador não se realize. O fazer interpretativo do enunciatário, que responde ao fazer persuasivo do enunciador, ocorre também no discurso-enunciado (BARROS, 1988, p. 92).

Barros acrescenta que o enunciador não cria discursos verdadeiros ou falsos, mas “discursos que criam efeitos de sentido de verdade ou de falsidade, que *parecem verdadeiros*” (BARROS, 1988, p. 94) e são interpretados como tal a partir do contrato de veridicção admitido.

Nesse contexto a pesquisadora afirma que o discurso é uma prática social movida por um caráter ideológico e, ao mesmo tempo, esfera de operação e divulgação de ideologia.

Sua concepção é apoiada no conceito de ideologia como visão de mundo (BARROS, 1988, p. 148) decorrente da divisão social do trabalho, ou seja, da luta de classes imposta pela dominação e pela exploração de uma classe sobre as outras, em que “as idéias e ilusões da classe dominante se convertem em representações coletivas, em universais abstratos” (BARROS, 1988, p. 149).

Barros acrescenta a esse conceito de ideologia a criação de uma falsa consciência, que busca criar a ilusão sobre a realidade social. Observar, então, os procedimentos instaurados no interior do discurso pode permitir a relativização da verdade e a instauração da pluralidade, permitindo que o caráter dialógico de um discurso seja enfatizado por várias formas de proceder, isolando os discursos ideológicos autoritários e instituindo “o marco divisor de tipos discursivos” (BARROS, 1988, p. 152).

É o que vamos procurar fazer a seguir pela análise mais específica da enunciação, numa perspectiva antropológica, direcionada à investigação mais aprofundada dos elementos que constituem os planos discursivos para a área do patrimônio.

2.3.1. Enunciação e efeitos de aproximação e distanciamento

Como visto no tópico anterior, o nível discursivo é a etapa do percurso gerativo de sentido onde se revestem as estruturas narrativas abstratas.

Nossa intenção neste item da pesquisa é examinar alguns aspectos da relação entre enunciação e discurso, no sentido de perceber as diversas formas de projeção da enunciação e os dispositivos de transferência do saber a partir correlação entre discurso e as condições de sua produção.

A análise discursiva atua sobre os mesmos elementos da análise narrativa, porém a interseção entre as estruturas narrativas e as discursivas cabe à instância da enunciação.

Em sua estrutura, sintática e semântica, o discurso engloba dois aspectos: as projeções da instância da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário, no âmbito da sintaxe discursiva. Já a semântica discursiva caracteriza e revela a transformação dos percursos narrativos em percursos temáticos, e seu posterior invólucro figurativo. Se a concretização for interrompida no primeiro nível, teremos textos temáticos, mais abstratos; se mover-se até o segundo, textos figurativos, mais concretos.

Essas diferentes ocorrências compreendem os procedimentos utilizados pelo enunciador para levar o enunciatário a “confiar” e a “fazer” o que está sendo comunicado.

Segundo Fiorin (2006) a enunciação é o ato de produção do discurso produzido pelo enunciador, uma instância sempre pressuposta pelo enunciado, que “pode reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 55), suscitando que há duas atribuições inerentes à enunciação: o *eu* pressuposto e o *eu* projetado.

A enunciação é a instância que povoa o enunciado das pessoas, de tempos e de espaços. Por isso a sintaxe do discurso, ao estudar as marcas da enunciação no enunciado, analisa três procedimentos de discursivização, a actorialização, a espacialização e a temporização, ou seja, a constituição das pessoas, do espaço e do tempo do discurso (FIORIN, 2006, p. 57).

Um enunciado é produzido com a finalidade de comunicá-lo a alguém. Para tal, o enunciador realiza um fazer persuasivo, cuja finalidade última não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado, isto é, fazer com que o enunciatário admita o que o enunciador diz durante o fazer interpretativo. Para exercer a persuasão, o enunciador utiliza-

se de um conjunto de procedimentos argumentativos, que são parte constitutiva das relações entre o enunciador e enunciatário.

Os métodos que vamos procurar descrever aqui com o auxílio da semiótica discursiva dizem respeito, inicialmente, a dois aspectos da sintaxe discursiva: o das projeções da instância da enunciação no discurso-enunciado e o das relações entre enunciador e enunciatário. Em seguida vamos abordar aspectos associados à semântica discursiva.

Para a semiótica discursiva o componente determinante do processo comunicacional é o fazer crer, sendo necessário, desse modo, analisar qual é o efeito de sentido criado pela ausência/presença do *eu/tu/ele* nas projeções da enunciação no discurso enunciado.

Segundo Barros (1988), os efeitos de sentido na nossa cultura, constituem-se como efeitos de referente ou de realidade e efeitos de enunciação, com os quais se obtêm “efeitos de verdade” (BARROS, 1988, p. 90).

Para isso, a enunciação utiliza-se de mecanismos essenciais¹² que projetam no enunciado quer “as pessoas (eu / tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (alhures) do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 58) que a partir daí possibilitam variadas combinações de subjetividade e de objetividade.

A verdade ou a falsidade de um discurso está associada, assim, à demonstração referencial ou à proximidade e autoridade da enunciação. Além disso, admite-se “como efeitos de realidade, de enunciação e de verdade também as ilusões contrárias: pode-se pretender obter efeitos de mentira ou de falsidade, de irrealdade ou de ficção, de distanciamento da enunciação” (BARROS, 1988, p. 90).

Barros afirma, ainda, que as estratégias utilizadas para a obtenção de efeitos de sentido buscados, variam de cultura, de grupo social e de ideologia¹³ e que a valorização de questões externas à perspectiva narrativa, que terminam por atribuir maior importância a determinadas técnicas de organização das concepções que a outras, apesar de inevitáveis, alertam para a necessidade de conscientização sobre a “relatividade cultural e histórica dos juízos de valor” (BARROS, 1988, p. 79).

¹² O texto faz referência às operações embreagem / debreagem, projeções do ato de enunciação que definem unidades discursivas e produzem efeitos de sentido diferenciados no enunciado (BARROS, 1988).

¹³ O conceito de ideologia que apresentamos aqui associa-se à ideia de Mannhein (1960) de que o ponto de referência de significação de um indivíduo ou grupo é condicionado pela mesma situação social e, portanto, amparado pelas mesmas ilusões. Ou seja, “opiniões, declarações, proposições e sistemas de ideias não são tomados por seu valor aparente, mas são interpretados à luz da situação da vida de quem os expressa. O autor acrescenta que “o caráter e a situação da vida específica do sujeito influenciam suas opiniões, percepções e interpretações” (MANNHEIN, 1968, p. 82).

Sobre as relações entre enunciador e enunciatário, o componente argumentativo adquire grande importância na teoria semiótica. Para Fiorin (2006) a argumentação é o mecanismo pelo qual o enunciador procura estimular o enunciatário a reconhecer seu discurso e a assumir a simulação de si mesmo que cria no ato de comunicação.

Enunciador e enunciatário são desdobramentos do Sujeito da enunciação que se colocam como destinador-manipulador e destinatário, respectivamente. O enunciador, por meio de um fazer persuasivo, leva o enunciatário a cumprir seu papel de destinatário sujeito, “ainda que o fazer pretendido pelo enunciador não se realize” (BARROS, 1988, p. 92).

A interpretação vai depender da aceitação do contrato e do poder de persuasão do enunciador para que o enunciatário encontre as marcas de autenticidade no discurso, que depois de contrastadas aos seus costumes e convicções decorrentes de outros contratos de veridicção, reconheça as ordenações cognitivas elaboradas pelo enunciador.

O enunciador propõe um contrato, que estipula como o enunciatário deve interpretar a verdade do discurso [...] o reconhecimento do dizer-verdadeiro liga-se a urna série de contratos de veridicção anteriores, próprios de uma cultura, de uma formação ideológica e da concepção, por exemplo, dentro de um sistema de valores, de discurso e de seus tipos. O contrato de veridicção determina as condições para o discurso ser considerado verdadeiro, falso, mentiroso ou secreto, ou seja, estabelece os parâmetros, a partir dos quais o enunciatário pode reconhecer as marcas da veridicção que, como um dispositivo veridictório, permeiam o discurso (BARROS, 1988, p. 93).

Ainda sobre a ideia de veracidade discursiva, Barros aponta para o fato de que a verdade ou a falsidade de um discurso não servem de medida para a distinção entre o discurso da História, o da ficção, o discurso político, a fábula ou o conto de fadas. Segundo a pesquisadora “todos elaboram sua verdade e, isoladamente, a não ser que sejam mal construídos, são ditos verdadeiros ou, ao menos, que parecem verdadeiros” (BARROS, 1988, p. 94). Somente ao inserir um discurso no contexto de outros textos, pode-se compreender os métodos utilizados pelo enunciador para fazê-lo parecer verdadeiro, e que é confrontando os discursos circunscritos a formações ideológicas diversas, é que se pode admiti-los ou recusá-los.

A criação de efeitos de sentido de realidade é um trabalho tanto da sintaxe discursiva, quanto da semântica discursiva, responsável por revestir e concretizar as mudanças de estado no nível narrativo caracterizando e explicando a conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo.

A transmissão discursiva dos temas e a posterior figurativização são tarefas do sujeito da enunciação, que assim “provê seu discurso de coerência semântica e cria efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso” (BARROS, 1988, p. 113).

O enunciador manipula as figuras do discurso para fazer o enunciatário distinguir as imagens do mundo e, em seguida, a veracidade do discurso.

De outro lado, o enunciatário acredita ser verdadeiro (ou falso ou mentiroso ou secreto) o discurso, devido à identificação de figuras do mundo natural pressupostos anteriormente no contrato de verificação regulamentado.

Tematização e figurativização, segundo Barros (1988) são duas etapas de concretização de sentido. Os discursos figurativos têm encargo descriptivo ou representativo, que simula o mundo, ao passo que os temáticos têm uma função predicativa ou interpretativa, que procura explicá-lo. Todos os textos tematizam o nível narrativo, que depois poderá ou não ser figurativizado.

na semântica narrativa os valores assumidos por um sujeito que, graças a essa junção, se define como sujeito existente, passional, e como sujeito competente. Os valores disseminam-se, sob a forma de temas, em percursos temáticos e recebem investimento figurativo, no nível discursivo. O tratamento dos temas é garantia de *manutenção* semântica, na passagem do narrativo ao discursivo, cabendo à figurativização o *acréscimo* de sentido previsto na conversão (BARROS, 1988, p. 115).

Nos discursos temáticos, os actantes, isto é, as unidades ou termos desse patamar de sentido se comportam como conceitos abstratos, recebem um investimento semântico mínimo, fundamental para se tornarem atores. Já os mecanismos de figurativização discursiva são determinados por traços “sensoriais” (BARROS, 1988, p. 117), que distinguem e concretizam os discursos abstratos. Assim, nos discursos figurativos, as mesmas unidades abstratas recebem investimentos mais concretos.

Cada um desses tipos de textos / discursos tem uma função diferente: os temáticos explicam o mundo; já os figurativos criam uma imitação deste domínio.

2.3.2. Discursivização do patrimônio: evolução dos tipos de manipulação e estratégias discursivas relacionadas à educação patrimonial

No último tópico deste capítulo vamos relacionar o aporte instrumental apresentado anteriormente aos conceitos e práticas implementados pelo IPHAN para a Educação Patrimonial, desde a sua fundação aos dias atuais (2016).

Para isso, vamos observar alguns aspectos abordados por pesquisadores sobre os desafios da educação no campo do Patrimônio Cultural, que por meio de uma análise das transformações operadas nas concepções de patrimônio e suas influências sobre as políticas e as práticas de Educação Patrimonial, buscam compreender os processos que resultaram na

elaboração das diretrizes atuais e, também, refletir sobre o distanciamento entre as demandas patrimoniais e as práticas educativas.

A ideia que apresentamos nesta pesquisa considera a Educação Patrimonial como um campo de saber específico, situado entre as fissuras disciplinares, que pode compor infinitas metodologias e estratégias dirigidas à interação entre as políticas, os bens e valores consagrados, as referências culturais e os grupos sociais, em que pluralidade e diversidade cultural estão no centro do debate.

Nesta perspectiva, que parte da premissa de que uma ação pedagógica é sempre uma prática social de conotação política, vamos destacar, com o auxílio da teoria semiótica, as oposições fundamentais entre prática didática *tradicional*, que entende Educação Patrimonial como *transmissão* passiva de conhecimento, e a *renovada*, como uma prática educativa *transformadora*, a organização narrativa e os procedimentos de junção entre os valores e os sujeitos, na composição do discurso institucional do IPHAN.

A compreensão sobre o que deve ou não ser considerado patrimônio foi se expandindo ao longo dos anos de forma progressiva. Inicialmente esse conceito limitava-se às construções oficiais ou históricas como igrejas palácios e objetos considerados de grande valor histórico ou artístico.

A ampliação do artigo 216 da Constituição Federal de 1988 acarretou não só a expansão do conceito estabelecido pelo Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, mas também substituição do termo “Patrimônio Histórico e Artístico” por “Patrimônio Cultural Brasileiro” incorporando definitivamente, dessa forma, o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial.

