

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA: A REPRODUÇÃO DE OBRAS DE ARTE COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PATRIMÔNIO.

Marcelo Amaral Coelho¹

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de reflexão onde a Educação Patrimonial encontra seu espaço na escola através da Arte de forma que possa contribuir na apropriação do patrimônio enquanto prática de construção social. O texto tomou forma a partir de uma metodologia que primou pela leitura de autores-referências na área e também com a observação participante em sala de aula. Estabeleceram-se como referenciais teóricos a orientar a pesquisa os seguintes autores: M. L. P. Horta *et al.* (1999) com seu pioneirismo e reflexões quanto à Educação patrimonial; T. S. Franz (2001) que pensa o contato com a Arte por meio da familiarização com as reproduções; M. C. L. Fonseca (2005) e seu conceito do patrimônio como um processo de referências culturais; A. M. Barbosa (1995) com visão de ensino artístico mediante uma abordagem triangular (conhecer, refletir e fazer). E ainda a *Carta de Petrópolis* (IPHAN, 1987) é o documento a sustentar o patrimônio como construção social. As reproduções de obras de arte podem funcionar como referências para discussões sobre a forma como lidar com o patrimônio e até mesmo suas possíveis recriações. Ocorrendo o que Fonseca (2005) denomina como ‘ressemantização’ do patrimônio. Ainda a aproximação entre o ensino de Arte e a Educação Patrimonial pode abrir espaço para os conteúdos transversais e o diálogo entre as disciplinas. Sem contar a própria ressignificação das práticas de ensino artístico e da História da Arte dentro da escola. É esperado com este texto que o espaço do patrimônio em sala de aula seja conquistado pela Educação Patrimonial e o espaço da sala de aula no patrimônio possa ser dimensionado pelo ensino artístico. E assim, com a Educação Patrimonial na escola, a reprodução de obras de arte se constitua como referência para a construção social do patrimônio.

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestrando em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ).

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma proposta de reflexão onde a Educação Patrimonial² encontre seu espaço na escola através da Arte de forma que possa contribuir na apropriação do patrimônio enquanto prática de construção social. Tal proposta foi estruturada com vistas a pensar as reproduções como referência para uma possível ressemantização do patrimônio; a Arte e a EP pelas vias da transversalidade da e interdisciplinaridade ressignificando práticas na escola; e a reprodução como referência para a construção social do patrimônio. Foram convidados a contribuir nesta reflexão: Horta *et al.* (1999) com seu pioneirismo e reflexões quanto à EP; Franz (2001) que pensa o contato com a Arte por meio da familiarização com as reproduções; Fonseca (2005) e seu conceito de ressemantização do patrimônio; Barbosa (1995) com visão de ensino artístico mediante uma abordagem triangular (conhecer, refletir e fazer). E ainda a *Carta de Petrópolis*³ (IPHAN, 1987) como documento que trata do patrimônio como construção social. É esperado com este texto que o espaço do patrimônio em sala de aula seja conquistado pela EP e o espaço da sala de aula no patrimônio possa ser dimensionado pelo ensino artístico.

REPRODUÇÕES: REFERÊNCIAS PARA UMA POSSÍVEL RESSEMANTIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO

O limitado tempo disponível para as aulas de arte e a dificuldade em providenciar transporte são alguns dos obstáculos que dificultam o estreitamento entre a escola, o aluno e o patrimônio – que na maioria dos casos se encontra no museu. Então a reprodução pode ser um meio de levar o patrimônio e a arte à escola.

E isto não quer dizer ainda, no verdadeiro sentido, que a arte está indo para as escolas. O que está indo, e em ‘boa hora’, é a informação sobre ela. Dependendo da qualidade das imagens, fixas ou móveis, (...) são, (...) muito mais ricas e mais rigorosas que as encontradas em textos literários sobre a arte, tão comuns ao ensino tradicional da história da arte e da estética”⁴.

² Alguns combinados para a leitura do texto: a sigla “EP” será usada para se referir à Educação Patrimonial; o termo “reprodução” estará se referindo às “reproduções de obras de arte”; sempre que o leitor encontrar “patrimônio” entenda-o em seu complemento “cultural”.

³ IPHAN, 1987.

⁴ FRANZ, 2001, p. 61.

Informação esta que, quando devidamente explorada, tem suas propriedades. Por exemplo, o encontro com o original da obra é muito mais profundo quando se tem antes o contato com informações relativas a ela.

