



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Luís Ricardo Pereira de Azevedo

**O Patrimônio Cultural na prática pedagógica
e a Arte como possibilidade de interlocução**

Rio de Janeiro
2024

Luís Ricardo Pereira de Azevedo

O Patrimônio Cultural na prática pedagógica e a Arte como possibilidade de interlocução

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri

Rio de Janeiro
2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

A994	Azevedo, Luís Ricardo Pereira de O Patrimônio Cultural na prática pedagógica e a Arte como possibilidade de interlocução. / Luís Ricardo Pereira de Azevedo - 2024. 77 f. : il. Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Arte - Educação e Ensino - Teses. 2. Patrimônio cultural. 3. Educação básica. I. Arcuri, Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título. CDU 371:7
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luís Ricardo Pereira de Azevedo

O Patrimônio Cultural na prática pedagógica e a Arte como possibilidade de interlocução

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEb – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira-CAP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 31 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues Silveira-PPGEb/CAP-UERJ

Prof. Dr. Leonardo Freire Marino
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues Silveira-PPGEb/CAP-UERJ

Prof. Dr. Marcio José Melo Malta
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, de Niterói e de Bonsucesso, no Rio, especialmente ao meu tio João Gustavo que, desde a morte do meu pai biológico, quando eu tinha quatro anos de idade, tornou-se meu pai amado e referência de dignidade para toda a vida; às minhas primas Nayra e Nadia e meu primo Zeca, que me incentivaram desde a adolescência e forjaram muito do meu caráter; ao meu irmão querido, Ewerton Junior, o melhor sujeito que Deus poderia colocar ao meu lado na caminhada da vida; à minha mãe, já falecida, por todos os exemplos de vida. E aos demais membros da minha família, cuja lista seria imensa e não caberia nesse espaço, pela força, incentivo e apoio que sempre demonstraram.

Agradeço à minha companheira, Marcela Almeida, por ter me “aturado” nesses anos intensos, por ter me ajudado e me apoiado durante todo o curso de Mestrado. Aos meus filhos, Luís Guilherme, Luís Gabriel e à minha pequena Maria Rosa, agradeço o incentivo e a torcida para tudo dar certo. Que esse projeto sirva de exemplo de que nunca é tarde para realizar nossos planos e que os sonhos podem, sim, se tornar realidade.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri, por toda orientação, contribuição e paciência durante a construção desta pesquisa; às Prof^{as} Dras. Maria Cristina Ferreira dos Santos, Monica Regina Ferreira Lins, Andreia da Paixão Fernandes, Andreia da Silva Marques Ribeiro e aos Prof. Drs. Esequiel Rodrigues Oliveira e Leonardo Freire Marino, pelas contribuições no decorrer das aulas do Mestrado e por também terem acreditado em mim; e a todos os demais professores do PPGEB-CAP/UERJ, que sempre nos incentivaram e nos estimularam na produção de nossos projetos. Agradeço especialmente aos Profs. Drs. Leonardo Freire Marino e Luiz Fernandes de Oliveira por terem aceitado compor a banca de qualificação. Agradeço ao Prof. Dr. Marcio Malta pela leitura atenta, pelas considerações sempre tão pertinentes e por compor a banca de defesa.

Agradeço aos colegas do curso, solidários e companheiros, principalmente às companheiras de pesquisa, Camila e Carolina, pelo apoio e pelo carinho em todas as horas. Agradeço ainda à professora Dione Souza Lins pela disposição e por ter me ajudado em vários momentos, obrigado pela amizade, dedicação e por ser tão solícita. Agradeço, por fim, aos meus colegas de escola e aos alunos e alunas pela participação nessa pesquisa. Ela é fruto da fé que carrego na construção de uma escola pública que nos encha de orgulho e que seja um ponto de luz na caminhada dos nossos estudantes ao longo da vida.

As cidades têm condições de oferecer algo a todos apenas porque, e apenas quando, são criadas para todos.

Jane Jacobs

RESUMO

AZEVEDO, Luís Ricardo Pereira de. **O Patrimônio Cultural na prática pedagógica e a Arte como possibilidade de interlocução**. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A identidade cultural brasileira, cotidianamente, sofre com a segregação de ordem econômica, racial e espacial a ela imposta de modo estrutural. Não é raro, com efeito, percebermos a existência de ‘muros sociais’ quando nos propomos, etnograficamente, a analisar os mais diversos espaços que compõem os centros urbanos (Marc Augé, 2001). À medida que a análise se aprofunda, um questionamento parece evidenciar-se muito nitidamente: uma parcela da cidade procura distanciar-se de uma outra parcela da mesma cidade, procurando silenciá-la, escondê-la. Consequentemente, comunidades inteiras acabam sendo isoladas do contexto urbano em que se localizam. Ao estudarmos o cotidiano das cidades, compreendemos a relevância histórico-social e artística de seus patrimônios materiais e imateriais, os quais devem estar na base da formação cultural de cada habitante. Partindo de tais premissas, a presente pesquisa propõe, como hipótese principal, que no ensino de Arte na educação básica sejam considerados os deslocamentos poéticos também no espaço urbano. Tendo como base essa perspectiva, foi proposta, metodologicamente, no 1º bimestre de 2024, em uma escola municipal de Niterói e em uma escola municipal de Duque de Caxias, locais onde atuo profissionalmente, a realização de oficinas de debate sobre a educação patrimonial amplamente representativa para tais cidades. Após o acúmulo gerado pela experiência dos debates, propusemos o *PostAr-te* como Produto Educacional, isto é, a elaboração e intercâmbio, entre os próprios estudantes dessas duas escolas, de Postais Visuais. O sentido dessa produção artística reside na importância de serem ampliados os problemas socioeconômicos das comunidades em que habitam os estudantes envolvidos, levando-os a uma reflexão sobre os processos de exclusão dos sujeitos, tendo em vista a construção de um olhar estético-crítico sobre a desigualdade latente no contexto espacial urbano. Tal construção tem como base o protagonismo das juventudes, construindo novas possibilidades de sociabilidades e a ampliação do conceito de Patrimônio Cultural.

Palavras-chave: Patrimônio cultural. Prática pedagógica na educação básica. Ensino da arte.

ABSTRACT

AZEVEDO, Luís Ricardo Pereira de. **Cultural Heritage in pedagogical practice and Art as a possibility of interlocution.** 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Brazilian cultural identity, on a daily basis, suffers from the economic, racial and spatial segregation imposed on it in a structural way. It is not uncommon, in fact, to perceive the existence of 'social walls' when we propose, ethnographically, to analyze the most diverse spaces that make up urban centers (Marc Augé, 2001). As the analysis deepens, a question seems to become very clear: a portion of the city seeks to distance itself from another portion of the same city, seeking to silence it, to hide it. Consequently, entire communities end up being isolated from the urban context in which they are located. By studying the daily life of cities, we understand the historical, social and artistic relevance of their material and immaterial heritage, which should be the basis of the cultural formation of each inhabitant. Based on such premises, the present research proposes, as its main hypothesis, that in the teaching of Art in basic education, the following should be considered poetic displacements also in the urban space. Based on this perspective, it was proposed, methodologically, in the 1st bimester of 2024, in a municipal school in Niterói and in a municipal school in Duque de Caxias, places where I work professionally, the holding of debate workshops on heritage education that is broadly representative for these cities. After the accumulation generated by the experience of the debates, we proposed PostAr-te as an Educational Product, that is, the elaboration and exchange, between the students of these two schools, of Visual Postcards. The meaning of this artistic production lies in the importance of amplifying the socioeconomic problems of the communities in which the students involved live, leading them to reflect on the processes of exclusion of the subjects, with a view to the construction of an aesthetic-critical look at the latent inequality in the urban spatial context. Such construction is based on the protagonism of youth, building new possibilities of sociability and the expansion of the concept of Cultural Heritage.

Key words: Cultural heritage. Pedagogical practice in basic education. Art teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos acadêmicos que possuem um dos descritores em seu título.....	20
Tabela 2 - Apresentação de pesquisas contendo os termos <i>arte</i> e <i>fotografia</i>	22
Tabela 3 - Apresentação de ensaios/artigos selecionadas na área de patrimônio.....	24
Tabela 4 - Eixos para orientação do trabalho em Arte na educação básica.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da região de Niterói onde se localiza o bairro Piratininga.....	48
Figura 2 - Mapa da região de Duque de Caxias onde se localiza o bairro Imbariê.....	49
Figura 3 - Primeiro encontro: E.M. Francisco Portugal Neves (Niterói).....	51
Figura 4 - Primeiro encontro: E.M. Roberto Weguelin de Abreu (Duque de Caxias).....	51
Figura 5 - Explicando e mostrando o que é um cartão postal.....	55
Figura 6 - O processo criativo nas escolas de Niterói e Duque de Caxias.....	56
Figura 7 - Alguns frutos da aplicação do Produto Educacional (Niterói).....	57
Figura 8 - Alguns frutos da aplicação do Produto Educacional (Duque de Caxias).....	57
Figura 9 - Subjetividades e novas sociabilidades presentes no <i>PostAr-te</i>	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DO NÃO-LUGAR AOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS HISTÓRICOS.....	14
1.1 O universo da orientação qualitativa da pesquisa.....	14
1.2 Educação na cidade: entre dados e desafios.....	15
1.2.1 Referenciais teóricos da pesquisa e outras discussões.....	15
1.2.2 Revisão bibliográfica.....	19
2 PATRIMÔNIO CULTURAL: CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL E ESPAÇO ESCOLAR.....	27
2.1 O conceito de patrimônio e preservação nas cidades.....	27
2.2 Cidade, história e preservação: alguns breves comentários sobre como se constituíram as cidades de Niterói e Duque de Caxias que conhecemos hoje.....	31
2.3 A importância das cidades para a educação da população.....	34
2.4 As orientações curriculares na BNCC e nos Referenciais Curriculares dos municípios de Niterói e de Duque de Caxias.....	36
2.5 A educação patrimonial na formação dos professores.....	39
2.6 O papel dos professores de Arte como mediadores culturais.....	41
2.7 A Arte como mediação e o trabalho interdisciplinar.....	44
3 O PRODUTO EDUCACIONAL <i>POSTAR-TE</i>: CRIANDO REDES E SUBJETIVIDADES.....	46
3.1 Objetivos específicos do PE <i>PostAr-te</i>	47
3.2 Metodologia e especificidades: o ponto de partida do <i>PostAr-te</i>	49
3.3 <i>PostAr-te</i> em ação: teoria e <i>práxis</i> na sala de aula de Arte.....	54
CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXO 1 – Questionário para estudantes.....	69
ANEXO 2 – Músicas utilizadas nos debates em aula.....	70
ANEXO 3 – Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil.....	72

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo histórico globalizado, atravessado pelo imediatismo, pelo utilitarismo, pela transitoriedade e por variadas relações de poder. Consequentemente, as relações sociais e institucionais vêm sendo estruturalmente afetadas, dado que nos motiva a uma reflexão de caráter histórico, político, artístico, cultural e educacional. Ao fazê-lo, nos deparamos com a necessidade de ampliar essa análise a outros aspectos, tais como as relações entre permanência e deslocamento, pertencimento e exclusão e, fundamentalmente, entre arte, política, escola e sociedade.

Ao longo do desenvolvimento de meus trabalhos artístico-laborais nas redes públicas de ensino e das pesquisas realizadas no âmbito da Arte, muitos autores e artistas me inspiraram, animaram e influenciaram, fortalecendo a continuidade dos processos de investigação e fruição artística. No processo de construção e montagem de um vocabulário visual, quando ainda era estudante do curso de graduação em Educação Artística, na UERJ, deparei-me com a tarefa acadêmica de aprofundar meus conhecimentos a respeito do artista pós-minimalista Gordon Matta-Clarck (EUA, 1943-1978). Encantei-me com sua perspectiva de transformação dos terrenos, da construção e desconstrução, além da própria compreensão do território como espaço de investigação e reflexão. Os processos de identificação artística ocorreram, especialmente, com o movimento, com o ideário e com a prática da ‘anarquitectura’ enquanto processo de transformação de espaços abandonados pela lógica econômica da destruição da vida nos espaços coletivos de ativismo por moradia, segurança alimentar, cultura, arte, transporte, enfim, pela vida.

Identifiquei-me, primeiramente como militante do movimento social, atuando no movimento secundarista, em seguida, no movimento estudantil universitário e, já formado, no movimento sindical de luta dos trabalhadores da educação básica. Tempos depois, concomitantemente à atuação como professor de arte, identifiquei-me, também, como artista plástico. Os processos estéticos me levaram à indagação e à aproximação com os objetos de uso comum na/da cidade (privados ou públicos), cidade essa compreendida como espaço de produção da arte. Procuro pensar os terrenos baldios, prédios abandonados, palafitas, barracos, muros, praças, estações de trem como objetos artísticos, além de refletir acerca dos objetos por vezes públicos, por vezes privados, mas que são constituídos como um enclave espacial/econômico/social. Como sugere a produção artística de Gordon Matta-Clark, atuante na eliminação física dos espaços e/ou resignificação na cidade de Nova Iorque nos anos 60-

70, pretendo refletir sobre os territórios de Duque de Caxias e Niterói, cidades onde atuo profissionalmente como professor de arte do ensino fundamental, a partir da mesma ótica, uma vez que apresentam problemas semelhantes gerados pelo desenvolvimento urbano (profundamente) desigual.

A respeito desta temática, o antropólogo Marc Augé (2001) aponta para a dinâmica entre globalização e o conceito de lugar, contrapondo dialogicamente as ideias de “lugar fixo” e “lugar de passagem”. Os conceitos de *lugar* e *não-lugar* condensam as relações dialéticas de permanência/deslocamento e de pertencimento/exclusão, uma vez que o conceito de *lugar* remete a uma identidade estabelecida histórica, social, política e, formalmente, indicando também um certo grau de estabilidade a partir da qual se podem depreender os aspectos de permanência e pertencimento. A ideia de *não-lugar*, por outro lado, aponta para uma espécie de identidade negada, de não direito ao pertencimento, de não direito à estabilidade de estar em um lugar. A permanência reveste-se de tensionamento e de provisoriedade, de condicionamentos e sujeição ao devir. Este dado se confirma se pensarmos que transformações, reformas, remoções, construções no espaço urbano são, geralmente, definidas de modo totalmente verticalizado e sem qualquer participação da população, especialmente dos que se constituem nos principais afetados pelas mudanças espaciais. Neste ponto, localiza-se o eixo da presente pesquisa, uma vez que me parece importante pensar, à luz da tensão entre permanência e provisoriedade, como se constitui a noção de patrimônio cultural para aquelas e aqueles que são afetados pelas referidas transformações.

Assim, a presente pesquisa de Mestrado Profissional tem como objetivo debater o conceito de Patrimônio Cultural e como esse conceito se desenvolve nas práticas pedagógicas no ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Entendo Patrimônio Cultural como uma construção social que vai além de uma visão institucionalizada do que seja patrimônio. A referida construção social é constituída por uma série de aspectos, que vão desde a ideia de memória e ancestralidade à noção de identidade e pertencimento. A construção da identidade é, via de regra, um ato de resistência aos processos de apagamento das memórias coletivas locais. Essa tentativa de suplantar a identidade ancestral através de processos globalizantes que tentam estatuir verticalmente o que é a cultura de um povo são sempre acompanhados de novos processos de resgate da memória e da identidade desse mesmo povo.

Partindo dessa premissa, a Arte é proposta, no presente trabalho, como possibilidade de construção de novas sociabilidades, distante dos paradigmas hegemônicos politicamente “aceitos” e socialmente “permitidos”, isto é, dos conceitos referentes à Arte e à Cultura considerados clássicos ou tradicionais. A pesquisa pauta-se, pois, pelo desenvolvimento de

uma análise do espaço urbano desigual de duas cidades, Niterói e Duque de Caxias, mapeando tais espaços geograficamente e procurando analisá-los iconograficamente, tendo em vista a construção e a consolidação de uma concepção de educação patrimonial amplamente representativa. A escolha dos referidos territórios tem expressiva representatividade para mim, uma vez que são espaços onde atuo profissionalmente como professor de arte na educação básica, lecionando para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em duas escolas públicas de comunidades carentes.

De acordo com o historiador da Arte, Giulio Carlo Argan (2004), a nossa presença no universo é uma narrativa projetada e sempre se refere à construção de uma cidade por seus personagens, ou seja, nós construímos a cidade que está eternamente inacabada, já que estamos sempre em construção. No entanto, algumas questões emergem desta relação dialética: a partir de que critérios a identidade de *lugar* é afirmada ou negada? De que maneira e sob que condições o “direito” ao pertencimento territorial é concedido? Qual a relação entre esse pertencimento e o conceito de patrimônio cultural? A partir de quais premissas se constitui um patrimônio cultural determinado e como articulá-lo aos conceitos de *lugar* e *não-lugar*? Que contribuições a Arte, articulada à Educação, pode ofertar a esse debate? Qual o papel da arte-educação nas unidades escolares de ensino fundamental nesse processo?

Para refletir a respeito de tais questões, a presente pesquisa se debruçou sobre os currículos vigentes das redes municipais de educação de Niterói e Duque de Caxias e sobre como os sujeitos experenciam as cidades em suas desigualdades, procurando, apesar disso, construir cotidianamente cenários de resistências. Em outras palavras, como tais sujeitos superam as limitações dos paradigmas artísticos e culturais impostos pela sociedade. Ao mesmo tempo, buscou-se ampliar o debate sobre o que seria a “arte pública” e o direito à cidade para todos, conforme Argan (2004), com base nas discussões sobre educação não-formal, validações sociais, histórias eurocentradas, lógica de consumo da arte e da cultura nos diferentes espaços urbanos e da proposta de uma juventude periférica como produtora de arte/cultura, conforme Barbosa (2020).

Este trabalho tem como referenciais teóricos fundamentais os conceitos de *lugar* e *não-lugar*, elaborados pelo antropólogo Marc Augé (2001), e o conceito de *cidade inacabada*, formulado pelo historiador Giulio Carlo Argan (2004). Além destes conceitos fundamentais, optei por trazer ao debate algumas discussões consideradas pertinentes, como o debate sobre *territorialidades*, presente no trabalho do geógrafo Jorge Luiz Barbosa (2020), como também o debate sobre o que seria uma *cidade educadora*, presente no artigo *A cidade que a escola educa*, do educador Moacir Gadotti (2006).

A pesquisa conta também com uma revisão bibliográfica, cujos resultados foram obtidos a partir de buscas realizadas nas plataformas Scielo, Google Acadêmico, Plataforma Brasil e no âmbito do site oficial do PPGEB (2012-2022). Para a produção dos referidos resultados preliminares, foram buscadas as seguintes palavras-chave: patrimônio cultural, arte, memória e identidade, ensino de artes visuais, arte e produção, protagonismo juvenil e educação patrimonial. No desenvolvimento da dissertação, o lugar desta revisão bibliográfica e sua relação com a pesquisa foram mais amplamente explicitados.

Metodologicamente, esta análise se desenvolve a partir de um conjunto de narrativas de estudantes dos anos finais do ensino fundamental oriundos das duas unidades de educação pública onde atuo profissionalmente como professor de arte, sendo uma em Niterói e a outra em Duque de Caxias. O objetivo é analisar etnograficamente elementos de segregação sócio-cultural-espacial perpetradas às comunidades onde estão situadas as unidades escolares. A análise de tais dados está na base da elaboração de um projeto de educação patrimonial pautado pela reivindicação/identificação com os “lugares” onde as escolas estão localizadas. Tal projeto tem como Produto Educacional a elaboração de um material visual (postais) sobre o espaço das comunidades e de seu entorno, contando com imagens produzidas pelos próprios estudantes em oficinas realizadas nas unidades escolares supramencionadas, tendo em vista a realização de trocas culturais entre os diversos “lugares”. Através da arte-postal produzida pelos alunos pretendi despertar identidades, afirmações territoriais, consciência das desigualdades sociais e reconhecimento da necessidade de transformação do espaço.