Além desse fato, a Constituição passa a prever uma parceria entre o poder público e as comunidades com vistas à promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, mantendo, entretanto, a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública.

Com essa nova definição estão incluídos nesse contexto, além dos modos de criar, fazer e viver, as criações, tanto científicas quanto as artísticas e tecnológicas, os objetos, as edificações e demais espaços que englobem manifestações de cunho artístico-cultural, as obras, os conjuntos urbanos, os sítios de valor paisagístico, histórico, arqueológico, artístico, ecológico científico e paleontológico, bem como os documentos.

Para o cumprimento dos novos marcos legais, o Patrimônio conta com a regulamentação do IPHAN que, além de zelar por esses marcos, efetiva a gestão do Patrimônio Cultural

Brasileiro além dos bens reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio da humanidade.

Recentemente foi incorporada ao conceito de preservação, a noção de patrimônio imaterial: os saberes e os fazeres, juntamente com suas técnicas e práticas pelas quais a humanidade busca estruturar o espaço mental e material de sua sociedade.

Abreu e Chagas (2003) afirmam que a partir Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu o inventário e o registro do Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível, houve uma modificação radical nas referências relacionadas à patrimonialização, e teve que contar com a união dos segmentos da sociedade civil, juntamente com as associações, profissionais dos bastidores do Estado e dos possuidores de saberes específicos para revisão dos marcos conceituais e legais no campo do patrimônio, no contexto de novas perspectivas de proteção, conservação, criação e gestão de bens patrimonializáveis.

Considerando as transformações operadas nas concepções de patrimônio e suas influências sobre as políticas, a promoção da participação social e as práticas de patrimonialização no país, podemos perceber que a educação escolar, na atualidade, faz-se tensionada pelas novas configurações do campo do patrimônio.

Desde a criação do IPHAN em 1937, a educação sempre esteve associada às práticas preservacionistas brasileiras como uma possível ferramenta de incentivo à salvaguarda do Patrimônio Cultural. Podemos verificar essa disposição nos documentos, iniciativas e projetos desenvolvidos ou apoiados pela instituição de estímulo à “realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade” (IPHAN, 2014, p. 5), instaurando, assim, uma esfera de discussão teórica e conceitual, dirigida à criação de metodologias de atuação que acompanharam o campo da preservação no Brasil desde aquele momento.

No entanto, segundo Biondo (2019) “os usos e lugares da educação nos discursos (e nas práticas) institucionais nem sempre foram os mesmos” (BIONDO, 2019, p. 26).

Segundo a pesquisadora, podemos verificar, na atualidade, a existência de concepções de educação, no âmbito formal ou não, que desenvolvem metodologias e conceitos que vão orientar atividades de Educação Patrimonial, guiadas por práticas preservacionistas e dirigidas à transmissão do conhecimento, à promoção e à divulgação do patrimônio para a população, de modo a convencê-la a colaborar com o processo de preservação. Ela afirma que esta abordagem “parte da relação entre *conhecer e preservar* que, no campo do patrimônio, tornou-se uma premissa que sustenta as práticas educativas” (BIONDO, 2019, p. 27).

Biondo prossegue afirmando que outras abordagens são guiadas pelo entendimento de educação como prática para liberdade, embasada por concepções freireanas, que buscam estimular a *produção coletiva do conhecimento* e que reconhecem a comunidade como produtora de saber.

Mário Chagas acrescenta que tanto a educação como o patrimônio são campos de tensão, mas também são elos, convenções e instrumentos que “provocam sonhos” (CHAGAS, 2006, p. 5).

Neste sentido o professor afirma que “para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças” (CHAGAS, 2004, p. 145).

Sobre a aceitação social da diferença, Diana Pessoa de Barros destaca o papel da escola na construção dos discursos de inserção e reorganização de novas composições sociais e enfatiza que

É preciso que os discursos sejam elaborados com narrativas, paixões, temas, figuras e tensões contrários aos dos discursos intolerantes: os contratos narrativos devem ser os de multilinguismo, de mestiçagem, de diversidade sexual, de pluralidade religiosa; as paixões benevolentes sentidas pelos “iguais” precisam ser estendidas aos diferentes e substituir o ódio e o medo do “outro”, que só assim deixará de ser visto como não-humano ou animalizado, antinatural e anormal, doente, sem ética e sem estética; a inclusão do diferente, deve ser, por conseguinte, considerada como uma mistura enriquecedora, como uma melhoria social (BARROS, 2019, p. 2).

Desse modo, vamos procurar, por meio da análise da trajetória discursiva (institucional) do IPHAN, perceber as diferentes posturas e concepções sobre Educação que acompanharam as revisões conceituais e (re)orientações da prática e política institucional do campo do patrimônio desde sua criação, em 1937, até o ano de 2016.

Para isso, vamos observar aspectos levantados por pesquisadores que perpassam momentos significativos ligados às mudanças da política institucional. Nossa análise parte da identificação e delimitação de quatro períodos específicos na trajetória da educação e da participação social no campo do patrimônio cultural, realizada por Biondo (2019).

O primeiro momento vai de 1937 a 1970 e corresponde aos primeiros anos da prática institucional como política pública do campo do patrimônio no Brasil, na qual as concepções de educação são explicadas pelos discursos de figuras representativas como Rodrigo de M. F. de Andrade, primeiro diretor do IPHAN e, do poeta modernista, Mário de Andrade, cujos subsídios para o campo do patrimônio auxiliam as interpretações de diversos estudiosos.

No anteprojeto de Mário de Andrade constam algumas bases para a elaboração do texto definitivo do Decreto-Lei nº 25 de 1937, que dispõe ao Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) a necessidade e a incumbência de educar a população para garantir a preservação e evitar a destruição dos monumentos nacionais.

Nesse período, o vínculo entre educação e ideia de defesa do patrimônio artístico nacional, tem caráter doutrinário e informativo, destinado a “alfabetização” da população de modo a fazê-la/convencê-la a contribuir com o processo de salvaguarda de um conjunto de bens artísticos nacionais, cujos valores são atribuídos pelo Estado.

Na concepção da pesquisadora trata-se de uma perspectiva autoritária da educação, cujo objetivo é impelir a execução de um determinado programa narrativo caracterizado por um fazer persuasivo na forma de um fazer-creer e um fazer-saber, que transmite ao Destinatário um querer e/ou dever-fazer, condição fundamental a um fazer-ser, admitido como uma modalidade do poder. Tal procedimento exclui a participação política dos grupos sociais, “desconsiderando os saberes locais e as relações estabelecidas entre os moradores e o patrimônio, valorizando exclusivamente os saberes técnicos e especialistas, representados neste caso pelo SPHAN” (BIONDO, 2019, p. 33).

Nessa perspectiva, a interação professor-aluno encontra-se verticalizada, e os objetivos das práticas de ensino-aprendizagem referem-se à edificação de um aluno fictício dissociado da sua realidade.

No segundo período, que vai de 1970 a 1983, ocorre uma ampliação conceitual no campo do patrimônio e nas concepções de educação e participação social no IPHAN.

o conceito clássico de museu, que operava com as noções de edifício, coleção e público, foi confrontado com novos conceitos que, a rigor, ampliavam as noções citadas e operavam com as categorias de território (socialmente praticado), patrimônio (socialmente construído) e comunidade (construída por relações de pertencimento)” (CHAGAS, 2006, p. 3).

A prática institucional é fortalecida pela atuação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) e do *Projeto Interação*, instâncias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante as gestões de Renato Soeiro (1967-1979) e Aloísio Magalhães (1979-1982).

No contexto político nacional dos anos 1970, de forte controle da censura e repressão política, o país atravessava um período de crescimento econômico, que influenciam as mudanças nas práticas preservacionistas que instituem, entre outros feitos, o compartilhamento das responsabilidades de preservação com os governos estaduais, que para a criação de órgãos de proteção do patrimônio nas instâncias estaduais e municipais; criação de uma política de gestão compartilhada do patrimônio descentralizando da ação do IPHAN, com o Programa das

Cidades Históricas (PCH), que deveria buscar restaurar monumentos, e fomentar o desenvolvimento econômico local com o auxílio dos moradores locais, buscando instituir “uma relação positiva entre desenvolvimento e preservação” (BIONDO, 2019, p. 38).

Entre as reorientações conceituais da prática implementada pelo Estado desde 1937, está a ampliação do conceito de patrimônio histórico e artístico e a incorporação da ideia de *referências culturais*¹⁴ proposta pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que teria como objetivo a discussão sobre os sentidos da preservação, e a ampliação das concepções acerca da necessidade de promoção de modelos de desenvolvimento econômico autônomos, valorização da diversidade cultural regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação (IPHAN, 2014).

O CNRC, tendo à frente Aloísio Magalhães, procurava vincular a questão cultural ao desenvolvimento e ao mesmo tempo, buscava meios de aproximação com as comunidades locais e o fazer popular, “procurando identificar o ponto de vista dos sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica da produção, circulação e consumo dos bens culturais” (BIONDO, 2019, p. 40), aproximando as questões da diversidade e da pluralidade cultural ao contexto político social de redemocratização e do desenvolvimento econômico do país, que “poderia ser entendida, nesta perspectiva, como um processo interativo entre Estado e sociedade no qual prevalecia uma intenção de valorizar as diferenças culturais regionais e torná-las economicamente sustentáveis” (BIONDO, 2019, p. 40).

Em virtude da necessidade de aferir junto às comunidades os bens que compõem suas referências culturais, ergueu-se o *Projeto Interação*¹⁵ (1981) “como uma proposta educativa de operacionalização da política cultural do Ministério da Educação e Cultura” (BIONDO, 2019, p. 42).

¹⁴Vamos nos referir aqui ao enunciado constitucional disposto no artigo 216, que entende como patrimônio cultural brasileiro “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, ou seja, referências culturais de grupos sociais, “a que não se podia aplicar, até recentemente, nenhum instrumento legal que os constituísse como patrimônio” (FONSECA, em ABREU e CHAGAS, p. 63-64).

¹⁵ O *Projeto Interação* surgiu, em 1981, como uma linha programática do documento “Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC”, oriundo de um processo dialógico e participativo entre os órgãos de cultura do país que, coletivamente construíram os princípios de Educação e Cultura. Apesar da grande repercussão nacional e dos avanços conceituais que trazia, com a separação dos ministérios e criação do Ministério da Cultura em 1985, o *Interação* não foi assumido como política pública e deixou de existir.

Desenvolvida sob a concepção de que a Educação Básica era uma questão de todas as secretarias do MEC, a determinação procurava estimular a “interação da educação formal com os diversos contextos culturais do país” (BIONDO, 2019, p. 42), por meio de um programa narrativo fundamentado pela prática didático-pedagógica transformadora, estabelecida pela abertura do percurso da manipulação expresso na utilização de metodologias de junção entre os valores e os sujeitos, na composição do discurso institucional. Biondo chama a atenção para o fato de que o trabalho realizado pelo CNRC apesar de ter sido incorporado ao Iphan em 1979, não chegou a representar uma completa ruptura na postura e no pensamento preservacionista da instituição, derivadas das práticas institucionais estabelecidas nas primeiras décadas. Entretanto, contribuiu para ampliar a noção de patrimônio cultural no Brasil, aproximando-se das inquietações das esferas até então proscritas ou não consideradas pelas políticas culturais.

O terceiro momento relacionado por Biondo (2019) vai de 1983 a 2004 e marca a origem do termo Educação Patrimonial no Brasil, que passou a classificar as atividades educativas voltadas para a preservação do patrimônio, adotada como uma metodologia de ensino influenciada pelo modelo de *Heritage Education*, desenvolvido na Inglaterra e incorporada no Brasil pelas mesmas autoras da obra precursora da temática: o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grumberg e Adriana Monteiro publicado pelo IPHAN, em 1999. A edição contribuiu para fixação de um marco da Educação Patrimonial no âmbito da instituição.

O *Guia* desenvolve uma proposta metodológica para estimular o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação das referências culturais que compõem o patrimônio cultural, envolvendo quatro etapas progressivas de conhecimento: observação, registro, exploração e apropriação. Cada etapa estabelece um tipo de relação entre o educando e o bem material determinado, resultando, ao final, na apropriação do patrimônio cultural (BIONDO, 2019, p. 44).

No guia *Guia básico da educação patrimonial*, obra pioneira de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, as autoras apresentam a Educação Patrimonial como instrumento de “alfabetização cultural” (HORTA, 1999, p. 4) que possibilita ao sujeito interpretar o mundo que o rodeia, “levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, 1999, p. 4).

Segundo as pesquisadoras essa experiência crítica e de apropriação consciente leva ao fortalecimento da autoestima individual e coletiva e à “**valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural e fator indispensável para a intensificação dos sentimentos de identidade e cidadania” (HORTA, 1999, p. 4, grifo das autoras).

Como processo educativo transversal, intenciona levar os alunos a fazerem uso de suas capacidades intelectuais adquirindo noções e competências para aplicação prática em sua vida diária e realimentando o próprio processo educacional. “A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA, 1999, p. 6).