As reproduções podem ter significado quando exploradas como referência e não como modelo a ser copiado. Tais reproduções viriam a compor o acervo do museu de imagens do aluno e ainda serviriam como 'informação' na construção do conhecimento. A escola entra como instituição para ampliação desse museu de imagens. Entendidas como referências e apropriadas como introdução ao patrimônio, as reproduções não deveriam ser selecionadas ao acaso, como os modelos escolhidos em tempos passados.

Entendidas dessa forma, as reproduções facilitariam o contato com o patrimônio. Não que se trate de uma plena democratização de acesso, mas de um processo de familiarização. Esse conceito é apropriado por Franz (2001) pensando a educação para a arte. Segundo este conceito, a competência para as artes é algo desenvolvido segundo a vivência e o contato com as obras de arte e ainda dependendo "(...) da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização"⁵. Franz vai fundo e diz que o desenvolvimento da competência artística para a familiarização com a obra de arte é função da escola auxiliada pelos museus.

A ressemantização é um conceito que habita o campo do patrimônio. Ressemantizar, segundo o que se apurou, é o mesmo que ressignificar. Fonseca (2005) vai dizer que essa ressemantização implica considerar que o patrimônio é polissêmico. Sendo assim, a relação com o patrimônio, por mais que se pretenda homogênea, traz consigo a dimensão da "mutabilidade de significações e valores atribuídos" e a "multiplicidade de significações e valores atribuídos"⁶. É quando a ressignificação implica considerar as variadas leituras possíveis da obra de arte. Nesse sentido importa o auxílio de outras disciplinas e a atenção ao corte transversal nos discursos simbólicos.

ARTE E EP: TRANSVERSALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS NA ESCOLA

A aproximação entre o ensino de Arte e a EP pode abrir espaço para os conteúdos transversais e o diálogo entre as disciplinas ressignificando as práticas de ensino artístico e a História da Arte dentro da escola. Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são partes essenciais da EP.

Há que se ter em conta que a EP é um 'conceito' de educação que tem no patrimônio sua fonte primária de conhecimento. O *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicação pioneira na área, diz: "Trata-

⁵ PEREGRINO *apud* FRANZ, 2001, p. 50.

⁶ FONSECA, 2005, p. 44

se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”⁷. O termo EP chegou ao Brasil, em 1983, apresentado por Maria de Lourdes Horta Pereira, após um curso sobre monumentos na Inglaterra.

Segundo o IPHAN/MEC⁸, o objetivo da EP na escola “(...) é envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural, e que estão bem ao nosso lado”. O documento *Educação Patrimonial na Escola*⁹ prevê que a EP – tida como um “campo transversal” – estimule o espírito crítico, contribua para o desenvolvimento da cidadania dentre outras competências. Isso por meio de conteúdos que contemplem “cultura e patrimônio, história cultural brasileira e de seus formadores, história local, questões da globalização, bens culturais, memória e identidade, ambiente, família, saberes e fazeres”¹⁰.

Com vistas a explorar as reproduções como forma de construção social do patrimônio, a EP pode colaborar por meio de seus quatro passos metodológicos. São eles: observar, registrar, explorar e apropriar. Quando da observação o aluno pode fazer uso da percepção visual e simbólica; no momento do registro esse mesmo aluno pode recorrer aos esboços, estudos preliminares, etc; na fase de exploração se dá o levantamento de hipóteses, pesquisas em outras fontes, interpretação do que foi pesquisado, etc; por fim, para se apropriar do patrimônio, o aluno lança mão de desenhos, pinturas, gravuras e outras formas de arte. Além desses quatro passos, a EP tem como marcas características a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Por interdisciplinaridade se entende a relação de interdependência entre as disciplinas. Considerar a interdisciplinaridade é reconhecer a necessidade de diálogo entre as disciplinas. Sem esse diálogo não existirá o conhecimento. Segundo Puhl¹¹, “uma ciência requer a existência equitativa da outra”. Será esse reconhecimento que proporcionará a integração entre a teoria e a prática. A transversalidade corresponde às “questões sociais urgentes”¹². Questões estas que podem ser contextualizadas segundo demandas locais. Para a transversalidade do conhecimento, é necessária a interdisciplinaridade e a interação social. Tomando as reproduções como referências de educação e patrimônio numa perspectiva transversal é possível, por exemplo, refletir sobre ética quando se falar de conservação do patrimônio ou pensar a pluralidade cultural nas obras de artistas como Heitor dos Prazeres.