A presente pesquisa justifica-se por acreditar que a Arte, juntamente com as demais áreas de conhecimento, pode contribuir para a formulação de práticas pedagógicas que fomentem junto ao alunado o exercício da cidadania (GADOTTI, 2006), inclusive no fazer artístico e na sua identidade com os objetos culturais da cidade. Dessa forma, é possível construir a identidade e compreender que a cidade, o bairro e a escola nos pertencem, que precisamos conhecê-los e preservá-los para ter nossa história contada e registrada por todas as gerações. Além disso, é fundamental que professores/as sejam estimulados e estimulem o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio comunitário, no sentido de fortalecer a identidade do alunado e de trazer a cultura e a arte da cidade para o espaço escolar e vice-versa. A educação patrimonial é uma ferramenta que nos possibilita fazer a leitura do universo que nos cerca e, a partir desta leitura, como nos ensinou Paulo Freire (1979) em sua obra, transformá-lo.

1 DO *NÃO-LUGAR* AOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

Neste primeiro capítulo, foram apresentadas as bases teórico-metodológicas da presente pesquisa de mestrado profissional. Em um primeiro momento, localizo a pesquisa no âmbito da Abordagem Qualitativa. Em seguida, procuro apresentar os referenciais metodológicos que fundamentam a pesquisa, fazendo também um recorte em relação aos debates sobre território e educação na cidade. Finalizando o capítulo, apresento o resultado da revisão bibliográfica que acompanhou a pesquisa e que teve um papel muito importante em seu desenvolvimento, situando o lugar do presente estudo no âmbito das pesquisas empreendidas sobre o tema, além de tecer relações entre a mesma e outros objetos/recortes analíticos.

1.1 O universo da orientação qualitativa da pesquisa

A presente pesquisa de Mestrado Profissional tem como objetivo problematizar o conceito de Patrimônio Cultural e de que modo tal conceito se desenvolve nas práticas pedagógicas do ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo dessa premissa, a Arte é proposta como possibilidade de construção de novas sociabilidades que afirmem um pensamento crítico. Diante dessa proposta de análise, metodologicamente, esta pesquisa localiza-se no terreno da abordagem qualitativa, uma vez que seu propósito tem como eixo, conforme Minayo (1993), a importância de se compreender, descrever e explicar um fenômeno de ordem social.

A respeito da metodologia qualitativa, Minayo (1993) afirma que “ela trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1993, p. 21). E prossegue em sua análise, avaliando que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo vasto, que abrange significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, elementos que constituem o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. O estudo que está sendo empreendido na presente pesquisa parece alinhar-se muito profundamente às ponderações de Minayo (1993) sobre a pesquisa qualitativa. Afinal, ao propor um debate entre patrimônio cultural e práticas educacionais mediado pela Arte, ao pensar na construção de novas sociabilidades, de outras poéticas, de derrubar os muros do que é politicamente, e por

que não dizer, social e artisticamente “permitido”, estamos trabalhando efetivamente com dados que escapam à ideia de quantificação.

Ao empreender um estudo relativo a duas comunidades escolares – a E.M. Francisco Portugal Neves, situada na cidade de Niterói e a E.M Roberto Weguelin de Abreu, situada na cidade de Duque de Caxias – a partir do debate realizado junto aos estudantes, assumo o posicionamento de tentar analisar como se dá, concretamente, a experiência de segregação vivenciada pelos mesmos estudantes. Em outras palavras, procuro compreender como se efetiva o entrecruzamento de “relações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1993) para além das variáveis estabelecidas antecipadamente. À luz dos conceitos teóricos balizadores do estudo e da revisão de literatura, a análise aqui desenvolvida está centrada na vivência dos estudantes, em sua concretude, subjetividade, resistência e potência poética.

1.2 Educação na cidade: entre dados e desafios

1.2.1 Referenciais teóricos da pesquisa e outras discussões

Na Introdução deste trabalho, foram apontados os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho de pesquisa. Constituem-se como base os conceitos de *lugar* e *não-lugar*, elaborados pelo antropólogo Marc Augé (2001) e o conceito de *cidade inacabada*, formulado pelo historiador Giulio Carlo Argan (2004). Além destes conceitos, foram acrescentadas ao trabalho duas discussões consideradas pertinentes ao cerne da pesquisa: o debate sobre *territorialidades*, presente no trabalho do geógrafo Jorge Luiz Barbosa (2020), e o debate sobre o que seria uma *cidade educadora*, presente no artigo *A cidade que a escola educa*, de autoria do educador Moacir Gadotti (2006).

Os primeiros conceitos a serem apresentados são os de *lugar* e *não-lugar* do etnólogo e antropólogo francês Marc Augé (1935). De acordo com Augé (2001), estes conceitos remetem a uma identidade social, histórica e política, permitida ou negada. Os *lugares*, propriamente ditos, carregam uma certa estabilidade por serem reconhecidos como tais, o que gera em quem os habita ou mesmo em quem os identifica como *lugares* uma sensação de permanência, de pertencimento. Um *não-lugar*, diferentemente, carrega a marca da provisoriedade, da identidade não “concedida” por alguém/algo que tem o direito de “permitir” ou não essa identidade de *lugar*. Um *não-lugar*, por sua natureza instável, não é

capaz de conferir estabilidade a quem nele habita. Habitar um *não-lugar* é caminhar sobre o efêmero, é reconhecer-se em um lugar transitório, de passagem.

Se um *lugar* pode ser definido como identitário, relacional e histórico, um espaço que não se pode definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um *não-lugar*, num mundo onde se nasce numa clínica e se morre num hospital, onde se multiplicam em modalidades luxuosas ou desumanas pontos de trânsito e ocupações provisórias (cadeias de hotéis, terrenos invadidos, os clubes de férias, os acampamentos de refugiados, as favelas destinadas aos desempregados) ou a perenidade que apodrece. O mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero (AUGÉ, 2001, p. 73).

Assim, o conceito de *lugar* congrega uma atitude de permanência, de pertencimento. Já o conceito de *não-lugar* condensa o pressuposto da instabilidade gerada por um deslocamento inerente ao que é provisório, o que inclui, também, o sentimento de exclusão vivido por quem não se vê como sujeito de uma identidade de *lugar*. A permanência em um *não-lugar*, mesmo se dando sob condições determinadas, está sujeita a intempéries, ao devir, à efemeridade, à constante possibilidade de problematização.

Parece oportuno mencionar que Augé (2001) não enxerga as duas noções como ideias independentes entre si, engessadas ou não relacionais. Ao contrário, o antropólogo afirma que tanto a noção de *lugar* quanto a noção de *não-lugar* estão dinamicamente entrecruzadas, já que a realidade, em seu movimento incessante, não se cristaliza no tempo e no espaço, modificando-se permanentemente.

[O *não-lugar*] nunca existe sob uma forma pura, lugares se recompõem nele, relações se reconstituem nele. O *lugar* e o *não-lugar* são antes polaridades fugidias; o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente. Palimpsestos, em que se reinscrevem sem cessar o jogo embaralhado da identidade e da relação (AUGÉ, 2001, p. 73).

Analisando, ainda que inicialmente, os conceitos de Augé e aproximando-os da presente pesquisa, um elemento emerge e convida a refletir: a cultura que está além do patrimônio cultural local (além dos “lugares” predeterminados e “aceitos”) e os *não-lugares*, os lugares de trânsito, de passagem. Os lugares invisibilizados por tapumes, escondidos sob prédios luxuosos e muros, os lugares-moradias da população “esquecida” devem ganhar espaço em uma cidade eternamente em construção. Uma leitura crítica junto às comunidades que se situam à margem do que a sociedade defende como “permitido” nos impele a questionar que critérios definem uma identidade de *lugar* afirmada ou negada. Nos estimula a procurar compreender quais são as bases e as condições em que se desenvolve o “direito” ao pertencimento territorial. E, aproximando mais ainda da presente pesquisa, nos encoraja a questionar que contribuição a Arte pode oferecer a tal reflexão-ação.

O segundo conceito basilar para este trabalho de pesquisa é a noção de *ciudades inacabadas*, do historiador da Arte Giulio Carlo Argan (1909-1922). Além de historiador, Argan também foi prefeito da cidade de Roma. Segundo ele, nossa presença no mundo sempre se refere à construção de uma cidade por seus personagens. É o que ele entende como narrativa projetada. Se nossa presença é uma narrativa projetada, estamos falando do nosso projeto para a cidade, da nossa construção. Uma construção que não se esgota em nós, mas conta com a nossa contribuição e se projeta no devir, tendo em vista sua complementação. Nós construímos a cidade que está eternamente inacabada, nós estamos em perene construção e, conseqüentemente, também a cidade está em perene construção. Diz o autor que “a conservação dos antigos conjuntos arquitetônicos está ligada à conservação integral de seu conteúdo social; sua evolução está ligada à possível evolução histórica. A substituição do velho conteúdo por um novo, por seu turno, conduziria rapidamente à transformação radical e à ruína das formas antigas” (ARGAN, 2004, p. 105). Em outras palavras, é imprescindível, na visão de Argan, que a sociedade acompanhe e entenda a cidade e suas transformações.

As elaborações de Argan serão muito oportunas à pesquisa porque, em nome da modernidade, cidades na Europa, tais como Paris, Barcelona, Madrid, Londres, Berlim, Amsterdam e Roma estabeleceram o que deveria ser preservado a partir de seus centros históricos. Giulio Carlo Argan, em seu livro “História da Arte como História da Cidade” (1989) faz as seguintes ponderações sobre essas transformações:

Uma vez que nem tudo pode ser conservado, é preciso estabelecer o que deve ser preservado custe o que custar. Além disso, deve-se levar em conta que a condição de sobrevivência dos núcleos antigos remanescentes é determinada pela solução urbanística geral e pelos critérios com que se disciplina, em torno do chamado núcleo histórico (ARGAN, 1989, p. 77).

A partir desta afirmação, é possível imaginar que o ato de estabelecer o que vai ser preservado ou não, mesmo que sejam utilizados critérios relevantes para a História e para a Arte, é tarefa que coloca em pauta subjetividades referentes aos patrimônios urbanos que serão preservados. Presume-se, pois, que os encarregados desta tarefa sejam criteriosos e imparciais nas suas escolhas. Mas quem escolhe? Com que critérios deve-se escolher? Qual a participação da população nessas escolhas? Qual a relevância das escolhas feitas para a população que habita toda a cidade, incluindo a população periférica?

Ao procurar vislumbrar respostas a essas questões, defendemos a importância de se preservar a memória da cidade e, ao mesmo tempo, sinalizamos a necessidade de construção de espaços urbanos com preocupação social, sem a qual a cidade torna-se refém da

fragmentação, segregação e especulação do mercado. Assim como no Soho de Gordon-Mata Clark, temos, por exemplo, em Niterói (RJ), ruas de casas e terrenos comprados por construtoras e abandonados posteriormente, consequência, inclusive, do desaquecimento nos anos de pandemia; assim como prédios inteiros de setores públicos e privados sem utilização, evidenciando a desigual coexistência de tantos espaços vazios e de tantas pessoas sem ter onde morar.

Além dos conceitos apresentados, duas discussões presentes em autores lidos durante o curso de mestrado tiveram papel preponderante para esta pesquisa, desde os momentos iniciais de sua elaboração. Uma delas é o debate sobre territorialidades, presente em Jorge Luiz Barbosa. Embora não seja um conceito formulado por ele, o debate travado pelo referido autor tem grande afinidade com as motivações que estão na base da presente pesquisa. Em sua obra, Santos afirma que “cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos” (2000, p. 62). De fato, se entendemos que a cultura é gerada a partir das vivências ocorridas na dinâmica processual das relações sociais, é possível compreender a ideia de territorialidade como o produto dessa dinâmica, materializado em uma ação demarcadora do espaço. Uma ação que não se reduz a uma concepção de ocupação geográfica, mas transborda essa noção, indo ao encontro do simbólico, como campo de atuação e visibilidade.

É nessa direção, fazendo uma simbiose entre o espacial e o simbólico, que o geógrafo brasileiro Jorge Luiz Barbosa (2020) transita no debate aqui apresentado. Segundo ele, as territorialidades culturais redefinem os próprios usos da cidade, “mesmo que sejam efêmeros e fugazes como os bailes, festas e celebrações outras que reúnem juventudes urbanas” (BARBOSA 2020, p. 14). No artigo citado, Barbosa também menciona as “territorialidades de convivência” e “territorialidades de visibilidade”, termos com os quais o autor designa as resistências travadas pelos jovens periféricos, especialmente através das mídias sociais, para reagir e se impor diante das variadas formas de opressão de raça, classe, gênero e sexualidade a que são submetidos cotidianamente.

O debate sobre essas e outras territorialidades travado por Barbosa (2020) parece alinhar-se muito proximamente aos objetivos do presente trabalho de pesquisa, uma vez que conduzir uma reflexão sobre os enclaves sociais das cidades e aproximar da juventude o conceito de patrimônio pode gerar práticas pedagógicas no ensino de Arte que os façam escapar à concepção de Arte como acúmulo de informações histórico-pictóricas, conduzindo-os a refletir sobre o estudo de Arte como ocasião propícia à construção de novas poéticas de resistência artística das quais sejam, eles mesmos, os sujeitos. As rodas de *slam*, batalhas de

passinhos¹, os bailes de favela, o grafite, o rap e outras tantas produções culturais são exemplos atuantes nessa resistência artística e na criação de redes de sociabilidades que atravessam os territórios educativos na perspectiva de construção das cidades educadoras, outro debate que apresento a seguir.

Outra discussão importante é o debate sobre cidades educadoras. No texto *A escola que a cidade educa*, o educador brasileiro Moacir Gadotti (2006) nos alerta que, para ser educadora, uma cidade deve contemplar a construção de uma cidadania plena e de uma “cidadania intercultural – afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo” (GADOTTI, 2006, p. 132). Ainda que não seja o formulador da expressão “cidade educadora”, o texto de Gadotti aponta para importantes critérios concernentes à ideia de cidadania, como: 1) cidadania política – direito de participação em uma comunidade política; 2) cidadania social – que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; 3) cidadania econômica – participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; e 4) cidadania civil – afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo (GADOTTI, 2006, p. 132).

Este conceito está intimamente ligado ao desenvolvimento da pesquisa, já que uma das premissas deste estudo é a construção efetiva de uma cidadania plena, a qual passa pela apropriação dos espaços, das territorialidades que nele possam se desenvolver e da atuação do jovem como sujeito capaz de tecer novas sociabilidades e desenhar outras poéticas. As cidades educam, os bairros educam e as ruas também podem ser educadoras, em contraponto à visão hermética de que os processos de educação se reduzem ao ambiente escolar, mediados exclusivamente pelos professores, e restritos aos muros e paredes da escola.

1.2.2 Revisão bibliográfica

A fim de aprofundar os conhecimentos sobre o objeto e o recorte analítico abordado no presente trabalho de pesquisa, além de localizá-lo no âmbito das pesquisas empreendidas sobre a temática enfocada, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica². Nesta revisão,

¹ Rodas de *Slam* são competições de “repentes”, poemas, falados ou musicados, realizadas gratuitamente em espaços públicos. O Passinho é uma forma diferenciada de dançar funk, que surge em 2008 e que deu origem às chamadas “batalhas de passinho” nas quais os jovens promovem competições para aferir quem dança melhor. Fonte: Dicionário de Favelas Marielle Franco. Disponível em: <https://wikifavelas.com.br/>. Acesso: 11/04/2023.

² A título de contextualização com a recente história do país, a presente revisão bibliográfica abrange produções acadêmicas de 2018 até 2022, período que coincide com o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro e que, por essa razão, contou com variadas formas de enfrentamento, estabelecendo inúmeros desafios relativos à educação

foram buscados artigos, livros, dissertações e teses nas seguintes plataformas acadêmicas: Google Acadêmico; portal SCIELO Brasil (Scientific Electronic Library Online); Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); e no site oficial do próprio PPGEB (Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – Cap-UERJ). A busca foi feita abarcando um período específico: entre os anos 2012 e 2022.

A busca pelo termo *patrimônio* retornou pesquisas com resultados que, em ampla medida, não se relacionavam diretamente ao objetivo da pesquisa. Por essa razão, o método de pesquisar foi alterado, passando a ser utilizada uma combinação específica de descritores: *patrimônio cultural, artes visuais, educação patrimonial, protagonismo juvenil, memória e identidade*. A seguir, são apresentados os resultados obtidos. Ao mesmo tempo em que os apresento, procuro traçar relações entre a busca realizada e os objetivos da presente pesquisa.

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos que possuem um dos descritores em seu título

Nº	Ano	Categoria	Autor	Título
01	2018	Dissertação	M. Oliveira	Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade
02	2018	Artigo	J.L. Lourenço	“Por que escrevemos na parede?” – Uma discussão sobre juventude e patrimônio cultural nas propostas de políticas públicas para o grafismo urbano em Belo Horizonte – MG
03	2018	Monografia	L.G.O. Silva	Arte, ensino e espaços culturais: empoderamento social e cultural em regiões periféricas
04	2018	Artigo	A. Victorio Filho, V. Junger	Cartografias Poéticas: trajetórias meio a Arte e a Cultura Visual
05	2018	Artigo	E. Marzulo	A Cidade Escondida: dos tapumes como estratégia de apagamento da memória
06	2018	Artigo	Andrade, W.A.; Medeiros, J.V, Oliveira Filho	A representação de memórias de uma casa a partir de uma narrativa visual
07	2018	Artigo	R. M. Dias Silva	Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural
08	2019	Artigo	O. Raposo, G. Aderaldo	Políticas públicas e produção artístico-cultural entre jovens das periferias de Lisboa e São Paulo

pública. Para ilustrar, parece oportuno resgatar apenas uma memória relativa à ideia de cultura neste período. Após o incêndio no Museu Nacional, quando ainda candidato, Bolsonaro declarou: “Não precisamos acabar com o Ministério da Cultura, mas podemos transformar em uma secretaria. Por que não pode ser uma secretaria? Vai ser fundido ao Ministério da Educação, assim como o Ministério das Cidades deixa de existir. O dinheiro vai ser mandado direto para as prefeituras” (Fonte: Portal G1. Propostas das campanhas dos presidentiáveis para a cultura: Ministério da Cultura. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/01/propostas-das-campanhas-dos-presidenciais-para-a-cultura-ministerio-da-cultura.ghtml>. Acesso: 16/01/2023).

Nº	Ano	Categoria	Autor	Título
09	2020	Artigo	L. B. Andrade; N. Carvalho Lamas	Educação patrimonial no ensino formal: consciência e participação cidadã
10	2020	Artigo	P. Simão, M.F. Martins	O desafio da consciencialização e educação patrimonial e cultural nas artes visuais do ensino secundário
11	2020	Livro	M. O. de Oliveira, F. Hernández	A formação do professor e o ensino das artes visuais
12	2020	Artigo	A. O. Tourinho; M. Rodrigues	Patrimônio ambiental urbano, cidade e memória: uma dimensão política da preservação cultural na década de 1980
13	2020	Artigo	L. B. de Andrade; N. Carvalho Lamas	A educação patrimonial num mundo em mudança
14	2021	Monografia	E.F. Pessoa	Patrimônio cultural no ensino de artes visuais: uma observação em livros didáticos de arte

Fonte: Google Acadêmico, Scielo Brasil e Portal da CAPES. Elaboração do autor.

É possível notar que os dados da Tabela 1 mostram sete publicações que apresentam o termo *patrimônio*, *patrimonial* ou *patrimônio cultural* no seu título; três indicam o descritor *cidade* e duas foram incluídas no acervo pelo fato de que seus resumos indicam estreitas relações com a temática específica de alguma cidade. Na leitura do conjunto dessa revisão, é possível perceber que o foco principal nas fontes investigadas se relaciona ao debate sobre *educação patrimonial*, *patrimônio cultural*, *memória local* e *restauro* do patrimônio cultural ou mesmo *preservação e manutenção de sítio histórico*. Foi identificada a prevalência de pesquisas sobre *educação*, *escola*, *formação de professores e ensino*, como é o caso de Oliveira, 2018; Silva, 2018; Andrade e Lamas, 2020; Martins, 2020. *Formação de professores*, apenas uma (Oliveira e Hernández, 2020), e somente uma relacionando livro didático com patrimônio (Pessoa, 2021).