A publicação, conforme aponta Biondo em sua análise, foi duramente criticada por procurar estabelecer-se como uma metodologia fundadora da Educação Patrimonial, desvinculada de práticas educativas centradas na participação social, diálogo e interação que já estavam presentes, mesmo que timidamente, na trajetória da instituição e no campo da preservação do patrimônio e que, também, já aconteciam em outros contextos, fora do âmbito preservacionista do IPHAN.

A pesquisadora afirma que a incorporação do guia como uma metodologia limitou seu uso e entendimento a uma única prática, “centrando o processo educativo no patrimônio em si, sem estimular sua problematização, desmitificação e ressignificação, além de desconsiderar as diferentes realidades locais, marcadas por diversidades culturais e sociais” (BIONDO, 2019, p. 45).

Para Biondo a discussão proposta pelo guia centrou-se na discussão sobre o patrimônio a partir da “evidência material” (BIONDO, 2019, p. 47), ou seja, “dos objetos e edificações, desconsiderando as pessoas, os sujeitos e atores sociais [...] do foco das ações educativas, ofuscados pela materialidade dos bens” (BIONDO, 2019, p. 47), o que relacionaria a prática educativa a uma ação verticalizada de convencimento da importância dos bens a partir de sua reificação.

A ênfase recaindo sobre o bem patrimonializável, pretere, na organização narrativa, os procedimentos de junção entre os valores e os sujeitos que permitem observar “o lugar de onde se fala ou a partir do qual a fala é enunciada” (CHAGAS, 2006, p. 1-2) encobrindo, assim, a “tensão entre o que fala e o que ouve; uma tensão que tanto pode produzir amarrações, quanto iluminações” (CHAGAS, 2006, p. 2).

A pesquisadora refere-se, ainda, à definição de Educação Patrimonial apontada no guia como um instrumento de “alfabetização cultural” (HORTA, 1999, p. 4), capaz de levar o indivíduo “à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, 1999, p. 4). Para Biondo o enunciado indica a ideia ultrapassada de que a alfabetização capacita o sujeito para a leitura do mundo circundante, subestimando as diversas possibilidades de interpretação provenientes das relações humanas. Nessa perspectiva,

a interação professor-aluno encontra-se verticalizada, e os objetivos das práticas de ensino-aprendizagem referem-se à edificação de um aluno fictício dissociado da sua realidade.

Ao desconsiderar a relação existente entre as referências culturais e os saberes da comunidade, a publicação aproxima-se da prática didática *tradicional*, que entende Educação Patrimonial como *transmissão* passiva de conhecimento.

A despeito das críticas, a metodologia proposta pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial* é amplamente divulgada e incorporada como prática educativa no campo de preservação do patrimônio cultural pelo Iphan.

Por fim, temos o quarto momento apontado por Biondo, que vai de 2004 aos dias atuais (2016), período marcado pela intensificação das reflexões, debates e revisões conceituais no cenário nacional no campo da Educação Patrimonial, estimulados por mudanças no panorama institucional que pretendiam consolidar a política de Educação Patrimonial no IPHAN.

Tanto o panorama do IPHAN foi ampliado como a instituição do “lugar” da Educação Patrimonial no organograma administrativo, quanto as discussões sobre o conceito foram intensificadas no cenário nacional.

Ao contrário das décadas de 1980 e 1990 marcadas pelo esvaziamento da ação decisória do Estado nas políticas públicas de cultura, temos em 2003, no início do governo Lula, com Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura (MinC), uma reestruturação do ministério direcionada a ampliar a institucionalidade da área e garantir agilidade política.

O estímulo da gestão à participação social mais ampla com a instalação de diferentes espaços de reflexão e debate sobre a situação da cultura no Brasil na forma de conferências municipais, estaduais e interestaduais que precederam a 1^a Conferência Nacional de Cultura¹⁶, possibilitaram que de todas as regiões do país viessem contribuições “para que se avaliassem perspectivas, se levantassem possibilidades de avanço e se propusessem novas formas de atuação” (BIONDO, 2019, p. 52).

Nesta mesma perspectiva, também foram reorganizadas as políticas patrimoniais, principalmente em função do reconhecimento do patrimônio imaterial como política de Estado e das primeiras ações de inventário e registro a partir do ano de 2002, na forma de disponibilização de recursos para a salvaguarda, apoio e fomento ao patrimônio imaterial. Com isso, temos os primeiros tombamentos de áreas remanescentes de quilombos (2002) e diversos bens relacionados à imigração (2007), criação da chancela da Paisagem Cultural (2009),

¹⁶ No total foram 3 conferências realizadas em 2005, 2009, 2013, respectivamente.
<https://www.ipea.gov.br/participacao/conferencias-2/561-1-conferencia-nacional-de-cultura>

tombamento os locais sagrados dos povos do Xingu (2010), entre outros conjuntos de ações que representariam uma ampliação das políticas de preservação, em que novos indivíduos tomam parte ativa nos contextos sociais para reconhecimento de patrimônios de relevância nacional.

Esse processo desencadeou o desenvolvimento de ações educativas e a realização de debates coletivos com a sociedade civil, profissionais da área da cultura e técnicos do Iphan para a criação de parâmetros, marcos conceituais, regulamentações e parcerias para elaboração dos “princípios norteadores” (IPHAN, 2014, p. 19) de uma política de Educação Patrimonial.

Esta conformação narrativa, vinculada à prática didático-pedagógica renovada, em oposição à prática didática tradicional, delineia, como objetivo do ensino, a criação das condições de acesso ao saber autônomo e à interação entre os sujeitos nas mais diversas atividades sociais em que atuam.

Estas ações resultaram na publicação *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processo* (2014), constituída a partir da “experiência acumulada de iniciativas bem-sucedidas” e seu alinhamento a “preceitos extraídos das reflexões de educadores e profissionais das ciências humanas” (IPHAN, 2014, p. 19).

A publicação estabelece, ainda, que a Educação Patrimonial configura-se em processos educativos formais e não formais distinguidos pela “construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio” (IPHAN, 2014, p. 19).

Do ponto de vista modal, podemos dizer que na manipulação semiótica estabelecida na prática didática apresentada neste período, o Destinador-manipulador, no caso, o IPHAN, determina um fazer persuasivo na forma de um querer ou dever-fazer, apoiado na modalidade do saber. Essa organização leva a um fazer-crer interessado em possibilitar que o Destinatário-sujeito, ao realizar o fazer interpretativo, seja favorecido por um querer-dever-fazer, destinado a um fazer-ser e admitido como um saber-poder-fazer.

Desse modo, a Educação Patrimonial deixa de ser uma “metodologia de conscientização da população por meio do patrimônio cultural” (p. 56), para apresentar-se como uma ação político-social, de aproximação da sociedade civil com os órgãos públicos responsáveis pela política do Patrimônio Cultural.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DA ARTE-EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO, NA LEGISLAÇÃO E NO AMBIENTE DIGITAL: FIGURATIVIZAÇÃO DO DISCURSO INSTITUCIONAL PARA O PATRIMÔNIO

Neste capítulo, vamos partir de aspectos observados anteriormente sobre o processo de produção do discurso pedagógico e sua relação com a efetivação, continuidade, avaliação e ajuste das políticas de democratização dos direitos culturais, para investigar as relações estabelecidas na formulação de políticas e práticas transversais de Patrimônio Cultural e Arte-Educação.

Conforme exposto inicialmente, um dos objetivos desta pesquisa é investigar práticas de Educação Patrimonial e Arte-Educação interessadas em construir processos dialógicos entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira.

Convém ratificar o mencionado anteriormente: a compreensão de educação como um fato social do âmbito da cultura, do patrimônio como uma categoria do pensamento, essencial para o convívio humano e resultado de processos permanentes de transformação, e da indissociabilidade entre educação e patrimônio.

Nossa pesquisa vai dirigir-se, então, para a análise de procedimentos didáticos-pedagógicos em Educação Patrimonial e Arte-Educação, numa perspectiva política, transversal e sensibilizadora que saliente a importância da participação social diversa.

Buscamos aproximar saberes, metodologias, contradições e coincidências, inseridas nas relações de facilitação e aquisição de conhecimento que precisam ser negociadas para as tomadas de decisão teórico-práticas dirigidas ao “transbordamento” (REY, 2018) de expressões, desejos, interpretações, identidades individuais e coletivas e suas estratégias de resistência que, consagradamente, rompem os ordenamentos políticos historicamente hegemônicos em busca de qualidade de vida, cidadania e direitos sociais para todas as pessoas.

Vamos, desse modo, relacionar as concepções e os procedimentos já mencionados para investigar práticas de Arte-Educação dirigidas ao ensino para o patrimônio pelo sensível; caminhos e direções propostos nos percursos narrativos da BNCC para Arte-Educação e sua relação com processos e práticas de interação entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira e, ainda, algumas contribuições da semiótica visual¹⁷ para analisar aspectos que

¹⁷ Segundo Teixeira (2008), a semiótica visual e a semiótica plástica, procuram operar com a especificidade material do discurso plástico e, por meio de uma metodologia de análise de textos visuais que opera com categorias específicas, “considera que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa” (TEIXEIRA, 2008. p. 5).

estruturam a produção dos enunciados patrimoniais no ambiente digital da página da internet do IPHAN.

3.1. Por que Arte-Educação?

As indagações aqui apresentadas e já expressas na introdução desta pesquisa decorrem da experiência como artista da área da Música, como docente de Artes no Município de Rio Bonito / RJ, desde 2002 e, também, como integrante da Rede de Pontos de Cultura do Brasil, política pública na área da cultura desenvolvida em parceria entre Estado e sociedade civil, que visava a ampliação da cidadania cultural e o fortalecimento político das ações culturais, sobretudo em relação ao território em que se vive.

Segundo Ana Mae Barbosa (2018)¹⁸, embora não tenha sido criada para a Arte-Educação, essa política, juntamente outras políticas públicas culturais indiretas, tais como o Programa Mais Cultura¹⁹ e o Prof-Artes²⁰, criados e desenvolvidos nas últimas décadas, resultantes de parcerias entre o Ministério da Educação / MEC, o Ministério da Cultura / MINC²¹ e as organizações da sociedade civil, fizeram ver ao sistema escolar, por meio de pesquisas e transformações metodológicas, que a Arte, depreendida como área do conhecimento, é importante para a reconstrução social do indivíduo ao oferecer subsídios para que a sala de aula se torne um ambiente de produção e circulação da diversidade de conhecimentos e heranças culturais.

A pesquisadora, ex-aluna de Paulo Freire, é uma das grandes referências em Arte-Educação e em pesquisas sobre a criatividade e o desenvolvimento do ensino das Artes nas escolas. Ana Mae Barbosa criou e desenvolveu a Proposta Triangular, um conjunto de estratégias de ensino de Artes que interligam o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. Ela afirma, sem desconsiderar a importância da expressão procedente do trabalho do atelier no ensino das artes plásticas, que somente a produção de imagens visuais não seria

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=CIEbe86yjvk>

Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina – Depoimento gravado em março de 2018 no Itaú Cultural, em São Paulo/SP.

¹⁹ O Programa Mais Cultura integra o Programa Nacional de Cultura Viva criado pelo Ministério da Cultura através da Portaria Ministerial 156, de 6 de julho de 2004, que em 2014, com a sanção da Lei 13.018, institui a Política Nacional de Cultura Viva.

²⁰ O Prof-Artes é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Artes, com duração de 24 meses, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e que integra o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica (ProEB). Tem como objetivo capacitar professores da rede pública de ensino, na área de artes, para o exercício da docência na educação básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/prof-artes>

²¹ Em 1º de janeiro de 2019, a partir da reforma administrativa do governo recém-empossado, o MinC foi oficialmente extinto pela medida provisória nº 870, publicada em edição especial do Diário Oficial da União. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist>. Acessado em 27 mar 2022.

suficiente “para a leitura e o julgamento da qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que os cerca” (BARBOSA, 2005, p. 35).

Seus conceitos partem do entendimento de que a Arte é uma “forma de conhecimento” (BARBOSA, 2005, p. 41) fundamental para a formação do ser humano em sociedade, sobretudo no momento da alfabetização e na adolescência. Para ela, o objetivo da Arte na escola vai além de uma conquista no domínio cognitivo, intelectual ou afetivo, a “leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (BARBOSA, 2005, p. 28).

Segundo Barbosa (2005) outra importante função da Arte é a complementação da comunicação entre professor-aluno e, também, como uma forma do sistema educacional desenvolver no indivíduo sua “consciência interrogante”²², e oferecer de forma significativa o fortalecimento de sua capacidade imaginativa e questionadora sobre o que poderia ou gostaria de ser.

A escola seria, ou deveria ser, o ambiente propício para o exercício democrático do acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, favorecendo a aproximação dos códigos culturais de diferentes grupos, na expressão da diversidade brasileira.

O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. Pesquisadores já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, isto é, buscam soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, mais agradáveis, que lhe dêem maior prazer (BARBOSA, 2005, p. 33).

Desse modo, para Ana Mae, o entrelaçamento de referências estéticas e a identificação de valores deveria ser o “princípio dialético” (BARBOSA, 2005, p. 34) a reger a organização dos conteúdos curriculares na escola.