⁷ HORTA *et al.*, 1999, p. 04

⁸ 2011, p. 10.

⁹ IPHAN, 2005.

¹⁰ *Idem*, p. 02.

¹¹ 2016, p. 231.

¹² PCN, 1998.

Para a efetivação de um caminho interdisciplinar e uma prática transversal se faz necessário a construção de um currículo integral. O currículo pode ser pensado para ressignificar as práticas de apropriação. Deve ser construído pensando em reforçar as referências culturais ou a “parte diversificada”, conforme o art. 26 da Lei 9.394/1996. Moreira e Candau (2007) vão falar do currículo como o “coração da escola” batendo no compasso de “contextos concretos”, dinâmicos e interligados. A comunidade escolar é quem apresenta as demandas a estruturar o currículo como um direito ao conhecimento.

A integração curricular dos conceitos disciplinares pode explorar os temas comuns para valorização das disciplinas e suas interrelações. A partir de uma reprodução se pode perceber os elementos artísticos, o tempo histórico, o local geográfico e demais conhecimentos. Essa integração permite que o patrimônio seja visto por vários ângulos. O que pode estimular a autonomia e o protagonismo. A integração com a família e com a sociedade, a partir do diálogo (escutas, rodas de conversa, etc), pode contribuir para uma contextualização do currículo.

Ainda o currículo pode ser construído como espaço de crítica cultural. Isso envolve abrir à escola para o patrimônio. As formas de arte ditas populares podem adentrar a escola, assim como, os alunos serem levados para fora da escola e entrar em contato com formas de arte condicionadas às classes dominantes. A intenção é ‘interculturalizar’ provocando a interação “(...) com outras manifestações e outros espaços culturais como museus, exposições, centros culturais, música erudita, clássicos da literatura”¹³.

O currículo precisa contribuir para a democratização de acesso ao patrimônio quando descontextualiza e recontextualiza imagens clássicas ao contexto de uma cultura local. Dessa maneira, o currículo age para “recuperar o direito à cultura” como

(...) direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc”¹⁴.

Um currículo bem desenhado pode potencializar os significados no espaço social de forma a contribuir no desenho das identidades sociais e culturais¹⁵. O currículo é um espaço de construção social.

¹³ MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 41.

¹⁴ *Idem*, p. 12.

¹⁵ *Idem*.

A REPRODUÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PATRIMÔNIO

Tendo como referência um currículo integrado, interdisciplinar e transversal se pode aventar uma prática de ensino artístico que contemple a construção social e a apropriação do patrimônio. Para essa prática acontecer a Abordagem Triangular pode ser uma opção. Essa abordagem foi desenhada no início da década de 1980 quando Paulo Freire era secretário de educação na capital paulista e Ana Mae Barbosa dirigia o Museu de Arte Contemporânea. Tinha como referência o método americano *Discipline Based in Art Education* (DBAE) e o pensamento de Robert Ott (*Image Watching* – Olhando Imagens). Assim, aquela abordagem considerava o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte.

Tal abordagem se estabeleceu como possibilidade dialógica que não encerrava o conhecimento em fórmulas pré-estabelecidas. O dinamismo natural ao processo de leitura, conhecimento e produção de imagens implica a revisão constante do que foi percebido. Trata-se de um processo em constante (re)avaliação. Dessa maneira, a metodologia da Abordagem Triangular muito se aproxima daquela a qual recorre a EP. A parte conceitual acontece quando da observação e do registro; a leitura da imagem é correspondente à exploração; e a produção de imagens proporciona a apropriação.

A contextualização é imprescindível no trato conceitual com a reprodução em sala de aula. É nesse momento que se pode verificar as conexões da obra com seu contexto fazendo-a vibrar nos dias de hoje. As obras de arte, no caso daquelas que se enquadram na categoria de artes visuais, são ainda um ‘testemunho’ da história. “Na história da arte, o objeto do passado está aqui hoje. Podemos ter experiência direta com fonte de informação: o objeto”¹⁶.

A leitura de imagens pode funcionar como estratégia para se ir além do patrimônio. É a partir da leitura de imagem, no caso da reprodução em sala de aula, que se pode alcançar uma introdução à ressemantização do patrimônio. Franz¹⁷ fala da importância da leitura de obras de arte no ensino artístico como oportunidade de “desenvolver habilidades de interpretação e compreensão da arte”. Nessa interpretação e compreensão reside uma das possibilidades de apropriação do patrimônio.