A maioria das pesquisas apresenta o debate de como a educação patrimonial tem sido o lugar preferencial do discurso autorizado sobre o patrimônio, e que reproduz, de forma naturalizada, as narrativas do Estado e a memória do poder, quando apresenta escolhas como se fossem representativas de um passado comum, buscando igualar os diferentes e os desiguais. Relatam como essa visão, no Brasil, foi sendo problematizada por uma abordagem epistemológica que fez a crítica à trajetória das políticas públicas de patrimônio, apontando

para a necessidade de descolonizar a educação patrimonial. Tais enfoques se coadunam com a minha pesquisa, uma vez que também parto da perspectiva de que a educação patrimonial deve ir além das narrativas institucionais, dando voz àqueles que, geralmente, não têm tal direito garantido pela sociedade. Essas vozes, com suas identidades tantas vezes negadas, nos convidam a perceber outras perspectivas patrimoniais, outras possibilidades artísticas, não concernentes a conceitos previamente estabelecidos, mas nascidas de experiências concretas, de novas sociabilidades, do próprio protagonismo em ação.

Dando prosseguimento ao trabalho de revisão, além das fontes citadas anteriormente, entendi como sendo bastante relevante a menção a pesquisas empreendidas na área de linguagens visuais realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Nesta busca, identifiquei duas pesquisas com o termo *arte* e outras duas pesquisas com o termo *fotografia e memória* no elemento título que despertaram minha atenção. Descrevo-as muito sucintamente na tabela abaixo e, em seguida, apresento as razões pelas quais tais pesquisas me pareceram relevantes ao debate suscitado no presente trabalho.

Tabela 2 - Apresentação de pesquisas contendo os termos *arte* e *fotografia*

Nº	Ano	Autor	Título
01	2017	Rosana dos Santos Sobreiro	Fotografia e Arte no ensino fundamental: proposta pedagógica para o ensino de Arte.
02	2018	Rafael da Silva Costa	Possibilidades de aprendizagem em Artes mediadas pela realidade virtual e outras tecnologias digitais no ensino fundamental.
03	2020	Hevelin Ferreira da Costa	Fotografia e educação ambiental: aprendizagem e formação no Ensino Fundamental II
04	2020	Shelle Cristine Goldenberg Araújo	Fotografia e aprendizagem no 6º ano experimental na perspectiva transdisciplinar

Fonte: PPGEB. Pesquisas selecionadas na área de Linguagens visuais. Elaboração do autor.

A leitura dessas pesquisas foi muito profícua, uma vez que todas evidenciam o lugar da arte para problematizar e pensar o espaço escolar de uma forma ampliada, isto é, para além do espaço da sala de aula tradicional, e para problematizar e pensar também o espaço do uso da cidade em suas múltiplas possibilidades. No caso da pesquisa de Sobreiro (2018), de Costa (2020) e de Araújo (2020), é possível vislumbrar alguns elementos comuns: a relação entre o fazer artístico e o fortalecimento da identidade do aluno enquanto agente simultaneamente transformador e produtor, a identidade com a unidade escolar, bem como do seu papel como cidadão e a noção de pertencimento como integrante da sociedade.

Sobreiro (2018) realiza uma sequência de atividades práticas sobre fotografia, iniciando por uma entrevista diagnóstica, passando por sugestões de exercício do olhar, desde a formação de imagens na memória até objetos e vivências do cotidiano. Ela promove uma apreciação e exposição das imagens produzidas e uma autoavaliação através de uma entrevista final, apresentação de uma galeria de fotos e cartões-postais, e um documentário que problematiza a geografia e o cotidiano cultural da cidade, no caso São João de Meriti/RJ/Brasil. Sobreiro (2018), por meio da fotografia como recurso pedagógico, fortalece a noção de espaço público como patrimônio coletivo, que deve ser preservado para que as futuras gerações tenham acesso à cidade. O presente trabalho não segue a metodologia de Sobreiro (2018), mas seu trabalho certamente teve grande relevância para o desenvolvimento do meu Produto Educacional, constituindo-se como uma referência importante.

Em relação ao trabalho de Silva Costa (2018), o autor desenvolve através do uso das TIC's a valorização da Arte no Brasil através da proposição de um jogo de realidade virtual com o tema da Semana de Arte Moderna. Costa (2020), por sua vez, apresenta em seu trabalho um olhar diferenciado para um espaço inutilizado na própria escola, valorizado através da prática coletiva e do plantio, estimulando o pensamento crítico sobre a relação entre produção alimentar e consumo, onde o ponto em comum com a linguagem visual seja a exposição do que fora produzido através de mídias audiovisuais e a ampliação dos conhecimentos sobre a tecnologia, tendo óculos de realidade virtual como ferramenta expositora da produção dos alunos. Talvez a característica que mais se aproxime de minha pesquisa seja de fato o olhar diferenciado para um espaço dito como 'abandonado', em desuso, e a idealização de um projeto para ocupar esse espaço. Esse processo de ressignificação constitui-se como um incentivo à prática coletiva visando a um bem comum, neste caso a idealização de uma horta em um espaço inutilizado, transformando um *não-lugar* em um *lugar* de experiência identitária a partir de novas sociabilidades.

Embora a proximidade dos trabalhos seja de fato o fortalecimento da identidade do aluno com a sua escola, bem como reforço do seu papel como cidadão e a noção de pertencimento, não somente à escola, mas também como integrante da sociedade, achei muito interessante no trabalho de Araújo (2020) o contato dos estudantes com equipamentos audiovisuais (câmera fotográfica digital, tabletes e aparelhos celulares) para a produção e edição de imagens, e uso consciente da rede social *WhatsApp*, bem como o uso da internet como ferramenta de busca e aprofundamento.

Dentre as pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), pode-se encontrar outros estudos que tratam das linguagens visuais, seja nas dissertações ou na própria apresentação dos Produtos Educacionais/PTTs:

(...) a elaboração das Dissertações e a construção de seus Produtos Educacionais se intercambiam e se apresentam como parte de um processo fundamental para a pesquisa em formação e a prática docente. Nestes Produtos, a pesquisa acadêmica rigorosa se encontra associada com conhecimentos práticos e propostas efetivas de intervenção na realidade vivenciada nas instituições de ensino brasileiras (ARCURI; MARINO, 2020, p. 314-315).

A perspectiva que norteou a seleção dos quatro trabalhos foi a oportunidade de abertura a reflexões sobre dimensões diversas do urbano, suas possibilidades pedagógicas e a transformação das realidades sociais da população, o que dialoga com a pesquisa em curso. Em relação à área de patrimônio/educação, foram identificadas cinco dissertações com o termo *patrimônio* no elemento título, conforme tabela 3, sobre a relação entre patrimônio e educação para discutir questões sobre a cidade.

Tabela 3 - Apresentação de ensaios/artigos selecionadas na área de patrimônio

Nº	Ano	Categoria	Autor	Título
01	2019	Ensaio	Christiane de Faria Pereira Arcuri	Um olhar voltado ao Patrimônio cultural carioca - Abordagens no ensino de Arte
02	2021	Artigo	Luciana da Silva Florenzano e Rosina Trevisan Martins	Da cor à imagem urbana: Paradigmas contemporâneos nas cores do patrimônio cultural brasileiro
03	2022	Artigo	Simone Scifoni	Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo?
04	2022	Artigo	Helena Pinto	A educação patrimonial num mundo em mudança
05	2022	Artigo	Olaia F. Merillas, Benito A. Martinez, Tania Ballesteros-Colino, Pablo C. Martin	Conceptualización del Patrimonio en entornos digitales mediante referentes digitales de maestros en formación

Fonte: elaboração do autor.

A leitura dessas pesquisas evidencia o lugar do Patrimônio/Arte na educação formal e não-formal para problematizar e pensar o espaço da cidade em suas múltiplas possibilidades. No caso da pesquisa de Arcuri (2019), de Sciofone (2022) e Pinto (2022), podemos entrever um elemento comum: a leitura desses trabalhos e dos demais selecionados nesta parte da revisão, tornaram meus horizontes teóricos mais amplos, o que tem me permitido pensar e repensar a cidade, assim como o seu potencial educativo. Isso indica que o diálogo com os elementos arquitetônicos da cidade pode contribuir para a elaboração de uma visão crítica do

processo de constituição e apropriação da cidade, ampliando, assim, as possibilidades de formação humana. Como analisa Arcuri (2019):

Transmitir em sala de aula conhecimentos acerca de épocas históricas e tendências estéticas remotas condizentes à cultura visual do cotidiano é tangenciar, sem dúvida, com o que se entende como patrimônio e memória. Do mesmo modo, vislumbrar outras civilizações (para os alunos, reconhecidamente gerações antecedentes) e não apenas ter uma vaga ideia das particularidades de outras culturas é, de fato, expandir a relevância do estudo em artes acerca de patrimônio e memória também nos tempos atuais (ARCURI, 2019).

Em relação ao trabalho de Scifione (2022), a autora concentra discussões sobre a necessidade da descolonização da educação patrimonial e na virada nas práticas educativas que foram construídas a partir de 2006 no Brasil. Colocando a ênfase no patrimônio do cotidiano dos grupos sociais, transforma-se o pensamento para uma nova pedagogia do patrimônio a ser tratada nas escolas, que entende a ação educativa como processo dialógico, respeitando a diversidade de olhares, de saberes e narrativas. O que complementa a ideia de Pinto (2022), uma vez que o autor afirma que para se colocar em prática as questões defendidas pela autora no artigo, se faz necessário exigir tempo suficiente na vida escolar. Daí a importância da educação patrimonial, mesmo de carácter extracurricular, na relação com as comunidades e na implementação de projetos educativos e atividades que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências de investigação, utilizando fontes locais e em relação com as comunidades, promovendo atitudes inclusivas.

Florenzano e Martins (2021) trazem questões que nos fazem refletir: se não ensinarmos a olhar o passado de forma multiperspectivada e inclusiva, estamos contribuindo para o silenciamento de muitas vozes e permitindo que sejam marginalizados muitos setores da população que veem como único recurso a destruição/remoção das representações materiais que contestam. Em relação aos legados históricos de visão controversa, é preciso promover uma ampla discussão com a sociedade civil.

Por fim, o artigo de Merillas, Martinez, Ballesteros-Colin e Martins (2022) apresenta pesquisa que permite conhecer como os alunos do Curso de Licenciatura da Universidade de Valladolid, na Espanha, no âmbito das disciplinas Fundamentos da Educação Plástica e Visual (2º ano) e Educação Artística em Espaços Não-Formais (3ºano) conceituaram patrimônio e determinaram a forma como os vínculos se constroem e intervêm na geração das identidades.

Concluído o estágio de revisão bibliográfica, ficou evidente para mim o acesso a diversos textos sobre patrimônio e urbanidades, mas não tantos relativos à interrelação com a

área da educação. Entendo que tais estudos acompanham o desenvolvimento do debate sobre as cidades educadoras como forma de desenvolver um processo de cidadania plena e inclusão social, ainda mais se levarmos em consideração ações e debates concretos na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Ainda vigora a ideia de ‘cidade-museu’, muitas vezes associada ao conceito de cidade educadora, mas com uma perspectiva conservadora, como diz uma famosa canção dos anos 80, de Marcelo Nova: “Vivemos em casas modernas, Arquitetura segura e eterna”. Essa lógica defende uma arte que exclui inscrições espontâneas em paredes, grafites, murais, colagem de cartazes (que ‘poluem’ a cidade, segundo um certo tipo de senso comum) reforça a ideia de que a verdadeira cultura se faz, e só, de ‘preservações’, ‘reabilitações’, ‘recuperações’ e de que a arte pode encerrar-se em espaços formais e aceitos socialmente.

A intervenção artística no espaço da cidade, a chamada cultura ou mesmo a arte pública, que tem os seus especialistas e que grandes empresas patrocinam, inscreve-se, regra geral, em uma discutível vontade de ‘ordenação’ das cidades segundo modelos exteriores à população e de imposição de ‘escalas’, frequentemente verticais, que muitas vezes são totalmente alheias à população, e em outras, constituem-se como formas de dominação. Risca-se do mapa sociocultural o que não estiver dentro dos parâmetros modelares, principalmente a arte mais ‘experimental’ e mais ‘amadora’, como geralmente é rotulada a produção das juventudes periféricas. E as pessoas serão colocadas como simples consumidores, diretos se puderem pagar pelo acesso aos espaços de arte que, geralmente, estão situados nos centros urbanos, ou mesmo pagar pelo ingresso de um show ou entrada de um cinema ou museu.

Trata-se, portanto, de uma redescoberta do sentimento de pertencimento ao território colocando em questão a alienação cultural ou marginalização pelo consumo impulsionado pela globalização. É desse movimento que emergem novas construções identitárias de (re)encontros com tradições culturais e de (re)traduções estéticas contemporâneas. É por essa via que galeras vinculadas às rodas culturais de hip-hop, do slam e dos bailes funks reverberam seus repertórios para além de sua geografia local, apresentando suas performances estéticas para além das vivências territorialidades em suas comunidades de morada. Um exemplo qualificado são as rodas de rima que reúnem mestres de cerimônia, rappers e grafiteiros em praças, esquinas e viadutos em nossas metrópoles agigantadas como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Fortaleza, Salvador, Recife e tantas outras cidades brasileiras. Todas essas rodas estabelecem vínculos e difundem a mobilização por meio do uso de tecnologias digitais para encontros presenciais na cidade (Barbosa, 2020, p. 10).

Por isso, urge nos apoiarmos em um novo ativismo, um ativismo que vem surgindo em redes sociais entre os jovens periféricos, aglutinando-os de forma plural, com pertencimento sociocultural fortemente expresso em músicas, poesias, danças e pinturas, sobretudo em

estilos retraduzidos de culturas urbanas globais como o funk e o hip-hop. É preciso ousar na construção de uma cidade efetivamente educadora, que seja capaz de romper com modelos de arte, cultura e comportamento afeitos às frações das classes dominantes e silenciadores das vozes, corpos, cores, sons e realidades periféricas. Nesse sentido, a escola pode e deve funcionar como o elemento questionador do *status quo* dominante e que não representa aquelas e aqueles que nela estão presentes, estudantes ou profissionais. Uma escola que forme para as múltiplas faces da cidadania, que afirme o pensamento crítico e afirme-se a partir dele, uma escola que eduque a juventude para que ela, sujeito da própria história, transforme-se perenemente e nessa perenidade transformacional, ajude a transformar a realidade. A própria, a sua, a nossa.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL: CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL E ESPAÇO ESCOLAR

Após discorrer a respeito dos referenciais teóricos que embasaram a presente pesquisa de mestrado profissional, das discussões concernentes ao debate construído e, também, a respeito da revisão bibliográfica que localiza este estudo no âmbito da temática enfocada, o segundo capítulo deste trabalho aborda o conceito de patrimônio cultural propriamente dito, situando-o concretamente no debate sobre as práticas pedagógicas que devem abarcá-lo dinamicamente no ambiente escolar. Tal abordagem tem como objetivo dar sentido ao Produto Educacional idealizado e aplicado a partir da presente pesquisa, fundamentando o fazer pedagógico nele imbricado e os sentidos de sua formulação.

Para embasar, pois, a referida *práxis*, após a discussão sobre o conceito de patrimônio, segue-se a apresentação de dados sócio-históricos referentes às cidades de Niterói e Duque de Caxias, cidades onde atuo profissionalmente e onde estão localizadas as escolas nas quais o Produto Educacional foi aplicado. Além desses dados, procurei delinear brevemente as linhas gerais dos referenciais curriculares das duas prefeituras mencionadas no que tange ao ensino da Arte nos anos finais do ensino fundamental. Por fim, aponto para a relevância da educação patrimonial na formação dos professores, para o papel desses profissionais como mediadores culturais e para a importância de um trabalho interdisciplinar.

2.1 O conceito de patrimônio e a preservação nas cidades

O senso comum considera que, em geral, todo testemunho do fazer humano que tenha caráter memorial e de pertencimento para uma sociedade é o seu Patrimônio Cultural. Em uma visão ampliada, de fato, parece plausível compreender que tudo aquilo que se relaciona à cultura, à história, à memória, à identidade das pessoas ou grupos – como família, associações profissionais, grupos étnicos, nações etc – aos lugares, obras de arte, edificações, paisagens, festas, tradições e modos de fazer pode ser abarcado por uma concepção ampla de Patrimônio cultural.

O conceito de Patrimônio cultural propriamente dito toma forma a partir do século XX. Nas antigas sociedades, mesmo sem escrita, a memória coletiva era assegurada através de narrativas, mitos e ritos. Na Grécia Antiga, os poetas narravam os acontecimentos e façanhas do seu povo. No Renascimento, a ideia de patrimônio cultural relaciona-se à noção de monumento, como aquilo que deve ser lembrado e preservado. Nesse período começou a ser desenhada a ideia de “museu”, como a conhecemos atualmente. As práticas de reunir coleções, raridades e objetos se difundiram pelo Velho Continente (SOTO, 2015, p. 58).

Os chamados ‘gabinetes de curiosidades’, noção primária de museu, começaram a se formar na Europa a partir de 1550. Nesses gabinetes, os objetos reunidos, além de representarem o gosto e a posição social do seu proprietário, significavam também a busca pela compreensão científica dos fenômenos da natureza. No final do século XVIII, os gabinetes e museus estavam dedicados ao desenvolvimento das ciências naturais. No período que sucede a Revolução Francesa (1789), os gabinetes tinham como objetivo guardar os bens da Igreja, da nobreza e da Coroa. Neste momento, o Estado passou a discutir seu papel na escolha dos bens de propriedade pública que deveriam ser conservados ou destruídos (SOTO, 2015, p. 59).

No século XX, em decorrência da imensa devastação ocorrida na Europa, em virtude da Segunda Guerra Mundial, as cidades começaram a se reconstruir e se urbanizar. Com isso, a concepção de Patrimônio cultural passa a apresentar novos contornos e dimensões. Ao longo do século XX, a ampliação do conceito de patrimônio cultural pode ser verificada nas Cartas de Atenas (1931), de Veneza (1964) e de Washington (1986). Estes documentos são dedicados às discussões internacionais sobre o tema e apontam para uma mudança paradigmática: o conceito de patrimônio ampliou-se, passando a abranger bens imateriais.

Na Declaração do México, redigida na Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, em 1985, e organizada pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), é possível verificar uma abordagem conceitual mais recente:

O patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. Ou seja, as obras materiais e não-materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas (ICOMOS, 1985).

Refletindo sobre a evolução histórica da compreensão de patrimônio cultural, é possível concluir que qualquer lugar, partindo de sua diversidade de conhecimentos e produções, possui um patrimônio cultural próprio. Cada continente, cada país, cada lugarejo ou comunidade constrói sua história através de seus “personagens” e criações. Ao longo do tempo, novos “personagens” somam-se aos tradicionais, transformando, construindo e reconstruindo o acúmulo patrimonial. Daí a importância do registro histórico e cultural de uma sociedade, elemento fundamental para sua preservação e memória. A preservação dos centros históricos é uma forma de preservar a própria história. Além dos monumentos e obras de arte, estes centros são constituídos fundamentalmente pelo tecido urbano social que, por sua vez, está na base de construção das cidades. Em nome da modernidade, cidades da Europa, tais como Paris, Barcelona, Madrid, Londres, Berlim, Amsterdam, ou Roma estabeleceram o que deveria ser preservado a partir destes centros. A respeito deste dado, Argan (1989) faz as seguintes ponderações:

Uma vez que nem tudo pode ser conservado, é preciso estabelecer o que deve ser preservado custe o que custar. Além disso, deve-se levar em conta que a condição de sobrevivência dos núcleos antigos remanescentes é determinada pela solução urbanística geral e pelos critérios com que se disciplina, em torno do chamado núcleo histórico (ARGAN, 1989, p. 77).

A referida ponderação de Argan parece preocupante, uma vez que desperta o questionamento sobre o quê preservar ou não. Mesmo que sejam utilizados critérios relevantes para a História e a Arte, essa é uma tarefa que coloca em pauta subjetividades quanto aos objetos que serão preservados. Enquanto prefeito da cidade de Roma, Argan percebeu que a proteção dos centros históricos da cidade só poderia acontecer no âmbito de uma política urbanística que considerasse globalmente os problemas da cidade e do território. Ao contrário, as reformas teriam efeito superficial, e a sociedade, que também se constitui como bem cultural para a cidade, seria colocada em segundo plano.