Outro aspecto que vamos destacar nos estudos de Ana Mae Barbosa refere-se aos movimentos dispersivos da criatividade na Arte Educação. A autora refere-se à dispersão da criatividade como “uma potência política/pedagógica/estética/poética” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 229) que em períodos historicamente constituídos, foi amplamente incentivada e, também, largamente ameaçada e combatida por contextos políticos conservadores e antidemocráticos.

O estudo descreve a década de 1960 como um período de extensivo incitamento a pesquisas a respeito da criatividade no âmbito acadêmico e também no industrial e escolar que,

²² A expressão “consciência interrogante” é de autoria de Regina Machado sobre texto de Octavio Paz. Ana Mae escreve no livro que se identifica com a referida expressão e a utiliza para demonstrar a necessidade da arte na adolescência (BARBOSA, 2005, p. 29).

no contexto da Guerra Fria e a competitividade que ela gerou, foram os grandes propulsores dispersivos da criatividade no mundo.

Segundo Barbosa e Fonseca, esse primeiro movimento foi fortemente marcado pela perspectiva biomédica e pela psicologia, ambas interessadas em investigar o tipo de raciocínio criativo e o que difere o indivíduo criativo dos demais.

Essas pesquisas também receberam influência dos padrões do trabalho criativo oriundo das Artes. Originalidade e fluência eram fatores determinantes para considerar uma produção criativa, estabelecidos como reflexo da ruptura de pensamento e de estilo promovida pela modernidade. Os movimentos de vanguarda eram exemplos disso, cada um, à sua maneira, cultuavam o novo e uma maior fluidez, expressando anseios e desejos de mudança que extrapolavam o âmbito das artes. Neste sentido uma pessoa criativa seria aquela que possui fluidez de raciocínio, capaz de elaborar ideias a partir das circunstâncias, de ser original e de expressar-se com independência e autonomia (BARBOSA; FONSECA, 2020).

As autoras explicam que os rompimentos e as radicalidades percebidas nos primeiros movimentos de vanguarda tomam consistência nas pesquisas da criatividade e se enquadram nos movimentos de transformação social, incentivando investimentos na indústria e na educação escolar.

O resultado disso não foi apenas os produtos novos e a conquista da Lua, mas pessoas com raciocínio crítico e grande capacidade expressiva, as quais contestaram fortemente o governo em vários países, fazendo com que os incentivos à criatividade, principalmente nas escolas, dispersassem-se e tornando os currículos, de modo geral, mais voltados para conteúdos e técnicas, configurando o primeiro movimento dispersivo da criatividade (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 222).

O estudo prossegue descrevendo que após a primeira dispersão da criatividade, governos conservadores e autoritários passaram a investir no ensino tecnicista com a intenção de reprimir a expressão.

Posteriormente, com a retomada dos pleitos da democratização, foram retomados, também, os estudos sobre criatividade, considerando os novos contextos contemporâneos que, sob a influência dos estudos culturais, revelam a inadequação dos parâmetros para análise de contextos mais amplos, dinâmicos e diversos das experiências modernas. O componente originalidade passa a ser admitido como utópico e essas novas descobertas, somadas à conjuntura da globalização e da internet, contribuíram para mudanças nos conceitos de criatividade que, por sua vez, ocasionaram conversões metodológicas para classificação dos trabalhos criativos.

No contexto das conquistas modernas de ruptura e singularização identitárias, emergem os critérios contemporâneos da criatividade estudados por Ana Mae: elaboração e flexibilidade.

Segundo a pesquisa, o critério elaboração possibilita a harmonização das demandas contemporâneas com o passado e as tradições pela consciência da “impossibilidade da novidade a todo custo” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 224) a partir da observação das influências dos artistas para a produção de suas obras, sem, no entanto, desconsiderar a perspectiva autoral. Neste sentido, o ato de elaborar desencadeia o outro critério de criatividade: a flexibilidade, ou seja, “a capacidade de produzir soluções novas, de se adaptar não mais somente a uma categoria como na fluência, mas integrando várias categorias” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 224) e transitando por diversos suportes, estilos, períodos, categorias e técnicas.

Sob o ponto de vista das linguagens contemporâneas de arte, os parâmetros de flexibilidade são expressos na arte urbana, nas apropriações e nos englobamentos de objetos extra-artísticos às obras de arte, nos coletivos e performances, nas instalações, entre outras formas.

Essas novas referências passam, também, a influenciar novos questionamentos para as pesquisas em criatividade preocupadas em transcender a identificação, a medição e a observação das personalidades criativas, para “analisar o contexto social que permite deflagrá-la observando o ambiente e as condições materiais das quais emerge a criatividade” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 224).

As autoras afirmam, por exemplo, que nas pesquisas cujo enfoque recai sobre as condições ambientais da criatividade, pode-se observar que o conceito de criatividade relaciona trabalho a elementos materiais e, neste sentido, os critérios para a criatividade manifestar-se, resultam da variedade, da qualidade e da intensidade das experiências provenientes “do repertório da cultura e do repertório individual de quem trabalha” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 225), ou seja, as condições materiais e psicológicas para que o trabalho não seja um simples desempenho de tarefa, seriam determinantes para que ele possa ser considerado criativo.

As autoras examinam, ainda, estudos sobre processos criativos contemporâneos em Arte que recebem influências diretas das novas mídias digitais, que combinam ativismo social, técnicas artísticas, empreendedorismo, participação política e cidadania entre outras possibilidades. Elas afirmam que estes “limites borrados” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 225) têm por fim problematizar ideias binarizadas, refletir a respeito das formações identitárias e sobre a constituição da ideia de diferença, dos processos históricos de exclusão, entre outros propósitos que combinam criatividade e funcionalidade social.

Por fim, as autoras reiteram que diante do cenário de diversidade e pluralidade, marcado pelo engajamento, que caracterizaria o dito terceiro movimento dispersivo da criatividade, muito impulsionado por uma nova onda mundial ultraconservadora, justifica a necessidade premente “de professores de arte cientes da potência da leitura de imagem” (BARBOSA; FONSECA, 2020, p. 228) no sentido ético, político e estético, diante dos processos mentais de flexibilidade, fluência e elaboração, mobilizados no ato da leitura da obra de arte, como essenciais para o desenvolvimento da “criatividade autônoma” a serviço da expressão do Sujeito-aluno e como estratégia para a inclusão de todas as pessoas do contexto democrático dos direitos culturais.

3.1.1. Educação Patrimonial e Arte-educação: uma visão interdisciplinar para a diversidade e a participação social

O conceito de patrimônio que escolhemos adotar nesta pesquisa, como expresso inicialmente, está relacionado a valores que indivíduos e grupos conferem a determinados bens referenciais de identidades e memórias, resultante dos sentidos e significados conferidos pelo grupo social, ou seja, atribuídos pelos homens e, portanto, um fenômeno instável e extrínseco aos objetos ou manifestações, flexível e ampliado, que reúne diferentes perspectivas de mundo nem sempre em conformidade.

Adicionamos a esta noção o ponto de vista apresentado por Gonçalves (2003), que define o patrimônio como categoria do pensamento, capaz de atuar na “mediação sensível” (GONÇALVES, 2003, p. 31) entre matéria e espírito e que “não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas” (GONÇALVES, 2003, p. 31).

Tais abordagens evidenciam a importância da ação política dirigida a atualizar e adequar os contextos específicos.

Desse modo, nossa pesquisa se dirige para a reflexão sobre a criação de estratégias didático-pedagógicas em Educação Patrimonial associadas à Arte-Educação, evidenciando-as como áreas do conhecimento eminentemente interdisciplinares, de caráter político e comunicativo, como forma de delinear um caminho possível para a incorporação da questão do Patrimônio Cultural nas práticas escolares de Arte-Educação e vice-versa.

Os usos didáticos que vamos examinar nesta seção, não pretendem esgotar o tema, nem se apresentam como recomendação de técnica pedagógica. Nossa intenção é conhecer práticas que, embora não sejam oriundas do ambiente escolar, mostram ao sistema escolar, segundo

Barbosa (2015), que é possível aos sujeitos alcançarem o desenvolvimento do ponto de vista intelectual, cognitivo e cultural por meio da Arte.

É de nosso interesse conhecer propostas de ensino-aprendizagem em Arte-Educação dispostos a construir processos de interação entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira e que reconhecem como patrimônio a luta pelo direito a uma educação não-degradada.

Buscamos, por fim, contribuir para as reflexões acerca dos usos e lugares do patrimônio cultural nas relações de ensino-aprendizagem, como processo social “volátil, flexível e mutável” (VIANA; SILVA, 2009, p. 61), na constituição daquilo que deve ser lembrado pela história. A experiência que vamos investigar neste segmento, foi descrita no livro *Universos da Arte* (2018), da artista plástica Faiga Ostrower. De origem polonesa, Faiga chegou ao Rio de Janeiro em 1934 e seu projeto político, pedagógico e artístico, se insere no contexto amplo da diversidade cultural brasileira.

Além de gravadora, pintora, desenhista e ilustradora, conjugou a atividade artística ao papel de educadora e é considerada, também, uma importante teórica e professora de Arte.

Além da forte atuação em ambientes formais de Arte-Educação, tais como universidade e instituições culturais nacionais e internacionais, Faiga também desenvolveu cursos para operários e centros comunitários.

Em 1970, início dos "anos de chumbo", período em que o Brasil viveu os efeitos do seu "milagre econômico" sob o ufanismo modernizante de um cruel sistema repressor, Faiga foi convidada para ministrar um curso de artes sobre "os princípios básicos da linguagem visual e de análise crítica" (OSTROWER, 2018, p. 17), para operários da Encadernadora Primor S. A., no Rio de Janeiro. Na oficina da fábrica trabalhava-se com acabamento de livros em processos semiautomáticos e, também, artesanais.

Não obstante as preocupações circunstanciais da época, e a despeito da hesitação sobre sua capacidade de discursar sobre os "valores espirituais" (OSTROWER, 2018, p. 23) da Arte a pessoas que enfrentavam inúmeras dificuldades materiais, a oportunidade representou uma extraordinária experiência pedagógica e, também, humana (OSTROWER, 2018), construída a partir de uma perspectiva interdisciplinar e engajada, relacionando questões de arte e da criação artística ao trabalho e à participação social.

Para as aulas a professora-artista tomou como referência a História da Arte, afastando-a dos critérios da cronologia, para relacioná-la aos problemas teóricos ou estilísticos, dos mais simples aos mais complexos, e às soluções encontradas em diferentes épocas. As explicações teóricas, as análises das obras, os dados sobre cada artista, seu contexto histórico e os exercícios

práticos eram retomados, enriquecidos e ampliados a partir das leituras das obras e das perguntas e interpretações dos alunos, num processo dinâmico de reflexão, reconstrução e desconstrução, para se chegar ao objetivo principal do curso, “a apreciação estilística das obras de arte” (OSTROWER, 2018, p. 18).

A professora explica no livro sua intenção de partir dos critérios da linguagem artística, para uma análise objetiva do fenômeno da criação.

A arte também contém significados psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, sociais [...] políticos, mas sem levar em consideração o fator da linguagem como prioritário, perde-se justamente a qualidade de arte nessas obras, os significados artísticos que ampliam nossa sensibilidade e nosso ser consciente diante do mundo (OSTROWER, 2018, p. 19).

Em seu relato da experiência, que durou cerca de 7 (sete) meses, 1 vez por semana, Faiga Ostrower levanta problemáticas sobre o ensino das Artes e o fenômeno artístico, tais como a contradição expressa entre arte / trabalho, isto é, entre o valor positivo da obra de arte, como produto e a desvalorização do fazer artístico como trabalho produtivo e, mais ainda, como uma “necessidade social” (OSTROWER, 2018, p. 24).

Como metodologia a artista adotou uma estratégia didática que possibilitasse educar a sensibilidade dos alunos, sem intimidá-los, mas também sem ofuscar a complexidade da arte, a lógica imanente ao fazer artístico e os princípios que orientam a apropriação das formas visuais e seu conteúdo expressivo.

Desse modo, ela buscou criar um método de análise que fugisse da “redução simplista dos problemas” (OSTROWER, 2018, p. 27), no sentido de revelar o modo como a estrutura formal de uma linguagem artística influencia o conteúdo expressivo de uma obra e determina a extensão dos possíveis significados, por meio do estímulo à “curiosidade, indagação e questionamento autêntico a respeito dos fenômenos da vida” (OSTROWER, 2018, p. 27).

Embora guardando características experimentais, Faiga procurou, como proposta didática, que suas aulas alcançassem a compreensão do grupo e possibilidadessem a diversidade das interpretações possíveis, aproximando as situações das aulas ao contexto do trabalho produtivo e participativo.

Como condições para o desenvolvimento do curso, a artista solicitou que as aulas fossem realizadas no local de trabalho, para no máximo 25 participantes sem distinção de idade, que seriam selecionados mediante interesse pessoal, afastando qualquer situação de competitividade expressa nas seleções sob a intervenção de diretores. Também não haveria exames ou qualquer método de controle de aprendizagem tradicional. Como material, quadro-negro e giz, além dos livros e das reproduções das imagens que ela mesma levaria.