Esse processo de leitura pode ser entendido como um caso de estudo ‘artístico-anatômico’. Freire (1987) fala de processos de ‘redução’ para a decodificação de temas em partes que, analisadas em suas potencialidades, concebem importantes ligações com o todo. Essa redução é a escolha do tema ou assunto que, por meio da codificação implícita na imagem reproduzida, deve ser decodificado mobilizando a discussão que irá gerar o conhecimento. A decodificação é um processo conjunto entre professor/aluno. Ali

¹⁶ BARBOSA *apud* FRANZ, 2001, p. 63.

¹⁷ 2001, p. 64.

ninguém é sujeito ou destino da decodificação em estado último. Os papéis precisam ser flutuantes. A reprodução deve desencadear um processo de reciprocidade onde ora se é sujeito ora se é destino do processo.

O trato com as Artes Visuais vai se delinear principalmente pelo fazer artístico, conforme abordado por Ana Mae Barbosa (1995). Um fazer artístico que, contextualizado, não se constitui em mera (re)produção, mas antes permite entrar em contato com uma linguagem específica e que decodificada e recodificada possibilita novas experiências. Experiências estas que podem permitir a apropriação da obra de arte como patrimônio.

Um fazer que exige, naturalmente, a exposição como forma de socialização. É no momento da exposição que as apropriações do patrimônio em forma de Arte realizadas em sala de aula ganham o espaço 'público' e dialogam para sua ressignificação. Nesse contexto, a construção social como "fazer cultural" previsto na *Carta de Petrópolis*¹⁸ – ainda que sob um contexto arquitetônico – implica considerar uma dinâmica que não congela as reinterpretações. No caso da *Carta*, a cidade é vista como uma produção "socialmente fabricada", o que implica entendê-la como um processo de acréscimos ao longo do tempo. Com as reproduções, os 'acrécimos' são as ressignificações em sala de aula e as reinterpretações quando da exposição. Será construção social porque implica considerar as várias interpretações que podem vir ancoradas por conhecimentos disciplinares, afetividade, herança, etc. O que pode vir a causar discordâncias e debates. É quando o diálogo e um pouco do conhecimento apropriado poderão mediar esse processo de construção.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Pelo que foi abordado no texto pode-se ter as reproduções como referências para ressemantizar e ressignificar o patrimônio. A Arte – enquanto disciplina – pode ancorar a EP – um campo transversal – na escola uma vez que é capaz de integrar o currículo enquanto aquela traz consigo a transversalidade e a interdisciplinaridade. As reproduções podem se constituir em uma ótima referência para o ensino de Arte e a construção social do patrimônio. Possibilitando assim, a apropriação interdependente de ambos.

Que fique claro: nada substitui o contato direto com o patrimônio. As reproduções até são importantes ferramentas na 'alfabetização estética' nas escolas, mas não são as obras de arte em si. Seu caráter educativo não substitui o contato direto com o patrimônio. Seja por dificuldades de locomoção aos espaços de exposição ou por limitação do professor a reprodução não deve se tornar uma finalidade em si, mas um acesso para a prática educativa.

¹⁸ IPHAN, 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. S. Paulo (SP): Perspectiva, 1995.
- BRASIL. *LDB nº 9.394* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de dezembro de 2016.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- FONSECA, Maria Cecília L. *O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/Minc-IPHAN, 2005.
- FRANZ, Teresinha S. Educação para a compreensão das artes. In: _____. *Educação para a compreensão da arte*. Florianópolis: Insular, 2001, p. 43-87.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HORTA, Maria de Lourdes P. et. al.. *Guia básico de educação patrimonial*. Petrópolis: Museu Imperial-DE-PROM; Brasília: IPHAN/MinC, 1999.
- IPHAN. *Carta de Petrópolis* – 1º Seminário Brasileiro para Preservação e Revitalização de Centros Históricos, Petrópolis, 1987. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Petrópolis%201987.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2017.
- _____. *Educação patrimonial na escola*. Encontro Nacional de Educação Patrimonial de São Cristóvão (SE), 2005. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2017.
- IPHAN/MEC. *Educação Patrimonial: Programa Mais Educação*. Programa Mais Educação/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: Iphan/Seb/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2018.
- MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.
- PUHL, Mário José. *O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 222-232, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645281/15138>>. Acesso em: 08 de junho de 2018.