A prefeitura de Roma, neste período, inspirou-se no exemplo de Bolonha, onde a tarefa foi de “uma regeneração integral do tecido urbano do centro através de procedimentos que, ao mesmo tempo, destinavam-se a restabelecer um grau de dignidade social e a submeter

os edifícios a uma restauração propriamente dita” (ARGAN, 1989, p. 80). Argan (1989) ressalta que as camadas populares em Bolonha demonstravam um grande apego à cidade e ao seu bairro de origem. A administração municipal havia adotado uma política para conter a especulação na construção civil. No entanto, Roma não apresentava o mesmo cenário. Portanto, a prefeitura limitou-se à restauração de duas áreas, nas quais o tecido de construção apresentava mais gravidade.

O entendimento de Argan (2004) em relação à restauração e preservação dos centros históricos abrange pessoal de pesquisa, pessoal de intervenção e meios financeiros que tem a incumbência de elaborar um plano diretor que seja um projeto de arrumação e adaptação do que já existe, prevendo futuros desenvolvimentos. Não está simplesmente pautada no abandono ou destruição do que já existe. Ele ressalta que todo urbanismo austero deve indicar um interesse ideológico, já que não podemos “pensar a sociedade como um sistema hierárquico fixo, mas só como uma contínua transformação ou evolução” (ARGAN, 2004, p.103).

Por isso, os planos diretores entram na metodologia política do planejamento da cidade e devem acompanhar o passado, o presente e o futuro dela (PACHECO, 2017). Argan nos faz pensar que o antigo não deve ser desprezado e que se lhe foi atribuído um valor é porque ainda existe uma função, ainda que seja apenas testemunhal e estética. A concepção de Argan motiva a reflexão sobre a forma como as cidades e seus gestores cuidam, ou não, do patrimônio cultural. A conceituação de Argan é relevante para compreender como as cidades “antigas e novas” são consideradas, e como as noções de preservação e proteção se relacionam.

No Brasil, o entendimento das cidades como construção coletiva foi mais bem elaborado a partir de 1960 (REZENDE, 2014). Estas passam a ser consideradas produtos culturais, já que nela vivem e trabalham grupos de pessoas que, nas suas diferentes relações sociais, constroem sua ambiência e conseqüentemente suas diferentes histórias. Segundo Lia Motta (2008):

As cidades são, portanto, verdadeiros registros da história de seu processo de construção. São como documentos. Em suas formas, ruas e prédios, assim como na sua situação geográfica e na sua relação com as demais localidades, ficam gravados os registros do tempo e da sociedade que as produziram (MOTTA, 2008, p.45).

As pessoas que habitam, trabalham e vivem o cotidiano das cidades se constituem como “personagens” de uma história que não é contada exclusivamente pelos livros. As marcas que estas pessoas deixam em suas mais diferentes atividades são a sua história, são

patrimônios vivos; é a identidade da cidade que a representa. Cidades históricas brasileiras tais como, Alcântara, Olinda, Parati, Sabará, Ouro Preto, Mariana, Tiradentes, Diamantina, São Luís, Goiás Velho entre outras, hoje, são patrimônios culturais da humanidade (CORREA, 2015).

Outras cidades, apesar do crescimento desordenado, da expansão imobiliária e até mesmo da falta de investimento social, têm seus centros históricos preservados, como é o caso do Rio de Janeiro, ainda muito calcado, porém, nas suas características arquitetônicas e urbanísticas. Na verdade, muitos centros históricos são preservados sem a valorização dos grupos sociais que por ali passaram e que deram sua contribuição social. Um trecho da Declaração do México (1985) pode ser bastante elucidativo a respeito: “Os planos e projetos relacionados com a proteção de monumentos e sítios deverão centrar-se para reforçar o sentimento de identidade, promover a ideia de diversidade, assegurar a interculturalidade e estimular o intercâmbio cultural.”

Parece nítida, pois, a importância de se apoiar projetos que objetivem trabalhar com as diferentes culturas e suas interrelações, a importância da preservação das diferenças e das marcas deixadas por estas culturas em todos os espaços. Quando Argan (2004, p. 73) nos diz que “a cidade não é apenas um invólucro ou uma concentração de produtos artísticos, mas um produto artístico dela mesma”, evidencia-se a relevância de sua identidade, pois ela não é apenas um agrupamento de produções culturais, mas sim, ela própria, a cultura viva de uma sociedade.

2.2 Cidade, história e preservação: alguns breves comentários sobre como se constituíram as cidades de Niterói e Duque de Caxias que conhecemos hoje

A presente pesquisa de mestrado profissional debate o conceito de patrimônio cultural nas práticas pedagógicas de duas escolas de ensino fundamental. A escolha das escolas não foi aleatória e está intimamente relacionada à minha atuação profissional como professor de arte da educação básica pública, nos anos finais do ensino fundamental. Atualmente, sou professor de Arte em ambas. A Escola Municipal Francisco Portugal Neves situa-se no município de Niterói, cidade onde resido e trabalho. A Escola Municipal Roberto Weguelin de Abreu situa-se no município de Duque de Caxias, onde trabalho. Outros dados mais específicos sobre as unidades serão apresentados no capítulo seguinte da presente dissertação.

As duas cidades têm características bastante distintas. Niterói possui 449 anos de fundação. Duque de Caxias, ao contrário, é uma cidade “jovem”, tendo sido instituída como município em 1943 (Decreto-lei estadual nº 1.055, de 31/12/1943). As duas cidades apresentam uma gama de cenários que, distintamente, ambientam as transformações econômicas, sociais, culturais e urbanísticas vividas por cada uma. Todas essas transformações fazem parte de suas histórias e compõem o patrimônio cultural de ambas. Neste tópico serão apresentados, sucintamente, alguns comentários a respeito da cidade de Niterói e da cidade de Duque de Caxias, salientando algumas das transformações que incidiram na formação do Patrimônio cultural de ambas. Estes breves comentários não têm a pretensão de se constituírem como um histórico referente às duas cidades, mas apenas alguns apontamentos considerados relevantes para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e do Produto Educacional.

Conforme Sousa (2017), o lugar que hoje em dia conhecemos como o centro histórico da cidade de Niterói foi desenvolvido a partir de um plano urbanístico delineado pelo pintor Arnaud Julien Pallière (1784-1862). Este plano, datado de 1818, urbanizou a região de Vila Real da Praia Grande. Com o advento do regime republicano, em 1889, grandes investimentos passaram a ser realizados na cidade, à semelhança do que já se fazia na vizinha Rio de Janeiro. Esse processo de transformação se prolongou até as primeiras décadas do século XX,

(...) em 1904 é construída a Prefeitura Municipal; em 1908, o edifício dos Correios, a Estação das Barcas, a Câmara Municipal e a Câmara no Largo do Rocio, atual Jardim São João. Datam ainda deste período, a abertura da Alameda São Boaventura, no Fonseca, o aterro e urbanização do Campo de São Bento, a Avenida da Praia de Icarai, o desmorte do morro da Dr. Celestino, o aterro dos mangues de São Lourenço, a construção da Praça da República e a urbanização do Barreto, e ainda alguns melhoramentos urbanos, como iluminação a gás (1904), inauguração da primeira linha de bondes elétricos ligando o Centro a Icarai (1906), alargamento da Rua da Conceição (1907), alargamento da Estrada Leopoldo Fróes (1909), inauguração da rede central de esgotos (1912) (SOUSA, 2017, p. 99).

Outro importante momento do processo de urbanização aconteceu na Era Vargas (Estado Novo, 1937-1945), a partir da década de 1930. Nessa época, Ernani do Amaral Peixoto foi nomeado interventor no Estado do Rio de Janeiro. A cidade de Niterói ocupava nacionalmente o segundo lugar em volume de obras urbanas, perdendo somente para o Rio de Janeiro (Sousa, 2016, p. 103). A abertura da Avenida Ernani do Amaral Peixoto teve grande relevância. A abertura de grandes avenidas, cortando as cidades, é uma característica do modelo urbanístico europeu. No caso de Niterói, na Amaral Peixoto, como é mais comumente conhecida, acontecem, geralmente, manifestações das mais diferentes entidades da classe

trabalhadora. É ela que, em datas comemorativas específicas, recebe os desfiles cívicos. Com o término da construção da Ponte Rio-Niterói, a cidade começou a ampliar a ocupação do espaço urbano. Como consequência, ocorreu o desmantelamento do sistema de bondes. A mobilidade urbana passou a ser sustentada pelo transporte rodoviário, acabando por selecionar, consequentemente, que classe social ocuparia as regiões em expansão (BIENENSTEIN, SOUSA, 2015).

Esse processo de expansão da cidade ocorreu no início da década de 1970. A construção da Ponte Rio-Niterói e o alargamento dos limites urbanos acarretou um aumento da demanda por habitação da população mais pobre, que buscava estar mais próxima dos seus locais de trabalho, sobretudo em setores de serviços e comércio que não exigiam índices de escolaridade elevados. Niterói foi se constituindo, assim, como uma cidade com grandes diferenças socioespaciais, onde a desigualdade se faz perceber ao lançarmos um olhar mais atento para os morros, as favelas e as ocupações populares, geralmente localizados “em áreas impróprias para ocupação, sujeitas a riscos de deslizamentos de terra e inundações, ou em áreas populares com falta de infraestrutura urbana” (BIENENSTEIN, 2014, p. 7).

Esses breves comentários, tendo como foco o Centro histórico da cidade, nos mostram um pouco sobre a relevância do Centro como espaço com que transitam pessoas e grupos sociais variados, um espaço que comunica e visibiliza os padrões estéticos social e patrimonialmente compreendidos como importantes historicamente. Ao mesmo tempo, a ideia de um “centro” aponta para a existência de uma ‘periferia’. A inauguração da ponte Rio-Niterói gerou um *boom* habitacional. Para além das famílias abastadas, que se estabeleceram nas áreas ditas nobres da cidade, nos lugares por excelência, conforme Augé (2001), um significativo número de famílias não favorecidas economicamente passou a residir em áreas consideradas periféricas da cidade, ou seja, aquelas mais distantes da zona sul e do centro histórico. Os morros e favelas de Niterói até hoje carecem de políticas públicas integradoras ao conjunto organizativo da cidade, padecendo, consequentemente, com as distinções segregadoras que Augé (2001), em sua obra, tipifica como *não-lugares*.

Assim, é possível compreender que o estudo dos lugares e dos *não-lugares* presume, pois, uma análise política associada à composição cultural e à diversidade socioeconômica que se pode depreender do espaço observado. Os espaços são constituídos pelas conexões entre as classes sociais, especialmente aquelas mais sujeitas às ações de dominação e controle. Tal compreensão parece se aplicar ainda mais fortemente a alguns bairros da cidade de Duque de Caxias, especialmente Imbariê, onde está localizada a Escola Municipal Roberto Weguelin de Abreu, em que leciono, e na qual será debatido, também, o conceito de patrimônio nas

práticas pedagógicas. Tal localidade, no passado, se estabeleceu literalmente, conforme as teorias do antropólogo Marc Augé (2001), como “lugar de passagem”. Suas origens derivam do antigo Porto da Estrela, de onde eram transportadas as cargas vindas de outras localidades. Ocupação típica de cidades ou bairros-dormitórios, que se caracterizam pela insuficiência de estrutura urbana e equipamentos comunitários, além da existência desordenada de loteamentos e habitações de baixo padrão construtivo.

De acordo com Costa (2009), desde quase todo o século XVII a cidade teve um desenvolvimento lento, com uma rede de pequenas ruelas que conectava entre si as igrejas, ligando-as às principais construções do centro urbano ainda emergente. Porém, o escoamento da produção nos vários ciclos de desenvolvimento urbano foi quase totalmente realizado pela abertura de uma rota, de uma passagem para um outro lugar. Ainda de acordo com o referido pesquisador, a região possui “um passado histórico ligado aos portos fluviais e caminhos que conectavam Rio de Janeiro ao interior do país e uma ocupação recente, baseada nos loteamentos populares próximos aos ramais ferroviários e suas estações” (COSTA, 2009, p. 157). Os chamados Caminhos do Iguaçu serviram ao escoamento da produção de ouro do estado de Minas Gerais e foram fundamentais para o desenvolvimento da região que abrange, atualmente, toda a Baixada Fluminense, até a malha ferroviária do antigo Porto da Estrela. A característica da transitoriedade, do local de passagem, parece bem marcante em relação à cidade de Duque de Caxias (AMARO, 2012).

Os anos 1980 foram tempos de emancipação: de região natural a lugar de passagem e, posteriormente, a chamada cidade-dormitório, como já mencionado, celeiro de mão de obra farta e barata a serviço da cidade do Rio de Janeiro, condição que perdurou mesmo após a construção da refinaria REDUC, por parte do Governo federal em 1961, tendo transformado alguns bairros do município em área urbano-industrial (COSTA, 2009, p. 40). A ampliação dos trens elétricos até Saracuruna viabilizou uma nova possibilidade de transporte até o município do Rio de Janeiro, que era feito apenas pelo caminho rodoviário, ônibus e vans.

Entre Imbariê e Inhomirim, ocorreu um expressivo crescimento da ocupação urbana nas últimas décadas, com a instalação de loteamentos, ainda que desprovidos de infraestrutura mínima, seguindo o modelo da ocupação inicial da Baixada Fluminense pela população mais pobre. Simões (2004) observa, porém, que “nas áreas centrais de Imbariê, Piabetá e Inhomirim, estes dois últimos já no município de Magé, constata-se a presença de um razoável comércio local, a existência de uma população de renda um pouco mais elevada e uma melhor qualidade dos serviços públicos, mas ainda bem abaixo dos padrões encontrados nos bairros próximos às sedes de Caxias e Magé, o que faz do descontentamento uma

evidência sempre presente nestas localidades”. É possível notar, ao mesmo tempo, grandes áreas com pouca ou nenhuma ocupação urbana, ou seja, a presença de terras ociosas entre os loteamentos irregulares.

2.3 A importância das cidades para a educação da população

Consideradas as diferenças de origem, constituição histórica e patrimonial de Niterói e Duque de Caxias, um aspecto, contudo, parece uni-las, congregando as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva que, neste trabalho, tem importância basilar: a ideia de cidade educadora, mencionada no capítulo precedente e que tem como norte as discussões construídas pelo Professor Moacir Gadotti (2012). Inspirado nas contribuições de Paulo Freire (1991) à educação popular, social e comunitária, Gadotti reitera a atualidade de tais contribuições, as quais são “constantemente reinventadas por novas práticas sociais e educativas” (GADOTTI, 2012, p. 24). É interessante verificar que, entre as teses freirianas que o autor considera de grande atualidade, encontra-se a relação entre educação e cidade. Segundo ele, “a escola não é o único espaço educativo: aprendemos na luta; qualquer espaço pode ser educativo”. Eis, com simplicidade e, ao mesmo tempo, evidente densidade, o conceito de cidade educadora.

No artigo “A escola que a cidade educa”, Gadotti (2006) nos alerta que, para ser educadora, uma cidade depende da construção de uma cidadania plena e de uma cidadania intercultural, ou seja, da afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo” (2006, p. 134). Além destes, Gadotti aponta outros critérios concernentes à ideia de cidadania, como cidadania política, entendida como direito de participação em uma comunidade política; cidadania social, a qual compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; cidadania econômica, caracterizada pela participação na gestão e nos lucros da empresa, na transformação produtiva com equidade; e cidadania civil, enquanto afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo (GADOTTI, 2006, p. 132).

Parece oportuno observar que diversas cidades em todo o mundo, e mesmo na América Latina, estão democratizando e educando sua população com saberes da cidade (GADOTTI, 2006, p. 133): Rosário (Argentina), Concepción (Chile), Medellín (Colômbia), Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), dentre outras. Reivindicar o “selo” de “cidade educadora”, apenas considerando uma visão midiática do conceito de cultura é insuficiente e superficial.

Não podemos esquecer que as cidades educadoras são muito mais do que uma chancela, incluindo processos de mobilidade urbana, distribuição equitativa de renda, direito à moradia e aos demais direitos essenciais, como saneamento, saúde e educação.

A disputa pelo território se dá nos cotidianos, pela ação dos distintos atores sociais envolvidos. A vivência pela população nos e dos espaços da cidade, também em momentos de lazer, permite que, ocupando-a, reivindiquem melhorias. A cidadania plena se dá quando as pessoas têm voz ativa para dizer que cidade almejam, reivindicando por ela e auxiliando na sua construção e manutenção, reafirmando seus direitos à cidade. Assim, compreendo que no âmbito da ocupação urbana, a divisão social do espaço acaba sendo fortemente fragmentada pela divisão econômica. A fragmentação oriunda dessa divisão, por sua vez, faz com que sobressaiam relações de poder que bloqueiam a superação das desigualdades e impedem o desenvolvimento da cidadania plena, preconizada por Gadotti (2006), para que uma cidade se torne efetivamente educadora.

2.4 As orientações curriculares sobre Patrimônio Cultural na BNCC e nos referenciais dos municípios de Niterói e de Duque de Caxias

Este subcapítulo tem como objetivo tecer alguns comentários a respeito das orientações curriculares que tratam da temática do Patrimônio Cultural no espaço escolar, em âmbito nacional e municipal. Profissionais de educação, a partir de 1998, tiveram à sua disposição os Parâmetros Curriculares Nacionais para nortear suas práticas pedagógicas. A partir de 2018, as orientações curriculares ganharam um viés mais normativo com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da BNCC (1998), cada município deve construir seu próprio referencial pedagógico, pautando-se pela necessidade de adaptação e aplicabilidade concreta das diretrizes, como por exemplo os Referenciais Curriculares da Fundação Municipal de Educação de Niterói e o Documento Curricular do Município de Duque de Caxias (2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.394/96) dá relevância à área de conhecimento do Ensino da Arte, até então, Educação Artística e aponta, no artigo 26, parágrafo 2º que “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Em 2010, uma nova redação à LDB (Lei nº 12.287) acrescenta o seguinte: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular

obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A BNCC (1998) dá ênfase, na sua estrutura, ao ensino de Arte como componente curricular da área de linguagens, destacando o ensino de Arte nas quatro linguagens, a saber: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. O tema do Patrimônio Cultural é apresentado nos objetivos do conhecimento das Artes Integradas destacando o exercício da cidadania na sociedade contemporânea para a formação da identidade cultural. É fundamental que o aluno desenvolva seu conhecimento estético através do fazer artístico e adquira competências nas diversas linguagens artísticas, tanto para sua produção pessoal subjetiva, quanto para demais habilidades como “explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.” (BNCC, Competências Específicas de Arte, CEAR01).

Esse trabalho não tem a pretensão de aprofundar as orientações previstas na legislação educacional acima mencionada, mas apenas destacar alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. Um desses aspectos diz respeito às competências coletivas no componente curricular Arte, sobre as quais vale a pena enfatizar que:

Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BNCC, Habilidades, EF69AR34, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular possui, entretanto, uma tendência à padronização, em uma lógica centralizada de administração da educação, com metas a serem alcançadas pelos professores. No caso do ensino de Arte, a BNCC ainda trabalha com o conceito de polivalência no processo de aprendizagem. É importante sinalizar que Arte é uma área com especificidades e que os cursos de ensino superior que habilitam para atuar como professores de Arte são as licenciaturas específicas nas diferentes linguagens como nas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Embora a legislação determine a obrigatoriedade do componente curricular Arte em toda a Educação Básica, apontando como conteúdos obrigatórios as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, as competências específicas desta área e do campo profissional precisam ser observadas. Além disso, há evidentes dificuldades de implementação por parte dos governos, como no caso da SEEDUC-RJ, que além de não atender à obrigatoriedade do

ensino da Arte em todos os anos do ensino médio, situando-a apenas no segundo ano, propõe que o componente Arte faça parte apenas dos chamados “itinerários formativos”, desrespeitando a legislação que regulamenta o ensino de Arte.