Faiga ressalta, em seu relato, a necessidade de abrir espaço para a improvisação a partir das questões que os próprios operários viessem a destacar, enfatizando a necessidade de estabelecer o diálogo e flexibilidade e procurando dissipar qualquer sinal de hierarquia ou formalidade entre os sujeitos.

Ela conta que o grupo era composto, em sua maioria, por jovens entre 25 e 30 anos, mas que havia pessoas com mais de 40 anos. As aulas ocorriam num mezanino localizado ao fundo da oficina, em torno de uma grande mesa de tábuas, com todos sentados em bancos, também, de tábuas, sem lugar marcado, e o fato de permanecerem assim por duas horas “conversando, discutindo, olhando-nos, folheando livros ou examinando desenhos, ajudou a criar certo sentimento de proximidade do grupo” (OSTROWER, 2018, p. 32). A proximidade também decorreu como estratégia alternativa ao barulho intenso do sacudir das máquinas e do chiado dos motores da fábrica em horário de funcionamento.

Ver quadros tornou-se um hábito, sem que houvesse nada de extraordinário nisso. Mesmo sem comentar sobre esse ponto, era possível observar que, lentamente, formava-se um clima de convivência com a arte e que, sobretudo, ampliava-se a sensibilidade das pessoas diante de fenômenos visuais (OSTROWER, 2018, p. 33).

Semioticamente, a artista-professora, Destinadora do percurso de ensino-aprendizagem, procurava conduzir as formas e ordenações da situação da sala de aula, da qual tanto professor como os alunos são parte integrante, direcionadas para o desenvolvimento das capacidades individuais de todos.

Os alunos tornavam-se, assim, Sujeitos da ação educativa, em condições de aprendizagem fundamentadas na prática social dialógica, consoantes com os princípios da pedagogia transformadora e sob a perspectiva de uma educação patrimonial desvinculada de metodologias específicas, autoria, data ou localização particulares (CHAGAS, 2003). Mário Chagas acrescenta: “o papel das obras de arte não é apenas estético ou científico; é também político-pedagógico. Os valores exemplares precisam ser difundidos, os novos marcos de memória política precisam ser criados e divulgados” (CHAGAS, 2003, p. 142).

Em sua apresentação à turma ela deixa clara a disposição para o diálogo e para a participação de todos, “se vim para ensinar alguma coisa, também vim aprender” (OSTROWER, 2018, p. 34), reconhecendo o questionamento como um procedimento natural e procurando aproximar a arte da vida cotidiana, “uma linguagem natural dos homens” (OSTROWER, 2018, p. 34) oriundos das mais diversas culturas.

Ela conta, por fim, que o clima de descontração foi ocupando o espaço da insegurança e dos receios iniciais e que, em geral, ao chegar para as aulas já estava sendo esperada. Ao longo das semanas o curso de Artes tornou-se “um acontecimento importante na fábrica e na vida dos operários” (OSTROWER, 2018, p. 36).

No decorrer das aulas, os toquinhos de giz se transformaram quase em peças sacras. Eram guardados com o maior carinho e em cada aula trazidos e desembrulhados cuidadosamente. Eu levava comigo alguns livros e algumas reproduções grandes, que eram afixadas no quadro-negro. [...]

Eu punha os livros na mesa, alguém ia afixando as ilustrações, sentávamos e, enquanto esperávamos o resto da turma, já começávamos a conversar e a folhear os livros na maior informalidade (OSTROWER, 2018, p. 36).

A última aula do curso de Artes foi uma cerimônia aberta a todos na fábrica e, também, aos curiosos que estranharam o silenciar dos motores no horário do expediente.

3.1.2. A BNCC e o controle do imponderável

Nos capítulos anteriores, pudemos observar algumas problemáticas apontadas por estudiosos em Educação e outros campos do conhecimento, relacionadas a investigar processos e práticas de interação entre as diferenças que constituem a diversidade social brasileira, tendo a escola como *o lugar da investigação*, por atuar na formalização institucional da produção de saberes e aprendizagem, e estar sujeita a controle de aquisição de conhecimento, regras de avaliação e obrigatoriedade.

Investigamos, também, estratégias didático-pedagógicas em Educação Patrimonial associadas à Arte-Educação, como forma de imaginar caminhos possíveis para a incorporação da questão do Patrimônio Cultural nas práticas escolares.

No sentido de criar subsídios para compreender a ação política, comunicativa e inclusiva da Educação Patrimonial e, também, de fornecer subsídios para reflexões sobre o emprego do patrimônio cultural nos métodos de ensino-aprendizagem escolares, vamos examinar, neste tópico, o processo de construção de identidades favorecido pelos enunciados que compõem o discurso político-pedagógico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Artes.

O diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação apresentado nesta pesquisa, diz respeito à luta pela construção de valores sociais dirigidos à garantia da diversidade e do direito de participar dos processos de patrimonialização do país, por meio de mecanismos de ensino-aprendizagem escolares associados à Arte-Educação.

Entendemos que a Arte é uma forma de conhecimento e que a escola deve ser um ambiente propício para o exercício democrático do acesso à informação e formação estética de

todas as classes sociais e interação de códigos culturais de diferentes grupos, na expressão da diversidade brasileira.

Como ponto de partida, vamos examinar as relações de força que instituem e divulgam os sentidos de educação a partir da ideia do consenso sobre “educação de qualidade”, e o “contexto em que se constrói a ideia de uma base nacional comum como uma tendência, necessidade e exigência” (SOUZA, 2019, p. 22).

Vamos examinar, também, as consequências desses posicionamentos discursivos e as diferentes formas de constituir a educação “considerando o que se inclui e o que se exclui dos dispositivos que produzem subjetividades neste cenário e as consequências disso para a Educação Básica destinada à população do nosso país” (SOUZA, 2019, p. 232), e que, no âmbito das políticas públicas, afetam, sobretudo, a parcela mais vulnerável da sociedade.

Em seguida, vamos dirigir a análise para os textos referentes ao componente curricular Arte, buscando compreender as concepções e relações entre Patrimônio Cultural e Arte e o que se entende como o papel do ensino destes elementos neste marco da Educação Básica brasileira. Buscaremos, também, identificar os sujeitos que operam e definem as regras sobre os processos oficiais de ensino-aprendizagem escolar.

Elaborada recentemente, a BNCC em linhas gerais e em todas as suas versões é um documento de enorme extensão. Foi homologada em 2018, após o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, num contexto político instável, envolto por disputas estratégicas e marcadas por sucessivas trocas de representantes em diversos escalões do governo.

Num primeiro momento, foi aprovada a BNCC do Ensino Infantil e Educação Fundamental, em 2017. Em 2018 temos a aprovação da BNCC do Ensino Médio, totalmente diferente das versões anteriores e proposta via Medida Provisória nº 746/2016 (GATTI, 2018).

Segundo Cruvinell (2021), a versão final aprovada para o Ensino Médio, foi realizada sem a ampla discussão com a sociedade civil, com as organizações científicas e com as entidades dos profissionais da educação básica durante o Governo de Michel Temer. Observando os textos introdutórios da BNCC, podemos perceber que seu caráter normativo define o conjunto de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018) que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Essas aprendizagens, organizadas em dez competências gerais de âmbito pedagógico, são estabelecidas como um conjunto de conceitos, métodos, atividades cognitivas e sensíveis para resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Além disso, as aprendizagens devem garantir aos estudantes direitos de capacitação e desenvolvimento e reconhecem que a “educação deve

afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa” (BRASIL, 2018, p. 8). No inventário da palavra patrimônio podemos notar que sua recorrência (24 vezes, no total) está relacionada ao campo semântico da história, das artes, da geografia, da literatura, das línguas, das ciências biológicas e da educação física. Observamos, também, que o termo aparece quase sempre associado à diversidade de saberes, identidades e culturas no âmbito nacional, internacional, material e imaterial, e ao entrelaçamento de práticas e experiências concretas da vida cotidiana individual e coletiva.

De uma forma geral, os alunos deverão ser capazes de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Podemos verificar, também, que a sua criação tem o objetivo de transpor a fragmentação das políticas educacionais e assegurar “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 8) por meio do fortalecimento de métodos de colaboração e “alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (BRASIL, 2018, p. 8).

Como “noção fundante” (BRASIL, 2018, p. 11) o texto traz, ainda, que conforme estabelecido constitucionalmente, o desenvolvimento da questão curricular será tratada sob a relação entre o básico-comum, as competências e diretrizes, e o que é diverso, “contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (BRASIL, 2018, p. 11). Segundo Souza (2019), na busca por caminhos de análise para operar com “a complexidade do múltiplo” (SOUZA, 2019, p. 27) na BNCC, é necessário identificar os diversos enunciados que a constituem, no sentido de compreender que “a significação da educação é espaço de intensas disputas, nas quais diferentes visões de educação se manifestam” e que ganham no documento final a forma de “discursos hegemônicos excludentes que silenciam a diversidade de gênero, raça, classe, além das singularidades das distintas comunidades escolares brasileiras” (SOUZA, 2019, p. 26).

A pesquisadora destaca a atuação dos sujeitos políticos privados que, juntamente com agentes políticos públicos, representados pelo MEC, CNE, CONSED, UNDIME se instituem enunciadores legítimos e, desse modo, passam a interferir nas políticas públicas para a educação dirigidas a hegemonização de sentido para esse termo, por meio de maior controle curricular.

No mapeamento realizado por Macedo (2014), do lado privado estão fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o *Todos pela Educação* são alguns dos exemplos. Ela acrescenta que as demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil e se interligam num sistema de rede, ou seja, em associações políticas fluidas, isto é, “descentralizadas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Macedo explica que a defesa de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional no Brasil, remonta aos anos 1980, período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil do país, e tem funcionado, ainda, como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, capaz de garantir equilíbrio econômico, social e reconhecimento das diferenças.

Em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente por uma base nacional comum. A versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encaminhada pelo MEC ao CNE, foi revista após as inúmeras críticas e intensa mobilização da comunidade acadêmica sobre o nível de detalhamento que o mesmo cogitava. Chegou-se, então, a uma posição intermediária, que a autora chama de *solução razoável*, ou seja, “elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória [...] que não parecia atender às demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários” (MACEDO, 2014, p. 1532-1533).

A autora afirma que neste período o campo das políticas educacionais nacionais vivia sob a influência marcante das pressões por reformas de caráter neoliberal. Esta interferência centralizava-se no currículo, na avaliação e na formação de professores, seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial, dirigidas à compatibilização e harmonização dos sistemas educativos de modo a facilitar a correspondência no atendimento às demandas dos blocos econômicos que se delineavam na América Latina. Na percepção da autora essas políticas

tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação (MACEDO, 2014, p. 1536).

Não obstante a forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, o discurso educacional que interpõe demandas por algum nível de centralização curricular não se desfez com a mudança de governo em 2003, ainda que seja importante considerar que as forças

políticas se rearticularam no sentido de garantir e criar novos direitos a grupos historicamente excluídos, atuando nas políticas curriculares e, principalmente, na formação de professores.

Macedo afirma que “a qualidade da educação passa a ser adjetivada como social pelas políticas públicas” (MACEDO, 2014, p. 1534) e sob essa perspectiva a defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada pelo MEC, em 2009, com o *Programa Currículo em Movimento*, estimulada pela ampla participação da comunidade acadêmica para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio e elaboração de documento orientador da formação básica comum da educação brasileira, reiterada no Plano Nacional de Educação (PNE), finalizado em 2014.

A autora prossegue destacando que não se pode ignorar a presença de sujeitos políticos não-públicos ou parceiros privados que surgiram no cenário, na forma de fundações ou não, de natureza global e que “começavam a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes” (MACEDO, 2014, p. 1537). Esses novos sujeitos passaram a constituir “uma nova forma de governabilidade”, “sociabilidade” (MACEDO, 2014, p. 1538) e a produzir sentidos para qualidade da educação, associados à centralização e ao controle curricular, não apenas financiando, mas criando e gerindo projetos em parceria com o Estado.

Esses objetivos de ensino buscam mapear o que um aluno deve saber e ser capaz de fazer ao fim de cada ano e criam um conjunto de padrões de alta qualidade bastante detalhados, caracterizando um controle profundo sobre a ação pedagógica de modo a assegurar que “todos os alunos terminem o ensino médio com as habilidades e os conhecimentos necessários para serem bem-sucedidos no ensino superior, na carreira e na vida, independente do lugar onde vivem” (MACEDO, 2014, p. 1547).

A autora destaca que os resultados dessa padronização não encontram respaldo nos dados e não justificam os elevados custos da sua produção e aplicação, e vêm representando, além disso, transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional.

Por fim, Macedo identifica que as políticas de padrões curriculares que atuam na fixação de valores hegemônicos para educação segundo modelos privados de criação, gestão e regulação do bem público, visam “expulsar da educação o imponderável” (MACEDO, 2014, p. 1550).