Para além das padronizações, parece oportuno rememorar aqui os três eixos trabalhados por Ana Mae Barbosa (2008) no Ensino da Arte – apreciar, contextualizar e fazer – a partir dos quais professores e equipe pedagógica elaboram seus projetos de acordo com a realidade e possibilidade de trabalho com a comunidade escolar. Contudo, faz-se necessário que os conteúdos favoreçam a compreensão da arte como cultura, que os alunos sejam produtores e apreciadores desta arte e da valorização das manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais.

É possível observar nos Referenciais Curriculares de Artes da Fundação Municipal de Educação de Niterói (2020) que, quando tratam de Cultura, apontam para a importância da transversalidade. O documento foca a cultura como elemento estrutural do processo pedagógico. Afirma a relevância que temos em reconhecer a diversidade como legítima e de pensar que cada unidade escolar é uma estrutura particular, afirmando a necessidade de percebê-la no todo. Convém enfatizar que:

a maioria das crianças e adolescentes no mundo, atualmente, vive em cidades, onde estabelecem seus universos culturais, dentro de realidades socioeconômicas distintas e desiguais, configurando uma enorme complexidade, que condiciona, em grande medida, a vida daqueles *que vivem as (nas)* cidades. A dualidade na produção do espaço condiciona possibilidades diferentes de apropriação do espaço urbano, e de convivência dos diferentes, a exemplo dos espaços públicos e patrimônios materiais e imateriais da cidade. Nesse sentido, a escola pública aparece como uma grande porta de acesso dos nossos estudantes a essa vivência, apresentando-os a espaços que são seus, mas que não eram conhecidos. Por isso, as práticas pedagógicas precisam possibilitar o (re)conhecimento e a apropriação desses espaços por parte dos discentes, incluindo a prática do trabalho de campo no cotidiano do trabalho docente (FME, 2010, p. 80).

Respeitar a sua identidade, reconhecer o repertório cultural que a comunidade possui e ampliá-lo, no sentido de possibilitar a construção do conhecimento, deve ser tarefa de cada professor/a ao elaborar seu planejamento. Assim, a cultura e o reconhecimento do patrimônio cultural local devem ser compreendidos como estruturas do currículo, não simplesmente como um “tema”. Por essa razão é chamado de “transversal” e deve ser abordado por todas as disciplinas.

É preciso pontuar que a construção de uma escola cidadã pressupõe o respeito ao processo de aprendizagem de cada estudante, onde se cultive liberdade de expressão e de organização, respeitando as singularidades existentes e, sobretudo, encorajando cada aluno/a a transitar em outros universos simbólicos em condições de igualdade. Dessa forma, a minuta

do currículo de Arte da Fundação Municipal de Niterói reconhece que para uma formação cidadã plena é preciso garantir o acesso dos estudantes ao Patrimônio cultural da cidade:

É possível e desejável que a escola inclua em seus planos de ação saídas a campo pela cidade que especifiquem visitação a espaços públicos como forma de apropriação do patrimônio da cidade, promovendo com isso a formação de um cidadão completo e que, para tanto, receba o devido apoio tanto no que se refere à logística do deslocamento de docentes e estudantes, quanto para o acesso aos equipamentos e patrimônios culturais. São inúmeras as possibilidades de projetos que não precisam e não devem ser promovidos apenas pelos professores de Arte, mas que envolvem todos os componentes curriculares, pelo grande leque de temas que podem ser trabalhados para contribuir com a construção do conhecimento humano (FME, 2010, p. 104).

Dessa forma, os Referenciais Curriculares da Fundação Municipal de Niterói oferecem aos professores uma proposta de adaptação do currículo a cada realidade, para que cada um de nós possa explorar o reconhecimento de culturas diferentes, destacando nossas histórias e memórias ao longo da trajetória escolar de cada ser humano, enquanto cidadão do seu mundo.

Em relação ao Documento Curricular do município de Duque de Caxias (2022), o componente curricular nº 9 propõe analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2017, p. 198). Em cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental II, uma temática na matriz de referência de arte sobressai como eixo norteador do fazer pedagógico. Para o 6º ano, a reflexão está centrada nas artes visuais e na pluralidade cultural brasileira presentes na comunidade e no cotidiano dos estudantes, valorizando-se o patrimônio cultural material e imaterial local e regional. No 7º ano, o foco é respeitar o processo criativo de diferentes culturas. No 8º ano, a reflexão se volta para a sensibilidade ao analisar formas visuais presentes nos próprios trabalhos, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos dos sistemas formais. Já no 9º ano, o trabalho pedagógico desenvolve-se a partir da valorização e do reconhecimento do espaço onde o estudante vive como território de vivência e produção artística, o qual deve procurar perceber como as relações entre cultura e sociedade afetam o indivíduo e seu entorno. O programa traz ainda outros eixos em relação ao patrimônio cultural, como conhecer a prioridade cultural do seu bairro, cidade, estado e país, compreendendo seus múltiplos aspectos; pesquisar sobre a pluralidade cultural local, regional e nacional em todos os seus aspectos, agindo para sua difusão e respeito.

Diferente do município de Niterói, a proposta de reunir os profissionais de educação para construção de parâmetros de ensino-aprendizagem é um processo recente e ainda não foi finalizado. No “Documento curricular da rede Municipal de Ensino de Caxias pressupostos

teóricos e conceituais”, apesar de baseado em concepções críticas e pós-críticas da educação e da teoria sócio-histórica, os debates sobre a temática do patrimônio cultural ainda estão em construção no município de Duque de Caxias.

2.5 A educação patrimonial na formação dos professores

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) valoriza a educação como meio para a formação da sociedade, a preservação da memória coletiva e sua história ilustrada nos testemunhos simbólicos e materiais. A valorização das memórias plurais busca registrar os processos das manifestações culturais nas práticas educativas com o intuito de não apagar nossos vínculos com o passado, com a nossa história. O IPHAN promove ações educativas com o intuito de divulgar a importância do Patrimônio Histórico-Cultural para todos. O Instituto propõe a construção de um Programa de Educação Patrimonial e para isso criou, em 1999, um Guia Básico de Educação Patrimonial que contém conceitos, critérios, objetivos, metodologias, sugestões de atividades e bibliografia para a elaboração de ações que alcancem educadores/as que têm preocupações com as questões do Patrimônio Cultural.

Portanto, a educação patrimonial é uma ferramenta que nos possibilita fazer a leitura do universo que nos cerca, levando-nos a compreender o espaço sociocultural a que pertencemos dentro de uma trajetória histórico-temporal. É um trabalho educacional focado no Patrimônio Cultural como fonte inicial do conhecimento. A partir da experiência e do contato com o ambiente cultural, seus aspectos, caracterizações, o trabalho em Educação Patrimonial visa levar alunos e professores a um processo de conhecimento, apropriação e valorização de suas heranças culturais formando-os assim para o usufruir destes bens e a construção de conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural. Para tanto, ter o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio que temos é fundamental para fortalecer nossa identidade. Segundo Moema Queiroz, em seu artigo “A Educação Patrimonial como instrumento de Cidadania” (2006):

A realização do trabalho de Educação Patrimonial necessariamente envolve vários saberes, num processo primeiro interdisciplinar que pode extrapolar seu cerne e evoluir para uma proposta transdisciplinar. Ao repassarmos nossos ofícios, nossos saberes e especialidades estamos nos transformando em elementos geradores/receptores de novas informações e estímulos pelo estabelecimento de uma reciprocidade para com o meio que torna o saber específico, coerente e construtor, recebendo resposta imediata desse meio. A postura que tomamos diante do ambiente em que interagimos transforma-o, propiciando nossa própria transformação. E para tanto, faz-se necessária interagir pela emoção e pela percepção do que o outro possa

nos revelar e nos fornecer em conhecimentos e costumes, saberes inatos que nos servirão de material para a comunicação do nosso saber (QUEIROZ, 2006).

Com isso, verificamos que a Educação Patrimonial se torna um instrumento a mais no processo educacional e deve ir além do ambiente escola, envolvendo toda a comunidade. É relevante trabalhar com o patrimônio cultural que nos cerca, pois nos possibilita reconhecer valores, nossa identidade, bem como despertar para a responsabilidade que temos em preservar esta cultura. Queiroz (2006) acrescenta que ao acionarmos este instrumento de ação, iremos ao encontro do pensamento de Paulo Freire, buscando uma ‘alfabetização cultural’ que capacite o educando a compreender sua identidade cultural e a se reconhecer, de forma consciente, em seus valores próprios, em sua memória pessoal e coletiva.

Por outro lado, as Secretarias de Educação também precisam instrumentalizar mais as escolas para que se apropriem de fato desse conteúdo nos seus cotidianos. Como foi apenas na década de 1990 que a Educação Patrimonial passou a compor os currículos dos cursos de Licenciatura, é evidente que muitos educadores não possuem na sua formação este conteúdo. E, nestes casos, nenhum parâmetro curricular dará conta se não houver um investimento mais direto com política de formação, a qual a FME Niterói defende em seu documento:

De grande importância para o ensino e a aprendizagem da Arte são a criação e manutenção de espaços específicos para o desenvolvimento das aulas e projetos de arte na escola, com a reserva de materiais diversos, visto a especificidade desse componente curricular no que diz respeito à experimentação, produção e armazenamento, mesmo que temporários, de trabalhos dos alunos. Defendemos ainda a continuidade da política de formação continuada da Rede de Niterói promovida tanto pelas coordenações e assessorias da FME como pelas unidades escolares (FME, 2010, p. 104).

Sendo assim, entendemos que ter a sua própria cultura como instrumento de construção do conhecimento é um elemento facilitador e estimulante para o educando, como também para o educador. Desta forma, o processo educacional flui de maneira clara, sem artifícios, já que se utiliza de uma linguagem, uma imagem, um objeto, ou seja, um elemento que é conhecido por todos no meio. No entanto, é necessário que professores procurem entender que têm este instrumento ao seu lado.

2.6 O papel dos professores de Arte como mediadores culturais

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), os Museus do Ministério da Cultura, bem como os Centros Culturais, têm uma inserção rica e diversificada na área de educação: atuação na formação da população em relação aos bens tombados e as cidades históricas; projetos de valorização das culturas afro-brasileira e indígena; preservação da cultura dos migrantes europeus no sul do Brasil; de educação patrimonial que tem em vista o entendimento dos objetos patrimoniais nos seus contextos históricos e culturais; pesquisa e valorização cultural e econômica de atividades artísticas e culturais populares; formação na história e nas linguagens das artes brasileiras; publicações de roteiros históricos, cadernos pedagógicos, dentre outros. Estes projetos têm o objetivo de fazer a sociedade pensar sobre as influências que recebemos e que nos fazem participantes e construtores de uma sociedade com o nosso perfil. Tem também o papel fundamental de instrumentalizar o professor na sua tarefa cotidiana de trazer para a sala de aula o debate sobre as conexões culturais que podemos fazer, através da história da arte, da história da cidade ou do bairro.

A partir do pressuposto apresentado na Lei nº 9.394/96, citado no início desse capítulo, entendemos que é o professor de Arte que detém o conhecimento específico dos conceitos da Arte e Cultura locais, bem como o professor de História. Juntas, as disciplinas podem trabalhar aspectos da história local; assim como com Geografia nos trabalhos de campo e pesquisas das regiões. Todo esse conhecimento pode e deve ser trabalhado conjuntamente em atividades interdisciplinares, dando maior sentido e amplitude ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor de Arte pode ser o mediador das ações planejadas pela equipe pedagógica no que diz respeito ao Patrimônio Cultural. Além disso, o professor de Arte pode vir a contribuir no fomento à realização de projetos que envolvam a comunidade escolar acerca da temática em questão, uma vez que esse professor já traz consigo uma bagagem cultural relevante para impulsionar os demais colegas em atividades propostas não somente na escola, mas, para além dos muros.

Ademais, a formação cultural do professor de Arte se dá não somente nas instituições formais de ensino, como também nos equipamentos culturais que uma cidade oferece. São eles os museus, teatros, cinemas, salas de espetáculos, exposições e as atividades culturais informais de uma comunidade. Professores devem, portanto, se apropriar desses equipamentos e usá-los como instrumentos para construir junto aos seus alunos os projetos pedagógicos. Nos projetos educativos dos museus nas cidades acontecem as visitas orientadas por arte-educadores, profissionais da cultura ou professores. Na cidade de Niterói, no MAC (Museu de Arte Contemporânea), Museu Janete Costa, Solar do Jambeiro, Centro Cultural do Correios, Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, entre outros, por exemplo, acontecem os

projetos educativos, cada um com sua especificidade. Dessa forma, visitas a esses locais são uma ferramenta muito utilizada por professores de Arte, mas que tem quase sempre uma interação com professores de outras disciplinas.

Independentemente do que cada instituição esteja expondo, a visita ao local já faz parte do conteúdo intrinsecamente ligado ao Patrimônio da Cidade. Com esta prática se estabelece vínculos com a cultura local, com a diversidade que consequentemente integra ao processo educacional da escola. Observar e conhecer o entorno onde atuamos, como ele se apresenta para a comunidade, no que esta comunidade interfere ou produz neste ambiente, são recursos que devemos utilizar para maior interação e compreensão das demais pessoas envolvidas no processo educativo. Para isso, é preciso ter no planejamento pedagógico o foco desejado com relação à cultura local e fazer o planejamento constituído de etapas que se somem à construção do conhecimento individual e coletivo.

Podemos fazer uma analogia entre o que a Proposta do IPHAN apresenta em seu Guia Básico do Patrimônio Cultural (HORTA, 1999) com a proposta-base que norteia a maioria dos professores de Arte, a qual busca trabalhar no ensino da Arte, três eixos. São eles: a observação, a análise e a produção individual ou coletiva a partir dos dois primeiros itens. Ao observar o quadro abaixo podemos constatar que as etapas, os recursos e atividades e os objetivos de trabalho sugeridos, nada mais são do que os eixos que orientam o trabalho de Arte na escola.

Tabela 4 – Eixos para orientação do trabalho em Arte na educação básica

Etapas	Recursos / atividades	Objetivos
1. Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação experimental, mediação, anotações, comparação, dedução, jogos etc.	Identificar o objeto, sua função e significado; desenvolver a percepção visual e simbólica.
2. Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas.	Fixar o conhecimento percebido, aprofundar a observação e análise crítica.
3.Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	Desenvolver as capacidades de análise e julgamento crítico, interpretar as evidências e significados.
4. Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	Desenvolver a capacidade de autoexpressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: elaboração do autor

Podemos ressaltar que é na área do Ensino da Arte que obtemos a real possibilidade de colocar em prática estes apontamentos, já que é através da identificação e valorização da arte local e nacional, do respeito às obras e monumentos do patrimônio cultural e do reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais que se faz com que a sociedade preserve e conte sua história. Dessa forma, destacamos parte de um discurso do sociólogo francês Edgar Morin (2002) no Seminário Internacional de Educação e Cultura realizado no SESC Vila Mariana, São Paulo, que finaliza sua conferência dizendo que

A humanidade é ao mesmo tempo una e múltipla. Sua riqueza está na diversidade das culturas, mas podemos e devemos nos comunicar dentro da mesma identidade terrestre. Ao nos convertermos verdadeiramente em cidadãos do mundo, compartilhando uma mesma cultura das Cem Flores, é que nos tornamos vigilantes e respeitadores das heranças culturais (MORIN, 2002).

O Desabrochar de Cem Flores foi um período na história da República Popular da China (1956) durante o qual o Partido Comunista incentivou a expressão das mais variadas escolas de pensamento. Reafirmamos, pois, que democratizar a cultura e a nossa história é de fato incentivar o desabrochar de pensamentos diversos no sentido de construir uma sociedade que cria, que percebe, que respeita e que transforma.

2.7 A arte como mediação e o trabalho interdisciplinar

Entendemos que o trabalho tecerá a construção do conhecimento através dos diferentes saberes ao afirmamos que o professor de Arte é um dos principais articuladores de um trabalho capaz de envolver os demais profissionais da escola sobre a cultura do bairro ou da cidade. Com efeito, este trabalho é um projeto que articula os diferentes saberes em torno, especificamente, do Patrimônio Cultural.

No Brasil, a partir da segunda metade do século 20, a interdisciplinaridade foi objeto de discussão na busca de soluções para as mazelas inerentes à escola, à construção do conhecimento e às relações de ensino-aprendizagem. Afinal, vivemos em um mundo em constantes transformações. Neste sentido, o conceito de interdisciplinaridade foi, ao longo do tempo, se modificando. Inicialmente foi entendido, para a educação, como método de trabalho (anos 1980) e posteriormente passa a ser discutido como uma teoria, um projeto antropológico de educação. Na construção desta teoria, o entendimento que se tem do mundo parte de uma

visão mais integral e da experiência de vida do indivíduo. Por isso, o conhecimento é o produto de uma rede indissociável entre sujeito, objeto e processo na formação do ser humano.

A prática pedagógica interdisciplinar deve, portanto, criar uma teia de conhecimento com as disciplinas do núcleo escolar e o saber inerente ao cotidiano de cada ser. Existem diversas discussões sobre essa questão, que vão além do campo educacional, inclusive. Até o início deste século XXI, muitos pesquisadores ainda se debruçavam sobre o aspecto da aplicabilidade dos conceitos e da construção da teoria da interdisciplinaridade, bem como da transdisciplinaridade no cotidiano escolar, de forma que se pense o mundo holisticamente.

Põe-se em marcha um simulacro de inclusão enquanto, na prática, realiza-se a exclusão de indígenas e afros (mas também de mulheres, populações rurais e outros grupos historicamente subalternizados) como sujeito com um projeto e uma crítica epistêmica, política e cultural. Um pensamento que difere radicalmente em sua lógica e em sua função social-histórica e política da lógica dos filósofos brancos e brancos-mestiços, de base eurocêntrica – isso é o que propõe um “diálogo intercultural”, o qual permite o “descobrimento da América em toda sua variedade e diversidade” (Fornet-Betencourt, 2002, p.131).

É neste sentido que ratificamos a ideia de que o ensino da Arte pode ser a mediação de um projeto mais amplo na escola, onde as linguagens artísticas sejam instrumentos de observação, reflexão e produção de conhecimento. É importante que o educador perceba a importância do debate sobre como trabalhar com interdisciplinaridade e como tal experiência contribuirá para sua formação, a formação de seus pares e de seus alunos. Por isso, é relevante que tenhamos a consciência de que pertencemos a um coletivo e que este coletivo é multifacetado, multicultural e heterogêneo. Sendo assim, este coletivo deve ser capaz de planejar e discutir ideias que projetem e reflitam esta diversidade. Dentre as disciplinas do currículo básico, a Arte tende a explorar a subjetividade de maneira mais intensa que as demais. E isso não implica em diminuição ou subalternização dos demais componentes curriculares. Trata-se, apenas, de uma reflexão sobre as habilidades envolvidas no ensino da Arte.

3 O PRODUTO EDUCACIONAL *POSTAR-TE*: CRIANDO REDES E SUBJETIVIDADES

O Produto Educacional (PE) aplicado tem caráter interdisciplinar e procurou dialogar com as diferentes áreas do conhecimento. A finalidade do presente PE foi a produção, por parte de discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, de postais que foram intercambiados entre a Escola Municipal Francisco Portugal Neves, em Niterói, e a Escola Municipal Roberto Weguelin de Abreu, em Imbariê, Duque de Caxias, unidades escolares onde leciono e que, por essa razão, foram selecionadas para aplicação do Produto.

De maneira geral, os discentes foram estimulados, em um primeiro momento, a debater o tema do patrimônio cultural, problematizando-o em relação à própria inserção no mundo e na comunidade onde vivem e/ou estudam. Para isso, foram convidados, dentre outros recursos pedagógicos que serão explicitados adiante, a responder a um questionário sobre como enxergam e experienciam o espaço urbano próximo (cf. Anexo 1). Em um segundo momento, os estudantes produziram postais, procurando focar nessa produção o(s) lugar(es) pleno(s) de sentido – reconhecido(s) como patrimônio ou não – para cada um deles. Esse foi objetivo fundamental do Produto Educacional *PostAr-te* formulado pela presente pesquisa.