A autora chama de *imponderável* o “fantasma que o pensamento hegemônico precisa manter de fora porque perturba a regra de inteligibilidade que (ele) luta por impor” (MACEDO, 2014, p. 1550), isto é, a incapacidade de controle e fixação de significado que o discurso

preponderante deseja estabelecer e que vai sendo por ele restringido, como uma possibilidade contingente de liberdade dentro dos limites constituídos historicamente. Após breve exposição de algumas problemáticas apontadas por estudiosos que se dedicam a analisar o percurso narrativo e os enunciados que levam à composição discursiva BNCC, vamos observar a disposição curricular e as concepções de ensino do elemento Arte determinadas por este documento e sua relação o processo de construção de identidades favorecido pelos métodos de ensino-aprendizagem escolar.

Recorrendo novamente aos textos introdutórios, temos, como definição de *competência* “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” (BRASIL, 2018, p. 8). Esta movimentação deve interligar-se e estender-se em procedimentos didáticos nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 8).

Essas competências devem favorecer a valorização, a fruição, a produção de diversas manifestações artísticas e culturais e, também, a utilização de diferentes linguagens, dentre elas, a artística, para expressão e comunicação de sentimentos, ideias e informações.

São dirigidas ao diálogo, ao entendimento mútuo e à promoção do “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 9). Além disso, devem estimular o proceder autônomo, flexível, responsável e fundamentado “em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9).

Para Cruvinel (2021), a leitura superficial e descontextualizada da BNCC sobre o impacto das reformas no ensino de Arte, nos leva a crer que se trata de um documento dirigido à inclusão e ao bem comum.

No entanto, na versão final da BNCC, o componente curricular Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) passa a ser subordinado à área de Linguagens, e sua ênfase recai sobre as práticas expressivas individualizadas, suprimindo seus conteúdos próprios, sua dimensão crítica e reflexiva sobre objetos e expressões artísticas oriundos de tempos e contextos culturais diversos, tornando-a apenas uma disciplina acessória.

Em relação ao ensino de Arte é perceptível a tentativa de esvaziamento do seu teor crítico e reflexivo, já que ela se caracteriza como um conhecimento no qual expressa e denuncia de forma criativa como a sociedade está organizada, neste sentido, um

ensino superficial de Arte, além de sufocar a imaginação dos alunos, se torna um instrumento para a formação de sujeitos dóceis e conformados. Ademais, este conhecimento de arte pode ficar preterido, com a priorização de outras disciplinas (GATTI; MARTINS, 2018, p. 1910).

Segundo Cruvinel (2021) a modificação da estrutura curricular do Ensino Médio na BNCC, consiste no deslocamento do conceito de disciplinas, isto é, as competências específicas de cada área passam a não ser mais divididas por disciplinas, mas por eixo formativo, sendo a Arte inserida no eixo de Linguagens e suas Tecnologias junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, ou seja, o componente curricular Arte não constitui uma área de conhecimentos próprios na BNCC.

A diluição da área da Arte em suas diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) como subáreas do componente Arte, na Área de Linguagens “debilita o posicionamento da Arte no currículo escolar, caracterizando-se como um retrocesso de todas as conquistas desse campo disciplinar” (CRUVINEL, 2021, p. 24), tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar.

Cruvinel explica que a alteração abre, ainda, caminho para o retorno e permanência da polivalência do professor de Artes, comprometendo a conquista da formação dos professores em licenciaturas específicas e abrindo espaço para que outros profissionais possam lecionar Arte, reduzindo, desse modo, o seu ensino à recreação e brincadeiras.

Segundo Peres (2017), a primeira lei que garante a obrigatoriedade do ensino de Arte, em suas diversas linguagens, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71), conhecida como a lei educacional da Ditadura Militar (PERES, 2017, p. 24). Apesar da conquista da obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, a lei não instituiu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística na escola. Essa dispensa enfraqueceu seu teor político, crítico e reflexivo, “contribuindo para a descaracterização da disciplina, acentuando o estigma da arte como acessório, que serve apenas para decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas” (PERES, 2017, p. 24).

Na década de 1980, período marcado pelas lutas democráticas no Brasil, foi, também, um momento de organização dos Arte-Educadores brasileiros com a criação de diversas associações em diferentes estados e regiões do país. No ano de 1987, em decorrência disso, foi criada a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Na década de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, não previu a Arte como componente disciplinar no currículo da Educação Básica. A

mobilização dos Professores de Artes garantiu sua permanência como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Porém, o texto da referida lei não especificava as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), característica que exigia a formação polivalente, ou seja, “com conteúdos referentes a diferentes linguagens artísticas, não respeitando a formação inicial do docente” (PERES, 2017, p. 27).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), novamente a mobilização dos Arte-Educadores garantiu a participação no processo e o que possibilitou a representação da Arte com área do conhecimento e a construção de um livro próprio.

Como já mencionado, a presença de Sujeitos políticos privados na condução da elaboração da BNCC indica tentativa de normatização e centralização curricular com objetivos de mercantilização da educação brasileira, por meio de um rígido controle sobre a ação pedagógica, a docência e a gestão da educação.

Os pesquisadores aqui citados alertam para o fato de que a limitação do espaço da Arte no currículo da Educação Básica na BNCC demonstra a intenção de eliminar o potencial do trabalho artístico e criativo no ambiente escolar e restringir o espaço para uma área do conhecimento que permita a percepção do mundo por meio da sensibilidade.

[...] não deve haver uma oposição ao racionalismo em detrimento da sensibilidade, pelo contrário, essas duas instâncias se complementam e colaboram para a apreensão da realidade por diferentes meios. O contato com a Arte proporciona um pensamento flexível e fluido com relação às outras áreas do conhecimento, bem como auxilia na percepção da dimensão social que as manifestações artísticas proporcionam (PERES, 2017, p. 30).

Para Peres, a ideia de uma base nacional comum curricular não contempla a diversidade brasileira e não solucionará os problemas educacionais existentes, pelo contrário, potencializará as desigualdades. Além disso, o pesquisador afirma que a concepção de Arte presente nesse documento está comprometida com a ideologia dos grupos dominantes e faz parte de uma “retomada conservadora” (PERES, 2017, p. 32).

Segundo ele, esses grupos têm o interesse de reduzir o espaço para as subjetividades, o pensamento divergente e a criatividade, aspectos necessários à ação docente e à constituição de valores que possam delinear um caminho para a incorporação das questões do Patrimônio Cultural nas práticas escolares que emerjam de experiências coletivas, diversas e inclusivas.

3.1.3. Estratégias de educação para o patrimônio na página do IPHAN

Nos tópicos anteriores pudemos observar estudos que destacam aspectos da Arte-Educação, compreendida como área do conhecimento, e sua relação com o tema da educação para o patrimônio, por meio de práticas de ensino-aprendizagem relevantes para o convívio, a interação e a expressão da diversidade. Pudemos, também, observar o discurso institucional para a área, apresentado pelo documento mais recente de regulação e ordenação da educação brasileira, a BNCC.

Como já declarado, o conceito de patrimônio que escolhemos adotar nesta pesquisa diz respeito a valores atribuídos por indivíduos e grupos a objetos ou manifestações representativos de identidades e memórias, sob perspectivas diversas nem sempre em conformidade.

Referência foi expressa, igualmente, ao patrimônio como categoria do pensamento, capaz de intermediar a relação sensível entre matéria e espírito na constituição dos valores atribuídos pelos sujeitos, cujas qualificações vão resultar de processos contínuos de transformação.

Destacamos, ainda, a inseparabilidade entre educação e patrimônio.

Estas noções evidenciam a relevância da ação política e participativa dirigida a retificar e harmonizar os contextos específicos. Sendo assim, vamos examinar, neste último tópico, os percursos narrativos da página do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na internet e observar de que forma os caminhos e direções propostos, articulados sincréticamente²³, afetam as estruturas e as relações para a produção dos enunciados patrimoniais.

Vamos procurar relacionar o aporte instrumental apresentado anteriormente aos conceitos e práticas implementados pelo IPHAN em sua página na *web*, analisando as conversões operadas nas concepções de patrimônio e suas influências sobre as políticas e as práticas pedagógicas neste campo.

A investigação se baseará na relação entre a diversidade cultural brasileira e os processos de homogeneização oriundos da concepção de identidade nacional dos Estados-nação e da reestruturação do capitalismo neoliberal globalizante.

Como já mencionado, as modernas sociedades contam com um poderoso suporte educacional de acesso ao conhecimento, formado por diversas organizações de cultura e

²³ Nos referimos aqui ao procedimento de articulação sincrética de linguagens, que, segundo Fechine (2008), é concebido a partir da lógica da simultaneidade, quando “elementos oriundos de diferentes linguagens podem se acumular na tela a partir de uma organização paradigmática [...], cujo sentido está justamente na articulação, ao mesmo tempo, de todos eles” (FECHINE, 2008, p. 2).

associações de naturezas variadas, bem como os veículos de comunicação e tecnologia, espaços políticos de disputa de sentido, em que predominam a velocidade, a inovação, a interdependência e a mercantilização. Estes atributos repercutem efetivamente na construção de conhecimentos, percepções, éticas e identidades agrupados, por vezes, sob rubricas falsamente unificadoras.

Com o advento das tecnologias digitais e seu rápido desenvolvimento, as inter-relações se tornaram intrincadas produzindo uma nova ambiência que afeta as estruturas e as associações.

O meio social é modificado. A tela de fundo, o marco dentro dos quais interagem as dinâmicas sociais, é gerada pela assunção da realidade digital. A virtualidade digital traz como consequência a estruturação de um novo modo de ser no mundo. As inter-relações recebem um carga semântica que as coloca numa dimensão qualitativamente nova em relação ao modo de ser na sociedade até então (HJAVARD, 2014, p. 10).

À vista destas considerações, nossa pesquisa se dirige para a reflexão sobre a criação de estratégias didático-pedagógicas em Educação Patrimonial, oferecidas pelo ecossistema digital, como forma de delinear um caminho possível para a incorporação da questão do Patrimônio Cultural nas práticas educativas, bem como seus conflitos com outros procedimentos análogos que se dão fora da escola.

É, também, nossa intenção, contribuir para as reflexões acerca dos usos e lugares do patrimônio cultural nas relações de ensino-aprendizagem nos contextos digitais, que permitem novas possibilidades de expressão e comunicação e, igualmente, demandam novos parâmetros de análise da produção e circulação dos enunciados patrimoniais em contextos educativos ampliados, da ordem da cultura.

Para alargar nossa compreensão sobre o funcionamento das práticas tecnodiscursivas, vamos utilizar, neste item, conceitos oriundos do campo da análise do discurso digital, utilizados por Anne Marie Paveau (2021) e da semiótica plástica, empregados por Lucia Teixeira (2008).

O diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação será, assim, mediado pela teoria semiótica na análise de práticas tecnodiscursivas de ordem sensorial. Nossa foco recairá sobre os aspectos políticos e comunicativos, numa perspectiva sensibilizadora dirigida à apreensão do mundo em sua “materialidade sensorial” (TEIXEIRA, 2008. p. 2), fazendo uso, igualmente, de conceituações semióticas sobre os fenômenos provenientes da cibercultura, seus impactos tecnológicos e as novas formas de interação *on-line*.

Em última análise, vamos procurar apontar procedimentos e estratégias enunciativas do IPHAN em seu site, bem como dilemas e complexidades existentes na aproximação de saberes e

metodologias que precisam ser negociadas no processo de elaboração dos discursos pedagógicos da educação para o patrimônio nos ambientes nativos da internet.

Para iniciar, observaremos a ideia apresentada por Paveau (2021) de que os discursos originários de internet requerem aspectos teórico-metodológicos diferentes dos empregados habitualmente pelas ciências da linguagem. A pesquisadora apresenta traços e modelos conceituais novos a serem utilizados na análise das práticas discursivas de internet, ausentes das investigações sobre os discursos em suas interpretações pré-digitais.

Paveau utiliza a noção de ambiente para análise do discurso digital. Segundo a pesquisadora esse entendimento engloba e amplia a ideia de contexto, mais concentrada nos parâmetros sociais, históricos e políticos. O ambiente, na teoria do discurso, refere-se ao “conjunto dos dados humanos e não-humanos (que) dizem respeito a todos os domínios da existência: eles são sociais, culturais, históricos, materiais (objetos naturais e artefatos), animais, naturais, etc” (PAVEAU, 2021, p. 49).

Nosso enfoque recai, então, sobre três aspectos da noção de ambiente apresentados pela pesquisadora: os processos de conscientização humanos manifestam-se no exterior da mente; a significação é dada por uma combinação entre “languageiro e não-languageiro” (PAVEAU, 2021, p. 49); o objeto de análise é composto por um conjunto de elementos para produção dos enunciados.

Na perspectiva de análise ecológica de Paveau é necessário considerar teoricamente aspectos oriundos da matéria linguística, combinada a aspectos tecnológicos e, também, a aspectos culturais, sociais, políticos, éticos, ou seja, uma combinação de aspectos não-lingüísticos integrados a outros componentes.