Metodologicamente, o Produto Educacional *PostAr-te* propôs uma outra construção poética de trabalho, de intervenção artística, pautada pela observação, pelo recurso ao imaginário do próprio alunado, pela memória de cada estudante, pela criação e ressignificação dessa subjetividade. Afinal, os deslocamentos em diferentes planos (espacial, visual, imaginário) podem conduzir a entrecruzamentos entre cidade e comunidade. Com isso, novas ideias podem surgir, propostas podem se suceder, projetos podem ser ampliados, muros podem ser transpostos, fronteiras podem ser ultrapassadas. Além disso, podem vir a ser desenvolvidas, tendo em vista os novos olhares, outras sociabilidades, outros pontos de partida de afirmação sobre arte, patrimônio e cultura como construções coletivas horizontalizadas.

Como dito, o primeiro passo foi a realização de debates, tendo como foco o objetivo acima. Logo após os debates, foram realizadas oficinas para confecção dos postais, tendo como norte o olhar do estudante, seu protagonismo e a geração de uma outra concepção de arte e patrimônio cultural a partir da ótica juvenil, entrelaçando as impressões sobre o local de moradia e a escola. Como culminância do projeto, foi proposta a realização de uma Mostra

Virtual das produções artísticas dos estudantes, enfatizando seu protagonismo e valorizando a arte-cultura construída no espaço escolar pelo alunado. Em razão do planejamento anual em vigor nas unidades escolares, a realização da Mostra Virtual ficou agendada para o segundo semestre letivo de 2024, juntamente com a finalização de outros trabalhos que estão sendo realizados pelos estudantes em ambas unidades escolares.

3.1 Objetivos específicos do PE *PostAr-te*

Os objetivos específicos elencados e alcançados no desenvolvimento do Produto Educacional, pautados nos parâmetros curriculares de Arte, foram os seguintes:

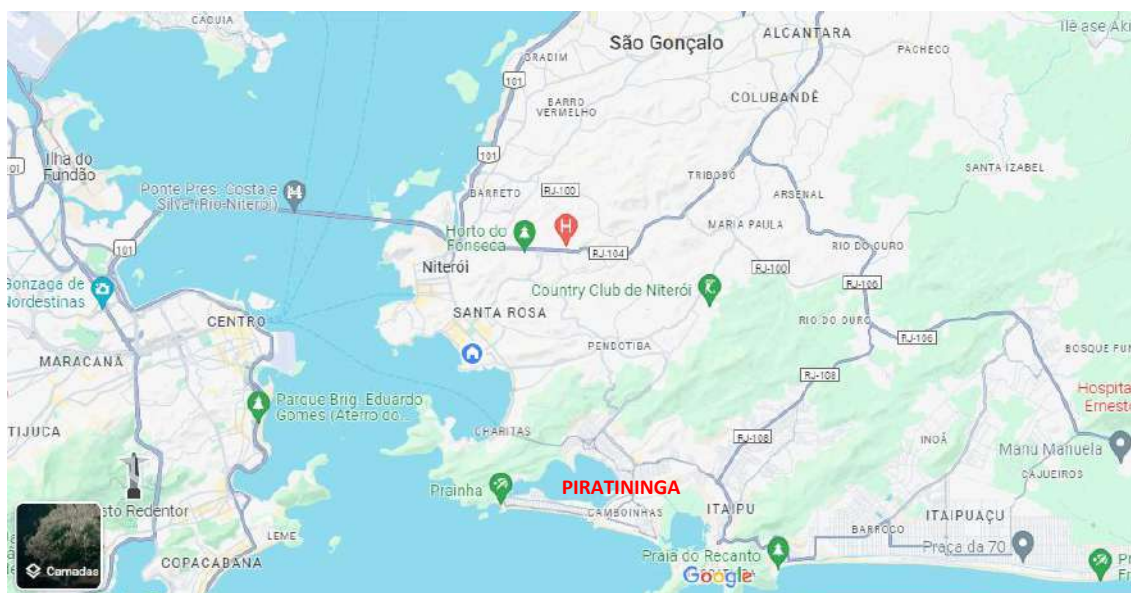
- a) desenvolver o hábito pela observação e fruição dos mais diferentes objetos nas diferentes linguagens artísticas;
- b) reconhecer a importância da arte na vida do ser humano e na construção do seu conhecimento individual e coletivo em perspectiva identitária;
- c) expressar-se, desenvolvendo potencialidades: percepção, reflexão, sensibilização, imaginação, criticidade, curiosidade e flexibilidade;
- d) interagir de modo criativo com materiais, instrumentos e procedimentos variados;
- e) identificar e compreender a Arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas;
- f) observar as produções artísticas do entorno, da cidade, do país e do mundo, reconhecendo o patrimônio cultural e identificando diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- g) edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção estética e a dos colegas;
- h) buscar e organizar informações sobre Arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela, tais como acervos públicos;
- i) reunir trabalhos desenvolvidos ao longo do letivo e dar visibilidade a esses trabalhos nos espaços da comunidade escolar e da rede de ensino;
- j) demarcar este ambiente escolar como um espaço real e possível de realizações criativas no sentido de ampliar o universo cultural da comunidade escolar, travar o debate contínuo sobre a formação cultural do ser humano e construir metodologias no ensino da Arte na perspectiva de conhecer e compreender a cultura das diferentes cidades.

O Produto Educacional *PostAr-te* idealizado nesta pesquisa pautou-se por uma perspectiva multicultural. As cidades são estruturadas a partir de diversas realidades culturais

e socioambientais, as quais abrem-se a múltiplas possibilidades pedagógicas de leitura, interpretação e elaboração. Nesse sentido, a Abordagem triangular, desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa (2005) e reconhecida pela capacidade de ampliar as formas de enxergar o ensino de Artes Visuais na educação básica, acompanhou o fazer pedagógico nesse trabalho de pesquisa e na aplicação do PE. Com efeito, a referida Abordagem triangular foi elaborada a partir de três pilares relacionados, que seriam a contextualização, a fruição e a produção. Como procurei demonstrar nos próximos subtópicos, tais pilares atravessaram o desenvolvimento da aplicação do *PostAr-te*. De acordo com essa perspectiva, foi possível apontar para a singularidade da escola como promotora do debate sobre Patrimônio cultural, contudo, a contextualização permitiu enxergar a escola como um espaço que não se esgota em si mesmo. Ao contrário, a escola se apropria da cidade e da diversidade local para o desenvolvimento dos projetos.

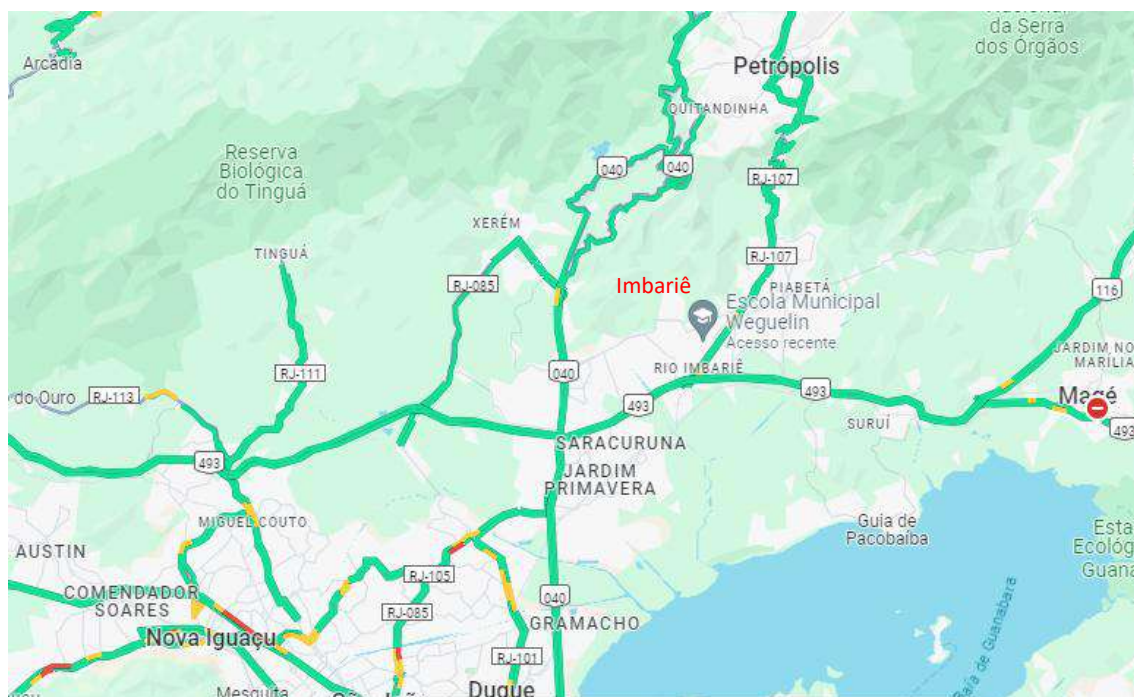
Este trabalho relaciona duas cidades, duas realidades escolares concretas: uma extremamente rica na diversidade cultural e artística, mas com pouco acesso à comunidade, e outra localizada em uma comunidade com poucos equipamentos culturais. Nos dois casos, a proposta de produto pretende ampliar e desvelar o universo cultural das comunidades escolares.

Figura 1 – Mapa da região de Niterói onde se localiza o bairro Piratininga



Fonte: Google Maps, 2024.

Figura 2 – Mapa da região de Duque de Caxias onde se localiza o bairro Imbariê



Fonte: Google Maps, 2024.

3.2 Metodologia e especificidades: o ponto de partida do *PostAr-te*

Inicialmente, a fim de oficializar os procedimentos relativos à aplicação do Produto Educacional *PostAr-te*, foi solicitada uma reunião com os diretores das unidades escolares, de maneira a tornar nítidos os objetivos da pesquisa e as etapas de sua aplicação. Após obtidas as autorizações devidas para prosseguimento do trabalho, procurei as coordenações pedagógicas das duas unidades, as quais orientaram que a aplicação do PE fosse realizada em turmas específicas. Na E.M. Roberto Weguelin de Abreu, em Caxias, o produto foi aplicado em uma turma de 7º ano do turno da manhã. Na E.M. Francisco Portugal Neves, em Niterói, o produto foi aplicado em uma turma de 8º ano do turno da tarde. A partir deste ponto, passarei a explicar detalhadamente o processo geral de aplicação e, concomitantemente, apresentarei as especificidades do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar.

No primeiro encontro com as turmas, os estudantes de ambas as unidades foram estimulados a debater a temática do patrimônio cultural, procurando estabelecer relações entre tal tema e a própria inserção no mundo e na comunidade onde moram e estudam. Para

fomentar o debate, optei por utilizar a música como recurso pedagógico integrador, fugindo, assim, das metodologias tradicionais pautadas por definições prontas trazidas pelos docentes e simplesmente aceitas tacitamente pelos discentes. As canções escolhidas para iniciar o processo de compreensão do produto foram “Lugar nenhum”, da banda brasileira Titãs, e “Meu lugar”, immortalizada por Arlindo Cruz (cf. Anexo 2).

Nas duas escolas, a escolha das músicas despertou curiosidade a respeito dos intérpretes, já que muitos alunos os desconheciam. Com a letra das canções em mãos, os alunos tiveram opiniões distintas a respeito de sua audição, mas o objetivo de despertar o interesse para o tema foi atingido, uma vez que as músicas os descontraíram, contribuindo para ampliar a motivação em discutir a temática. A partir da ideia de “lugar”, sinalizada nas impressões geradas pelas músicas, questionei os estudantes a respeito desse conceito, buscando, com efeito, suas visões próprias. A maior parte do alunado, ainda que alguns mais timidamente que outros, participou do debate. Alguns, no entanto, ficaram pouco à vontade em manifestar publicamente, tendo sido respeitados em sua opção por não manifestar suas opiniões.

A “provocação” para o debate, no entanto, foi bastante eficaz quando passei a comentar, mais objetivamente, sobre os conceitos de *lugar* e *não-lugar* e de *patrimônio cultural*. A visão institucional de patrimônio está absolutamente arraigada no imaginário dos alunos que se dispuseram a conversar. Entretanto, a possibilidade de ressignificação do conceito foi bem acolhida, ainda que tivesse causado certa estranheza no início da conversa. Afinal, “como assim o que é patrimônio pra mim?” A partir desse questionamento – típico de quem não se sentia autorizado a discutir tal tema – fomos conversando sobre arquitetura, sobre ruas e outros locais importantes para as comunidades, sobre a percepção ou não de monumentos nas localidades, sobre a importância das praças, de lugares pitorescos e mesmo de personalidades como patrimônio cultural local. À medida que os olhares de surpresa e dúvida se estabeleciam, ficava mais nítido o quanto pode ser proveitoso investir, em nosso fazer pedagógico diário, na dinâmica de pautar as subjetividades latentes no cotidiano escolar, desenvolvendo no alunado a possibilidade de refletir e concluir para além do previsto, do pré-concebido.

Figura 3 – Primeiro encontro: E.M. Francisco Portugal Neves (Niterói)



Foto: Acervo do autor

Figura 4 – Primeiro encontro: E.M. Roberto Weguelin de Abreu (Duque de Caxias)



Foto: Acervo do autor

Ainda em relação a esse momento inicial de reconhecimento da importância da arte na própria vida, convidei os estudantes a responder a um questionário sobre como entendem e

experenciam o espaço urbano próximo³. Além de informações, como idade e local onde residem, os estudantes responderam a respeito de sua relação com o bairro de moradia e sobre a vida cultural do lugar. Esse instrumento pedagógico teve como objetivo levá-los a refletir sobre o tema do Patrimônio Cultural presente no espaço onde vivem e/ou estudam, mas de forma individualizada, procurando fazê-los formular sobre o tema, sobre sua relevância e sobre como enxergam esse debate nas práticas pedagógicas de suas escolas. Em função das dificuldades de participação nas aulas por alguns estudantes, foram considerados na presente pesquisa 13 questionários de estudantes da E.M. Francisco Portugal Neves, em Niterói, e 15 questionários de estudantes da E.M. Roberto Weguelin de Abreu, em Duque de Caxias.

Em relação ao local de moradia, a maioria dos alunos da E.M. Francisco Portugal Neves, em Niterói, que receberam e responderam ao questionário, mora perto da escola, especialmente na Comunidade da Favela Esperança. Quase todos, aliás, estudam na unidade escolar desde o 6º ano, exceto duas alunas que entraram na escola em 2024. Já em relação aos estudantes da E.M. Roberto Weguelin de Abreu, em Duque de Caxias, a totalidade dos alunos reside no bairro de Imbariê, onde fica situada a unidade, a qual constitui-se como referência escolar na região uma vez que oferece vagas que vão da Educação Infantil ao 9º ano de escolaridade.

De maneira geral, a maioria respondeu positivamente à questão sobre a relevância de se trabalhar o patrimônio cultural referente ao local de moradia e/ou estudo. E consideraram importante utilizar “temas culturais que dizem respeito à comunidade” e à importância de conhecer o bairro onde moram ou estudam “para se sentirem parte de uma história”, para se sentirem efetivamente integrados a um “lugar”, de acordo com Augé (2001). Contudo, os discentes das duas unidades escolares apresentaram pouco conhecimento a respeito dos eventos que acontecem no bairro onde vivem e/ou estudam, dos locais para atividades culturais e das personalidades artísticas da localidade. Também não costumam frequentar atividades culturais locais, à exceção, como citaram alguns alunos, das festas juninas nas duas cidades.

Em relação aos locais de sociabilidade considerados importantes, em Niterói, 90% dos alunos que responderam ao questionário citaram as praias da região oceânica, onde a escola está localizada, como um relevante espaço integrador de suas vivências. Como já mencionado, as festas juninas foram lembradas como atividade cultural central na vida do bairro, incluindo a festa junina promovida pela própria unidade escolar, mas eles desconhecem outras

³ As identidades dos estudantes foram preservadas. O registro se concentrou na produção artística em si e nas contribuições culturais por eles trazidas.

manifestações culturais relevantes. Os estudantes não se recordaram de nenhuma personalidade conhecida do bairro. Como exemplo de patrimônio cultural local, um aluno citou a Igreja de Nossa Senhora de Bonsucesso, em Piratininga, a qual é considerada como a segunda igreja construída na cidade de Niterói. O Shopping Multicenter, localizado no bairro de Itaipu, próximo de onde a escola está localizada, também foi lembrado como espaço de interação social, mas apenas uma aluna apresentou tal local como algo central em sua sociabilidade. Em relação às atividades culturais costumeiras, a ida ao cinema foi lembrada, o que está intimamente ligado à proximidade com o referido Shopping Multicenter, onde funciona o cinema da região. Como os estudantes responderam ao questionário durante a aula, pudemos conversar também sobre visitas a exposições, ida a espetáculos teatrais ou de dança. Os alunos responderam que somente têm acesso a esse tipo de atividade artístico-cultural quando a escola promove a ida a tais eventos.

Já os alunos da E.M. Roberto Weguelin de Abreu, em Duque de Caxias, demonstraram não gostar do bairro onde moram. Dois deles disseram também não gostar da escola. Um dos questionários citou, inclusive, a violência urbana como elemento que contribui decisivamente para isso. Como opção para exercício da sociabilidade, quase todos os discentes citaram a Praça de Imbariê como um lugar central nas suas vidas e memórias, por se tratar da única opção de lazer e atividade cultural no espaço urbano próximo. Para além das atividades que ocorrem na citada Praça, 50% dos alunos citaram atividades e lugares de referência cultural no município do Rio de Janeiro. Essa referência apareceu, inclusive, nos postais visuais produzidos por eles.

Em relação a exposições, espetáculos de teatro ou dança, a exemplo dos alunos de Niterói, também os alunos de Imbariê, Caxias, responderam que a frequência a tais espaços limita-se ao que a unidade escolar promove. Alguns também comentaram sobre passeios realizados “em Caxias”, maneira de falar frequente dos moradores que residem em localidades distantes do centro de Duque de Caxias. Para tais pessoas, Caxias é sinônimo de centro da cidade. A partir dessa concepção de geolocalização, os moradores periféricos entendem os bairros onde vivem como se esses não fizessem parte da cidade. O bairro de Imbariê, por sua vez, fica localizado no 3º distrito da cidade de Duque de Caxias, sendo bastante distante do centro. Consequentemente, enquanto bairro periférico, também é visto como local apartado da municipalidade.

Em linhas gerais, a partir das respostas fornecidas pelos questionários, foi possível identificar que todos os discentes conhecem pouco o bairro onde vivem/estudam. Ainda assim, a maioria reconheceu sua importância cultural e histórica na construção do conhecimento.

Dois alunos da E.M. Francisco Portugal Neves, em Niterói, escreveram que é preciso que os alunos conheçam mais sobre o bairro em que vivem para se sentirem parte da história do bairro. Disseram, ainda, que este conhecimento poderia vir a ser um instrumento relevante da prática pedagógica cotidiana. Sobre esse mesmo tema, na avaliação da equipe pedagógica da escola municipal Roberto Weguelin, foi identificada esta lacuna no Projeto Político Pedagógico de 2023, tendo sido sugerido e aprovado por todos que, em 2024, os tópicos pouco explorados, como o debate sobre a relevância do patrimônio cultural local, seriam mais bem trabalhados.

O fato é que, para compreendermos a cultura como ferramenta de trabalho escolar, para a assimilarmos como algo nosso, que ao mesmo tempo nos pertence e é patrimônio de todas e todos, é preciso, em primeiro lugar, que a equipe pedagógica e o alunado se identifiquem com o espaço escolar a fim de que seja possível elaborar e desenvolver o projeto político-pedagógico da escola. Vale mencionar que dois estudantes citaram a escola como um lugar onde não gostam de estar. Em segundo, é preciso que essa equipe tenha todo o suporte e estrutura necessária para o desenvolvimento de seus Projetos tendo como incentivadora destas atividades as próprias Secretarias Municipais de Educação.

Parece evidente que a construção de práticas pedagógicas voltadas para a temática do patrimônio cultural são possíveis e necessárias. Contudo, diante da excessiva demanda cotidiana das equipes de direção, técnico-pedagógica e de professores, e em função da falta de um planejamento eficaz que reúna toda a escola (principalmente em relação aos profissionais que atuam do 6º ao 9º ano) as possibilidades de realização de um projeto como esse na maioria das unidades escolares de ensino fundamental, se torna bastante prejudicada o que, ao mesmo tempo, acende um sinal de alerta sobre o desafio que é o ensino de Arte, hoje, em uma perspectiva integradora de saberes voltada para o protagonismo estudantil e para a valorização das subjetividades.

3.3 *PostAr-te* em ação: teoria e práxis na sala de aula de Arte

Os elementos apresentados pelo alunado foram importantes para estimulá-los a pensar a respeito da segunda etapa do Produto Educacional, marcada pela produção de outros olhares e de novas sociabilidades, sob a ótica do protagonismo juvenil. Como acúmulo analítico, o primeiro momento da produção do PE proporcionou uma ressignificação das ideias de patrimônio e memória, aproximando dos estudantes o debate sobre o que é representativo para

cada um deles. E a visibilidade dessa representatividade foi expressa no momento subsequente deste trabalho pedagógico. O encontro seguinte foi o momento da atividade prática, isto é, da confecção dos postais visuais por cada aluno que aceitou o desafio de, através da Arte-postal como linguagem, visibilizar o seu ponto de vista sobre o que é patrimônio cultural, experimentando, através da posterior troca de postais, a construção de novas sociabilidades, antes impensadas por eles.

O processo de confecção partiu da memória do encontro inicial. Fiz uma breve recapitulação do debate e os convidei a compartilhar, de forma artística, sua concepção de patrimônio. No final do encontro anterior, havia explicado brevemente a tarefa prática, ou seja, a confecção dos postais visuais. Como muitos não sabiam o que era um “cartão postal”, tive o cuidado de levar, para a aula prática, alguns postais de meu acervo pessoal, de maneira a exemplificar da forma mais concreta possível qual era o objetivo do trabalho em curso.

Levei, também, para as salas de aula das duas unidades escolares um grande número de materiais para produção artística, como lápis-de-cor, canetas coloridas, giz-de-cera, pincéis, tintas diversas, réguas, tesouras e muitos outros materiais, além, obviamente, do papel de gramatura especial, já cortado em formato de cartão postal. O momento da produção foi muito rico e proporcionou, também para mim como professor de Arte, uma experiência muito significativa, quando pude ver em ação os deslocamentos poéticos sobre os quais pude versar, no presente trabalho, ao longo dos capítulos iniciais.

À medida que explicava sobre o que era um cartão postal – uma correspondência com uma imagem relevante do espaço retratado – sobre os elementos que o singularizam, como a área dedicada aos dados postais ao lado da área reservada à mensagem pessoal de quem envia, era possível ouvir algumas conversas paralelas de alunos dialogando sobre o tema: “lugar X pode ser um patrimônio?”

Figura 5 – Explicando e mostrando o que é um cartão postal

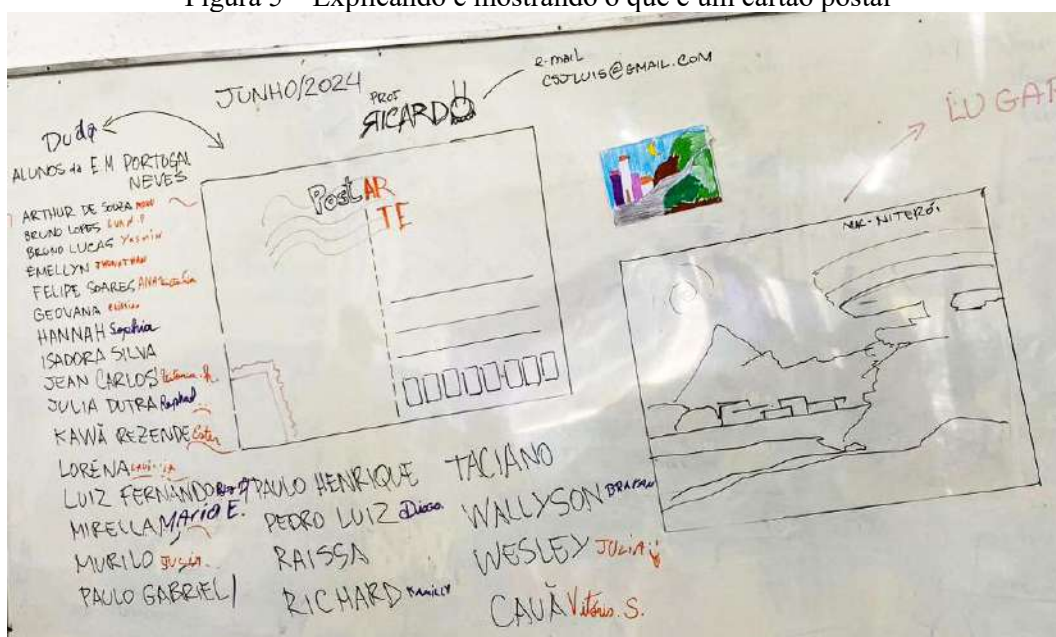


Foto: Acervo do autor.

Figura 6 – O processo criativo nas escolas de Niterói e Duque de Caxias



Foto: Acervo do autor

E o processo criativo revelou uma grande potencialidade na determinação do que é relevante para o alunado envolvido na aplicação do PE. Os alunos da E.M. Roberto Weguelin de Abreu, em Imbariê, manifestaram poucas referências na cidade de Duque de Caxias e no entorno da comunidade, retratando, em grande medida, locais pitorescos da cidade do Rio de Janeiro, além de desenhos e imagens não pertinentes ao conceito de lugar geográfico. Outros,

contudo, apresentaram elementos bastante característicos da localidade, demonstrando ter havido algum grau de reflexão sobre o espaço observado e desenhado.

Os estudantes da E.M. Francisco Portugal Neves, em Piratininga, demonstraram uma mais ampla referência em pontos turísticos da cidade de Niterói, como o MAC, igrejas e praias. Como moradores de Piratininga, uma das mais bonitas praias da região oceânica de Niterói, alguns alunos procuraram retratar pontos de vista da praia que enxergam e que, para eles, também é um espaço significativo e de construção de sociabilidades.

Figura 7 - Alguns frutos da aplicação do Produto Educacional (Niterói)



Foto: Acervo do autor

Figura 8: Alguns frutos da aplicação do Produto Educacional (Duque de Caxias)



Foto: Acervo do autor

Um aspecto bastante peculiar dessa construção de novas sociabilidades relaciona-se ao preenchimento do verso do cartão postal. Quando foram informados de que os cartões deveriam ser endereçados a alunos de outra escola, perfazendo uma troca entre as unidades escolares de Duque de Caxias e Niterói, os estudantes não informaram seu endereço

geográfico, mas virtual: a maioria optou por informar o nome de seu perfil na rede social *Instagram*, convidando o colega da outra unidade a “seguir” o perfil informado, procurando, assim, entabular uma nova comunicação.

Figura 9: Subjetividades e novas sociabilidades presentes no *PostAr-te*

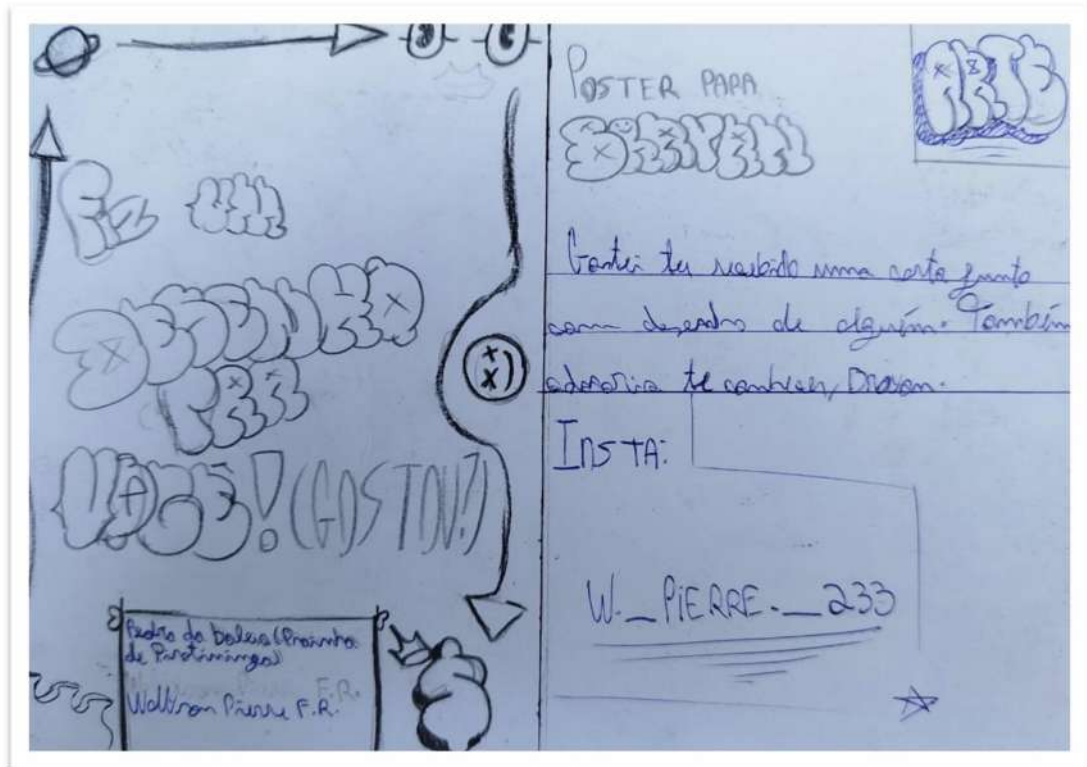


Foto: Acervo do autor.

Como se pode perceber, o protagonismo juvenil dos estudantes, além de proporcionar a ressignificação dos espaços geográficos formalmente considerados, apontando para a dinâmica da representatividade real, ressignificou, também, a ideia que temos de “endereço”, transpondo a dimensão física do estabelecimento de relações interpessoais para a dimensão virtual.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, nos debruçamos sobre a temática do Patrimônio Cultural, a partir da qual apresentamos os conceitos construídos acerca do assunto; pontuamos as orientações curriculares apresentadas na BNCC, considerando os PCNs, em contraponto aos documentos das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Niterói e Duque de Caxias; discutimos o papel do professor de Arte em projetos educativos a partir do tema e apresentamos um Produto Educacional em Linguagens Artísticas, que desenvolvemos na E.M. Francisco Portugal Neves, em Niterói, e na E.M. Roberto Weguelin de Abreu, em Duque de Caxias.

O Produto Educacional *PostAr-te* teve como objetivo específico produzir cartões postais nos quais os estudantes das unidades escolares deveriam retratar o que, subjetivamente, entenderam como patrimônio cultural, a partir dos debates feitos nos encontros iniciais sobre o tema. A motivação dessa produção foi a problematização que propus a respeito da sua inserção no mundo, na comunidade onde vivem, na escola onde estudam. Nessa construção poética do fazer artístico, procurei estimular meus alunos a recorrer à própria memória visual, ao próprio imaginário, às referências que dão sentido e ressignificam sua atuação na realidade. Os deslocamentos produzidos tiveram na valorização de suas subjetividades o ponto alto do trabalho. Foi emocionante ver minhas turmas estabelecendo relações entre cidade e comunidade a partir do próprio olhar, compreendendo esse olhar sob a perspectiva do seu próprio protagonismo, um aspecto que não pode ser apagado ou secundarizado no nosso fazer pedagógico cotidiano.

Esse processo, iniciado nos debates com as turmas e reforçado a partir do questionário por eles respondido, foi consolidado na produção poética de cada estudante. Essa produção poética foi atravessada por elementos de sensibilização, como a oferta de materiais, instrumentos e procedimentos variados. Aos poucos, foi se evidenciando e se construindo uma relação de confiança que promoveu no alunado graus variáveis de autoconfiança em relação à sua própria produção artística, à dos seus colegas, visibilizando no fazer artístico o olhar sobre o bairro, sobre a cidade, desfazendo-se, assim, a ideia de que a Arte somente pode ser produzida pelas elites, ou de que sua produção é voltada exclusivamente às elites. De uma forma geral, as “pessoas comuns” e, principalmente nossos estudantes sentem-se excluídos do

“fazer artístico”. Ou seja, na prática, eles se sentem meros observadores ou consumidores de uma Arte, muitas vezes, distante do papel de produtores de Arte.

Essa construção coletiva partiu da importância da observação e da valorização das linguagens artísticas diferenciadas e do conhecimento da estética de artistas variados, mas também da capacidade dos estudantes de reconhecer a importância da Arte para suas vidas. Ao desenvolvermos a capacidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos usando as linguagens artísticas como ferramentas, podemos expandir as potencialidades de percepção, reflexão, sensibilização, imaginação, criticidade, curiosidade e flexibilidade.

Com efeito, o Produto Educacional *PostAr-te* trata de uma “intervenção artística”, que é algo muito maior do que a simples necessidade criativa, pautada por meios bem mais simples de se expressar e, fundamentalmente, pela capacidade de aproximar os estudantes da Arte e da sua condição natural de produtores de Arte. A partir dessa construção individual e coletiva, foi possível desenvolver a capacidade dos discentes de sensibilizar o olhar para as produções artísticas da rua, do bairro, do entorno, da cidade e do mundo, “para além de cercas que dividem os quintais”. A possibilidade de trocas culturais com outros jovens, de outra cidade, a possibilidade de troca com estudantes de vários e diversos lugares, reconhecendo o patrimônio cultural como algo em construção, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos, indubitavelmente, atravessou todo o processo.

O primeiro passo para instituir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e o conhecimento estético, fornecendo condições para a autoconstrução dos estudantes enquanto produtores de Arte, foi o acesso aos mais variados materiais e a tomada de conhecimento de algumas “técnicas”, por mais simples que fossem à primeira vista. O convívio com tintas e pincéis ou com as canetas, canetinhas, *Poscas* e sprays, a recente familiaridade com os materiais pode não ter feito deles imediatamente “artistas”, no sentido socialmente aceito do termo, mas ajudou muito na valorização de si e no respeito à sua própria produção e à produção dos colegas. Além disso, contribuiu para a busca e a organização de informações sobre Arte, para o reconhecimento das produções artísticas dos mais diversos espaços, identificando a pluralidade da dimensão de patrimônio cultural e a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Esse movimento de “intervenção artística” proposto pelo presente Produto Educacional não é uma novidade. Pelo contrário, basta entrar em uma escola da educação básica do Estado do RJ e reparar que a produção de uma só tarde daria para encher as paredes de um centro cultural ou de uma galeria, com trabalhos quase sempre tão interessantes quanto os que figuram nas mostras de exposições comerciais. Mas esses artistas-estudantes, os documentos

trabalhados nas salas de aula, as produções que saem das paredes para dar lugar a outras, ou os acervos que quase sempre se perdem nos espaços da escola quase nunca são preservados como acervos públicos. Nesse sentido foi feita a proposta de uma exposição virtual e permanente para que os trabalhos não se percam ao longo do tempo. É preciso, também, lembrar que muitas dessas escolas estão inseridas no contexto da ausência de investimento público. Muitas vezes, é o próprio professor de Arte que leva seus próprios materiais para conseguir trabalhar, e que muitas das escolas não possuem sequer uma sala ambiente de Arte. Contudo, é fundamental que procuremos reunir os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo, dando visibilidade aos mesmos nos espaços do âmbito escolar e da rede de ensino. Educadores, somos nós, professores de Arte, que colocamos nas paredes, nos murais das salas de aula, os trabalhos dos nossos estudantes, os quais são vistos por alunos e profissionais da escola, às vezes por responsáveis, outras raras vezes por amigos, mas, em geral, permanecem expostos por pouco tempo. A permanência desses trabalhos, os trabalhos dos nossos pequenos fabricantes de Arte, deveriam ter um espaço especial no ambiente escolar, como um espaço real e possível de realizações criativas, no sentido de ampliarmos o universo cultural da comunidade escolar e, assim, conseguirmos travar o debate contínuo sobre a formação cultural do ser humano que, a partir da escola, estamos contribuindo para formar.

Um outro elemento importante diz respeito ao fato de ser bastante comum ouvir nas escolas que os professores de Arte são bem formados culturalmente e que, por isso, são mais capazes de elaborar um projeto relacionado, por exemplo, ao Patrimônio Cultural. Em parte, é verdade, mas por outro lado, todos os profissionais deveriam ser formados para isso, pois, a educação patrimonial transcende o sistema de disciplinas muitas vezes com práticas curriculares estanques, esquecendo as possibilidades de trabalhos inter, multi e/ou transdisciplinares. Para efetivar esta prática, é preciso que professores, coordenação pedagógica e direção debatam acerca da temática com o objetivo de qualificar o trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, a busca de leituras e debates sobre o assunto torna-se muito relevante e imprescindível na comunidade escolar.

Cabe observar que o conhecimento específico que o professor de Arte possui se soma ao mundo que o rodeia, junto aos seus alunos e demais pessoas da comunidade na qual trabalha. As artes visuais podem ser o fio condutor de um projeto que dialoga com diferentes disciplinas. Contudo, acreditamos que é o ambiente cultural que pode determinar o ponto de partida para um produto ou projeto mais específico que venha a se relacionar com as questões voltadas ao patrimônio cultural, pertencimento e protagonismos juvenil.

A questão sobre a identidade cultural, social e histórica da sociedade que vivemos e a necessidade de nos apropriarmos para entendermos que, ao preservar, não perdemos esta identidade, é fundamental e precisa ser debatida de forma mais profunda na escola. Acreditamos que este debate precisa ser feito em cada escola, partindo de suas especificidades e que sejam elaboradas propostas que contemplem a identidade cultural de cada uma.

Precisamos estimular o debate entre os profissionais envolvidos com Educação, procurando avançar no entendimento sobre o nosso papel na formação do alunado. Este papel ultrapassa o limite das disciplinas. O que queremos para nossos estudantes? Consideramos importante conhecer, estudar e compreender os aspectos culturais e artísticos que a cidade tem para, com base neste debate, propiciar aos alunos a possibilidade de construção, enquanto sujeitos, do próprio conhecimento.

É preciso também estimular o estabelecimento de vínculos da comunidade com a qual trabalhamos com experimentos culturais diversificados que transcendam as experiências elaboradas em sala de aula. Nesse sentido, o Ensino da Arte precisa ter um destaque maior nas grades curriculares do ensino básico e, conseqüentemente, na formação dos professores, não somente da área como também das demais disciplinas que compõem o currículo.

A partir das experiências citadas nessa dissertação, vê-se claramente a possibilidade de se trabalhar o Patrimônio Cultural expandido de forma integrada e não meramente como um assunto que tem que ser abordado, frente às legislações e orientações curriculares, para a culminância do planejamento escolar. Ao transmitirmos nossos saberes, trocamos informações e construímos, sem dúvida, novos saberes. Por isso, o professor de Arte, atuando como um mediador e não como detentor do saber, deve fomentar o debate e estimular projetos que estimulem a consciência coletiva de que pertencemos a um LUGAR e, em consequência, possuímos uma história contínua na construção ao longo da vida. E essa história, é certo, é nosso maior patrimônio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.T.B.A.; MEDEIROS, W.A.; OLIVEIRA FILHO, J.V. A representação de memórias de uma casa a partir de uma narrativa visual. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE E EDUCADORES DO BRASIL, Brasília, 2018, p.1007-1017.

ANDRADE, L. B.; LAMAS, N. C. Educação patrimonial no ensino formal: consciência e participação cidadã. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

AMARO, T. Baixada Fluminense (verbetes). In: **Associação de Amigos do Instituto Histórico**, 2012. Disponível em: <http://amigosinstitutohistoricodc.com.br/?p=1> Acesso 10/02/2023.

ARAÚJO, S.C.G. **Fotografia e aprendizagem no 6º ano experimental na perspectiva transdisciplinar**. Dissertação (Programa de Pós-graduação de ensino em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

ARCURI, C. A Arte na cidade - dialogismos decoloniais no ensino. In: MARINO, L. **A cidade como sala de aula: educar e aprender no território**. Curitiba, CRV, 2023.

ARCURI, C.F.P. Um olhar voltado ao patrimônio cultural carioca - abordagens no ensino de Arte. In: Gianne Chagastelles. (Org.). **Ensaio de imagens: memória e patrimônio**. Rio de Janeiro, Multifoco, 2019, v. 4, p. 173-210.