A noção de ambiente supõe sair de uma concepção egocentrada e logocentrada dos discursos (na qual a produção dos enunciados está a cargo dos locutores e o trabalho dos linguistas está centrado unicamente na matéria linguageira de suas produções) para adotar uma abordagem simétrica distribuída (os agentes produtores dos enunciados estão distribuídos no conjunto do ambiente) (PAVEAU, 2021, p. 49).

Nesse sentido, a técnica não é um simples suporte ou uma ferramenta, mas um componente estrutural dos discursos. “O agente enunciativo se encontra distribuído no ecossistema digital” (PAVEAU, 2021, p. 50). As intencionalidades dos sujeitos individuais e coletivos tomam forma a partir das máquinas, dos programadores, *webdesigners*, *buscadores*, *hashtags*, URLs, cliques, e os enunciados, ou seja, os links hipertextuais organizados sincréticamente, multiplicam-se de forma desmedida. Ainda segundo Paveau, nesta perspectiva ecológica a produção e a recepção discursivas *on-line* demandam gestos novos do usuário

indissociáveis dos enunciados, tais como clicar, rolar, tocar, que representam encadeamentos para outros enunciados.

Os discursos digitais não se desenvolvem obrigatoriamente em um eixo sintagmático específico do fio do discurso, de acordo com a teoria pré-digital: eles podem ser deslinearizados pelos links hipertextuais, que direcionam o texto fonte e seu leitor para outro discurso, em outra janela do navegador e outra situação de enunciação (PAVEAU, 2021, p. 58).

Ajuntamos a esta análise as observações de Lucia Teixeira sobre *sites* de acervos de arte disponíveis na internet. De acordo com Teixeira (2015) é a “expressão visual da página” (TEIXEIRA, 2015, p. 38), os aspectos materiais das linguagens convocadas e as formas de interação que compõem o eixo fundamental da organização sincrética e que, persuasivamente, estabelecem o andamento do percurso discursivo. Os elementos constituintes do plano de expressão presentes na composição da página, sua topologia, relações cromáticas, reiterações e contrastes eidéticos²⁴, imagens, espaço vazios ou preenchidos, margens, tamanho e localização dos tipos das fontes, entre outros aspectos visuais e suas correspondências e discordâncias com os elementos verbais “produzirão a unidade de sentido que, a partir do plano da expressão, se estenderá ao plano do conteúdo” (TEIXEIRA, 2015, p. 39) propondo caminhos e direções ao percurso narrativo.

[...] *sites* são manifestações multimodais submetidas a uma práxis enunciativa que lhes confere unidade de sentido, por meio de parâmetros de organização e *design*, recorrências temáticas e figurativas e um ritmo próprio. O efeito de unidade é produzido pela resolução sincrética das linguagens em jogo, obtida pela articulação de todos esses elementos (TEIXEIRA, 2015, p. 37).

Teixeira (2017) chama a atenção para o espaço onde ocorrem as transformações narrativas e para a coerção dos suportes materiais. Segundo a pesquisadora, ao percorrermos a tela do computador ou de diferentes suportes materiais, sejam eles, o *tablet* ou o telefone celular, vamos experimentar situações semióticas específicas de coerção, que devem ser consideradas. As características particulares dos dispositivos tecnológicos admitem diferentes modos de interação com o sujeito operador, diferenciando a experiência vivida e o resultado dessa interação.

Teixeira alerta, também, para o fato de que o caráter institucional tende a reiterar, no hipertexto, o estilo que o define e consagra (TEIXEIRA, 2015).

²⁴ A autora refere-se às combinações de linhas e configurações que constroem as formas e que são observadas pelas oposições côncavo/convexo, curvilíneo/retilíneo, verticalidade/diagonalidade, arredondado/pontiagudo etc (TEIXEIRA, 2008).

Devido ao caráter institucional do órgão federal dedicado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional, suas funções pedagógicas e metodológicas de organização, fixação e defesa do Patrimônio Cultural, entre outros vínculos, a página do *site* tende a reiterar a imagem da instituição, reproduzindo o estilo que a define e consagra (TEIXEIRA, 2015). Neste sentido, esta breve análise do *site* do IPHAN vai procurar destacar como o discurso oficial tem sido consolidado na prática institucional e na gestão em rede das ações educativas de valorização, preservação e acesso à informação sobre o patrimônio cultural brasileiro.

Passemos, então, ao exame da articulação entre os planos da expressão e do conteúdo nas práticas e nas relações sincréticas que compõem discursivamente o *site* do IPHAN. Nossa análise será realizada a partir da tela de um computador.

Ao abrirmos sua página (<https://www.gov.br/iphant/pt-br>)²⁵ vamos nos deparar com um retângulo disposto horizontalmente contendo imagens fotográficas que ocupam amplamente o espaço da tela e se alternam bruscamente num movimento horizontal a cada cinco segundos, aproximadamente, ou a partir da interação do enunciatário.



No período da observação, os temas das imagens de abertura diziam respeito à divulgação da publicação mais recente do instituto – “Pareceres de Registros de Bens Imateriais”, ao 35º Prêmio Rodrigo Melo Franco (foto), em homenagem ao primeiro diretor do SPHAN e ao trabalho de monitoramento aéreo de patrimônio tombado em Petrópolis/RJ. As fotografias são trocadas de tempos em tempos.

²⁵ A investigação refere-se às informações disponíveis no site em junho de 2022.

Os textos visuais encontram-se sobrepostos por textos verbais. Essa sobreposição de cores semelhantes cria uma combinação pouco contrastante, que pode comprometer, em alguns momentos, a leitabilidade e a visualização dos signos de alteração de imagem na tela.

No topo da página, à esquerda temos a logomarca do sistema / plataforma *gov.com*, nas cores azul, amarelo e verde, e ao lado podemos ler “Ministério do Turismo” indicando o vínculo atual do instituto com o referido ministério.

Do lado oposto temos uma barra fixa e sem divisórias que oferece ligação aos hiperlinks contendo elementos da estrutura geral do governo, de acesso à informação, legislação, acessibilidade, ícone de contraste visual e, por fim, *link* para identificação e acesso aos serviços digitais na plataforma *gov.com*, representado por um retângulo azul com os cantos arredondados e a palavra *entrar* em caracteres brancos, em oposição cromática ao fundo branco e tipos azuis utilizados nos textos verbais imediatamente anteriores.

O fato de os *hiperlinks* de acesso estarem localizados numa posição de destaque na composição da página referirem-se ao projeto de unificação dos canais do governo federal, causa uma certa dispersão já no início da visita, pois nenhuma dessas referências preliminares estão relacionadas ao Patrimônio Cultural.

Referência ao tema surge imediatamente abaixo da logomarca do sistema *gov.com*, com o nome completo do instituto acompanhado por ícone que leva ao menu de opções de navegação. No lado extremo oposto, temos o ícone de busca, englobado por um retângulo cinza.

Logo abaixo, dois retângulos horizontais funcionam como *links* para dois percursos organizados sequencialmente de instrução para a solução de problemas: “serviços mais acessados do *gov.com*” e “serviços em destaque do *gov.com*”. Estes enunciados levam a outros de diversas naturezas, dentre eles, os patrimoniais.

Topologicamente, as formas plásticas estão organizadas horizontalmente, mas é o rolar vertical que permite ao visitante acesso a todas as informações contidas no site.

Quando acionamos o *scroll* do *mouse* ou a barra de rolagem para as demais áreas abaixo, encontramos um retângulo horizontal em azul escuro sobreposto por textos verbais na cor branca, informando que o portal está em migração. Ao clicarmos no hiperlink, somos encaminhados ao site antigo. Ao prosseguimos com o rolar da página, encontramos uma sequência de três quadrados dispostos horizontalmente contendo imagens fixas de divulgação de ações e eventos da atual gestão do instituto.



Cromaticamente, estas imagens, bem como as imagens localizadas no topo da página, trazem as cores branca, preta, cinza, azul, diversos tons de marrom e ligeiros pontos mais vibrantes de amarelo e vermelho, e estão sobrepostas por textos verbais referentes às notícias.

De um modo geral, os textos visuais que compõem a página apresentam média saturação, e a sobreposição de textos verbais na cor branca cria, na combinação de cores, um efeito pouco contrastante que requer, por vezes, um esforço adicional do enunciatário.

Prosseguindo o movimento descendente vamos encontrar formas quadrangulares que levam a enunciados patrimoniais. Esta seção intitulada Patrimônio Cultural Brasileiro é composta por oito quadrados dispostos simetricamente em duas linhas e quatro colunas.



Momento de maior tonicidade ocorre a seguir com a presença de uma grande forma quadrangular, preenchida por um azul escuro sólido, contrastando cromaticamente com a presença de signos de interação na cor amarela e englobando os enunciados referentes à *Agenda da Presidente*.

Em seguida, temos os signos visuais coloridos das unidades especiais vinculadas, os retângulos de acesso aos canais de atendimento, os vídeos informativos, finalizando numa segunda grande forma quadrangular em azul que abrange os hiperlinks de acesso aos enunciados patrimoniais ligados diretamente aos assuntos, informações e composição do instituto.

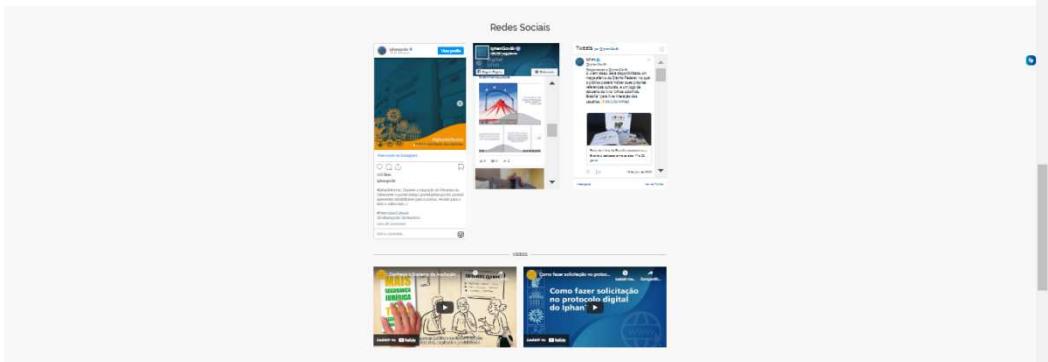


☰ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

O que você procura?

ASSUNTOS	ACESSO À INFORMAÇÃO	COMPOSIÇÃO	PATRIMÔNIO CULTURAL	SUPERINTENDÊNCIAS	UNIDADES ESPECIAIS
Notícias	Institucional		Patrimônio Material	Acre	Centro Cultural Paço Imperial
Prêmios	Ações e Programas		Patrimônio Ferroviário	Alegrete	Centro de Documentação do Patrimônio
Conectando Patrimônios	Participação Social		Patrimônio Arqueológico	Amapá	
Rede de Artes e Saberes	Auditorias		Patrimônio Imaterial	Amazonas	Centro Lucio Costa
	Convênios e Transferências		Licenciamento Ambiental	Bahia	Centro Nacional de Arqueologia
	Recetas e Despesas		Educação Patrimonial	Ceará	Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular
	Licitações e Contratos			Distrito Federal	Sítio Roberto Burle Marx
	Serviços			Espírito Santo	
	Informações Classificadas			Goiás	
	Serviço de Informação ao Cidadão			Maranhão	
	Perguntas Frequentes			Mato Grosso	
	Dados Abertos			Mato Grosso do Sul	
	Transparência e Prestação de Contas			Minas Gerais	
				Pará	
				Paraná	
				Pernambuco	
				Paulo	
				Rio de Janeiro	

Podemos observar uma leve ruptura na categoria eidética, verificada na organização vertical das janelas retangulares de acesso às redes sociais e, posteriormente, nos *links* de acesso às informações pertencentes ao IPHAN, que, todavia, não interfere no ritmo da visita.



Os tipos utilizados nos enunciados do hiperlink não possuem serifa e os intervalos entre os signos verbais, alinhados à esquerda, garantem, na maioria das vezes uma boa leitabilidade, conforme as normas da acessibilidade comunicacional²⁶, sobretudo nas áreas preenchidas ao fundo por cores sólidas.

O fundo na cor branca ou gelo de toda a página contrasta suavemente com os tipos na cor cinza ou azul, efeito que sugere suavidade e limpeza.

O percurso escolhido pelo destinatário é individualmente variável e pode ser executado por gestos suaves, associados visualmente aos intervalos amplos e regulares entre os enunciados e aos tipos selecionados, facilitando o fluxo da visita.

Entretanto, na interface do novo *site* as escolhas cromáticas, a disposição das formas que englobam os textos e os *hyperlinks*, o espaço entre eles, bem como a ausência de contrastes ou pontos de intensidade, criam um ambiente visualmente neutro.

A diversidade do patrimônio cultural brasileiro não parece vir expressa nas cores, formas e padronizações, que sugerem uma tendência homogeneizadora e aparentam silenciar as singularidades das distintas comunidades e as intensas disputas entre as diferentes visões de mundo que permeiam o campo do patrimônio.

Além disso, os nós e conexões delineiam previsivelmente o percurso. Parte significativa das informações contidas no site parecem imprecisas, desatualizadas e, também, inconclusas.