ARCURI, C. F. P.; MARINO, L. Produtos Educacionais: reflexões a respeito das pesquisas discentes produzidas no Programa de Pós-graduação de ensino em educação básica/PPGEB-Cap-UERJ. In PORTO, M. B. D. S. C. e SANTOS, M. C. F. (Org.). **Cotidiano e currículo na educação básica: produtos e relatos de egressos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 335p. ISBN: 978-65-5869-018-4 [Impresso] 978-65-5869-019-1 [Digital]. Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/cotidiano-e-curriculo-na-educacao-basica-produtos-e-relatos-de-egressos-2> Acesso: 31/01/2023.

ARGAN, G.C. **História da Arte como História da Cidade**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1989.

ARGAN, G. C. **Projeto e destino**, São Paulo: Ática, 2004.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, L.R.P. Objeto para ser destruído: um diálogo entre Gordon Matta-Clark e Robert Smithson sobre enclaves sociais, educação, patrimônio e arte. In: **Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: poéticas para transcender e enfrentar o amanhã**. Pelotas: UFPel, 2021.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea, consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, J. L. **Territorialidades em redes digitais de culturas globais: juventudes de favelas e periferias em suas estéticas de atitude.** Ar@cne Barcelona: Universidade de Barcelona, n. 239, fev, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 14/12/2021.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília, DF, MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BIENENSTEIN, R.; BIENENSTEIN, G.; SOUSA, D. M. **Brasil contemporâneo urbano en tiempos de crisis: ¿renovación o venta de las ciudades?** In II Congreso Ibero-americano de Solo Urbano. Havana, Cuba, 2014.

BIENENSTEIN, R. BIENENSTEIN, G. SOUSA, D. M. **A Cidade nos Negócios e os Negócios na Cidade:** notas sobre as operações urbanas na região metropolitana do rio de janeiro. In Encontro Nacional da ANPUR, Belo Horizonte, 2015.

CAMISA DE VÊNUS. **Casas modernas.** Salvador, RGE, 1985, 2min33seg.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, dez/2020.

CANTON, K. **Espaço e lugar** (Col. Temas da Arte Contemporânea). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MONUMENTOS E SÍTIOS: Conferência Mundial sobre as políticas culturais. **Declaração do México**, 1985. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf> Acesso 10/02/2023.

CORRÊA, Sandra Rafaela Magalhães. O Programa de Cidades Históricas (PCH). In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural.** 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete).

COSTA, R. S. **Possibilidades de aprendizagem em Artes mediadas pela realidade virtual e outras tecnologias digitais no ensino fundamental.** Dissertação (Programa de Pós-graduação de ensino em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, H.F. **Fotografia e educação ambiental:** aprendizagem e formação no Ensino Fundamental II. Dissertação (Programa de Pós-graduação de ensino em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, P.A. **Duque de Caxias (RJ):** de cidade-dormitório à cidade do refino do petróleo: um estudo econômico-político, do início dos anos 1950 ao início dos anos 1970. Tese

(Doutorado em História Social). Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. In: GONZÁLEZ, Graciano et al. (Coords.). **El discurso intercultural**. Prolegómenos a una filosofía intercultural. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

FLORÊNCIO, S., BEZERRA, P. C., RAMASSOTE, J. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

FLORENZANO, L. D. S.; RIBEIRO, R. T. M. **Da cor à imagem urbana: paradigmas contemporâneos nas cores do patrimônio cultural brasileiro**. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 29, 2021.

FRANÇA, T. M. de S.; ARRAIS, G. de A.; SALES, J. A. M. de. Diálogo entre escola e cidade: experiências estéticas com patrimônio cultural. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–13, 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **4º Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=iso Acesso 11/02/2023.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, mai 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/1899> Acesso em: 13 jan. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto-Lei nº 1.055/1943**.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília. IPHAN, 1999.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades** (2.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LACERDA, S. A emancipação política do município de Duque de Caxias (uma tentativa de compreensão). **Revista Pilares da História**, nº 3, ano II, dez. de 2003, p. 9-27.

LACERDA, S. **Uma passagem pela Caxias dos anos 60**. Duque de Caxias: ed. do autor, 2001.

LOURENÇO, J. L. “Por que escrevemos na parede?” – Uma discussão sobre juventude e patrimônio cultural nas propostas de políticas públicas para o grafismo urbano em Belo Horizonte – MG. **Políticas Culturais em Revista**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 146–167, 2019.

MACEDO, Raimundo A. Os trens suburbanos do Rio de Janeiro nas décadas de 50 e 60, sobo ponto de vista de um usuário. In: **A história nos trilhos**, nº 22, mai/2004. Disponível em http://www.anpf.com.Br/histnostrilhos/historianostrilhos22_maio2004.htm. Acesso em 01/11/2007.

MALTA, M. J. M. Por uma educação crítica, reflexiva, inclusiva e promotora dos direitos humanos. In: Andréa Lúcia da Silva de Paiva, Jane Santos da Silva. (Org.). **A arte de pesquisar: seminário de memória e educação** (volume 1). 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, v. 1, p. 192-203.

MALTA, M. J. M. Uma imagem vale mais: o uso de imagens na educação como elemento potencializador. **Conhecimento & Diversidade**, v. 9, p. 131-139, 2013.

MARINO, L. F. **A cidade como sala de aula: educar e aprender no território**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023. v. 1. 192p.

MARINO, L. F. **A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 19-30, jul/dez. 2018.

MARZULO, E. A Cidade Escondida: dos tapumes como estratégia de apagamento da memória. In: **Patrimônios possíveis: arte, rede e narrativas em contexto ibero-americano**, UFG, 2018. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonios-possiveis/index.html>. Acesso 03/01/2023.

MERILLAS, O. F. et al. Conceptualización del patrimonio en entornos digitales mediante referentes identitários de maestros en formación. **Educación & Sociedad**, v. 43, 2022.

MINAYO, M.C. de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORIN, E. **Abertura do Seminário Internacional de Educação e Cultura - SESC Vila Mariana**, agosto/2002

MOTTA, L. Caderno de ensaios, n. 1, Memória e educação. In: **As cidades: sua valorização e proteção dos documentos**, Rio de Janeiro, Paço Imperial /MinC/IPHAN, 2008.

NEXO JORNAL. **O que o mapa racial do Brasil revela sobre a segregação no país**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs>. Acesso em 11/07/2021.

NOGUEIRA, S.V., BÖLTER, S. G. (org.). **Cidades educadoras: teorias e modelos aplicados à América Latina**. Foz do Iguaçu: CLAE e-Books, 2020.

OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, UFSM, 2020.

OLIVEIRA, M. **Um novo olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: um desafio da contemporaneidade**. In Ana Souto e Melo (Org.), Atas do Congresso de

investigação em Educação Artística – Educação Artística no Sistema de ensino Português: conquistas e desafios, Viseu, 2018, p. 262-272.

ONG CASA FLUMINESE. **Mapa da desigualdade 2020:** região metropolitana do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em 11/07/2021.

PACHECO, P. **Planejamento urbano:** como influencia em nosso dia a dia? In: Revista Wri Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.wribrasil.org.br/noticias/planejamento-urbano-como-influencia-em-nosso-dia-dia#:~:text=Regidos%20pelo%20Estatuto%20da%20Cidade,cidade%20e%20da%20propriedade%20urbana> Acesso 10/02/2023.

PESSOA, E. F. **Patrimônio cultural no ensino de artes visuais:** uma observação em livros didáticos de arte. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PINTO, H. A educação patrimonial num mundo em mudança. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

QUEIROZ, M.N. A Educação patrimonial como instrumento de cidadania. **Rev. Museu**. 2006.

RAPOSO, O.; ADERALDO, G. **Políticas públicas e produção artístico-cultural entre jovens das periferias de Lisboa e São Paulo.** Etnográfica (Online), vol. 23 (1), 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/6395>. Acesso 04/01/2023.

REZENDE, V.L.R.M. O planejamento de cidades nos anos 60: uma reflexão a partir do Plano Doxiadis para o Estado da Guanabara. In: **Arquitetura, cidade e projeto:** uma construção coletiva São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.anparq.org.br/dvd-enanparq-3/hm/Artigos/ST/ST-CDR-003-1_REZENDE.pdf. Acesso 10/02/2023.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 2000.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo:** globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SCIFONI, S. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. **Documento curricular da rede municipal de ensino de Duque de Caxias.** Disponível em: <https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/reestruturacao-curricular/>. Acesso em: 09/02/2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. **Minuta do Referencial curricular da rede municipal de educação de Niterói para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação.** Niterói, 2020. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/do/2021/12_Dez/24.pdf Acesso 08/02/2023.

SILVA, L. G. O. **Arte, ensino e espaços culturais**: empoderamento social e cultural em regiões periféricas. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, R. M. D. Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

SIMÃO, P.; MARTINS, M.F. O desafio da consciencialização e educação patrimonial e cultural nas artes visuais do ensino secundário. **Matéria Prima**, v. 8, 2020, p199-207.

SIMÕES, Manoel R. Da Grande Iguaçu a Baixada Fluminense: emancipação política e reestruturação política e reestruturação espacial. In: OLIVEIRA, Rafael da S. (org). **Baixada Fluminense**: novos estudos e desafios. Rio de Janeiro: Paradigma, 2004, p. 48-61.

SOTO, M.C. Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal a serviço da transformação social. **Cadernos de Museologia**, v.48, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusoфона.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/4987> Acesso 11/02/2023.

SOUSA, D.M. **Limites e possibilidades das Operações Urbanas Consorciadas**: notas sobre o caso da área central de Niterói (RJ). Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. (trad. Livia de Oliveira) Londrina: Edel, 2012

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Julho/2019.

SOBREIRO, R. **Fotografia e Arte no Ensino Fundamental**: proposta pedagógica para o ensino de Arte. Rio de Janeiro, UERJ, 2017.

TOURINHO, A. D. O.; RODRIGUES, M. **Patrimônio ambiental urbano, cidade e memória: uma dimensão política da preservação cultural na década de 1980**. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 28, 2020.

VICTORIO FILHO, A., JUNGER, V. Cartografias poéticas: trajetórias meio a Arte e a Cultura Visual. **Revista Matéria-Prima**, 2018, v. 6 (3), p. 194-203.

Anexo 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO (CAP-UERJ)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEB)
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LUÍS RICARDO PEREIRA DE AZEVEDO

Pesquisa de Mestrado Profissional sobre Patrimônio Cultural

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Nome			
Idade			
Bairro e cidade onde mora			
Bairro e cidade onde nasceu			
Nome da Escola onde estuda			
Bairro onde se localiza a Escola			
Há quanto tempo estuda nesta escola?			
A escola fica localizada no mesmo bairro onde você mora?	() Sim	() Não	

Você gosta do bairro onde mora? Cite pelo menos um lugar para onde você gosta de ir e um lugar para onde você não gosta de ir, justificando suas respostas.

Complete o quadro abaixo com informações referentes à vida cultural do bairro onde você mora:

Há Evento(s) cultural(is) no bairro onde você mora? Se sim, qual(is)?	
Você conhece alguma personalidade artística (músico/a, artista, dançarino/a, ator/atriz) que reside no bairro? Se sim, quem?	
O que você considera como patrimônio cultural neste bairro?	
Você participa de alguma atividade cultural no seu bairro? Se sim, qual? Com que frequência?	

Você considera importante debater temas relacionados à cultura do seu bairro em sala de aula? Justifique sua resposta.

ANEXO 2 - Músicas utilizadas nos debates em aula

Música 1

O MEU LUGAR

(Arlindo Cruz)

O meu lugar
É caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar

O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar

O meu lugar
Tem seus mitos e Seres de Luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá

O meu lugar
É sorriso, é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá

Ai, meu lugar
A saudade me faz lembrar
Os amores que eu tive por lá
É difícil esquecer

Doce lugar
Que é eterno no meu coração
E aos poetas traz inspiração
Pra cantar e escrever

Ai, meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar?
Vó Maria o terreiro benzer?
E ainda tem jongo à luz do luar

Ai, meu lugar
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar
Madureira, iá laiá
Madureira, iá laiá
Madureira

Em cada esquina, um pagode, um bar
Em Madureira
Império e Portela também são de lá
Em Madureira

E no Mercado você pode comprar
Por uma pechincha, você vai levar
Um dengo, um sonho pra quem quer sonhar
Em Madureira

E quem se habilita, até pode chegar
Tem jogo de ronda, caipira e bilhar
Buraco, sueca pro tempo passar
Em Madureira

E uma fezinha até posso fazer
No grupo dezena, centena e milhar
Pelos 7 lados eu vou te cercar
Em Madureira

E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira

Música 2

LUGAR NENHUM
(Titãs)

Não sou brasileiro
 Não sou estrangeiro
 Não sou brasileiro
 Não sou estrangeiro
 Não sou de nenhum lugar
 Sou de lugar nenhum
 Não sou de nenhum lugar
 Sou de lugar nenhum
 Não sou de São Paulo
 Não sou japonês
 Não sou carioca
 Não sou português
 Não sou de Brasília
 Não sou do Brasil
 Nenhuma pátria me pariu
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Não sou brasileiro
 Não sou estrangeiro
 Não sou brasileiro
 Não sou estrangeiro
 Não sou de nenhum lugar
 Sou de lugar nenhum
 Não sou de nenhum lugar
 Sou de lugar nenhum

Não sou de São Paulo
 Não sou japonês
 Não sou carioca
 Não sou português
 Não sou de Brasília
 Não sou do Brasil
 Nenhuma pátria me pariu

Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui
 Não sou brasileiro
 Não sou estrangeiro
 Não sou brasileiro
 Não sou estrangeiro

ANEXO 3 – Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Patrimônio Cultural na prática pedagógica e a Arte como possibilidade de interlocução

Pesquisador: Luis Ricardo Pereira de Azevedo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78895123.4.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.875.031

Apresentação do Projeto:

A identidade cultural brasileira, cotidianamente, sofre com a segregação de ordem econômica, racial e espacial a ela imposta de modo estrutural.

Não é raro, com efeito, percebermos a existência de "muros sociais" quando nos propomos, etnograficamente, a analisar os mais diversos espaços que compõem os centros urbanos (Marc Augé, 2001). À medida em que a análise se aprofunda, um questionamento parece evidenciar-se muito nitidamente: uma parcela da cidade procura distanciar-se de uma outra parcela da mesma cidade, procurando silenciá-la, escondê-la. Consequentemente, comunidades inteiras acabam sendo isoladas do contexto urbano em que se localizam. Ao estudarmos o cotidiano das cidades, compreendemos a relevância histórico-social e artística de seus patrimônios materiais e imateriais, os quais devem estar na base da formação cultural de cada habitante. Partindo de tais premissas, a presente pesquisa propõe que no ensino de Arte na educação básica sejam considerados os deslocamentos poéticos também no espaço urbano. Tendo como base essa perspectiva, será proposta, no 1º semestre de 2023, em uma escola municipal de Niterói e em uma escola municipal de Duque de Caxias, a realização de oficinas de debate sobre a educação patrimonial amplamente representativa para tais cidades. Após o acúmulo gerado pela experiência dos debates, propusemos, como Produto Educacional, a elaboração, pelos próprios estudantes dessas duas escolas, de Postais Visuais. O sentido dessa produção artística reside na importância de serem ampliados os problemas socioeconômicos das

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.875.031

comunidades em que habitam os estudantes envolvidos, levando-os a uma reflexão sobre os processos de exclusão dos sujeitos, tendo em vista a construção de um olhar estético-crítico sobre a desigualdade latente no contexto espacial urbano, com base no protagonismo da juventude, construindo novas possibilidades de sociabilidades e de ampliação do conceito de Patrimônio Cultural.

Hipótese:

A partir da construção pelo alunado de uma concepção ampliada de patrimônio cultural, algumas hipóteses de pesquisa se estabeleceram: como explorar, de um ponto de vista crítico, a forma como o patrimônio cultural é abordado no nosso fazer educacional? Tendo como foco o protagonismo juvenil, como construir junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental o sentimento de pertencimento ao território onde vivem, estudam ou trabalham? Para responder a tais questões, a presente pesquisa refletiu a respeito dos currículos vigentes das redes municipais de educação de Niterói e Duque de Caxias e sobre como os sujeitos experienciam as cidades em suas desigualdades, procurando, apesar disso, construir cotidianamente cenários de resistências. Ao mesmo tempo, buscou-se ampliar o debate sobre o que seria a arte pública e o direito à cidade para todos, com base nas discussões sobre educação não-formal, validações sociais, histórias eurocentradas, lógica de consumo da arte e da cultura nos diferentes espaços urbanos e da proposta de uma juventude periférica como produtora de arte/cultura.

Objetivo da Pesquisa:

Debater o conceito de Patrimônio Cultural e como esse conceito se desenvolve nas práticas pedagógicas no ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo desse objetivo, a Arte é proposta como possibilidade de construção de novas sociabilidades, distantes dos paradigmas hegemônicos politicamente aceitos e socialmente permitidos, isto é, dos conceitos referentes à Arte e à Cultura considerados clássicos ou tradicionais. A pesquisa pauta-se pelo desenvolvimento de uma análise do espaço urbano desigual das cidades de Niterói e de Imbariê-Duque de Caxias, mapeando-o geopoliticamente e procurando analisá-lo iconograficamente, tendo em vista a construção e a consolidação de uma concepção de educação patrimonial amplamente representativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e se constituem basicamente em algum grau mínimo de constrangimento ao opinar a respeito da temática proposta, ou alguma possível falta de

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.875.031

habilidade ao fazer a parte prática do trabalho e que envolve desenho, pintura e outras habilidades trabalhadas nas aulas regulares de Artes para o Ensino Fundamental II.

Benefícios: A presente pesquisa justifica-se por acreditar que a Arte, juntamente com as demais áreas de conhecimento, pode contribuir para a formulação de práticas pedagógicas que fomentem junto ao alunado o exercício da cidadania (Gadotti, 2006), inclusive no fazer artístico e na sua identidade com os objetos culturais da cidade. Dessa forma, é possível construir a identidade e compreender que a cidade, o bairro e a escola nos pertencem, que precisamos conhecê-los, preservá-los para ter nossa história contada e registrada por todas as gerações. Além disso, é fundamental que professores/as sejam estimulados e estimulem o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio comunitário, no sentido de fortalecer a identidade do alunado e de trazer a cultura e a arte da cidade para o espaço escolar e vice-versa.

A educação patrimonial é uma ferramenta que nos possibilita fazer a leitura do universo que nos cerca e, a partir desta leitura, como nos ensinou Paulo Freire (1979), em sua obra, transformá-lo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado tem relevância, sendo de interesse para área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- * Folha de rosto: Apresentada. Adequada.
- * Termo de autorização institucional: Apresentou os termos de autorização institucional dos dois cenários onde pretende realizar o estudo.
- * Cronograma: Apresentado. Adequado.
- * Orçamento: Apresentado. Adequado.
- * Instrumento de coleta de dados: Apresentado. Adequado.
- * Termo de consentimento livre e esclarecido: Apresentado. Adequado.
- * Termo de assentimento livre e esclarecido: Apresentado. Adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ζ CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ**



Continuação do Parecer: 6.875.031

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para junho de 2025. O Comitê de Ética em Pesquisa e CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa e CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2187319.pdf	08/05/2024 16:52:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TermoDeAssentimentoLivreEsclarecido.pdf	08/05/2024 16:51:28	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELuisRicardoPereiraDeAzevedo.pdf	08/05/2024 16:51:09	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	08/05/2024 16:50:06	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Outros	CartaAoCEP.pdf	08/05/2024 16:49:30	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EMRobertoWeguelin.pdf	08/05/2024 16:48:51	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Declaração de	TAI_EM_PortugalNeves.pdf	08/05/2024	Luis Ricardo	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.875.031

Instituição e Infraestrutura	TAI_EM_PortugalNeves.pdf	16:48:30	Pereira de Azevedo	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	08/05/2024 16:47:12	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.docx	08/05/2024 16:46:40	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostobr.pdf	22/02/2024 14:49:09	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Folha de Rosto	Texto_teste.pdf	14/12/2023 13:06:32	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Folha de Rosto	assinatura.pdf	07/09/2023 16:48:23	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	28/07/2023 17:36:39	Luis Ricardo Pereira de Azevedo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Junho de 2024

Assinado por:
Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br