Considerável parcela dos hiperlinks que permitem acessar os conhecimentos a respeito do patrimônio cultural brasileiro sob a proteção do IPHAN, ao serem acionados, direcionam o enunciatário para o *site* antigo, cuja última atualização ocorreu em 2014. As informações

²⁶ As dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática,

tecnológica e atitudinal. Tratam da eliminação das interdições que impedem o acesso a diversas instâncias sociais e possibilidades de expressão dos sujeitos em sua diversidade. Ver Sassaki (2009).

atualizadas dizem respeito a licenças ambientais, patrimônio arqueológico, relatórios de gestão, novas licitações, contratos, concursos, editais, programas, premiações e projetos.

Sobre o caráter participativo, o acesso à informação sobre a composição do Conselho Consultivo não foi encontrada e somente três atas de reuniões do Conselho, ocorridas em 2018, permanecem disponíveis.

Ainda sobre participação e inclusão da diversidade, os caminhos não oferecem fluidez ao ritmo da visita de pessoas com algum nível de deficiência física ou intelectual, apesar de mencionarem e disponibilizarem informações sobre acessibilidade digital.

Temos então as seguintes oposições, homologáveis como propostas semânticas que articulam, respectivamente, categorias do Plano da Expressão visual (PE) e do Plano do Conteúdo (PC):

descontinuidade : continuidade;
heterogeneidade : homogeneidade
⋮
diversidade : uniformidade
participação : alienação
(ou inclusão vs. exclusão)
transparência : opacidade.

De uma forma geral e de caráter preliminar, podemos concluir que os enunciados que compõem os discursos na página do IPHAN e a articulação dos elementos que fixam as marcas de sentido no texto, expressas visualmente, não significam na prática da ação tecnodiscursiva a simplificação do acesso à informação e participação diversa, ativa e consciente do cidadão, nem criam, discursivamente, um ambiente propício para ressemantização de antigas formas de exclusão e produção de novas sensibilidades.

Podemos perceber uma tendência homogeneizadora, que atua como instância de fixação de interesses hegemônicos e conquista de consenso sobre visões de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado do desdobramento de nossas atividades como artista, docente de Artes do Ensino Básico e agente cultural, em torno de ações organizadas a partir da Arte-Educação em transversalidade com a educação para o patrimônio, e direcionadas à garantia dos direitos culturais para todos.

Procuramos nesta dissertação estabelecer um diálogo entre Patrimônio Cultural e Educação, de modo a identificar procedimentos de construção de identidades favorecidos pelos métodos de ensino-aprendizagem escolar, bem como os conflitos e consonâncias com outros processos análogos que se dão fora da escola, como possibilidade de reavaliação crítica da instituição escolar e dos princípios e aspectos demandados nos discursos da Educação Patrimonial.

Neste sentido, iniciamos a investigação examinando o conjunto de valores que vem sendo estimulados pelas políticas públicas de cultura, patrimônio cultural e educação patrimonial na elaboração dos discursos e sua conversão em ações concretas no âmbito da patrimonialização, destacando o caráter indissociável da educação e do patrimônio.

Em seguida, no segundo capítulo, inspirados pela importância que Paulo Freire atribui ao ato de refletir para a constituição do homem-sujeito e sua relação com o direito de interferir, participar ativamente e fazer escolhas, utilizamos concepções oriundas da semiótica discursiva aplicadas à educação. Estes procedimentos foram articulados, pelo conceito de Recontextualização e Transposição Didática, como suporte didático e metodológico para possíveis intervenções na organização narrativa dos discursos de aceitação social da diferença e suas contribuições para as mudanças sociais desejadas no campo do Patrimônio Cultural.

Por fim, no terceiro capítulo, investigamos as relações estabelecidas na formulação de políticas institucionais e práticas transversais de Educação Patrimonial e Arte-Educação, procurando evidenciar o aspecto transversal de ambas as áreas do conhecimento para o desenvolvimento de ações culturais, numa concepção ampliada e relacionada à expressão e à interação humanas com o mundo e seu entorno.

Buscamos com este estudo colaborar para futuras reflexões e pesquisas sobre o sentido político e dialógico da educação para o patrimônio e sua articulação arte-educação, evidenciando-as como áreas do conhecimento eminentemente interdisciplinares, direcionadas à criação de condições que garantam o acesso, a participação e a expressão individual e coletiva nas operações de patrimonialização, ou seja, a inclusão de todas as pessoas nos processos de desenvolvimento do país com autonomia e protagonismo.

Nossa intenção foi, também, conhecer práticas que, embora não sejam oriundas do ambiente escolar, mostram ao sistema educacional que é possível aos sujeitos alcançarem o desenvolvimento do ponto de vista intelectual, cognitivo e cultural por meio da Arte. Com isso, buscamos delinear um caminho possível para a incorporação da questão do Patrimônio Cultural nas práticas escolares de Arte-Educação e vice-versa.

Procuramos, por fim, aproximar campos do saber e perspectivas teóricas distintas, visando com esse diálogo, mais refletir e apontar direções, do que obter respostas conclusivas ou propor e definir metodologias a serem aplicadas.

Certos de que as questões aqui lançadas podem ser aprofundadas, por outro lado, nossos resultados demonstraram a necessidade premente de se estabelecer um diálogo transdisciplinar que desconstrua e problematize a pluralidade de discursos relacionados ao campo do patrimônio cultural, identificando e analisando a sua presença em outras esferas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina e CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2^a ed. Lamparina Editora: Rio de Janeiro, RJ, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1999.
---- (org.). **Arte-educação**: leitura no subsolo. Cortez Editora: São Paulo, 2002.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. Leitura de imagens e o ensino da arte:
considerações em educação não formal – em museus. **III Seminário Leitura de Imagens para a Educação**: múltiplas mídias. Florianópolis, 2010. Disponível em:
https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5931/MariaHelena_artigo_1550595715347_5931.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso**. Atual Editora Ltda, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, vol. 15, n. 2, pp. 1-14, São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165195>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. 2016. História da linguística e retórica revolucionária. **Linguística**. vol. 34, n.2, pp. 145-168, São Paulo, 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v34n2/2079-312X-ling-34-02-145.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, vol. 19, n. 2, pp. 549-559, Florianópolis, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, pp. 75-110, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural**: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro. Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Fernanda%20Biondo_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa.pdf

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em perspectiva**, vol. 15, n. 2, São Paulo, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, pp. 329-376, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216.asp. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura**. 3^a ed. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Decreto N° 3.551/2000, de 4 de agosto 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.551%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 7 mar. 2021.

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Dossiê Educação Patrimonial**, n. 3, Iphan, jan.-fev. 2006.

CHAUÍ, Marilena. Uma opção radical e moderna: Democracia Cultural. In: RUBIM, Albino (Org.). **Política cultural e gestão democrática no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016, pp. 55-80.

---- **Cidadania Cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

---- Cultura política e política cultural. Estudos Avançados. n. 9, pp. 71-84. **Conferência no Instituto de Estudos Avançados/USP**. São Paulo, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006. Acesso em: 7 mar. 2021.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sábio al saber ensiñado. 3^a ed. Aique Grupo Editor: Buenos Aires, 1998.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, IPHAN, n. 34, pp. 147-165, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**: cultura e política pós-2001. Editora Iluminuras, São Paulo, 2008.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento**, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 6 mai. De 2022.

CURY, Isabelle (Org.). **Cartas patrimoniais**. Brasília: IPHAN, 2000.

DORMAELS, Mathieu. Patrimonio, patrimonialización e identidade: hacia una hermenéutica del patrimônio. **Revista Herencia**, vol. 24 (1 y 2), 2011. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1432/1450>. Acesso em: 9 nov. 2021.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e raça na globalização neoliberal. **Mediações**. v. 13, n.1-2, Jan/Jun e Jul/dez. 2008, pp. 121-142. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7886>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FECHINE, Yvana. Produção de sentido por meio do sincretismo de linguagens: um estudo a partir de um filme de Guel Arraes. Trabalho apresentado na **Compós**, 2008. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_889.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14^a ed. Contexto, São Paulo, 2008.

---- **As Astúcias da Enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2^a ed. Editora Ática, São Paulo, 2001.

FONSECA, Annelise Nani da; BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Movimentos dispersivos da criatividade: da novidade ao engajamento. **Anais 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – DISPERSÕES 2020**. Goiânia: [s.n.], 2020. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producaoacademica/003016_083.pdf. Acesso em: 6 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, Thérèse Hofmann; MARTINS, Margarida Helena Camurça. Trânsitos e incertezas no ensino de arte no Brasil. **Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2018, São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_8se_Hofmann_MARTINS_Margarida_Helena_Camur%C3%A7a.pdf. Acesso em: 6 mai. de 2022.

GREIMAS, Julien Algirdas; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Cultrix: São Paulo, 1979.

HJAVARD, Stig. **A Midiatização da Cultura e da Sociedade**. RS: Unisinos, 2014 (1^a ed.)

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO Adriane Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN\Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Cartas Patrimoniais. Carta Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20Brasilia.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

IPHAN. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro: ensaios de sociossemiótica**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2012.

LEITE, Miriam Soares; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1>. Acessado em: 6 mai. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, SP, 1990.

LIMA, Eliane Soares de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 15, n. 2, pp. 114-132, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165206. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165206> . Acesso em: 6 mai. 2022.

LIMA, Eliane Soares de. Prática didática: entre a programação, a manipulação e o ajustamento. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 50, n. 2, pp. 669–684, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i2.2869. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos_linguisticos/article/view/2869 . Acesso em: 6 mai. 2022.

LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 15, n. 2, pp. i-ix, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165324. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165324> . Acesso em: 6 mai. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP São Paulo, v. 12, n. 03 pp. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> . Acesso em: 12 mai. 2022.

MANNHEIN, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 26, pp. 95-108, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 2 nov. 2020. **Cadernos Pagu**, n. 26, pp. 329-376, 2006. Acesso em: 6 mai. 2022.

MORAES, Dênis de. **A batalha da mídia: governo progressistas e políticas de comunicação na América Latinas e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, n. 42, pp. 201-248, 2014. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332014000100201&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 18 fev. 2021.

NOGUEIRA, Antonio 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, n. 27, pp. 233-255, jul. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6745/4047>. Acesso em: 7 mar. 2021.

NOVAIS, Pedro. **Uma estratégia chamada “planejamento estratégico”**: deslocamentos espaciais e atribuição de sentidos na teoria do Planejamento Urbano. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

OSTROWER, Faiga. **Universos da Arte**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2018.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**. 1^a ed. São Paulo: Pontes Editores, 2001.

PEREIRA, Denieverlin Renata Marques. Semiótica Discursiva na Educação: caminhos possíveis. **Estudos Semióticos**, vol. 15, n. 2, pp. 82-98, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160582>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação, Desenho e Artes Visuais**. Colégio Pedro II, Departamento de Desenho e Artes Visuais, Rio de Janeiro, n. 1, ano 1, pp. 25-36, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163> . Acesso em: 6 maio de 2022.

QUEVEDO, Luis Alberto. Voltar às perguntas originais: do que estamos falando quando falamos de cultura, gestão e território? In: CALABRE, Lia (Org.) **Políticas culturais e problemáticas contemporâneas**: financiamento, gestão e formação. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. São Paulo: Itaú Cultural, pp. 10-18, 2018. Disponível em: http://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/99799/IC-POLCULTURAIS_vol4.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

REY, Gérman. As políticas culturais em tempos de crise: sobre cordeiros, elefantes e vendedores ambulantes In: CALABRE, Lia (Org.) **Políticas culturais e problemáticas contemporâneas**: financiamento, gestão e formação. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. São Paulo: Itaú Cultural, pp. 20-29, 2018. Disponível em: http://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/99799/IC POLCULTURAIS_vol4.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Companhia das Letras: São Paulo, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI - Acessibilidade.pdf?1473203319> . Acesso em: 10 ago de 202.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BEZERRA, Marcia. Educação patrimonial perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane Felipe (org.). **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Florianópolis: Nova Letra, 2007. pp. 81-97. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/442> . Acesso em: 7 mar. 2021.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum para quê/quem?** uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial /

Alice Moraes Rego de Souza; Del Carmen Daher, orientadora. Niterói, 2019. 361 f. : il. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa**: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008. pp. 299-306. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/2008-teixeira-leituradetextosvisuais-pdf-free.html> Acesso em: 6 mai. de 2022.

TEIXEIRA, Lucia. Mediações do corpo e da linguagem na visita *on-line* a acervos de arte. In: VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BATISTA, Ronaldo de Oliveira; PEREIRA, Helena Bonito (Orgs.). **Estudos linguísticos**: língua, história, ensino. São Paulo: Editora Mackenzie, 2017.

TEIXEIRA, Lucia. Percursos de visita em sites da internet. **CASA**: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.13, n. 2, 2015, pp. 33-55. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/8494> . Acesso em: 6 maio de 2022.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino-Português**. Editora Maranus: Porto, 1945.

ZANON, Elisa Roberta; MAGALHÃES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. **Educação patrimonial**: da teoria à prática. Londrina: UniFil, 2009.